

Tomás Villaquirán Sandoval

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA
BÁSICA VENEZOLANA. VISIÓN DEL PROFESORADO**

Tesis Doctoral

Universidad de Barcelona

Febrero 2008

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA
BÁSICA VENEZOLANA. VISIÓN DEL PROFESORADO**

Autor:
Tomás Villaquirán Sandoval

Director:
Dr. Joaquín Prats Cuevas

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Barcelona
Febrero del 2008

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, debo agradecer a dos universidades que hicieron posible la culminación con éxito de esta tesis doctoral, a la ilustre Universidad de Carabobo, por su apoyo académico y financiero a mis estudios doctorales en el extranjero, y a la excelente Universidad de Barcelona, por permitirme desarrollarlos en sus aulas.

En segundo lugar, tengo que agradecer a mi Director de Tesis, Dr. Joaquín Prats Cuevas, fuente de sabiduría y motivación, ya que la atención y dedicación en largas horas de reuniones, así como sus valiosos consejos y supervisión de esta tesis, fueron imprescindibles para su elaboración final. Igualmente, debo agradecer su amistad y espléndida hospitalidad.

En tercer lugar, debo agradecer a todos los profesores del Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, por el interés y apoyo académico que me brindaron durante mis estudios doctorales.

En cuarto lugar, quisiera agradecer a todas las instituciones educativas, a su personal directivo, alumnos y profesores de la Educación Básica venezolana del Estado Carabobo, donde se realizó esta investigación. Gracias por tan desinteresado apoyo y colaboración.

A la memoria de mi madre, presencia reconfortante de todos mis esfuerzos. Océano de amor, alegría y sacrificio por el otro.

A mis hijos: Alejandra, Tomás Ricardo (Ricardito) y Patricia. Quienes tuvieron que sufrir mi ausencia durante varios años, gracias por entender y verlos crecer. Por ustedes, continuó soñando y siendo idealista.

A mis hermanos: Oswaldo, Elio, Gloria, Aminta, Alicia y Chavela. Por ser ejemplo de fidelidad a sus convicciones revolucionarias, a sus sentimientos de solidaridad, y por ser la expresión de lo que debe ser la familia.

De manera especial, quiero agradecer con gran énfasis a Ana Ysabel y a sus enormes rocas, porque su compañía, cariño, apoyo incondicional, alegrías, colaboración y comprensión de siempre permitieron lograr esta meta.

Finalmente dedico este trabajo: Al Pueblo de Venezuela. Valiente y heroico. Fuente de inspiración para los pueblos justos del mundo.

Índice

Introducción	19
--------------------	----

CAPITULO I.

1. Definición del problema de investigación	28
2. Contextualización teórica de la investigación	31
3. Presentación de la investigación	34
3.1. Preguntas iniciales de la investigación	37
3.2. Hipótesis generales de la investigación	38
3.3. Objetivos de la investigación.....	40
3.3.1. Objetivos Generales.....	40
3.3.2. Objetivos específicos.....	40

PRIMERA PARTE. CAPÍTULO II. Enseñanza de la historia: Conocimiento y pensamiento del profesorado.

2. El contexto teórico: Situación actual de la enseñanza de la historia.....	44
2.1. La didáctica de la historia y de las ciencias sociales: Nuevos ámbitos de investigación. Perspectivas.....	45
2.2. Situación de la enseñanza de la historia	48
2.3. Investigaciones relacionadas con los conocimientos y pensamientos del profesorado	63
2.3.1. Investigaciones sobre los Conocimientos del Profesor de Historia.....	63
2.3.2. Investigaciones sobre el Pensamiento del Profesor de Historia	85
2.3.3. Investigaciones sobre la Formación del Profesor de Historia. Tipologías	101

CAPÍTULO III. Entre el tradicionalismo y los cambios en la enseñanza de la historia en España.

3.1. El debate en torno a la enseñanza de la historia en España.....	116
3.1.1. El Debate en el seno de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia. La Posición de los Especialistas	117
3.1.2. La Perspectiva de los Profesores de Historia y de Ciencias Sociales.....	125
3.1.3. Los Grupos de Investigación en Didáctica de la Historia en España	141
3.2. El debate en torno a ¿Cómo enseñar la historia?.....	151
3.2.1. Modelos Didácticos en la Enseñanza de la Historia.....	151
a) El modelo de Enseñanza Tradicional - Aprendizaje Memorístico.....	152
b)El Modelo de Enseñanza por Descubrimiento-Aprendizaje Constructivo....	153
c) El Modelo de Enseñanza por Exposición - Aprendizaje Reconstructivo.....	154
3.2.2. Dificultades de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia	155
3.2.3. Materiales de Enseñanza de la Historia: Concepto, Clasificación, Papel y Funciones.....	158
3.3. La evaluación en la enseñanza de la historia. ¿Qué evaluar y cómo hacerlo?.....	161
3.4. Conocimiento y pensamiento del profesor de historia y de ciencias sociales. Un arqueo de las investigaciones en España	170
3.4.1. Investigaciones sobre el Conocimiento del Profesor de Historia y de Ciencias Sociales	171
3.4.2. Investigaciones sobre el Pensamiento del Profesor de Historia y de Ciencias Sociales	189

CAPÍTULO IV. La investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales América Latina y Venezuela.

4.1. La investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales en América Latina	214
4.2. La educación venezolana en dos tiempos.....	246
4.2.1. El Contexto Socio-Político de la Educación Venezolana.....	246
4.2.2. La Educación Básica Venezolana.....	220
4.3. La presencia de la historia en la Educación Básica.....	254
4.4. Investigaciones y reflexiones sobre la enseñanza y el profesorado de historia y de ciencias sociales en Venezuela	2566

SEGUNDA PARTE. METODOLOGIA. CAPÍTULO V. contextualización metodológica de la investigación.

5.1. Fundamentación metodológica de la investigación.....	288
5.2. Los estudios de caso	291
5.3. Justificación teórica de la entrevista como instrumento de investigación .	293
5.3.1. La Entrevista en Profundidad	294
5.3.2. Fines y Usos de la Entrevista.....	294
5.3.3. Tipos y Modalidades de Entrevista	295
5.3.4. Tipos de Preguntas Usadas en las Entrevistas de Investigación.....	297
5.4. Construcción y descripción de las entrevistas utilizadas en la investigación.....	299
5.4.1. Presentación, Aplicación y Desarrollo de las Entrevistas	300
5.4.2. Fases Generales de la Investigación	301
5.5. Justificación teórica de la observación de aula.....	303
5.6. Propuestas del estudio piloto para mejorar las entrevistas de investigación.....	307
5.6.1. La Entrevista Biográfica del Estudio Piloto	308

5.6.2. La Entrevista en Profundidad del Estudio Piloto	310
5.6.3. La Entrevista de Agenda del Estudio Piloto.....	318
5.6.4. Propuestas de las Entrevistas Definitivas: Biográfica y en Profundidad	319
5.7. Descripción del proceso de análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos de recolección de datos	319

TERCERA PARTE: Análisis de la información: Conocimiento y pensamiento del profesorado de historia

CAPÍTULO VI. Centros educativos y profesores seleccionados.

6. Centros educativos y profesores seleccionados.....325

6.1. Descripción de las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación.....	325
6.2. Selección del profesorado de la muestra	332
6.3. Caracterización general e individual del profesorado participante en la investigación.....	333
6.3.1. Caracterización General del Profesorado de Historia de la Escuela Básica Venezolana	334
6.3.2. Caracterización Individual y en Profundidad del Profesor Participante....	336
1. Primer Estudio de Caso: Profesora “A”	336
2. Segundo Estudio de Caso: Profesora “B”	339
3. Tercer Estudio de Caso: Profesor “C”	342
4. Cuarto Estudio de Caso: Profesor “D”	345
5. Quinto Estudio de Caso: Profesora “E”	348
6. Sexto Estudio de Caso: Profesora “F”	351
7. Séptimo Estudio de Caso: Profesora “G”	354

6.4. Estructura categorial utilizada para el análisis de los resultados de la investigación.....	356
6.4.1. Conocimiento y Pensamiento del Profesorado.....	363
6.4.2. Conocimientos que el Profesor de Historia tiene Planificado Desarrollar en una Próxima Clase. (entrevista de agenda).....	364
6.4.3. Conocimientos y Pensamientos Utilizados en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.....	365

CAPÍTULO VII. Estudio de caso n° 1: Profesora "A".

7. Primer estudio de caso: Profesora "A".....	370
7.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesional de historia	370
7.2. Descripción del conocimiento y pensamiento, manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica venezolana	376
7.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de historia tiene planificado desarrollar en una próxima clase. (Entrevista de Agenda)	402
7.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la historia. (Observación de Aula).....	409
7.5. Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda/ Observación de Aula).....	419

CAPÍTULO VIII. Estudio de caso n° 2: Profesora "B".

8. Segundo estudio de caso: Profesora "B".....	432
8.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia.	432

8.2. Descripción del conocimiento y pensamiento, manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica venezolana	438
8.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase.....	463
8.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la historia	470
8.5. Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda/ Observación de Aula).....	480

CAPÍTULO IX. Estudio de caso n° 3: Profesor "C".

9. Tercer estudio de caso: Profesor “C”	490
9.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (Entrevista en Profundidad).....	490
9.2. Descripción del conocimiento y pensamiento, manifestado por este profesor, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica venezolana	497
9.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda)	527
9.4. Análisis metacategorial del conocimientos utilizado en la práctica de la enseñanza de la historia. (Observación de Aula).....	534
9.5. Contraste de los conocimientos manifestados por el profesor de historia con los utilizados en la práctica de la enseñanza. (Entrevista de Agenda/ Observación de Aula)	542

CAPÍTULO X. Estudio de caso n° 4: Profesor "D".

10. Cuarto estudio de caso: Profesor "D"	552
10.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia	552
10.2. Descripción del conocimiento y pensamiento, manifestado por el profesor, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica venezolana	561
10.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de historia tiene planificado en su próxima clase. (Entrevista de Agenda).....	588
10.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la historia. (Observación de Aula).....	596
10.5. Contraste de los conocimientos manifestados por el profesor de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda/ Observación de Aula).....	602

CAPÍTULO XI. Estudio de caso n° 5: Profesora "E"

11. Quinto estudio de caso: Profesora "E"	612
11.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia	612
11.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica venezolana	618
11.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda).....	647
11.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la historia. (Observación de Aula).....	656

11.5. Contraste de los conocimientos, manifestados por la profesora de historia, con los utilizados en la práctica de la enseñanza. (Entrevista de Agenda / Observación de Aula).....	665
---	-----

CAPÍTULO XII. Estudio de caso n°6: Profesora "F"

12. Sexto estudio de caso: Profesora "F"676

12.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional de la profesora de historia.(Entrevista en Profundidad).....	676
---	-----

12.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica venezolana.....	682
---	-----

12.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase.....	705
---	-----

12.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza la historia.....	712
---	-----

12.5. Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda/ Observación de Aula).....	724
---	-----

CAPÍTULO XIII. Estudio de caso n° 7: Profesora "G".

13. Séptimo estudio de caso: Profesora "G"734

13.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (Entrevista en Profundidad).....	734
---	-----

13.2. Descripción del conocimiento y el pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica venezolana	739
---	-----

13.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda)	763
13.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la historia. (Observación de Aula).....	770
13.5. Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza (Entrevista de Agenda/ Observación de Aula).....	780

CAPÍTULO XIV

14. Contraste de los siete estudios de caso.....	790
14.1. Contraste del conocimiento y pensamiento manifestado por los siete profesores de historia.....	790
14.2. Contraste de los conocimientos utilizados por los siete profesores en la práctica de la enseñanza de la historia (Observación de Aula)	835

CAPÍTULO XV

15. Conclusiones de la investigación.....	848
15.1. Conclusiones en relación al conocimiento de la historia.....	850
15.2. Conclusiones relacionadas con la historia que se enseña en la educación relacionadas con la historia que se enseña en la Educación Básica	854
15.3. Conclusiones relacionadas con la valoración que hace el profesorado de historia de sí mismo	862
15.4. Conclusiones relacionadas con las opiniones del profesorado participante, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica	863

15.5. Conclusiones en relación al programa y texto de historia	865
15.6. Conclusiones relacionadas con el alumnado de Educación Básica.....	868
15.7. Conclusiones relacionadas con la planificación	870
15.8. Conclusiones en relación a las acciones de enseñanza de la historia	873
15.9. Conclusiones sobre la evaluación de la enseñanza de la historia.....	877
Referencias bibliográficas	883
Relación de cuadros.....	904
Relación de diagramas	805

Índice de Anexos

Anexo N° 1. Entrevista Biográfica Definitiva.....	910
Anexo N° 2. Entrevista en Profundidad Definitiva.....	912
Anexo N° 3. Pauta 1. Características Generales y Profesionales del Prof. de Historia	915
Anexo N° 4. Parrilla 1. Características Generales y Profesionales del Prof. de Historia.....	917
Anexo N° 5. Pauta 2. Pauta N° 2. Pensamiento Profesional del Prof. de Historia. (Entrev. en Prof.).....	918
Anexo N° 6. Parrilla 2. Caracterización Profesional del Prof. de Historia. (Entrev. en Prof.).....	920

Anexo N° 7. Pauta 3. Categorización del Conocimiento y Pensamiento que manifestó poseer el Prof. sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica. (Entrev. en Prof.).....	921
Anexo N° 8. Conocimientos y Pensamientos que manifestó poseer el Prof. sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica. (Entrev. en Prof.).....	929
Anexo N° 9. Pauta 4. Categorización del Conocimiento que el Prof. de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase.....	934
Anexo N° 10. Parrilla 4. Conocimientos que el Prof. de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrev. de Agenda).....	936
Anexo N° 11. Pauta 5. Categorización de los Conocimientos, Metodologías y Actividades utilizadas por el Prof. de Historia en su Práctica Docente. (Obser. de Aula).....	938
Anexo N° 12. Parrilla 5. Conocimientos utilizados por el Prof. de Educación Básica en la praxis de la enseñanza de la Historia. (Obser. del Trab. de Aula).....	940
Anexo N° 13. Ficha de Observación: Trabajo de Aula.....	941

INTRODUCCIÓN.

En este mundo globalizado de comienzos del tercer milenio, y cuando se llegó a pensar que el capitalismo era el único modelo societal que respondía a la naturaleza del hombre, comienzan a emerger en algunos países de los llamados periféricos, tal es el caso de América Latina, movimientos populares reivindicadores del nacionalismo, el indigenismo, de los ciudadanos excluidos, de la integración de las naciones que comparten los mismos problemas, (pobreza, analfabetismo, exclusión escolar, desempleo, salud, etc.) así como una misma Historia, el mismo espacio geopolítico, los mismos referentes socioculturales, la misma identidad, las mismas esperanzas y un único destino.

Este contexto, caracterizado por la ocurrencia de cambios profundos al interior de las sociedades, está generando retos nuevos e ineludibles que deben ser confrontados, porque forman parte del accionar de una generación que tiene en sus manos la responsabilidad de impedir los enfrentamientos de clase, la violencia y el maltrato físico y psicológico, exaltando los valores democráticos de participación, protagonismo, solidaridad, respeto al otro, el dialogo y la concertación para superar las diferencias, en aras de la construcción de una cultura de la solidaridad y la integración entre los hombres.

En los países de América Latina y, en especial en Venezuela, donde se vienen produciendo una serie de acontecimientos políticos, que están revolucionando el país, la sociedad, la cultura, la economía, y al propio ciudadano y ciudadana, la enseñanza de la Historia no ha ni está contribuyendo a la construcción de la nueva República (Quinta República) y el nuevo republicano, que por mandato establece la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Realizar investigaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales implica adentrarse en uno de los campos más complejos y problemáticos de la producción de

conocimientos, debido entre otras razones, a que desde el punto de vista disciplinar se presentan situaciones que tienen que ver con la falta de acuerdos en relación a los aspectos que forman parte de este campo de estudio, o con la violación del contexto disciplinar de otras ciencias, o con el escaso desarrollo metodológico alcanzado en el ámbito de estudio de esta disciplina y de su didáctica.

Por otra parte, abordar entre otras cuestiones, al profesor responsable de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica en Venezuela, quien tiene un conjunto de complicados y matizados conocimientos que utiliza durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura; conocimientos diversos que forman una red de interacciones entre el conocimiento disciplinar de la materia, el didáctico, el pedagógico, el del alumnado, etc., sin olvidar lo que piensan y creen, en fin, si lo que se quiere es conocer en profundidad la enseñanza de la Historia que se desarrolla en el aula, es básico previamente conocer el conocimiento que el profesor tiene y hace uso en sus clases.

Aunado a las dificultades antes señaladas, hay que destacar que la investigación que presenta esta tesis doctoral, se llevó a cabo en Venezuela, donde las investigaciones de este tipo, aunque necesarias, no son tan comunes ni tan fáciles de hacer. La realidad es que en este país prácticamente no existen trabajos de investigación en el área de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica, y menos, abordados desde la visión particular del profesorado responsable de dictarla. En ese sentido, y en base a lo que muestran la mayoría de los trabajos publicados en este ámbito de investigación, se podría afirmar que la tradición en las investigaciones educativas de este país, se orientan a priorizar el estudio de problemas relacionados con los recursos, el presupuesto para la educación, la deserción escolar, la pobreza, el cupo, los valores, la democratización de la educación etc., olvidando asuntos de gran importancia para mejorar la acción educativa, y de los problemas relacionados con el campo de la Didáctica de la Historia y de las otras Ciencias Sociales, tal y como es el caso que nos ocupa: hacer una investigación en el marco de la Didáctica de la Historia, cuestión que en Venezuela se mantiene aún como un ámbito cognoscitivo poco explorado.

Se debe tener claro que la realización de investigaciones, con estas características y condiciones particulares, no se pueden plantear epistemológica y metodológicamente sino se inscriben en el contexto de una línea de investigación que le de significación, racionalidad y pertenencia disciplinar y científica, de allí la necesidad de insertar el presente estudio en una de las líneas de investigación propuestas por J. Prats,¹ para llevar adelante investigaciones de este tipo, como lo son los: ESTUDIOS SOBRE COMPORTAMIENTO Y DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE EN LO REFERENTE A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y OTRAS CIENCIAS SOCIALES, con la idea de aprovechar de la mejor manera sus resultados.

Por una parte, hay que señalar que esta investigación, como tesis doctoral, está adscrita al plan de estudios del doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio de la Universidad de Barcelona (España); y por otra parte, se enmarca en el creciente interés personal e institucional que ha comenzado a manifestarse en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Venezuela, y en la de buscar nuevos conocimientos para la comprensión epistemológica e investigativa de este emergente, complejo y nuevo campo disciplinar, así como en la atracción cada vez mayor por adquirir innovadoras teorías y metodologías con base científica, en atención a la cumplimentación de la formación de profesionales de la enseñanza, para responder a las expectativas de su rol docente, como en el de investigador. A la vez, de considerar que esta profesión exige una preparación cada vez mayor y mejor, para poder conocer el conocimiento de una realidad muy particular como lo es la del ámbito escolar, lugar donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y de las otras Ciencias Sociales, realidad contextual que contiene el problema de este estudio.

Desde esta perspectiva, la finalidad de esta tesis doctoral es investigar sobre lo que saben, piensan y hacen los profesores en relación a la enseñanza de la Historia, es decir, describir y analizar la enseñanza de la Historia desde la perspectiva del docente

¹ PRATS CUEVAS, J. "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales". En: La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Asociación Universitaria del profesorado de didáctica de las CCSS. Díada editora, 1997

responsable de enseñarla, a la par de propiciar la asunción de posturas teórico-críticas frente a esta problemática, a fin de establecer los espacios de discusión y reflexión necesarios, en aras de mejorar las prácticas de trabajo de estos profesores.

Además, la realización de esta investigación en el contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia en Venezuela, busca contribuir en forma muy modesta a llamar la atención de universidades, profesionales de la docencia e instituciones preocupadas por la enseñanza y la investigación, sobre este campo tan particular y nuevo de estas didácticas específicas.

La presente tesis doctoral se estructuró en cuatro grandes apartados; el primero de ellos se refiere al Capítulo Introductorio o Capítulo I., titulado: La Investigación en el Contexto de la Didáctica de la Historia. Definición, Hipótesis y Objetivos. El cual trata de los aspectos que permiten definir, contextualizar y plantear la investigación en función de los conocimientos, pensamientos y prácticas que los profesores y profesoras de Historia poseen y utilizan durante sus clases de esta disciplina escolar en la Educación Básica.

El segundo apartado, constituye lo que se ha identificado como Primera Parte en esta tesis doctoral, denominada: Enseñanza de la Historia: Conocimiento y Pensamiento del Profesorado, estructurado en tres capítulos; II, III y IV. El primero de ellos, titulado: El Contexto Teórico: Situación de Actual de la Enseñanza de la Historia., en el cual se presenta la situación general de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, de la Enseñanza de la Historia, y de las Investigaciones relacionadas con los Conocimientos y Pensamientos del Profesor de Historia, así como lo relativo a su Formación Profesional y las Tipologías Docentes.

El capítulo identificado como III, de esta Primera Parte, denominado: Entre el Tradicionalismo y los Cambios en la Enseñanza de la Historia en España.; aborda el debate que se viene dando en ese país, en torno a la enseñanza y la Didáctica de la

Historia y de las Ciencias Sociales, los grupos de investigación existentes dedicados a este tipo de estudio, así como a algunos aspectos particulares del debate, relacionados con el cómo enseñar esta asignatura, los modelos didácticos, las dificultades, los materiales y la evaluación en el contexto de la enseñanza de la Historia. En ese mismo capítulo, se hace igualmente un arqueo de las investigaciones realizadas en España, sobre los conocimientos y pensamientos del profesor de Historia y de Ciencias Sociales.

En el Capítulo IV, titulado: La Investigación en el Marco de la Enseñanza de la Historia en Latinoamérica y Venezuela., se plantea la situación del ámbito de investigación de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en América Latina, a la vez, presenta una panorámica de la Educación Venezolana; referida a su complejo contexto socio-político, a la Educación Básica y a la presencia de la Historia en ésta, asimismo, se describen algunos de los trabajos de investigación y de reflexión realizados en torno al profesor de Historia y de Ciencias Sociales en Venezuela.

La Segunda Parte de esta tesis doctoral, esta constituida por el Capítulo V, allí se plantea lo concerniente a la Metodología utilizada, abordando aspectos de gran interés para la comprensión de los resultados obtenidos; como la contextualización y la fundamentación metodológica, los estudios de casos, las entrevistas utilizadas, la observación de aula y la descripción del proceso de análisis de los resultados de la investigación.

La Tercera Parte de esta tesis doctoral, titulada: Análisis de la Información: Conocimiento y Pensamiento del Profesor de Historia., se exponen los aportes innovadores de esta investigación, relativos a los resultados obtenidos, considerando lo que dijeron saber sobre esta disciplina escolar, así como el conocimiento que, se observó, utilizaron durante la práctica de enseñanza. Se debe acotar, que debido a la amplitud y complejidad de este cuarto apartado, para su presentación fue necesario estructurarlo en diez capítulos que van del VI al XV.

En el primero de ellos, el capítulo VI, se describen las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación, así como al profesorado de Historia que formó parte de la muestra de estudio; a quienes se les caracterizó tanto de forma individual como general. Igualmente, este capítulo describe y explica la estructura categorial que fue utilizada para analizar los distintos conocimientos y pensamientos que estos profesores de Historia dijeron poseer y utilizar cuando enseñan esta asignatura, incluyendo conocimientos referidos a la planificación de su próxima clase, así como los que realmente utilizaron, observados en sus clases.

Los capítulos que van desde el VII al XIII, presentan la visión particular que sobre la enseñanza de la Historia tiene cada uno de los estudios de caso o profesores que participaron en esta investigación, realizado todo ello, en base a los conocimientos y pensamientos, que fueron manifestados por éstos durante la aplicación de las entrevistas en profundidad, y de los resultados obtenidos de contrastar esos conocimientos con los que en realidad utilizaron durante la observación de aula.

El Capítulo XIV, presenta la visión general que sobre los conocimientos y pensamientos sobre la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana, tiene el profesorado participante en esta investigación. Es decir, recoge los resultados de contrastar los conocimientos y pensamientos tanto manifestados por el grupo de profesores de Historia que formó parte de la muestra de estudio, con los que fueron utilizados en la práctica de la enseñanza de la Historia.

El Capítulo XV, recoge las conclusiones e implicaciones de esta investigación en relación al profesorado de Historia y a la enseñanza de esta disciplina escolar en la Educación Básica Venezolana.

CAPITULO INTRODUCTORIO.

Punto de partida: La investigación en el contexto de la didáctica de la Historia, hipótesis y objetivos.

Índice

1. Definición del problema de investigación
2. Contextualización teórica de la investigación
3. Presentación de la investigación
 - 3.1. Preguntas iniciales de la investigación
 - 3.2. Hipótesis generales de la investigación
 - 3.3. Objetivos de la investigación
 - 3.3.1. Objetivos generales
 - 3.3.2. Objetivos específicos

1. Definición del problema de investigación.

Entre las diversas razones que podrían explicar la importancia de hacer este estudio, por una parte, en términos generales hay que destacar, la creciente necesidad de realizar investigaciones sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia de Educación Secundaria en Venezuela, desde el área de la Didáctica de la Historia y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por otra parte, y en estrecha relación con la razón anterior, está el interés personal y profesional del doctorando, surgido a partir de muchos años de experiencia docente y de reflexión, sobre la necesidad de iniciar en Venezuela la realización de investigaciones sobre lo que conocen, piensan y hacen en el aula de clases los profesores de Historia de Educación Básica.

Interés que se vio estimulado y fortalecido por los trabajos, debates, análisis y reflexiones que se produjeron en el marco de las asignaturas y seminarios cursados en el programa de Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Patrimonio de la Universidad de Barcelona. Así como por las orientaciones y motivaciones que, a título personal, hicieron algunos profesores de este departamento y que, de alguna manera, influyeron en la elección de esta temática como problema de investigación.

Como es sabido por todos, la producción de conocimientos científicos es una de las más complejas empresas asumidas por el hombre, mucho más si ésta se inscribe en el campo de las Ciencias Sociales, donde aún continúan siendo frecuentes las discusiones relativas a la relación sujeto-objeto de conocimiento y sobre la validez y calidad de los conocimientos obtenidos desde el ámbito de la Didáctica de la Historia para interpretar las condiciones Didácticas, educativas y hasta sociales de la enseñanza de la Historia. Discusiones que se trasladan al caso particular de esta investigación doctoral, sobre el conocimiento y pensamiento del profesor de Historia investigado, tanto cuando lo manifiesta como cuando lo utiliza en la práctica de enseñanza de esta asignatura.

Además, es que ninguna investigación científica puede hacerse sin la delimitación previa del campo disciplinar en donde ésta se va a desarrollar, tanto en el contexto teórico como en el metodológico. Más aún, si esa problemática a estudiar como ocurre en este caso de investigación, ha sido poco explorada; es decir, se encuentra en un terreno todavía virgen y a la espera de ser revelado. Situaciones como estas convierten la tarea del investigador en un camino nada fácil y lleno de dificultades que necesitan ser superadas.

Entendiendo que las investigaciones educativas de este tipo forman parte del campo de investigación de las Ciencias Sociales y, de manera muy particular, del emergente ámbito de estudio de la Didáctica de la Historia y de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es comprensible que los problemas de consolidación de este nuevo ámbito disciplinar se manifiesten durante la presente investigación doctoral como dificultades de carácter teórico-metodológico que deben de superarse durante su desarrollo. Es por ello, que se hace necesario realizar los mayores esfuerzos para avanzar y contribuir al desarrollo de investigaciones en el campo de la Didáctica de la Historia y promover la discusión, la reflexión y la búsqueda de conocimientos acerca de cómo se enseña la Historia en Venezuela, desde la perspectiva particular de los profesores responsables de enseñarla en la Educación Básica.

De igual manera, hay que destacar que la comprensión de los problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia, desde la perspectiva del conocimiento y el pensamiento del profesor de Secundaria, se encuentra, al igual que el proceso de construcción del nuevo ámbito de investigación de la Didáctica de la Historia, enmarcado entre dos amplios continentes: el de la Pedagogía y otras Ciencias Sociales que, en ocasiones, su imponente presencia disciplinar, que en vez de aclarar el rumbo de la investigación lo trastornan o lo envuelven en una densa bruma que impide una visión clara de la realidad en estudio.

Por otra parte, a pesar de que son pocos los trabajos de investigación sobre el conocimiento y el pensamiento del profesorado de Historia, este ámbito de estudio, como línea de investigación, viene adquiriendo cada vez mayor importancia y significación en los últimos años. Existen muchas investigaciones en torno al alumnado para conocer en profundidad los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, realizadas desde el campo de la Psicología. Sin embargo, hay que decir que aún son escasas las desarrolladas desde el campo de la Didáctica de la Historia, además, y las pocas que existen se han mostrado insuficientes para explicar en profundidad tanto la realidad como para dar respuesta a los problemas que afectan la enseñanza de esta asignatura. Es por ello, que para obtener una visión más amplia y próxima de la realidad en estudio, se hace necesario conocer la perspectiva del profesor sobre lo que ocurre en las aulas de clase de Historia, imperativo que involucra indagar en profundidad sobre sus conocimientos, concepciones, creencias, opiniones, teorías, posicionamientos, entre otros, que asumen y poseen los profesores y profesoras de historia, en el contexto del desarrollo de la práctica de enseñanza de esta materia escolar.

Desde esta perspectiva, la investigación de la que se ocupa esta tesis doctoral se inscribe en una de las líneas de investigación propuestas por J. Prats, para el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales: *Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la historia, la geografía y otras ciencias sociales*².

La casi inexistencia de investigaciones y trabajos de reflexión en el área de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana, llevó a plantearse precedentemente la realización de un estudio exploratorio, como una primera fase de esta investigación, con la finalidad de obtener una panorámica previa del objeto en estudio y de probar los instrumentos de recolección de datos.

² J. Prats. "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales". En: *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria del profesorado en didáctica de las CCSS. Díada editora, 1997. Pp. 16-17. Véase en www.ub.es/histodidáctica.

2. Contextualización teórica de la investigación.

El interés de esta investigación se centra en el estudio de la enseñanza de la Historia, desde la visión particular del profesor responsable de dictarla, en la tercera etapa de la Educación Básica de la República Bolivariana de Venezuela. En ese sentido, el problema específico del que se ocupa esta investigación se enmarca en la exploración, descripción, análisis e interpretación del conocimiento y el pensamiento que poseen los profesores de Historia de Secundaria, tanto cuando lo manifiestan, como cuando lo utilizan en sus prácticas de aula, así como la comprensión de las relaciones que se establecen entre ambos tipos de conocimientos.

Por ser una investigación educativa desarrollada hacia el interior de las Ciencias Sociales y, particularmente, hacia los adentros de una Didáctica de las Ciencias Sociales, ámbito de estudio que aún se encuentran en proceso de formación y consolidación como disciplina científica³, en consecuencia, se ve afectada por los problemas epistemológicos y metodológicos propios del campo disciplinar de las investigaciones sociales. Debido a esta situación, se decidió recurrir al análisis en profundidad de los conocimientos y del pensamiento que manifestaron poseer los profesores protagonistas de la investigación, durante las entrevistas en profundidad, así como, la manera en que éstos son utilizados y desarrollados en la práctica de enseñanza de la Historia a través de las observaciones de aula.

La perspectiva metodológica de esta investigación asume las mismas características que presentan los estudios de naturaleza interpretativa y/o cualitativa, es por ello que la misma, se enmarca dentro de los llamados Estudios de Caso; los cuales exigen un número restringido de participantes y proporcionan resultados no generalizables y limitados al problema particular de lo investigado.

³ Como lo ha explicado, J. Prats. “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable”. En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editores, 1997. Pp. 9-25; e I. González. “El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico”. En: Isidoro González [y otros]. *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002. Pp. 9-98.

De la literatura existente, en relación a las investigaciones en términos generales sobre el conocimiento del profesorado, destacan los trabajos realizados por Shulman⁴ en torno a lo que el mismo ha definido como “paradigma ausente”, que constituyeron las respuestas a la falta de análisis de los conocimientos y comprensión que sobre la enseñanza poseía el profesorado. De igual manera, hay que considerar las propuestas que hace este autor conjuntamente con su equipo de colaboradores⁵, sobre el “Desarrollo del conocimiento en la enseñanza” y el “Modelo de razonamiento y acción pedagógica”, con la finalidad de determinar el conocimiento básico que deben poseer los profesores de secundaria y, de manera especial, los docentes que piensan dedicarse a la enseñanza en este nivel.

En esa perspectiva, P. de Vicente⁶ destaca que las primeras investigaciones sobre el conocimiento del profesorado se realizaron en el contexto del llamado “paradigma proceso-producto”, cuando comenzó el interés por determinar la relación existente entre el conocimiento de los profesores y el rendimiento alcanzado por los alumnos, lo que se buscaba “...midiéndose el saber del profesor sobre la base de distintos indicadores, como el número de clases recibidas por el profesor en la materia, la puntuación media alcanzada por el profesor o la puntuación obtenida en un test estandarizado”⁷.

Las investigaciones sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor en el campo de la enseñanza de la Historia y de otras Ciencias Sociales, son mucho más recientes que en otras disciplinas escolares, así lo han declarado varios investigadores y didactas dedicados desde hace varios años a estudiar en profundidad la naturaleza, la estructura organizativa y el contenido teórico-práctico y personal del conocimiento que sobre esta

⁴ L. Shulman. “Those Who understand: Knowledge growth in teaching”. En: *Educational Research*. 1986. p.25.

⁵ L. Shulman y G. Sykes. *A national board for teaching?. In search of a bold standard. A report for the task force on teaching as a profesión*. New Cork: Carnegie Corporation., 1986.

⁶ P. De Vicente. “Que conocimientos necesitan los profesores?”. En: *Innovación Educativa*, Nº 3. Santiago de Compostela, 1994.

⁷ P. De Vicente. “Qué conocimientos... Op.cit. Pp.13-14.

asignatura y su enseñanza posee el profesorado⁸. Es cierto que esta temática ha despertado en otras disciplinas como la Sociología, la Pedagogía y la Psicología cierto interés por estudiarla. Sin embargo, lo han hecho desde una perspectiva más general, que poco ha contribuido a resolver los aspectos particulares de la enseñanza de esta disciplina, como materia escolar en torno al conocimiento, y el pensamiento de este tipo de profesor.

El desarrollo de este tipo de investigaciones, como ya se dijo antes, se enmarca dentro del proceso de construcción y consolidación del emergente campo de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que aún se encuentra en una situación embrionaria, está empezando a marchar, de forma lenta pero segura, hacia su afianzamiento como ámbito científica. Por esta razón, son muy pocos los trabajos de investigación que sobre esta temática de estudio se encuentran el campo universitario. De ahí la importancia que vienen adquiriendo las investigaciones que se están promoviendo en las universidades, desde sus programas doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales. A propósito de éstas, hay que subrayar que la mayoría de los trabajos encontrados sobre esta nueva línea de investigación se encuentran enmarcados en la metodología de los estudios etnográficos y cualitativos.

Asimismo se debe señalar que, al igual que ha venido ocurriendo en los Estado Unidos y en otros países de Europa y de Latinoamérica, en Venezuela se vienen produciendo, desde los años ochenta, una serie de movimientos y procesos de renovación educativa en todos los ámbitos, sobretodo en la esfera de la enseñanza de las Ciencias Sociales⁹ y de la Historia, con la finalidad mejorar la educación venezolana, adecuándola a los nuevos retos que le impone una sociedad en proceso de cambios radicales.

⁸ A través de la Bibliografía se pueden seguir los trabajos de J. Prats: 1996, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002.; I. González: 2002; C. Guimerá: 1992; J. Pagés: 1996, 1997; P. Benejam 1986, 1993; M. González Sanmamed; 1992, 1994, 1995; N. Blanco: 1992, 1996; y R. Galindo: 1996, respecto a la situación en que se encuentran las investigaciones en el ámbito de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, y de manera especial los estudios sobre el Conocimiento y el Pensamiento del profesor de Historia.

⁹ En Venezuela se conoce como Área de Estudios Sociales.

Éste, es otro de los interesantes e importantes aspectos que caracterizan la realidad social donde se realizó este estudio, y el que no puede obviarse, como es la actual coyuntura política, económica, social y cultural por la que esta atravesando la República Bolivariana de Venezuela, donde se está desarrollando un serio proceso de transformación radical de todas las estructuras de la sociedad, para ponerlas al servicio de los sectores populares históricamente olvidados y excluidos, con la finalidad de dignificarlos como ciudadanos en la nueva sociedad en construcción, definida como incluyente democrática y protagónica. Debido a esta situación y a la alta polarización política, existente entre la mayoría partidaria de las políticas impulsadas por el gobierno bolivariano y la económicamente y poderosa minoría opuesta al gobierno, se trató de evitar manifestaciones o posicionamientos políticos durante la administración de las entrevistas y las observaciones de aula, que pudieran desviar la atención del problema en estudio.

Es en este contexto, donde se inserta la investigación de que trata la presente tesis doctoral.

3. Presentación de la investigación.

Como toda investigación, esta tesis doctoral es una actividad social dirigida a la aprehensión de una realidad particular, por lo cual su desarrollo se hace con la finalidad de conocerla, describirla, explicarla y transformarla¹⁰. En este caso, la realidad en estudio se refiere al conocimiento y el pensamiento de siete profesores de Historia de la Educación Básica Venezolana, pertenecientes a igual número de instituciones educativas, donde funciona la Tercera Etapa de este nivel educativo; que comprende 7º, 8º y 9º grados, ubicadas en siete de los catorce Municipios en que se divide políticamente el Estado Carabobo, uno de los más importantes e industrializados del país.

¹⁰ Delio del Rincón Igea [y otros]. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 1995. Pp. 19-20.

La recogida de la información se realizó a través de entrevistas y observaciones de aula. Las entrevistas aplicadas fueron tres biográficas en profundidad y la llamada entrevista de agenda. Con la primera, se buscaba caracterizar al profesorado participante de la investigación a partir de preguntas demográficas, de antecedentes profesionales y de formación docente. En la segunda, las preguntas se utilizaron con la finalidad de conocer los conocimientos, pensamientos, creencias, opiniones, experiencias, comportamientos y valoraciones que poseen los profesores de Historia y utilizan en sus prácticas de aula. Para la entrevista de agenda se utilizaron preguntas para obtener informaciones acerca de las acciones que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en una próxima clase, la cual sirvió para preparar las observaciones de aula. Por último, hay que decir que se recurrió a la técnica de observación de aula, para obtener informaciones acerca de los conocimientos que estos docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza. Credibilidad

Se debe destacar que el contexto geopolítico donde se desarrolló la investigación, es una realidad caracterizada por ser muy compleja y heterogénea. Por un lado, están las influencias y secuelas que ha dejado la aplicación en el país de las nada favorables medidas neoliberales del FMI¹¹ y del BM¹², basadas en un falso espíritu de colaboración y buena voluntad, para sanear la economía del país. Sin embargo, la realidad se encargó de demostrar lo contrario; la verdadera intención de éstos que, no era sino el asegurar el pago de la deuda externa, obligando a los gobiernos de turno a sacrificar los presupuestos destinados a los programas sociales, siendo el sector educativo uno de los más afectados junto al de salud¹³. Por otra parte, debe considerarse el impacto del proceso de globalización mundial y de las nuevas tecnologías del sector de la información en el país, y en particular en el sector educativo, que han venido afectando y cambiando los conocimientos, pensamientos y prácticas de los docentes, en términos generales, y específicamente del profesor de Historia en este nivel educativo.

¹¹ (FMI): Fondo Monetario Internacional.

¹²(BM): Banco Mundial.

¹³ Fernando Reimers. "El impacto del ajuste económico en la educación pública en América Latina. El caso de Venezuela". En: *Cuadernos del CENDES*. N° 15-16, Caracas: Septiembre 1990/ Abril 1991. Pp. 115-144.

En atención a lo planteado en el párrafo anterior, esta investigación se enfrentó y tuvo que superar muchas dificultades, como la referida a la situación disciplinar de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de la Historia en Venezuela, debido a que en este país aún no existen como ámbito de investigación científica. Lo que podría deberse entre otras cuestiones, siguiendo los planteamientos de J. Prats¹⁴, a que muchos profesores e investigadores aún continúan considerando la práctica profesional de enseñanza de esta disciplina como un ámbito exclusivo de la pedagogía. Destacando la influencia de las ideologías pedagógicas en la manera de plantear los temas de estudio, la falta de un corpus teórico suficientemente discutido y aceptado por la comunidad de investigadores, el poco desarrollo de métodos y técnicas de investigación propios del área, la significativa colonización metodológica del ámbito de investigación de esta didáctica, por otras ciencias, y el poco valor epistemológico y conceptual que se le ha dado a las ciencias que se tratan de enseñar.

Por otra parte, sabiendo las dificultades que confrontan las investigaciones sociales, aún más, si éstas deben hacerse en el ámbito educativo y desde la perspectiva de estas didácticas especiales, considerando que en éstas confluyen distintas disciplinas; las que se encargan de la enseñanza-aprendizaje como tal, y las que proporcionan los conocimientos que van a ser enseñados¹⁵. Debido a ello y para evitar posibles inconvenientes durante el desarrollo de la investigación, que pudieran ser ocasionados por la inadecuada selección del tema de estudio que va a tratar la presente tesis doctoral, se decidió seguir las cuatro reglas que en opinión de Humberto Eco¹⁶ son fundamentales para la elección del tema de estudio. En ese sentido, hay que decir que la temática elegida se ajustó a los intereses y el desarrollo profesional del investigador, quién ejerció por muchos años como profesor de Historia en la Educación Básica, actualmente forma parte de la planta profesoral del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela, y está

¹⁴ J. Prats. "Hacia una Definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. N° 1. Barcelona: Marzo., 2002. p. 88.

¹⁵ J. Prats. "Hacia una Definición... Op.cit. 2002. p. 88.

¹⁶ Humberto Eco. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa, 1988. Pp. 25, 69-75.

inscrito en el Programa Doctoral de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Patrimonio de la Universidad de Barcelona, España.

En ese sentido, a pesar de los pocos trabajos de investigación y reflexión existentes sobre este tema de estudio, hay que decir, que el acceso a ellos se facilitó por la cantidad de servicios de biblioteca que ofrecen las Universidades de Barcelona y España. No está demás, señalar que tanto los materiales intelectuales como las metodologías de investigación seleccionadas para el desarrollo de este estudio, se correspondieron con la experiencia y la formación profesional y disciplinar del investigador.

3.1. Preguntas iniciales de la investigación.

Por la complejidad y amplitud de la problemática planteada se requirió formular una serie de preguntas iniciales que permitieran orientar y limitar el desarrollo de la investigación que sobre el conocimiento y el pensamiento del profesorado de Historia de Educación Básica venezolana, se va a estudiar. Es por ello, que para el desarrollo de las entrevistas se utilizó un guión de preguntas¹⁷, que en una primera parte, se empleó para conocer las características generales del profesor entrevistado, así como sus datos académicos y profesionales. En una segunda parte, las preguntas se hicieron para indagar en profundidad acerca de los conocimientos y pensamientos que éstos tienen en relación a la enseñanza de la Historia. Por último, se recurrió a las denominadas preguntas de agenda para preparar las observaciones de aula. En ese sentido, conociendo la importancia que tienen las preguntas para el desarrollo de cualquier investigación, a continuación se expondrán las interrogantes que marcaron el curso central de esta tesis doctoral:

1. ¿Qué conocimientos manifiestan poseer los profesores de Historia de la Educación Básica Venezolana, en relación a la enseñanza de esta asignatura?

¹⁷ Véase anexo 1: guión de preguntas definitivas de la entrevista.

2. *¿Qué conocimientos utiliza el profesorado de Historia venezolano en la práctica de la enseñanza de esta asignatura?*
3. *¿Qué tipo de discrepancias o correspondencias existen entre el conocimiento que manifestó poseer el profesorado de Historia y el conocimiento que realmente utilizó en sus prácticas de enseñanza?*
4. *¿Qué tipo de discrepancias o coherencias existen entre los conocimientos y pensamientos que manifestaron poseer los distintos profesores de Historia que formaron la muestra de investigación?*
5. *¿Qué tipo de discrepancias o coherencias existen entre los conocimientos que utilizaron en la práctica de aula los distintos profesores de Historia que formaron la muestra de investigación?*

La intención de esta investigación; por una parte, es propiciar la discusión y la reflexión sobre la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana, a partir del conocimiento y el pensamiento del profesorado de Historia que forma parte de la muestra de investigación, tanto cuando lo manifiesta como cuando lo utiliza en su práctica de aula; y por la otra, lograr que los resultados de este estudio se conviertan en un referente teórico y metodológico para futuras investigaciones en esta área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y particularmente de la Didáctica de la Historia en Venezuela.

3.2. Hipótesis generales de la investigación.

Las hipótesis de esta investigación se formularon considerando la perspectiva del profesor de Historia responsable de dictarla y como una consecuencia directa de la preocupación del investigador por plantear y orientar el camino hacia el desvelamiento de los conocimientos, pensamientos, concepciones, experiencias y prácticas que sobre la enseñanza de la Historia manifiestan poseer los profesores en estudio, así como de las diferencias y similitudes evidenciadas en cada una de esas cuestiones, las cuales

formaron parte del propósito, los objetivos y el problema de investigación. Igualmente, en la formulación de estas hipótesis ocuparon un lugar destacado las experiencias profesionales que el investigador acumuló durante el ejercicio profesional de su docencia, durante doce años en el nivel de Educación Básica y Diversificada y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, consideradas como las bases originarias que sirvieron para el diseño de las hipótesis de esta investigación, y que se pretenden confirmar durante el desarrollo de la presente tesis doctoral:

1. Se cree que el conocimiento que poseen los profesores de Historia de Educación Básica en Venezuela, es suficiente y adecuado.
2. Se supone que los conocimientos y pensamientos que poseen los profesores de Historia de la Educación Básica venezolana, determinan su práctica de enseñanza en el aula.
3. Se cree que el conocimiento que manifiestan poseer los profesores venezolanos sobre la enseñanza de la Historia en la Educación Básica, no se corresponden con los conocimientos que utilizan y desarrollan en sus prácticas de aula.
4. Se supone existen diferencias entre los distintos profesores de Historia de la Educación Básica en relación a los conocimientos y a las metodologías de enseñanza que poseen y utilizan en el aula de clases.
5. Se cree que la descripción, el análisis y la interpretación del conocimiento declarado por el profesorado de la muestra en estudio, permitirá obtener la visión particular que tiene cada uno de ellos, sobre la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana.
6. Se supone que la obtención de informaciones acerca de las similitudes o diferencias existentes entre las concepciones, conocimientos y percepciones que manifiestan poseer los profesores que forman parte de la muestra de esta investigación, son de gran importancia para la construcción de la visión docente de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana.

3.3. Objetivos de la investigación.

3.3.1. Objetivos Generales

En relación a la investigación planteada, se formularon los siguientes objetivos generales:

1. Describir y analizar el conocimiento y el pensamiento que posee el profesorado de Historia, que forma parte de la muestra de investigación, y el que utiliza en la práctica de la enseñanza de esta asignatura en la Educación Básica venezolana.
2. Comparar el conocimiento que manifiesta poseer el profesorado de Historia, participante en esta investigación, con el que utiliza en la práctica de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana.
3. Construir la visión particular sobre la situación concreta de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana, a partir de los conocimientos, concepciones y percepciones manifestadas por el profesorado entrevistado.
4. Determinar la influencia que tienen los conocimientos y el pensamiento de los profesores de Historia entrevistados, en la manera en que enseñan esta asignatura.

3.3.2. Objetivos Específicos.

Los objetivos generales dieron lugar a la formulación de los específicos, los cuales se constituyeron en las respuestas a las necesidades operativas de la investigación. Los que se elaboraron en relación al profesorado de Historia de la Tercera Etapa de la Educación Básica venezolana. En ese sentido, los objetivos específicos de esta investigación son los que se exponen a continuación:

1. Determinar y describir los conocimientos y pensamientos que manifiesten poseer los profesores de Historia, miembros de la muestra de investigación, a partir de las entrevistas en profundidad.

2. Analizar e interpretar los conocimientos y pensamientos que manifiesten poseer los profesores de Historia, que formaron parte de la muestra de investigación, a partir de las entrevistas en profundidad.
3. Describir el conocimiento utilizado por el profesorado de Historia, de la muestra de investigación, en la práctica de la enseñanza de esta asignatura, a partir de la observación de aula.
4. Analizar e interpretar los conocimientos utilizados por el profesorado de Historia, participante en la investigación, en la práctica de enseñanza de esta asignatura.
5. Establecer las diferencias y semejanzas existentes entre los profesores participantes en la investigación, en relación con los conocimientos y pensamientos que manifestaron poseer sobre la enseñanza de la Historia en la Educación Básica, a partir de las entrevistas en profundidad.
6. Establecer las diferencias y semejanzas existentes entre los profesores participantes en la investigación, en relación con los conocimientos utilizados en la práctica de la enseñanza de la Historia en el aula.
7. Determinar las diferencias y semejanzas entre los conocimientos que el profesorado manifestó poseer durante las entrevistas en profundidad, con los conocimientos utilizados en la práctica de la enseñanza de la Historia, durante las observaciones de aula.
8. Conocer la visión que poseen los profesores, de este estudio, sobre la Historia, y determinar la influencia que ésta ejerce sobre su manera de enseñar.
9. Constatar la importancia que tienen los resultados de esta investigación, para la construcción de la visión de la situación de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana, desde la perspectiva particular del profesor responsable de dictarla.
10. Deducir las implicaciones que tiene esta investigación, para la formación y el desarrollo profesional del profesorado de Historia.

11. Deducir las implicaciones que tiene esta tesis doctoral para la constitución y desarrollo del emergente ámbito de investigación científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Después de explicar las razones que motivaron esta investigación, de definir el problema de estudio, de hacer referencia a las dificultades que enfrentaría esta ardua labor, y de haber seleccionado la Investigación Cualitativa y los Estudios de Caso como la metodología apropiada para este estudio, y formulado las preguntas, hipótesis, objetivos generales y específicos de investigación; es válido afirmar que esta investigación cumplió con las exigencias normativas generales señaladas por J. Prats¹⁸, para la realización de investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales; como son; uno, trata del estudio de un hecho de la realidad teóricamente relevante, dos, tiene elementos que intervienen o forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, y tres, porque en su realización se utilizaron procedimientos de gran rigor metodológico y científico.

¹⁸ J. PRATS. “La investigación en didáctica... Op.cit. 1997.

PRIMERA PARTE. Enseñanza de la historia: Conocimiento y pensamiento del profesorado.

CAPÍTULO II. El contexto teórico: Situación actual de la enseñanza de la Historia.

Índice

- 2.1. La Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales: nuevos ámbitos de investigación. Perspectivas
- 2.2. Situación de la enseñanza de la historia
- 2.3. Investigaciones relacionadas con los conocimientos y pensamientos del profesor de historia
 - 2.3.1. Investigaciones sobre los conocimientos del profesor de historia
 - 2.3.2. Investigaciones sobre el pensamiento del profesor de historia
 - 2.3.3. Investigaciones sobre la formación del profesor de historia. Tipologías

2. El contexto teórico: Situación actual de la enseñanza de la Historia.

Este capítulo se centrará en el establecimiento del estado general de la cuestión en que se inserta la investigación, y que trata sobre la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Al respecto, se abordarán los problemas que enfrentan los profesores responsables de la enseñanza de esta asignatura. En ese sentido, se partirá de las preocupaciones manifestadas por los profesores de Historia que han sido recogidas por algunos de los investigadores que trabajan en este campo de estudio, relacionadas con las interrogantes hechas en torno a la Historia escolar, como; qué enseñar de ella, para qué enseñarla y cómo enseñarla. Interrogantes que han surgido en el ámbito de las investigaciones más significativas para el estudio de la enseñanza de la Historia desde la perspectiva del docente, temática central de esta tesis doctoral, especialmente, de aquellas que se han realizado en los últimos años en algunos países de Europa y en los Estados Unidos, que han apuntalado el avance de las investigaciones en Didáctica de la Historia y en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En cuanto al estado de la cuestión de la investigación sobre el profesor de Historia en España y en algunos países iberoamericanos incluyendo a Venezuela, se trabajará en capítulos separados, debido a la vinculación e importancia que tienen para esta investigación doctoral y por el interés que existe, en conocer la situación particular en que se encuentran las investigaciones sobre los conocimientos y pensamientos que poseen los profesores responsables de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana.

Hay que advertir, que hacer una revisión en profundidad y exhaustiva de las investigaciones sobre los conocimientos que el profesor de Historia posee y los que utiliza en sus prácticas de enseñanza de manera particular, implica considerar en algunos momentos de su desarrollo, la situación más general de la Didáctica de la Historia y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por otra parte, es necesario aclarar que la intención de esta tesis doctoral en relación al estado de la cuestión, no es

presentar un amplio y acabado compendio teórico-histórico sobre la enseñanza de esta asignatura, que en vez de ayudar a aclarar la situación, pudiera ocasionar inconvenientes para puntualizar la temática en estudio, sino se tiene el suficiente cuidado para deslindar lo importante y pertinente de lo que no lo es, debido a la gran variedad de cuestiones que se encuentran en pleno debate en esta área de conocimiento. Lo que en realidad se pretende hacer con la revisión de investigaciones y trabajos de reflexión, es presentar un marco teórico referencial sobre esta área de estudio que propicie una visión integral y actualizada sobre las investigaciones realizadas en el campo del conocimiento y el pensamiento que poseen los profesores de Historia, así como de los avances realizados en este nuevo ámbito de estudio de la Didáctica de la Historia y de la Didáctica de las Ciencias Sociales, temáticas que son de sumo interés para esta tesis doctoral.

2.1. La didáctica de la historia y de las ciencias sociales: Nuevos ámbitos de investigación. Perspectivas.

En este apartado, se pretende esbozar tanto la situación como las expectativas de la investigación científica en el campo de la Didáctica de la Historia y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Con esa intención se partirá de los planteamientos, propuestas y reflexiones que viene haciendo J. Prats¹⁹ acerca de la construcción y definición de un nuevo y particular campo de investigación científico para estas disciplinas. A pesar de que el autor reconoce la situación embrionaria actual en la que se encuentran estas didácticas específicas como ámbito científico, señala a favor de estas disciplinas el que se encuentren en proceso de construcción. Desde esta perspectiva, comparte con el investigador I. González²⁰ la idea de que existen condiciones favorables para que la Didáctica de las Ciencias Sociales logre consolidarse como nuevo ámbito de investigación autónomo. A pesar de que aún es un emergente ámbito disciplinar que necesita utilizar y nutrirse de los conocimientos generados por las otras Ciencias Sociales, sostiene que éste puede llegar a establecer dentro de las llamadas Ciencias de

¹⁹ J. Prats. "Hacia una definición... Op.cit. 2002. Pp.81-89.

²⁰ I. González. "La Didáctica de las Ciencias Sociales, su consideración científica y las razones y los objetivos del congreso". En: A.A.V.V. *Espacio y Sociedad en el Ámbito Autónomo. Actas de las Ias Jornadas sobre Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*. Zamora: Conserjería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León., 1991.

la Educación los límites epistemológicos y metodológicos que permitirán definirlo como un nuevo y específico campo de investigación.

Según este autor²¹, un nuevo ámbito de investigación ubicado entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales se viene desarrollando de forma lenta; pero segura, tal y como está ocurriendo en España, donde gracias a los esfuerzos de una comunidad de investigadores y didactas universitarios, dedicados desde hace varios años a definir y proponer las líneas de investigación pertinentes para la orientación y promoción de proyectos en esta área de estudio, al igual que se vienen ocupando de la selección y construcción de eficaces metodologías y técnicas de recolección de datos, previamente probados, lo que ha permitido potenciar la construcción y el enriquecimiento de un corpus teórico epistemológico suficientemente discutido y cada vez más aceptado por la creciente comunidad de científicos en esta área. Según este autor, esto es lo que ha permitido que en los últimos años comience a ser considerada como un nuevo ámbito de conocimiento científico diferente al de otros campos de investigación y otras Ciencias Sociales que tradicionalmente la han colonizado.

En relación a esta expectativa de desarrollar un nuevo ámbito de investigación en el área de las Ciencias de la Educación y a lo profundo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, hay que considerar que en algunos países la situación es más alentadora que en otros, tal es el caso señalado de España, en donde se encuentra en vías de consolidarse como un nuevo ámbito específico de investigación o el caso contrario de Venezuela, en donde prácticamente la idea de una Didáctica de las Ciencias Sociales no va más allá de la tradicional concepción de ésta como una simple técnica o práctica profesional. Pensar en una didáctica de este tipo, concebida como un nuevo ámbito de investigación convencional en Venezuela, como lo dice I. González²², algo apresurado, porque aún en este país no ha sido definida metodológicamente, tampoco cuenta con un grupo de

²¹ J. Prats. "Hacia una definición... Op.Cit. 2002. p. 88.

²² Isidoro González. "El conocimiento geográfico e históricos educativos: la construcción de un saber científico". En: *Isidoro González (et al.). La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

investigadores organizados y porque carece de un corpus teórico aceptado por la comunidad de científicos. Por ello, hay que asumirla como un área de la realidad cognoscitiva aún virgen, que apenas comienza a ser explorado.

Como se afirmó en el párrafo anterior, en este apartado no sólo se pretende hacer una exposición de las investigaciones realizadas sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia, sino que en algunos casos se considerarán someramente otros estudios y reflexiones relacionados con el ámbito más general de la didáctica de las Ciencias Sociales, con la finalidad de determinar de la manera más amplia y cercana posible la situación de la didáctica de la Historia en el contexto de la construcción de un marco teórico referencial o estado de la cuestión donde se inserta la presente investigación.

Es por ello, que los trabajos de investigación fueron revisados considerando la importancia e influencia que han tenido sobre los progresos teórico-investigativos de esta área de estudio, tanto para la investigación educativa en Iberoamérica en términos generales, como para el estudio particular de los procesos de enseñanza de la Historia y de otras Ciencias Sociales en Venezuela. Sin embargo, necesario es aclarar que la construcción de este estado de la cuestión en el ámbito en que se desarrolló esta investigación, involucró no sólo cuestiones sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia, sino que abarcó en algunos casos, otros aspectos más generales en torno a la enseñanza de esta disciplina y de otras Ciencias Sociales. En ese sentido y para no perder la perspectiva de esta investigación, la revisión del estado de la cuestión se hizo considerando las siguientes interrogantes: ¿Qué Historia enseñar?, ¿qué enseñar de ella?, ¿para qué enseñarla? y ¿cómo enseñarla?.

Por otra parte, hay que destacar que los trabajos de investigación y de reflexión revisados, se presentarán en esta tesis doctoral sujetos al tipo y líneas de estudio

desarrolladas en cada uno de ellos, por lo tanto, algunos aspectos presentes en uno de los trabajos revisados puede no estarlo en los otros y viceversa.

2.2. Situación de la enseñanza de la Historia.

En términos generales, aún son pocos los países que han realizado investigaciones en el área de la enseñanza de la Historia, no obstante, se pueden encontrar algunos trabajos de investigación y artículos científicos y de reflexión de gran significación e interés para aquellas personas que quieran conocer el ámbito de la enseñanza de esta disciplina y de la Didáctica de la Historia. Considerando que el tema central del que se ocupa esta tesis doctoral es el Conocimiento y el Pensamiento del Profesor de Historia de Secundaria; para la construcción del estado de la cuestión, se planteó como necesario hacer una revisión y una descripción de aquellos trabajos enmarcados fundamentalmente en esta línea de investigación y, de algunos otros, que sin estar directamente relacionados con esta temática, abordaron aspectos de interés para conocer y/o establecer los elementos y aspectos que determinan el conocimiento, el pensamiento y la práctica de los profesionales dedicados a la enseñanza de la Historia. Es por ello, que en algunos momentos de esta revisión bibliográfica, se recurrirá a algunas publicaciones que constituyen serias y profundas reflexiones sobre la temática de estudio. Sin embargo, hay que destacar que la realidad no es muy alentadora en cuanto a los pocos trabajos de investigación existentes en torno al profesorado de Historia y en el ámbito disciplinar de la Didáctica de la Historia.

El Reino Unido es uno de los pocos países donde más se han realizado este tipo de investigaciones y donde más se han publicado artículos científicos y trabajos de reflexión en el área de la enseñanza de la Historia, sin embargo, aún continúan siendo insuficientes los trabajos de investigación que se podrían ubicar en el marco del conocimiento y el pensamiento del profesorado de Historia. Considerando que el tema central del que trata la presente tesis doctoral, involucra tanto los conocimientos que manifiesta poseer el profesor de Historia, como los conocimientos que utilizan en sus prácticas de enseñanza, se comenzará recordando algunos de los planteamientos hechos

por J. Prats²³ respecto a la larga tradición educativa que tiene el Reino Unido en relación a la enseñanza de esta asignatura. En ese sentido, destaca la enorme polémica que levanto el artículo titulado “*History in danger*” publicado en la revista “*History*”, órgano de difusión de la principal Asociación de Profesores de Historia de Gran Bretaña, desde donde Mary Price, alertó sobre la cada vez más evidente realidad de que la Historia no le interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente y que corría el peligro de desaparecer como asignatura específica de los planes curriculares de educación secundaria, por lo que su tendencia era a convertirse en un componente más de las Ciencias Sociales o de la Educación Cívica. En la misma perspectiva, se refirió a las repercusiones que produjo la publicación del libro de Elton y otros, titulado “*New movements in the study and teaching of history*” donde se cuestionaba la opinión generalizada de que la Historia sólo debía enseñarse a los alumnos mayores de 14 años²⁴.

La polémica generada por el artículo de Mary Price en el Reino Unido, desveló la preocupación que sentía gran parte del profesorado y la comunidad educativa por la enseñanza de la Historia. A partir de este artículo, surgieron innovadores proyectos y posicionamientos que revolucionaron los tópicos tradicionales de la enseñanza de esta asignatura, entre las que habría que destacar la posición asumida por la Asociación de Profesores de Historia de Gran Bretaña, la cual se basó, según las apreciaciones hechas por J. Prats, en:

“...retomar la Historia entendida como una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar como se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica”²⁵.

²³ J. Prats. “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria”. En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

²⁴ G. R. Elton. “What Sort of History Should We Teach”. En: Martin Ballard (ed.): *New Movements in the study and Teaching of History*. Bloomington: Indiana University Press, 1970.

²⁵ J. Prats. “Dificultades para la enseñanza... Op.cit. 2001. p. 35.

En la misma perspectiva, J. Domínguez²⁶ al igual que J. Prats afirmó que la enseñanza de la Historia ha venido sufriendo en los últimos veinte años un proceso de renovación como consecuencia de los cambios paradigmáticos que se han dado en el contexto de la Psicología, la Didáctica y la Historiografía, expresados a través del papel desempeñado por la “*New History*”, el “*Shools Council*” y el Proyecto “*History 13-16*”, la “*Historical Association*” y su revista “*Teaching History*”, que fungieron de promotores de la renovación de la Didáctica de la Historia. Al respecto, P. Lee²⁷ señala que la situación de la enseñanza de esta asignatura en ese país anglosajón, se puede resumir en la preocupación manifestada por la transmisión de los conocimientos y las interpretaciones generales del pasado, de los conceptos sustantivos, de los conceptos estructurales de segundo orden; como prueba, causa, empatía, cambio y tiempo y por las destrezas, habilidades y métodos históricos.

En el mismo contexto, hay que recordar varios de los acontecimientos de gran significación para la enseñanza de la Historia que se produjeron entre las décadas de los setenta y los ochenta. De estos, es obligado mencionar dos publicaciones provenientes de la Administración Educativa del Reino Unido. La primera, salió a la luz pública en 1985 con el título “*History in the Primary and Secondary years*”, la cual tuvo una gran repercusión debido a que abordó el debate sobre el lugar que debía ocupar la Historia como asignatura en los planes curriculares de los niveles de Primaria y Secundaria. Debate que se realizó en torno a varios aspectos, entre los que destacaron la toma de conciencia de la naturaleza de las pruebas en Historia, la percepción de cambio y continuidad histórica, la comprensión de las causas históricas, la empatía histórica, la habilidad para plantear cuestiones históricas, la síntesis y la comunicación, y el sentido de la cronología y el tiempo. En el seno de este debate, las opiniones enfrentadas de

²⁶ J. Domínguez. “La renovación en la enseñanza de la historia en los últimos veinte años”. En A. A. V.V. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales, hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

²⁷ P. Lee, A. Dickinson y R. Sabih. “Project Chata”. *Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children`s Understanding of `Because` and the Status of Explanation in History*. En: *Teaching History*. Nº 82, London. 1996.

P. Lee y R. Sabih: How long before we need the US Cavalry? The Pittsburg Conference on Teaching, Knowing and Learning History. En: *Teachin History*. Nº 13, London. 1997.

P.Lee. “A lot of guess work goes on children`s understanding of historical accounts”. En: *Teaching History*. Nº 92, London. 1998.

Deuchar²⁸ y Lee²⁹ no se hicieron esperar, ellas sintetizaron las críticas y oposiciones que se hicieron presentes en relación a la posición asumida por la administración educativa. Deuchar, concluyó que el ocaso de la Historia era la consecuencia directa de los ataques que se le venían haciendo a los contenidos y a su reemplazo por destrezas y conceptos. Mientras Lee rechazaba estos cuestionamientos y sostenía que los cambios producidos en los últimos veinte años en la enseñanza de la Historia, habían sido favorables para mejorar la comprensión que tiene el alumnado de las bases y del status del conocimiento de la Historia.

La segunda se refiere a un informe publicado en 1989 por la Comisión de Trabajo para el Currículo Nacional, que declara como imperativa la enseñanza de la Historia nacional para todos los alumnos, donde se propone que su estudio debe ser el centro de los programas escolares, debido a que la Historia le posibilita al alumnado el marco experiencial desde la perspectiva política, social, económica y cultural. Además, este informe estableció que el objetivo fundamental de la enseñanza de esta asignatura no podía ser otro que la formación del sentimiento de identidad nacional y que su enseñanza debe convertirse en un instrumento propiciador de la comprensión y la aceptación de los valores morales de la sociedad democrática, asimismo, debe favorecer en el alumnado la aparición de actitudes hacia la tolerancia y la objetividad.

El informe propuso presentar la Historia de forma cronológica, con sentido amplio y enmarcada tanto en la Historia de Europa, como en la Historia Mundial. Igualmente, aconsejó describir en detalle los hechos y períodos de la Historia que se van a enseñar a cada grupo particular de alumnos, para lo cual sugiere considerar el orden cronológico de los hechos históricos esenciales y definir la Historia como un proceso dinámico, un ocurrir o continuo de acontecimientos que el alumno debe comprender, pero que a la vez sea visto como un conjunto de conocimientos que se han de interpretar. No obstante, se le hicieron algunas críticas a este informe, como las pocas referencias que

²⁸ S. Deuchar. *History and GCSE History*. Centre for Policy Studies. London, 1987.

²⁹ P. Lee. "Review and comment (Stewart Deuchar, *History and GCSE History*)" En: *Teaching History*. N° 49, London. 1987, Pp. 36-37.

hizo de los métodos de enseñanza de la Historia y por su tendencia a conciliar entre la polémica existente entre los métodos tradicionales-memorísticos y los métodos modernos de comprensión global.

En relación a los planes de estudio y los niveles escolares, este informe propuso considerar las edades de los alumnos para establecer las temáticas de los programas. En ese sentido, sugiere para el alumnado de entre 14 y 16 años un programa contentivo de contenidos referidos: a la Historia Moderna de Gran Bretaña en el ámbito de la política, de los hechos bélicos y los cambios sociales, a la Historia Europea y Mundial y a la Historia de Estados Unidos en cuanto a su condición de Potencia Mundial, a la Evolución Europea desde 1945, a la Modernización de África, a la Historia Reciente de la India y China; asimismo, planteó abordar otros temas relacionados con los aportes de la Cultura Griega a la Cultura Moderna, la Producción de Energía y sus efectos sociales y económicos.

Otros acontecimientos de gran significación para la enseñanza de la Historia desarrollados entre esas décadas en el Reino Unido fueron los proyectos “*HISTORY 13-16*” y *EL “CAMBRIDGE A-LEVEL HISTORY”*. El primero de ellos se inició en el año 1972 bajo el patrocinio del British School Council, apareció como una respuesta a las oportunidades de la New History y a los problemas provenientes de la integración de las Ciencias Sociales en el currículo de Secundaria. Considerando el interés que despierta este proyecto, se expondrán en algunos de los planteamientos hechos por D. Shemilt³⁰, segundo director de este proyecto.

Según Shemilt, los puntos de partida del proyecto fueron los exámenes públicos de los 16 años, la Historia en el currículo, y las innovaciones que se introducían en las aulas a

³⁰ D. J. Shemilt. *History 13-16. Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980. En: D. J. Shemilt. “Schools Council project ‘History 13-16’: Past, present and future”. En: *Clio, History and Social Sciences Teacher’s Centre. Review*. Vol. 1, Nº 1., 1980. Pp. 25-30.

partir de prácticas radicales. De allí, que uno de sus argumentos centrales fue que el proyecto debía fundamentarse en las necesidades de los adolescentes, lo que le sirvió de base para plantear que la Historia como materia escolar no podía seguir siendo considerada como un mero “cuerpo de conocimientos”, sino como una “aproximación al conocimiento”. Este posicionamiento lo llevó a proponer que la elección de los contenidos programáticos debía hacerse en función de la conveniencia que tenían para la enseñanza de conceptos y destrezas, considerados éstos, como aspectos fundamentales para las investigaciones históricas que debía realizar el alumnado-adolescente. Igualmente, hizo énfasis en el uso de fuentes primarias de la Historia, debido a que la finalidad es que el alumnado pase de un simple aprendizaje de la Historia, a pensar como los Historiadores.

En cuanto a las múltiples necesidades que la Historia podía y debía satisfacer, el autor las sintetizó en las cinco siguientes: 1. Comprensión del mundo en que se vive. 2. Encontrar la identidad personal, a través del estudio de individuos de diferentes tiempos y lugares. 3. Comprensión de los procesos de cambio y continuidad en las cuestiones humanas. 4. Adquirir interés para el ocio. 5. Desarrollar habilidades para pensar críticamente y hacer valoraciones sobre cuestiones humanas.

El propósito de este proyecto fue explicitado por Shemilt, quien sostenía de manera irrefutable, que a pesar de que a los niños se les puede enseñar a creer en varias cosas, no se puede afirmar de que sepan algo, hasta que no hayan comprendido algo de la naturaleza de la investigación histórica³¹. Sin embargo, pronto aparecieron opositores y defensores del proyecto, y muchos fueron los juicios que generó, como las severas críticas que Plowright³² le hizo a la analogía que en él se hacía del Historiador con el

³¹ D. J. Shemilt. *History 13 -16...* Op.cit. 1980. Pp. 25-30.

³² J. Plowright. “Watching the Detectives: A Critique of the Schools Council’s Analogy between the Historian and the Detective”. En: *Teaching History*, N° 35, 1983. Pp. 6-9.

detective, o las opiniones de Williams³³, sobre que este proyecto nació para detener la decadencia y el declive de la enseñanza de la Historia.

El “*Cambridge a-level History*”³⁴, surgió como la superación del proyecto “*History 13-16*”, en él, hay que destacar la presencia fundamental que tiene la historiografía. Este proyecto se estructuró en cuatro aspectos interrelacionados entre sí, con la finalidad de lograr su coherencia global. Aspectos que a continuación se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro. 1. Proyecto Cambridge a-level History: Aspectos Estructurales.³⁵

1. Estudio en desarrollo	2. Investigación en profundidad
3. Estudio comparativo	4. La metodología y la historiografía

Los objetivos que desde este proyecto se propusieron para la enseñanza de la Historia, fueron los siguientes:

- Desarrollar la comprensión de cómo y por qué suceden los hechos y la manera en que las personas, grupos, instituciones y colectividades, asumen el desempeño de sus roles.
- Potenciar las capacidades del alumnado para razonar y emitir juicios de manera imparcial y para que analicen críticamente las posiciones, descripciones y explicaciones que sobre los eventos del pasado y del presente son ofrecidas por Historiadores, políticos, medios de comunicación, entre otros.

³³ N. Willians. “The Schools Council History Project: History 13-16. The first ten years of examination”. En: *Teaching History*, N° 46, 1986. Pp. 8-12.

J. Domínguez, Castillo “La renovación en la enseñanza de la historia en los últimos veinte años”. En: A. A. V.V. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales, hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 1987.

³⁵ Fuente: Proyecto Cambridge a-level History. Elaboración propia.

- Poner al alumnado en contacto con una Historia concebida desde tres perspectivas; como una forma de conocimiento, como un modo de investigación y como un medio para dar sentido a la experiencia humana.
- Capacitar al alumnado en una Historia que trate temas y acontecimientos actuales y que le permitan interpretar el presente con relación al pasado.
- Desarrollar destrezas analíticas, cuantitativas y cualitativas, para tomar decisiones y redactar informes, que permitan adecuarse y transferirse a los contextos laborales y sociales.

Mientras esto ocurría en el Reino Unido, en Francia la preocupación se centró más hacia el ámbito de las corrientes historiográficas que hacia las problemáticas que afectan la enseñanza de la Historia. No obstante, se expondrán algunas de las cuestiones que en este país han abordado esta temática. Respecto a ella, hay que decir que la polémica ha girado en torno a los programas y los métodos que deben utilizarse para la enseñanza de la Historia. Los involucrados en torno a este debate asumieron dos posicionamientos, mientras unos eran partidarios de un currículo abierto y más centrado en el alumnado que en los conocimientos históricos y enfrascados en una franca oposición al uso del programa cronológico y a la hegemonía del eurocentrismo histórico, otros, siguieron creyendo que lo verdaderamente importante era la transmisión de los conocimientos históricos, lo que los llevo a continuar apostando por el programa cronológico y los métodos convencionales de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura. Es por ello, que para conocer y entender la situación de la enseñanza de la Historia en este país, es necesario hacer referencia a cuatro acontecimientos puntuales que se han convertido en sus referentes obligatorios.

La Reforma Haby, puesta en práctica entre los años 1977-1983, levantó tal polémica en el país que llevo a que algunos investigadores se agrupasen en torno a dos posiciones. En una parte, se agruparon los que asumieron una actitud defensiva de la Historia, al punto de que llegaron a considerarla como una seria amenaza para la existencia de esta

disciplina como materia escolar. En la otra parte, se agruparon los que vieron en la reforma una oportunidad para llevar adelante un necesario proceso de renovación de la enseñanza de la Historia, que en ese momento se encontraba atravesando una de sus más profundas crisis, por lo que era fuertemente cuestionada social e institucionalmente.

En torno a la primera de estas posiciones, se ubicó J. Peyrot³⁶, quien sostuvo que la reforma pretendía la reducción y devaluación cuantitativa y cualitativa de la Historia y de la geografía en los planes de estudio, ya que al ser incluidas dentro de las Ciencias Sociales se les despojaba de su autonomía disciplinar. En la misma perspectiva, Dulière³⁷ la cuestionaba y se oponía a ella, porque ésta debilitaba la presencia de la Historia en las enseñanzas medias. En otra perspectiva, está el sentido bi-direccional e interesante de los planteamientos hechos por la investigadora S. Citron³⁸, quien a pesar de reconocer que con esta reforma se inició la ruptura en la enseñanza de la Historia con la historiografía positivista, le cuestionó profundamente el hecho de privilegiar a las Ciencias Sociales y de menospreciar la presencia de la Historia y la geografía en las enseñanzas medias.

En 1983 el profesor Girault³⁹ de la Universidad de Nanterre, elaboró un informe sobre las dificultades y errores que serían responsables de la situación de crisis que padece la enseñanza de la Historia en Francia. Entre las señaladas, se encuentran las siguientes:

La pretensión de transformar radicalmente el currículo sin considerar la formación del profesor.

³⁶ J. Peyrot. "L'Histoire à l'école, un vieux débat". En: Fayaard, F. (Ed.): *Des enfants sans Histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'Histoire*. Paris : Perrin, 1984.

³⁷ A. Dulière. *Comment faut-il enseigner l'Histoire?*. Les études classiques. 1985.

³⁸ S. Citron. "L'Histoire et les trois mémoires". *Cahiers Pédagogiques*, N° 199. Edición castellana de 1982: "La Historia y las tres memorias". En: Pereyra, M. (Ed.) *La Historia en el aula*. ICE de la Universidad de la Laguna. 1981; *Enseigner l'Histoire Aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris : Les éditions ouvrières., 1984.

³⁹ Conocido como el Informe Girault.

Sostiene que las dificultades que presentan los programas de esta materia, son consecuencia del antagonismo entre la obtención de ciertos conocimientos relacionados con el desarrollo cronológico y la causalidad histórica, sin abordar la Historia como una sucesión de hechos importantes, evitando sucumbir a la “Historia événementielle” o a los repasos cronológicos.

El informe hace referencia a la pugna existente entre la obtención de conocimientos y los métodos. En ese sentido, la reforma planteó que la adquisición de éstos debía hacerse en igualdad de condiciones. A pesar de ello, la práctica dio prioridad a los métodos sobre la adquisición de los conocimientos.

En relación a la influencia que ha tenido la Escuela de los Annales en la enseñanza de la Historia, Girault adujo que para la transmisión de este tipo de Historia era necesario poseer a priori una serie de conocimientos históricos básicos.

Como la intención de este informe era llevar adelante la renovación de la enseñanza de la Historia, en él se plantea la reubicación de la Historia y la Geografía en el sistema educativo, definir la utilidad de estas disciplinas en relación al papel que cumplen en la formación de los ciudadanos y el considerar con la misma importancia, tanto la obtención de conocimientos como de métodos. En esa perspectiva, presentó un esquema para desarrollar la enseñanza de la Historia en base a tres finalidades. El cual se expone en el siguiente cuadro:

Cuadro. 2. Informe Girault: Desarrollo de la Enseñanza de la Historia:⁴⁰

a) La Historia como “savoir-faire” (saber hacer): Primero el conocimiento del pasado para luego conocer el presente.	b) La Historia como “savoir” (saber). Considerada como memoria colectiva de los pueblos.	c) El conocimiento histórico al servicio de otras disciplinas.
--	--	--

El Coloquio de Montpellier realizado en 1984⁴¹, el cual se desarrolló en base a las interrogantes siguientes:

- *¿Es realmente necesario enseñar Historia, y si es necesaria, qué Historia se debe enseñar o qué se debe enseñar de ella?*

- *¿Cuál es el papel que ha de jugar la Historia Nacional en la enseñanza?*

- *¿Se puede prescindir de la cronología para enseñar la Historia?*

Las posturas frente a estas temáticas fueron muy variadas, como la de Savary, quien para ese entonces era el ministro de educación de Francia, admitió la necesidad de la enseñanza de la Historia y se mostró partidario de acabar con el enfrentamiento que existía entre los métodos y los contenidos. Igualmente, consideró recomendar por necesario, el establecimiento de contextos cronológicos y cartográficos, y de un vocabulario básico para la enseñanza de la Historia y la geografía. Según la opinión de Savary, la Historia Nacional es muy importante, debido a que es la asignatura que favorece la creación y el fortalecimiento de los lazos colectivos entre los individuos. Además, piensa que la Historia de Francia posee una gran trascendencia para el resto de la Historia universal, a la vez que la considera como la mejor aliada para que el alumnado se aproxime con mayor facilidad al contexto cronológico básico e indispensable que se requiere para la comprensión de la Historia.

⁴⁰ Fuente: Informe Girault. Elaboración propia.

⁴¹ “Colloque national sur l’Histoire et son enseignement”. Montpellier., 1984.

En relación a las pretensiones de este Ministro por “desnacionalizar” los programas de Historia y de reformarlos en atención a lograr una mayor correspondencia de sus contenidos con las contradicciones sociales y las que tiene la gente común, así como el de alejarla de la Historia Epopéyica y de la grandeza de Francia, J. Prats, señalaba en un artículo de prensa⁴², que éste no pudo llevar adelante sus propuestas, debido a que éstas produjeron un gran debate nacional en el que intervinieron importantes sectores de la política y la intelectualidad francesa que expresaron oposición al plan de reforma inicial, lo que en consecuencia obligó a buscar una salida negociada, que en definitiva vino a frenar los propósitos del plan ministerial.

Otro de los participantes destacados de este coloquio fue M. Perrot⁴³, quien defendió la presencia de la Historia en la Enseñanza Media, a través de tres premisas fundamentales:

La primera de estas premisas, parte que considera a la Historia como la memoria de los pueblos, como el contacto con el pasado. Al respecto, Perrot argumentó que los hombres que no tienen memoria, ni tienen Historia son más propensos a la manipulación, e incluso advirtió que la ruptura con el pasado conduce hacia el totalitarismo.

La segunda premisa hace referencia al papel de la Historia como método e instrumento de análisis y de formación de sujetos críticos.

La tercera y última de las premisas, habla de una Historia concebida como un conocimiento de indicios tempo-espaciales que permiten acceder al conocimiento y la comprensión del pasado, de los cambios, los conflictos, las crisis y las diferencias entre los distintos hechos y aspectos de la Historia.

⁴² J. Prats. “La Enseñanza de la Historia”. *Publicado en: La Vanguardia*. 7 de julio de 2000. España.

⁴³ M. Perrot. “Les finalités de l’enseignement de l’Histoire”. En A. A. V. V.: *Colloque National sur l’Histoire et son Enseignement*. Paris : Ministère de l’Éducation Nationale., 1984.

Un último referente al que se aludirá en esta sección, para explicar la situación de la enseñanza de la Historia en Francia, es el de Las Actas de los “Rencontres”⁴⁴, convocados por el INRP con la finalidad de discutir y dar a conocer las reflexiones e investigaciones realizadas en el área de la enseñanza y aprendizaje, relacionados con la transformación de los conocimientos científicos disciplinares en conocimientos escolares, con la admisión de nuevos conocimientos, con los objetivos, la evaluación, la formación del profesor, así como con las competencias de enseñanza que éstos deben poseer, entre otros. En cuanto a las competencias de enseñanza del profesor, F. Audigier y L. Marbeau⁴⁵, las sintetizaron en tres aspectos centrales: - Conocimientos sobre la disciplina. - Conocimientos de didáctica y pedagogía. - Conocimientos sobre el sistema educativo.

Al igual que en Francia, en Italia se venía desarrollando un debate muy interesante en el seno de la enseñanza de la Historia, para abordarlo se expondrá sucintamente el desarrollo que éste ha tenido desde la década de los setenta. Al respecto, destacan los comentarios hechos por A. Milletti Rosella⁴⁶, acerca de que estos primeros años se distinguieron por el predominio que tuvieron las explicaciones marxistas y sociológicas, la propuesta y defensa de la Historia reciente, y el enfrentamiento y rechazo de los programas oficiales, del eurocentrismo histórico y del manual didáctico como único instrumento de enseñanza-aprendizaje. Los años ochenta, según este autor, fueron mucho más dinámicos para la enseñanza de la Historia, se caracterizaron por la aparición de movimientos de renovación tanto a nivel didáctico como historiográfico, situación que comenzó con la sustitución de los antiguos programas de Educación Media que databan de 1955. Este movimiento de renovación, no sólo consideró la introducción de cambios a nivel curricular, sino que también estimó como fundamental la formación del profesor.

⁴⁴ Las actas recogen igualmente las opiniones individuales de Audigier y J. Torrens en cooperación con Audigier y Marbeau y de G. Baillat con Audigier, desde su primera convocatoria en 1986 hasta 1991.

⁴⁵ F. Audigier y L. Marbeau. *Quatrieme Reencontré Nacionales sur Didactique de l’Histoire, de la Geographie, des Sciences Economiques et Socials. Savoirs enseignés-savoirs acquis*. Paris : INRP., 1990.

⁴⁶ A. Milletti R. “Problema dell’insegnamento della Storia nella Smola secondaria supercore”. En: A. Rigobello (y otros). *Verso una nuova didattica della Storia*. Torino: Società Editorice Internazionale, 1983.

Para iniciarse en el conocimiento de la situación de la enseñanza de la Historia en Italia, es necesario recurrir a la revisión que realizó la profesora I. González⁴⁷, quien sintetizó los problemas de este debate, en los años ochenta, en torno a cuatro aspectos:

1. En primer lugar, señaló que las relaciones entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza, condujo a que entre otros C. Pontecorvo⁴⁸ afirmará, que a cada historiografía le pertenecían unos determinados contenidos y métodos, por ejemplo; mientras que a la Historia relato se le vincula con una didáctica repetitiva, basada en la lección y el manual, a la nueva Historia, se le relaciona más con una Didáctica nueva, orientada hacia la construcción y la comprensión de la Historia, que con la Historia tradicional, basada en la reproducción repetitiva del conocimiento aprendido.

2. En segundo lugar, sostiene que en el ámbito de la problemática de los objetivos y finalidades de la enseñanza de la Historia, la distinción que hace S. Guarracino⁴⁹ entre objetivos internos y externos. Los objetivos internos están relacionados con la Historia disciplinar que se enseña en base a una historiografía, lo que permite suponer que cualquier cambio en esta última, implica la reforma de los primeros. Situación que se puede concretar, por ejemplo, a través de la incorporación de nuevos documentos para la enseñanza, sin que esto signifique la producción de un proceso de renovación didáctica. En la misma perspectiva, I. Matozzi⁵⁰ indicó, que entre los objetivos internos de la renovación de la enseñanza de la Historia, es necesario considerar la defensa de tres de sus usos fundamentales: - El saber utilizar la Historia para criticar el discurso no historiográfico sobre el pasado, la utilidad que se le da a éste y a la Historiografía en relación a la política y a la estética, con la finalidad de utilizar con pertinencia la argumentación histórica como analogía en la explicación del presente. - El saber analizar la Historia, sus elaboraciones historiográficas y las presentaciones de éstas a través de medios audiovisuales y - El saber usar las fuentes del conocimiento Histórico, como dossier documentales para la interpretación y la reconstrucción del pasado.

⁴⁷ Inmaculada González. La enseñanza de la Historia en el Bachillerato. La visión de los alumnos. Universidad de Barcelona, 1993. Tesis doctoral inédita.

⁴⁸ C. Ponte corvo. *Storia e processi di conoscenza*. Milano: Loescher Editore., 1983.

⁴⁹ S. Guarracino. *La resultá del passato*. Milano: Edizione scolastiche Bruno Mondadori., 1987.

⁵⁰ I. Matozzi, "Obiettivi dell' educazione storica". En: Benigno (y otros). *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*. Milano: Edizione scolastiche Bruno Mondadori., 1986.

En una publicación más reciente este autor⁵¹, manifestó una gran preocupación por la inexistencia en las escuelas italianas de una conciencia de la génesis de la transposición didáctica del saber Histórico, hecho que hace responsable de la mala enseñanza de la Historia. Desde esa perspectiva, llegó a considerar que la transposición didáctica puede posibilitar la creatividad de originales e innovadoras maneras didácticas para presentar los conocimientos del saber histórico, que permitirían mejorar su enseñanza como materia escolar, lo que implica plantearse una nueva manera de concebir tanto el conocimiento histórico, como el texto escolar que lo contiene. Igualmente, se pregunta cómo esta transposición didáctica, puede influir tanto en la modelación del pensamiento histórico del alumnado, como en la producción del saber histórico de los expertos.

3. Otro de los aspectos centrales de este debate que a mediados de los años ochenta se dio en Italia, giró en torno a las respuestas que se generaron a partir de preguntarse qué enseñar de la Historia en el contexto de la integración de esta asignatura en el currículo de Ciencias Sociales. En relación a esta cuestión, se constituyeron dos posiciones encontradas: la de los defensores de la Historia como disciplina autónoma y la posición de los que eran partidarios de su integración en el currículo de Ciencias Sociales. Entre los primeros se ubicó M. Gusso⁵², quien abogó por un curriculum de enseñanza fuertemente cimentado en la disciplina histórica y alimentada por las contribuciones de otras disciplinas histórico-sociales. Con el mismo posicionamiento, G. Perona⁵³ se paralizó a favor de la inclusión de una Historia contemporánea que posibilitara la utilización de fuentes y estrategias de indagación. Además, fue partidario de favorecer el establecimiento de relaciones con otras Ciencias Sociales. Entre los segundos, hay se encontró a Restelli⁵⁴, quien asumió una opinión favorable hacia un curriculum integrado de Ciencias Sociales, y A. Brusa⁵⁵, quien resaltó la utilidad de la Historia de las

⁵¹ I. Matozzi. "La transposición del texto historiográfico: Un problema crucial de la Didáctica de la Historia". En: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 4. Mérida, Venezuela: 1999. Pp. 27-55.

⁵² M. Gusso. "Insegnamenti storico-sociali e curricolo verticale; innovazione, sperimentazione e riforma". En: Benigno (y otros). *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*. Milano: Edizione scolastiche Bruno Mondadori., 1986.

⁵³ G. Perona. "L`storia contemporanea: specificità e responsabilità didattica". En: Benigno (y otros). *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*. Milano, Edizione scolastiche Bruno Mondadori. 1986.

⁵⁴ S. Restelli. *L`are comune del bienio. 44 Area storico-sociale. 441 storia*. Milán: I.R.R.S.A.E. Lombardia, 1988.

⁵⁵ A. Brusa. *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*. Roma: Editori Riuniti. 1985.

mentalidades para allanar el camino hacia la integración de la Historia en un currículo integrado de Ciencias Sociales.

En los Estados Unidos de América, el debate en el seno de la enseñanza de la Historia, no ha sido tan diferente como el de los países anteriores. En ese sentido, hay que señalar que una de las temáticas involucradas en el mismo, se relaciona con la pérdida de terreno que viene afectando a la Historia como materia escolar, en cuanto a su status y presencia en los planes de estudio de las escuelas elementales y de secundaria. Otras temáticas abordadas en el debate, están referidas a las metodologías de aula utilizadas por el profesor de Historia, a la importancia del conocimiento histórico que éstos poseen y al papel que juega el libro de texto en la enseñanza de esta disciplina escolar. Entre los trabajos realizados en el contexto de la enseñanza de la Historia en este país, destaca el de M. T. Downey y L. S. Levstik, titulado *“Teaching and Learning History”*⁵⁶, el cual describe en detalle la situación de este ámbito de investigación.

2.3. Investigaciones relacionadas con los conocimientos y pensamientos del profesor de Historia.

2.3.1. Investigaciones sobre los Conocimientos del Profesor de Historia

Esta revisión se hace con la finalidad de exponer las investigaciones realizadas en el ámbito de los conocimientos que posee el profesor de Historia, no obstante, en algunos momentos, se describirán algunos trabajos centrados sobre la misma temática; pero relacionadas con el profesorado de Ciencias Sociales, debido a lo escaso de la producción científica en esta línea de estudio.

⁵⁶ M. T. Downey y L. S. Levstik. “Teaching and Learning History”. En: Shaver J. (edt): *Handbook of research on Social Studies teaching and learning*. New Cork: McMillan Publishing Company. 1991.

Peter John⁵⁷: El Conocimiento del Quehacer Profesional del Profesor de Historia.

Uno de los trabajos revisados en el contexto de la elaboración de esta tesis doctoral y que está en relación directa con el conocimiento del profesor de Historia de Secundaria, es el de Peter John, quien aborda el conocimiento particular del quehacer profesional de este docente. Quien a pesar de reconocer la preocupación que existe por el conocimiento histórico que se debería enseñar en las escuelas y en la manera cómo este conocimiento convendría ser evaluado, criticó el hecho, de que se ha pasado por alto uno de sus factores claves; el tipo de conocimiento que necesitan los profesores de Historia para ser más efectivos en su quehacer profesional.

Desde esa perspectiva, explicó que la estructura del conocimiento de la Historia que posee el profesor incluye dos tipos de estructura: una sustantiva, relativa a la manera en que los conceptos básicos y principios de la materia son organizados para incorporar informaciones específicas y conocimiento factual y otra, sintáctica, referida a la propia disciplina, esto es, al conjunto de formas mediante las cuales se puede establecer la verdad o falsedad, la validez o invalidez, la confiabilidad o la falta de confiabilidad, en otras palabras, aquellas que permiten determinar lo que es o no legítimo en la materia.

En base a lo planteado, sostiene que los profesores de Historia deben no sólo ser capaces de definir para sí mismos y el alumnado las verdades aceptadas de la materia, sino que ellos, también deben ser capaces de explicar porque una proposición en particular es valiosa y relevante y cómo ésta se relaciona con otras informaciones desde dentro como desde fuera de las fronteras de la disciplina histórica. Es decir, deben no sólo saber y entender que un determinado evento realmente ocurrió, dónde y cuándo tuvo lugar, sino que también tienen que entender y con la mayor claridad posible, porque este evento ocurrió de tal manera, o cuáles de las creencias que lo justifican pueden ser cuestionadas o, incluso, negadas.

⁵⁷ Peter John. "The Professional Craft Knowledge of the History Teacher". En: *Teaching History. The Historical Association*. N° 64. Reino Unido, 1991. Pp. 8-12.

En la perspectiva del argumento anterior, los profesores de Historia deben ser capaces de comprender porque algunos aspectos de esta disciplina son más centrales e importantes que otros, así como de aquellos que pueden ser vistos como periféricos. Otra de las cuestiones que deben comprender estos profesores, es que hay muchas maneras de organizar y definir la Historia; por lo tanto, cuándo ofrezcan afirmaciones relativas a un evento histórico determinado, deben, a la vez, presentarle al alumnado, de una manera racional, las razones, evidencias y argumentos sobre el evento en cuestión.

En ese sentido, el autor afirma que el contenido de la Historia no puede ser visto como una simple colección uniforme de hechos y comprensiones que están disponibles y en constante evolución. En relación a este conocimiento, advirtió que tanto los Historiadores, como los académicos y planificadores, a menudo, se han formulado las preguntas equivocadas acerca del conocimiento y el profesor de Historia. Se equivocan al preguntar acerca de cuánto sabe el docente y cómo ese conocimiento puede ser suplementado, y se olvidan de preguntar sobre cómo ese conocimiento es organizado y seleccionado, de cómo ha sido transformado para enseñarlo, o de cómo es comunicado y evaluado, preguntas que son de mayor interés para docentes e investigadores.

El modelo sobre la estructura del conocimiento cognoscitivo del docente de Historia de este autor, es el producto de la evolución de una síntesis de los planteamientos conceptuales de Shulman. No obstante, P. John sostiene que aún se conoce muy poco acerca de como el conocimiento de la materia es transformado durante el desarrollo de la planificación instruccional y la enseñanza. Con la misma intención se fundamenta en los planteamientos de Schon, en cuanto utiliza el término “conocimiento en acción” propuesto por éste para definir el conocimiento que es empleado por el profesorado en sus prácticas de enseñanza. Conceptualmente este modelo, parte de las siguientes premisas:

Cuadro 3: P. John: Modelo del Conocimiento Cognitivo del Docente de Historia⁵⁸.

1- El pensamiento del profesor de Historia, es guiado por el conocimiento de la materia.	2- El conocimiento del profesor de Historia, está organizado y estructurado en gran medida por las tareas que encuentra en el salón de clases.	3- Este conocimiento, es de naturaleza semi-permanente y se haya influenciado por las creencias, valores y actitudes del profesor de Historia.
--	--	--

A continuación se describirán los diferentes tipos de conocimientos que forman parte de este modelo:

1. Un conocimiento de Historia, el cual comprende conocimientos de eventos Históricos, tópicos, personalidades y conceptos adquiridos y construidos en gran parte antes de terminar el entrenamiento pre-servicio. A partir de éstos es que se desarrolla la formación del conocimiento del docente, relacionado con el cómo enseñar la Historia, y es subyacente de su acción en la planificación, en sus expectativas, en la construcción de recursos, estrategias de enseñanza, y en el diagnóstico de concepciones y comprensiones equivocadas en el entendimiento de los alumnos.

2. El conocimiento de la enseñanza de la Historia, constituido por varios tipos de conocimientos; uno de contenido pedagógico y uno de currículum que son concurrentes, y otro organizacional:

a) El conocimiento de contenido pedagógico: es el conocimiento sobre el cómo enseñar Historia. Incluye los distintos enfoques de enseñanza de temas particulares y la

⁵⁸ Fuente P. Jhon, (1991). Elaboración propia.

estructura y la organización de estos enfoques, así como los conceptos y procedimientos subyacentes que forman parte de estos temas. También, comprende los conocimientos acerca de las variadas estrategias para la enseñanza de la Historia; como los juegos, simulaciones, dramatizaciones, exposiciones, entre otros. Además, es un conocimiento fundamental para la planificación de la instrucción interactiva de la asignatura.

b) El conocimiento del curriculum se refiere a los que traen los textos relevantes y a los materiales usados en la enseñanza de la Historia; como los libros de texto, los materiales audiovisuales, programas de computadoras, entre otros. Además, incluye el conocimiento de los textos que han dejado de utilizarse en la enseñanza de esta asignatura, como los pasados de moda, de otras materias, o de otros colegas, entre otros.

c) Conocimiento organizacional: se refiere al conocimiento sobre el cómo organizar las clases de alumnos en grupos de trabajo para la enseñanza de esta asignatura y de la organización de actividades extra-aula y de las visitas fuera de la escuela. También comprende los aspectos relacionados con el control del proceso de enseñanza de la Historia. En síntesis, es el conocimiento rutinario de la enseñanza de esta materia, ese que se aprende y evoluciona con la experiencia docente.

3. Conocimiento de la institución, es aquel que se refiere a la adquisición por parte del profesor del conocimiento contextual específico, implica un conocimiento en profundidad sobre el alumnado que va a ser enseñado, sobre; sus fortalezas, debilidades, atributos, problemas, intereses, entorno social, entre otros.

4. Conocimiento de educación, este componente incluye las perspectivas de los profesores de Historia, sus comprensiones, creencias y teorías relacionadas con la educación en general que han venido adquiriendo a través de su proceso experiencial, del entrenamiento en pre-servicio, de la lectura y las discusiones en las que ha participado y que, en consecuencia, contribuyen a mantener actualizado al docente en cuanto a los avances alcanzados en el área de la enseñanza de la Historia.

5. Conocimiento de cómo los niños aprenden la Historia, este componente es crucial en la base del conocimiento del profesor y se compone en parte por la visión que tienen éstos sobre los procesos involucrados en el aprendizaje de esta asignatura. Trata de los comportamientos mentales y las actividades que se involucran cuando los niños aprenden Historia, como por ejemplo; sobre qué tipo de actividades son apropiadas para el aprendizaje de esta asignatura y cuál es la mejor manera para evaluar el aprendizaje del alumno sobre la asignatura. A respecto, el autor plantea que este tipo de conocimiento depende en gran parte de cómo el profesor entiende la Historia.

A partir de esta perspectiva se afirma que todos los tipos de conocimientos están significativamente afectados por los sistemas de creencias del profesor de Historia; creencias, valores y actitudes, que en cualquier caso actúan como una especie de filtros del conocimiento que poseen cuando los llevan a la acción.

De las conclusiones más significativas a las que arribó este autor, se destacarán las siguientes:

1. La base de conocimientos e ideologías de los profesores de Historia, están directamente relacionadas con la planificación instruccional y la enseñanza interactiva de éstos.

2. El modelo de conocimiento cognoscitivo del profesor de Historia, permitió mostrar que la enseñanza de esta disciplina es una tarea muy compleja y multifacética. Para el autor, este modelo tiene tres beneficios potenciales, porque:

Por una parte, permite apreciar y comprender lo que hacen los profesores de Historia en el aula, lo que es de gran ayuda para construir programas para el entrenamiento de este docente en servicio, en base a conocer no sólo sus deficiencias, sino sus fortalezas.

Al comprender que los conocimientos y las creencias que poseen los profesores de Historia son variables, le da a los planificadores del Currículo Nacional la oportunidad de implementarlo, considerando los aspectos que tienen mayor aceptación universal entre éstos.

Considera que al conocer la manera en que los profesores de Historia articulan el conocimiento que usan en su quehacer diario, implicaría un aumento en la calidad de los programas de entrenamiento para docentes, debido a la clarificación de muchas de las informaciones que provienen de las aulas en relación a los procesos mentales que se producen durante la enseñanza de la Historia.

3. Determinó que los profesores de Historia no son simples transmisores pasivos de conocimientos, o meros directores de las actividades de aula, sino que son profesionales altamente habilidosos, poseedores de una amplia y compleja base de conocimientos, a la que recurren en sus clases para producir aprendizajes en el alumnado.

F. Audigier, C. Crémieux y N. Tutiaux-Guillon⁵⁹: El Status de los Conocimientos Científicos en la Didáctica de la Historia y en la Didáctica de la Geografía.

Uno de los más interesantes trabajos sobre el status de los conocimientos científicos en las didácticas de la Historia y la Geografía, es el de F. Audigier, C. Crémieux y N. Tutiaux-Guillon ; en el cual, afirmaron que estas didácticas especiales tienen un fuerte referente en sus ciencias homónimas, aunque invierten la concepción tradicional sobre una filiación directa entre los conocimientos científicos y los conocimientos escolares, éstos últimos, los consideran como una construcción particular de la escuela, utilizados por ésta, para responder a las finalidades propias de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva línea de estudio, posibilita la apertura de distintos ámbitos de reflexión y de análisis para los profesionales que están interesados en descubrir las relaciones que se establecen entre estos dos tipos de conocimientos.

⁵⁹ F. Audigier, C. Crémieux y N. Tutiaux-Guillon. La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. En: *Revue Française de Pédagogie*. N° 106, 1994. Pp. 11-23.

A pesar, de que aparentemente estos conocimientos tienen los mismos contenidos, la comparación entre ambos permitió determinar que los conocimientos escolares funcionan de manera diferente de como lo hacen los conocimientos científicos. No obstante, esos resultados no les impidieron reconocer que los conocimientos científicos son herramientas que sirven para analizar las producciones de los alumnos, caracterizar los conocimientos que poseen y, eventualmente, propiciar otras modalidades de enseñanza.

En la misma perspectiva, consideran que las ciencias históricas y geográficas están en la encrucijada de la responsabilidad científica, política y ética de la utilización de sus conocimientos. Además, sostienen que son las proveedoras de referentes teóricos muy complejos, que devienen en la expresión de la diversidad de miradas que existen sobre el mundo y su Historia, a la vez, que se constituyen en las fuentes de inspiración para hacer evolucionar los conocimientos escolares.

Los autores de la investigación sostienen que el debate político frecuentemente pone el énfasis en las finalidades cívicas y culturales como centro de reflexión en las didácticas escolares, como por ejemplo, las referidas a la preocupación que existe en torno a la utilidad de la Historia y la Geografía, desde un enfoque que propone apartarse de la idea de conocer por el conocimiento mismo y de acercarse más hacia el conocimiento de las múltiples finalidades que estas disciplinas se han propuesto supuestamente lograr, como; conocer el pasado de las sociedades, la distribución de los hombres y las diferentes actividades que se desarrollan sobre la superficie de la tierra. Finalizan el artículo, señalando que este tipo de conocimientos se encuentra en los libros de Historia y de Geografía, es por ello, que afirman que el trabajo de los docentes y didactas que estudian y enseñan estas disciplinas, es el simplificar lo que está en los libros, para ponerlo al alcance de los alumnos.

M. T. Downey y L. S. Levstik⁶⁰: La Metodología de Aula Utilizada por los Profesores de Historia.

Otra de las temáticas de estudio en este campo de la enseñanza de la Historia, es la referida al estudio de las metodologías de aula utilizadas por el profesor que enseña disciplina. Considerando que esta temática trata explícitamente sobre uno de los aspectos del conocimiento del profesor de Historia, que tiene mayor correspondencia con los propósitos de esta tesis doctoral, es que se expone la revisión realizada por M. T. Downey y L. S. Levstik, de las investigaciones existentes en los Estados Unidos en torno a los métodos de enseñanza utilizados por los profesores de Historia.

Los autores encontraron que la mayoría de las investigaciones revisadas en el ámbito de la enseñanza de la Historia en ese país, desde los años cincuenta hasta los setenta, se centraron en los métodos de enseñanza que utilizaban los profesores en el aula. En ese sentido, se describen brevemente algunas de esas investigaciones, sobretodo, de aquellas que sean de interés o puedan constituirse en un referente teórico y metodológico para esta tesis doctoral

El informe presentado por K. Weiss⁶¹, basado en los resultados de la Encuesta Nacional de 1977 en los Estados Unidos, sobre la enseñanza de la Ciencia, la Matemática y los Estudios Sociales, permitió determinar que los métodos de enseñanza utilizados con mayor frecuencia en las asignaturas de Historia Universal e Historia de los Estados Unidos, en niños de diez a doce años; eran las discusiones de clase, la exposición docente y las pruebas periódicas.

⁶⁰ M. Downey y L. Levstik. "Teaching y Learnig History". En: Shaver, J. (Edt): *Haandbook of research on Social Studies teaching and learning*. New York: McMillan, 1991.

⁶¹ K. Weiss. Report of the 1977 national survey of Science, mathematics, and social studies education. En: *Research Triangle Park, N. C. Center for Educational Research and Evaluation*. 1978.

Los autores hicieron alusión a otras investigaciones revisadas por Wiley⁶², en relación a los métodos de instrucción de mayor uso entre el profesorado, cuyos resultados confirmaron los obtenidos por la Encuesta Nacional, presentados en el informe de Weiss.

No obstante, lo planteado sobre esas investigaciones, M. T. Downey y L. S. Levstik, valoraron sus debilidades. En ese sentido, observaron que gran parte de ellas, fueron realizadas a través de la aplicación de cuestionarios al profesorado, donde se les preguntó acerca de los métodos de enseñanza que empleaban con mayor frecuencia en sus clases. Por esa razón, les objetaron el que la mayoría de las veces no aportaron informaciones o éstas eran insuficientes para conocer cómo los docentes utilizaban esos métodos en el aula. Ese tipo de crítica, le hicieron al estudio de Weiss, debido a que sólo hace referencia a la frecuencia diaria, semanal, mensual; pero nunca indagó sobre la cantidad de tiempo en que eran utilizadas las metodologías de enseñanza por el profesor. También los criticaron; por no mostrar suficiente información acerca de las discusiones de clase, para saber sobre si eran abiertas y flexibles o estaban sujetas a regulación y porque tampoco precisaron las evidencias que permitieran constatar que los métodos declarados por el profesor, eran los mismos que utilizaba en sus clases.

Además de las investigaciones anteriores, Downey y Levstik, mencionaron otros estudios sobre las metodologías de enseñanza de la Historia, realizados a partir de la observación de aula, es decir, dentro del contexto de los estudios etnográficos. En los cuales, se abordó tanto la variedad y diversidad de estilos y métodos de enseñanza de esta asignatura, como la interacción profesor-alumno que se produce en las aulas.

Una de esas investigaciones, que ha sido considerada como pionera de los estudios etnográficos en el campo de la enseñanza de la Historia, fue la desarrollada por Stake y

⁶² Las investigaciones revisadas por Wiley (1977) sobre los estudios de Gross (1952) y Woods (1966)

Easley⁶³, basada en el estudio de casos materializados en centros de educación secundaria. En ella, se presentaron algunas de las diferentes maneras en que se enseña la Historia en el aula. Sin embargo, este estudio no tuvo la relevancia esperada por los investigadores, debido en parte, a que la autonomía que se les permitió a los observadores de aula, condujo a que enfocaran sus tareas de diferentes maneras y a que elaboraran informes muy complejos y de difícil interpretación.

En este contexto, señalaron los estudios etnográficos de McNeill 1986-1988, desarrollados en el ámbito de la enseñanza de la Historia y realizados en base a las observaciones de aula en cuatro centros educativos, a lo largo de todo un período académico, los que arrojaron resultados mucho más interesantes que los del trabajo de Stake y Easley, entre los más destacados, se encuentran los siguientes:

1. Se encontró que la manera de enseñar Historia, variaba de un profesor a otro dentro de un mismo centro y de un centro escolar a otro.
2. Proporcionaron valiosas informaciones acerca de las actividades y la dinámica interna de aula, que se producen durante las clases de Historia.
3. Permitted mostrar cómo la interacción entre los administradores del centro, los profesores y el alumnado influye en la manera de enseñar la Historia.
4. La investigación reveló que la enseñanza de la Historia, más que estar influenciada por el libro de texto, está determinada por el profesor.

M. T. Downey y L. S. Levstik, también revisaron una serie de investigaciones realizadas en torno al texto de Historia.

⁶³ R. Stake y J. Easley. *Case studies in Science education Urbana, II*. University of Illinois: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, 1978.

En el contexto de las investigaciones sobre las metodologías de enseñanza, se encuentran otras referidas al papel que ha tenido el libro de texto en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, entre las que despiertan los trabajos de Shaver, Davis y Helburn⁶⁴ y Winneburg y Wilson⁶⁵, en ellos se encuentran conclusiones sobre la importancia que tiene el libro de texto para la enseñanza de esta disciplina. En la misma perspectiva Faucett y Hawke⁶⁶, señalaron, basándose en los datos de un informe elaborado en 1977 por el Instituto de Intercambio de Información de Productos Educativos, que las dos terceras partes del tiempo dedicado a la utilización de materiales curriculares, lo que representa casi el 90% del tiempo de toda la clase, está centrado en el uso del libro de texto. Otra investigación de este tipo, realizada por Ravitch y Finn⁶⁷ permitió evidenciar que aproximadamente el 60% de los alumnos de secundaria investigados, hacen uso a diario del libro de texto, mientras que un 20%, recurre a éste por lo menos dos o tres veces por semana.

No obstante, existen otras investigaciones etnográficas, que han puesto en entredicho la amplia utilización del libro de texto en la enseñanza de la Historia, como las de F. R. Smith y Feathers de 1983, quienes luego de llevar adelante varios estudios de casos en aulas de secundaria y de ver las evidencias, llegaron a la conclusión: de que es muy poca la utilización que se hace de los textos, como muy poca es la realización de lecturas, y que la esporádica recurrencia a éstos sólo se hacía en términos de material de consulta. En relación a la importancia del libro de texto, hay que destacar la interesante conclusión a la que arribó McNeill, expuesta en uno de los párrafos anteriores sobre que, la “Enseñanza de la Historia más que estar influenciada por el libro de texto, está dirigida por el profesor”.

⁶⁴ J. Shaver, O. Davis y S. Helburn. *An interpretive report on Status of precollege social studies education base don three NSF funded studies. In what are needs in precollege science, views from the field, thematics, and social science education?* Washintong, D. C.: National Science Foundation, 1980.

⁶⁵ S. S. Winneburg y S. M. Wilson. “Models of wisdom in the teaching of history”. En: *Phi Delta Kappan*. 70 (1), 1988.

⁶⁶ V. Faucett y S. Hawke. “Instructional practices in Social Studies”. In Project SPAN staff and associates (Ed.), *The current state of Social Studies: A report of Project SPAN*. New York. Boulder, CO: Social Science Education Consortium, 1982.

⁶⁷ D. Ravitch y Ch. E., Jr. Finn. *What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature*, New York: Harper & Row, 1987.

En una de las investigaciones revisadas, la de J. A. Goodland⁶⁸, se concluyó que la mayoría de las actividades que se desarrollan en la enseñanza de la Historia, comprometían la audición y la realización de lecturas del libro de texto, así como la cumplimentación de cuadernillos y fichas de trabajo, entre otras actividades.

M. T. Downey y L. S. Levstik, finalizaron esta investigación planteando un conjunto de conclusiones, recomendaciones y propuestas relacionadas con los trabajos revisados, para superar las necesidades y establecer las líneas de investigación para esta área de estudio. A continuación, se mencionan algunas, las que se relacionan mayormente la tesis doctoral:

- Los autores señalaron, que aún son muy escasas las investigaciones de aula sobre la enseñanza de la Historia, lo que describe un panorama no muy alentador en cuanto al conocimiento de cuestiones que tienen que ver con su dinámica, por ejemplo: sostienen que aún se ignora, sobre cómo la interacción alumno-profesor influye en la manera en que se enseña y aprende la Historia en el aula.

- En la misma perspectiva, señalaron que existe una necesidad imperiosa de realizar investigaciones acerca del uso que hacen los profesores de las bibliografías, los periódicos, las cartas, los diarios, la ficción histórica, entre otros, en relación a la importancia que tienen estas formas narrativas de enseñanza, para motivar y despertar el interés en el alumnado por el aprendizaje de la Historia, y sobre si estos recursos, realmente proporcionan el contexto causal y temporal para la interpretación histórica.

- En base a lo anterior, propusieron hacer más investigaciones relativas de cómo los profesores de Historia abordan y exponen los conceptos de tiempo histórico durante la enseñanza y, sobre sí las prácticas de enseñanza que se utilizan actualmente, contribuyen o no a superar las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos con la Historia.

⁶⁸ J. A. Goodlad. *A Place Called School*. New Cork, 1984

· Consideraron como inaplazable, el desarrollo de investigaciones basadas en técnicas de observación sobre la enseñanza en concreto de la Historia en las aulas.

· Igualmente, consideraron como necesario, la realización de investigaciones acerca de la situación de la Historia en los currículos y sobre la importancia de conocer en qué grados o niveles educativos es más o es menos aceptada, valorada o frágil, y por qué.

S. Wineburg y S. Wilson⁶⁹: Conocimientos del Profesor de Historia Principiante.

A continuación, se considerará una investigación desarrollada por estas autoras sobre el conocimiento histórico del profesor en relación al conocimiento específico de la materia y del conocimiento pedagógico. La hipótesis de la que partieron las investigadoras es de que los profesores principiantes piensan diferente en relación a la enseñanza de la Historia, y que esa diferencia responde a las bases académicas que posee cada uno. Para desarrollar la investigación tomaron una muestra de cuatro profesores principiantes formados en distintas disciplinas sociales; uno era Antropólogo, otro de Ciencias Políticas, un tercero de Relaciones Internacionales y un último de Historia de América. Utilizaron el estudio de casos como metodología de investigación y los datos los recogieron a través del uso de entrevistas y observaciones de aula. Los propósitos de la investigación se dirigieron en dos direcciones, una era reflexionar acerca de la concepción que sobre la enseñanza de la Historia tienen los profesores principiantes con formaciones académicas distintas y la otra era considerar las diferencias existentes en sus maneras o estilos de enseñanza.

Los resultados obtenidos determinaron la existencia entre el profesorado participante de diferentes significados en relación a cuatro de los aspectos más relevantes que forman parte de la enseñanza de la Historia:

⁶⁹ S.S. Wineburg y S.M. Wilson. "Peering at history from different senses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American History". En: *Teachers Collage Record*, Vol. 89. 1987. La traducción sería: "Mirando la Historia desde diferentes ópticas. El papel de las perspectivas disciplinares en la enseñanza de la Historia".

1. El rol que tiene el conocimiento factual.
2. El sitio que ocupan la interpretación y la evidencia.
3. El significado de la cronología y la continuidad.
4. El sentido de la causación.

La investigación demostró que los diferentes significados asignados a la Historia, son los responsables de la aparición de los distintos estilos o maneras de enseñanza. La conclusión principal a la que llegan estas autoras, es que la formación inicial y especializada de los profesores participantes en esta investigación, influyó de manera determinante, en los diferentes estilos o maneras de enseñar la Historia, desarrollados por cada uno de ellos.

S. Gudmundsdóttir y L. Shulman⁷⁰: El Conocimiento de los Profesores Expertos y Principiantes que Enseñan Ciencias Sociales.

Otros que han estudiado el conocimiento del profesorado de Ciencias Sociales, han sido S. Gudmundsdóttir y L. Shulman, quienes se propusieron conocer qué saben los profesores expertos sobre su materia, que aún no conocen los principiantes. Para ello, se basaron teóricamente en el “Modelo de Razonamiento Pedagógico” de Shulman⁷¹, según el cual, la comprensión que tenga el profesor del contenido teórico de la asignatura, propiciaría no sólo la transformación de éste, sino que facilitaría su enseñanza. El supuesto teórico del que partieron los investigadores es que el conocimiento didáctico del contenido se construye en base a tres conocimientos fundamentales; el de la materia, el didáctico general y el que trata sobre el alumnado.

⁷⁰ S. Gudmundsdóttir y L. Shulman. *Pedagogical content knowledge in Social Studies*. Boston: 1990.

⁷¹ L. Shulman. “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”. En: *Harvard Educational Review*, N° 5. 1987.

Para la realización de esta investigación, los autores contrastaron el conocimiento didáctico de dos profesores de Ciencias Sociales de secundaria; el de un experto con 37 años de experiencia, con el de un principiante matriculado en un programa de formación para profesores de Ciencias Sociales. A pesar de que los profesores conocían en profundidad la materia, presentaron diferencias en relación a los conocimientos didácticos de los contenidos de enseñanza, en cuanto que el profesor experto sabe y puede hacer cosas en la enseñanza, que no hace ni sabe hacer el principiante.

Los datos se recogieron a través del desarrollo de entrevistas sobre el concepto de la materia, el curso, los estudiantes, y los enfoques a los que recurrieron para la transformación de los conocimientos del contenido. Utilizaron otras entrevistas sobre el qué y el cómo de lo que se iba a enseñar, al igual que grabaciones de audio, notas de observación de aula y de recolección de documentos.

De los resultados que arrojó esta investigación, se destacan los siguientes:

1. Los profesores expertos y principiantes comparten un elemento en común, ambos dominan con suficiencia y profundidad el contenido de sus disciplinas. Sin embargo, presentan profundas diferencias en cuanto a ésta, la primera, se refiere a que el profesor experto tiene una visión más definida sobre la Historia de los Estados Unidos, que la que posee el principiante, quien no está muy claro ni tiene una buena comprensión sobre la Historia de ese país. La segunda diferencia, se basa en que el profesor experto ha tenido más tiempo, ocasiones y oportunidades para redefinir, reconstruir y transformar el conocimiento del contenido de la materia en conocimiento didáctico del contenido que el principiante.

2. El profesor principiante conoce y tiene una sola manera de segmentar y organizar el currículum, mientras que el experto tiene una manera más amplia, diversificada y factible de estructurar y segmentar la Historia que va a enseñar. En este caso, la de los

Estados Unidos, además, conoce que aspectos de esa Historia son más importantes y si el alumnado está en capacidad de comprender.

En base a estos resultados, los autores concluyeron que las significativas diferencias entre el profesor experto y el principiante, están condicionadas por la posesión del conocimiento didáctico, lo que le da ventajas al profesor experto para distinguir y valorar distintas maneras de presentación de los contenidos y seleccionar los métodos de enseñanza más adecuados a ellos, cuestión ésta que no poseen los profesores principiantes. No obstante, consideran que la visión que tienen los principiantes sobre el potencial del currículum, mejora gradualmente en la medida que van adquiriendo experiencias.

En el informe de investigación, sugirieron que los programas de formación para el profesorado deben considerar como prioridad el conocimiento didáctico del contenido. Igualmente, cuestionaron la poca promoción que se le ha dado a la reflexión del profesor o futuro profesor, sobre la materia que enseña o va a enseñar desde una perspectiva didáctica que les permita hacer más comprensibles para el alumnado los contenidos de enseñanza. Más aún, son de la opinión de que los profesores expertos deberían actuar y comprometerse con el rol de formador del profesor principiante.

S. Gudmundsdóttir⁷²: Diferencias entre Profesores Expertos y Principiantes.

En otro trabajo S. Gudmundsdóttir, vuelve a centrarse en las diferencias que presentan los profesores expertos y principiantes en relación con el conocimiento didáctico del contenido que poseen. El trabajo se desarrolló en torno a las programaciones realizadas por dos profesores expertos y dos principiantes que enseñan Ciencias Sociales en secundaria. Los instrumentos utilizados, al igual que en la investigación que realizó con

⁷² S. Gudmundsdóttir. "Curriculum Stories: four Case Studies of Social Studies Teaching". En: *Day, Pope y Denicolo Insights into Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1990.

Shulman, fueron; entrevistas, observaciones y grabaciones de aula, y recolección de distintos documentos. Las preguntas de las entrevistas se orientaron a recoger las informaciones que poseen los profesores participantes en relación a los conocimientos sobre; la materia, la pedagogía general, el currículum y el alumnado.

Los resultados de mayor interés para esta tesis doctoral, fueron los siguientes:

1. Las características más significativas que evidenciaron los profesores expertos, fueron las denominadas Historias de currículum, constituidas por las programaciones que utilizan para organizar los contenidos de la asignatura. La presencia de estas Historias en el profesor es expresión del dominio que tienen sobre el conocimiento de la materia y del currículum.

2. Las Historias de currículum representan un nuevo tipo de conocimiento de la materia, definido como conocimiento didáctico del contenido. Este nuevo tipo de conocimiento, posibilita que el docente pueda reconocer los datos relevantes de los que no lo son. Además, permiten articular ideas con hechos que aparentemente no tienen ningún tipo de relación, y proporcionan un margen amplio y flexible para el desarrollo de gran variedad de actividades de aula.

3. La investigación vino a confirmar que el dominio y el conocimiento que tiene el profesor sobre la disciplina escolar, no siempre determinan los aprendizajes adquiridos por el alumnado.

El autor finalizó el informe de investigación, estableciendo una serie de conclusiones en relación a la importancia de las Historias de currículum:

1. Son un excelente aliado del profesor en relación a la comprensión de conocimientos complejos de la materia, para hacerlos desde una perspectiva didáctica, más asequibles al alumnado.
2. Las Historias de currículum son las bases fundamentales para configurar el conocimiento didáctico del contenido.
3. Este tipo de conocimiento es propio de los profesores expertos y se encuentra en proceso de construcción en los profesores principiantes.
4. Los esfuerzos realizados por los profesores principiantes para construir las Historias de currículum y comunicarlas, expresa la importancia que viene ganando el desarrollo del conocimiento didáctico de la materia en la enseñanza.

G. Gilliamson McDiamid⁷³: Los Conocimientos y Pensamientos de los Futuros Profesores de Historia.

G. Gilliamson McDiamid, realizó un estudio sobre el conocimiento y el pensamiento de los estudiantes que se están formando como futuros docentes de Historia. Comenzó señalando que las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios se han venido enfocando hacia cuestiones generales de cognición, alejándose del estudio del desarrollo del conocimiento y de la comprensión de las disciplinas específicas. Por esta razón, centró su propósito de estudio en examinar el conocimiento y el pensamiento de los estudiantes que se están formando como docentes de Historia de pre-grado, concretamente fijó su interés en los alumnos cursantes del Seminario de Historiografía. La idea era determinar las brechas existentes entre los conocimientos colectivos alcanzados por los estudiantes durante los cursos realizados y desvelar la verdadera

⁷³ G. Williamson, McDiarmid. "Understanding History for Teaching: A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers". *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. New Jersey: Edited by Mario Carretero and James F. Voss. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers. Hillsdale, Chapter 7, 1994. Pp. 159-185.

incidencia que ha tenido este seminario en la modificación del tipo de conocimiento y de comprensión histórica que los estudiantes parecieron desarrollar durante y después del curso. Igualmente, el autor se propuso comparar la comprensión manifestada por los estudiantes participantes con las recomendaciones y proyectos impulsados por los reformadores y hacedores de las políticas educativas relacionadas con la formación del profesor.

Para el desarrollo de esta investigación, se seleccionó una clase de los cursos de Historiografía para estudiantes de pre-grado que cumplieran con las siguientes exigencias: - Que posibilite enfrentar al alumnado con las preguntas epistemológicas centrales del estudio. - Que tuviera un instructor de reconocida reputación como pedagogo. - Que los estudiantes del curso lo hayan tomado tempranamente y lo consideren como uno de los aspectos principales de su formación.

La muestra de estudio se constituyó con los 20 estudiantes que comenzaron el Seminario de Historiografía. De los cuales, solo 16 lo terminaron. Todos respondieron al perfil de la mayoría de los estudiantes que entran a la enseñanza de secundaria. Además, habían cursado un promedio de dos cursos de Historia antes de iniciar el Seminario de Historiografía, siendo los cursos más frecuentes el de Historia de América.

La recogida de la información se hizo en base a la aplicación de entrevistas semi-estructuradas, que le permitieron indagar acerca de las experiencias previas relacionadas con el aprendizaje de los estudios Sociales y de la Historia del alumnado, tanto las adquiridas dentro como fuera de la escuela. También, se les preguntó sobre los eventos histórico específicos; como causas y consecuencias de la guerra civil, eventos específicos y personas relacionadas con este hecho, el significado de reconstrucción, los resultados del movimiento de los derechos civiles, las personas y eventos específicos de este movimiento reivindicador, así como de la resolución de Tonkin Bay de cuando la

guerra de Vietnam, entre otros. La selección de estos tópicos históricos, obedeció según McDiarmid, a que son los que comúnmente se encuentran en los cursos y textos de Historia de secundaria, y sobre los cuales los Historiadores han expresado las más diversas interpretaciones.

La investigación no sólo se centró en averiguar lo que los estudiantes de pre-grado de la muestra sabían sobre los eventos antes señalados, sino que además, se propuso conocer cómo pensaban ellos que los Historiadores construían los recuentos de los eventos históricos y los problemas que podrían enfrentar al escribir estos recuentos. Del mismo modo, se les preguntó acerca de los registros de eventos históricos que preferían, por qué y cómo los enseñarían.

Otras fuentes de recolección de datos considerados como importantes en esta investigación, fueron los trabajos escritos de los estudiantes y la toma de notas de campo durante el desarrollo del seminario, porque permitieron evidenciar tanto la comprensión de los estudiantes, como las metas del instructor. La toma de notas se centró en el discurso de aula y abarcó tanto las cuestiones tratadas y discutidas, como su relación con las preguntas previas, los roles de los participantes en la discusión, los tipos de preguntas formuladas y las explicaciones ofrecidas, al igual que a las cuestiones referidas a la forma en que la Historia es representada.

Los datos obtenidos acerca del desarrollo del pensamiento de los estudiantes evidenció que la experiencia del seminario no pareció tener la influencia que se pensó tendría en el alumnado. Si en embargo, en entrevistas realizadas un año después de cursado el seminario, los estudiantes, espontáneamente y con frecuencia se referían a sus experiencias en el seminario y al instructor del mismo.

En cuanto a la valoración que hicieron los estudiantes del Seminario de Historiografía, todos menos tres de ellos, lo consideraron el mejor curso de Historia que habían tomado en la Universidad. Los cambios provocados en el alumnado por el seminario de un año de duración, fueron muy sutiles, lo que indujo a considerar que la evolución de la comprensión de los conceptos fundamentales de Historia, así se produzcan en las condiciones más favorables, requieren de un mayor tiempo. A pesar de ello, sugirió que se pudieron haber producido resultados muy diferentes, debido a la influencia de la naturaleza y el tipo de construcción de los registros históricos. En otras palabras, se puede pensar que cualquier visión sobre el pasado está condicionada por el momento histórico en que ésta se desarrolla, por esa razón, el imperativo para abordar el estudio de la gente y sus acciones en el pasado desde sus propias visiones, exige renunciar a la imposición de los estándares morales actuales. Estas apreciaciones que incorporan no sólo las formas en que se piensa sobre el pasado, sino también las formas para pensar y comprender el presente, están directamente influenciadas por el pasado, las experiencias previas y las comprensiones evolucionadas de estas experiencias que tienen las personas.

Otra de las evidencias reveladas por los datos, fue la observación de que los cambios en la comprensión del conocimiento histórico aparecen ajustados a las creencias que poseen los estudiantes de pre-grado acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. A pesar, de la aparente exigencia natural del seminario, los estudiantes no parecieron reconsiderar sus visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza que este seminario les había provisto, por el contrario, siguieron creyendo que la enseñanza consiste principalmente en decirle a los alumnos acerca de los eventos del pasado, explicándoles por qué ocurrieron y, ocasionalmente, presentarles documentales en películas. Muy pocos consideraron utilizar talleres de Historia u otros diseños de instrucción basados en sus experiencias en el Seminario de Historiografía.

Frente a esta situación y dado que la mayoría de los participantes en este seminario encontraron estas experiencias como obligadas, el investigador se preguntó; por qué no

consideraron tal experiencia de enseñanza para los alumnos de Historia de la escuela secundaria, la respuesta que mostraron los datos, fue que la referencia para la mayoría de los participantes, no fue su experiencia en el seminario, sino su experiencia en secundaria, debido a que lo que habían experimentado en estas clases en ese nivel, fueron sólo clases del tipo conferencias, ya que no habían logrado tener una idea diferente de cómo enseñar la Historia. Muchos de ellos, creían en que la enseñanza como ellos la habían experimentado era inmutable y que estaba más allá del control humano, como ciertos fenómenos naturales, mientras otros, parecían creer que los alumnos de secundaria sólo eran capaces de escuchar al profesor o de ver documentales.

El autor de esta investigación piensa que para mejorar la preparación del profesorado no basta con que éstos experimenten aprendizajes significativos que les permitan crear oportunidades para que el alumnado desarrolle conocimientos también significativos, sino que sugirió que los futuros docentes, además, de experimentar experiencias significativas, necesitan examinar las relaciones entre la oportunidad de aprender y los tipos de comprensión de la materia de Historia.

En contraposición a los hacedores de las políticas educativas, que creen que incrementando la exposición de los docentes en formación a la materia que van a enseñar, en este caso a la Historia, se produciría un mayor conocimiento para la enseñanza de ésta, el investigador planteó, que si no se les da a los docentes la oportunidad de que puedan considerar qué conocimientos son más críticos en un campo de estudio determinado y cuáles serían las implicaciones pedagógicas que traería consigo el aprender tal conocimiento, es poco probable que los docentes que estén en formación lo hagan por si mismos.

2.3.2. Investigaciones sobre el Pensamiento del Profesor de Historia

Con las investigaciones sobre el pensamiento del profesor de Historia, pasa lo mismo, son pocas, y las que existen no son suficientes para consolidara como línea de investigación en el ámbito de la Didáctica de la Historia, por ese motivo, se revisaron

algunos trabajos realizados en torno al profesorado de Ciencias Sociales, que de alguna manera se relacionan con los propósitos y temática de esta tesis doctoral.

Eileen Harries⁷⁴: Concepciones del Profesorado de Historia.

Una de las primeras investigaciones realizada en el Reino Unido, en torno a la preocupación de que la Historia que se enseña en las escuelas con mucha frecuencia se hace sin que el docente tenga un propósito claro y bien definido y por la creencia generalizada de que esta asignatura es presentada, como un conjunto de cuestiones inútiles, en forma de una narración centrada en el texto; es la de Eileen Harries, quien ante esta visión tan adversa, realizó un estudio para conocer la verdadera situación de la enseñanza de la Historia y descubrir la relación que tienen las actitudes de los profesores con el entrenamiento en servicio. Con esa finalidad, propuso llevar adelante un estudio en torno a las concepciones sobre la enseñanza de la Historia y el entrenamiento en servicio de 120 profesores de Historia, de los cuales un 50 por ciento pertenecían a primaria y el otro 50 por ciento a secundaria.

Los docentes debían responder un cuestionario sobre varios aspectos considerados como claves en la enseñanza de la Historia. Los resultados mostraron que no hubo acuerdo en relación con los propósitos de la enseñanza de esta asignatura, cuestión que es considerada como fundamental para una buena práctica de enseñanza. Para responder se les pidió que escogieran de una lista de seis propósitos los dos que ellos consideraran más importantes para la enseñanza de la Historia, además, se les permitió añadir otros propósitos, de acuerdo a sus expectativas. Como resultado, los más populares fueron “desarrollar” y “comprender” cómo evoluciona el presente. Un grupo cercano a la mitad de los docentes señaló como propósitos principales el “interés” y “disfrute”.

⁷⁴ Eileen Harries. “Teachers’ Conceptions of History Teaching”. En: *Teaching History*. Vol. IV, N° 14. Reino Unido: 1975. Pp. 149-153.

Otros propósitos seleccionados estuvieron relacionados con el cultivo de habilidades básicas, tales como “lectura, escritura y habla”. Un número considerable de profesores, expresó que el propósito principal de esta materia debía centrarse en “ayudar a los niños a apreciar la herencia nacional”. Ambos grupos de docentes respondieron moderadamente a favor de “cultivar el entendimiento humano” como finalidad de la enseñanza de esta disciplina. Menos coincidencias se presentaron en relación a considerar entre sus metas principales, el “desarrollo de destrezas de pensamiento”. Sin embargo, ninguno de los docentes expresó que la Historia no tenía ningún valor o era algo sin propósito. La autora infiere que esta disciplina puede que sea considerada un poco inútil o con poco valor, por aquellos docentes de primaria que no devolvieron el cuestionario.

Otra de las cuestiones abordadas durante esta investigación, fue el estudio en profundidad de “períodos limitados”, al respecto menos de la mitad de los docentes favorecieron en sus respuestas este tipo de estudio, por el contrario manifestaron preferir el enfoque cronológico tradicional. El resto de los profesores posiblemente vio el estudio histórico como un medio para adquirir información antes que un medio para cultivar las habilidades intelectuales y la comprensión humana. Casi un tercio de los profesores de primaria y secundaria fueron indiferentes en cuanto al uso de la “evidencia” en la enseñanza de la Historia, es decir, no consideraron el potencial didáctico que tienen el arte contemporáneo, los edificios, los artefactos y los documentos escritos. A pesar de ello, dos tercios de los docentes de primaria favorecieron su uso. Además, un considerable número de los profesores encuestados reconocieron los beneficios de uso del material de ficción; como las impresiones de artistas, las escenas de novelas históricas, las películas y la televisión, así como de otros materiales alternativos para la enseñanza, en oposición al uso de las fuentes primarias de la Historia, aunque tampoco plantearon o vieron las contradicciones lógicas existentes entre ambos tipos de material. Si bien, los docentes de secundaria fueron menos entusiastas con el material de ficción, un número considerable de ellos favoreció su uso en la enseñanza de la Historia.

Fueron más los profesores de primaria que los de secundaria, quienes favorecieron la utilización de los métodos de enseñanza informales, aunque, los resultados obtenidos sugirieron la existencia de conciencia en ambos grupos de docentes, referida tanto a las ventajas como a las desventajas que tienen las metodologías informales para la enseñanza de esta disciplina. Igualmente, coincidieron en considerar el “trabajo creativo”; la escritura imaginativa, el drama, la realización de modelos, dibujos, pinturas y escenas históricas, como medios ventajosos para el aprendizaje de la Historia. Estas respuestas, según esta investigadora, pudieran representar el deseo de los docentes por integrar diferentes aspectos del currículum o de complacer a los niños en lo que se refiere a la enseñanza de la Historia. Sin embargo, entiende que la actividad creativa no puede ser un medio de aprender la Historia, y que su valor como ejercicio artístico en muchos casos depende de la calidad y cantidad del conocimiento de Historia que ya saben los alumnos.

La conclusión final de esta investigación, evidenció actitudes más variadas en las respuestas de los docentes de secundaria que en las que dieron los maestros de primaria. Según esta investigadora, esto pudiera reflejar una mayor independencia de pensamiento o una experiencia más amplia entre el profesorado de secundaria con respecto al de primaria. En términos generales, la información que proporcionó la encuesta aplicada, sugiere que ambos grupos de docentes necesitan más entrenamiento efectivo en la enseñanza de la Historia que el que se les da actualmente.

François Audigier⁷⁵: Concepciones de los Docentes sobre las Asignaturas que Enseñan: La Historia y otras Ciencias Sociales.

En una reciente investigación de François Audigier, centrada en la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la escuela elemental de Francia, en el que partió del análisis y la descripción de uno de sus trabajos de investigación

⁷⁵ François Audigier. “Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la Escuela Elemental de Francia: Temas, métodos y preguntas”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Nº 1. Barcelona, España: 2002. Pp. 3-16.

anteriores, realizado entre los años 1997-2000, sobre la enseñanza de estas mismas disciplinas. En el cual expresó, que son muchas las publicaciones que se han hecho sobre el tema de las aportaciones de la Historia a la formación de la identidad nacional y a una visión común sobre el pasado. Aportaciones que según él, vendrían a reforzar una posición favorable a la presencia de la Historia como disciplina obligatoria en la escuela elemental. Desde la perspectiva, de que esta disciplina es uno de los factores fundamentales para la transmisión de una cultura común que permita la identificación con el colectivo. En el mismo sentido, afirmó que muchas de las investigaciones realizadas en el ámbito educativo, han permitido evidenciar las distintas maneras en que los docentes asumen la presencia de la Historia en relación a su enseñanza. La cual, suele manifestarse en que la mayoría de los docentes continúan utilizando prácticas de enseñanza tradicionales, en otros, esta práctica puede llegar a expresarse a través de una enseñanza accidental, episódica y/o de circunstancias, existen algunos, que incorporan la enseñanza de esta asignatura en los proyectos de aula o de escuela, e incluso están, los que simplemente ya no enseñan la disciplina.

Otro de los aspectos desarrollados en esta investigación está relacionado con la concepción que tienen los docentes sobre la disciplina que enseñan. De acuerdo al autor, esa concepción se estructura en el contexto de las relaciones que establece el docente con la disciplina de Historia que enseña, en función de las valoraciones y opiniones que se ha formado en torno a las contribuciones que hace a la formación del alumnado, a los requerimientos sociales, a los contenidos curriculares y al lugar que le asignan en relación a las otras disciplinas escolares. Sin embargo, destacó la opinión manifestada por los profesores en relación al terreno que vienen perdiendo la Historia y las otras disciplinas escolares de los estudios sociales, frente al protagonismo alcanzado por las actividades básicas de leer, escribir y contar. Además, alertó sobre la entrada en escena del aprendizaje de una lengua extranjera o de los temas de informática, que a pesar, que desde una perspectiva social, son consideradas como necesarias, hacen más dificultosa la inclusión de la Historia y las otras disciplinas sociales en la enseñanza media.

En cuanto a los métodos activos, el autor sostiene que los docentes los utilizan de forma ambigua, incluso señaló, que algunos creen que dejando a los alumnos buscar la información en los documentos aportados por ellos o los propios alumnos, es suficiente.

Otro interesante tema que aborda esta investigación, es que plantea dos nuevas dimensiones para analizar los materiales de investigación. La primera de ellas, trata sobre las acciones docentes y la manera en que éstas son realizadas dentro del aula. La segunda, hace referencia a los cuestionamientos didácticos, tanto de los conocimientos teóricos como de la epistemología práctica, que según este autor, son los que permiten determinar las acciones y posiciones que asumen los docentes durante la enseñanza de la asignatura de Historia.

Para delimitar las temáticas de este estudio, el investigador se planteó algunas hipótesis referidas a la concepción que tienen los docentes sobre las asignaturas que enseñan. En base a ellas, estableció las temáticas siguientes: - Las representaciones docentes. - Los instrumentos y materiales que utilizan y manifiestan utilizar en sus clases. - La observación de la puesta en práctica de esos instrumentos y materiales en el aula. - Los programas de formación profesional, inicial y continua. - La manera de evaluar al alumnado. - Y la introducción de prácticas innovadoras.

Respecto a los métodos de recogida de datos utilizados en la investigación, destacó que éstos son los mismos que se utilizan en el ámbito de investigación de las Ciencias Sociales; como las entrevistas, cuestionarios y observaciones e investigaciones documentales. El propósito de los mismos, era recoger informaciones en profundidad sobre los docentes participantes del estudio, para conocer acerca de sus concepciones y prácticas de enseñanza.

Como la intención de la investigación revisada, es la de construir y ofrecer una amplia perspectiva sobre la situación de la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación cívica en Francia, el autor optó por hacer una descripción de los resultados de la entrevista aplicada, no en base a los aspectos que están presentes en lo declarado por el docente, sino en función de lo que no aparece en sus declaraciones, es decir, en “las ausencias”. Es por ello, que Audigier presentó los resultados obtenidos en esta investigación, relacionándolos con los distintos aspectos temáticos trabajados, y que a continuación se describen:

1. En cuanto a la elección de lo que se va a enseñar, fueron pocas las veces que los docentes hicieron referencia a los programas y a las instrucciones oficiales, y cuando lo hicieron, emitieron juicios y valoraciones negativas, llegando incluso a considerarlos como ambiguos, abstractos, inadecuados y desvinculados de los cursos de la asignatura. En consecuencia, los resultados evidenciaron el profundo desconocimiento que los profesores tienen de ellos.

2. El vocabulario pedagógico o didáctico, es otro de los grandes ausentes en lo manifestado por los docentes. Su ausencia es notoria en todas las disciplinas, pero ésta se percibe mayormente entre el profesorado que enseña Historia y Geografía.

3. Fueron evidentes las dificultades que los profesores presentaron para hablar de aprendizajes, de construcción y desarrollo de competencias, de conceptos, de capacidades intelectuales. Contrariamente para ellos, fue más fácil y prefirieron hablar de los contenidos y de los objetos de estudio de la asignatura.

4. Algo parecido pasó con la evaluación, cuando se refirieron a ella lo hicieron en relación a la evaluación de conocimientos muy concretos. Sin embargo, expresaron no saber cómo evaluar la comprensión.

5. En relación a la memoria, basándose en los resultados el autor señaló, que a pesar de que los docentes la ven como necesaria, a la par, la consideran una mera herramienta de difícil ubicación.

6. Otra de las cosas que evidenciaron estos resultados, es que la enseñanza de la Historia y de las otras disciplinas, continúan desarrollándose en base a la exposición oral, lo que permitió evidenciar una ausencia más, la de las nuevas tecnologías.

7. La última de las ausencias que reflejó lo expresado por los docentes entrevistados, se refiere a la presencia de la disciplina en la enseñanza, a su sentido, sus finalidades y a la relación de sus contenidos con las experiencias del alumnado.

Los resultados relacionados con los materiales que utilizan los docentes en la planificación de sus clases, permitieron un enfocarlos en tres dimensiones: 1. La primera, hace referencia al interés que debe despertar el objeto de estudio en el alumnado, este interés dependerá de la experiencia del docente. 2. La segunda dimensión, se refiere a las actividades del alumnado, al respecto, los docentes resaltaron la importancia de que los materiales y el objeto de estudio seleccionado sean adecuados al desarrollo de esas actividades. En lo manifestado por los docentes, se observó una tendencia a favorecer el desarrollo de actividades en el alumnado, individuales o colectivas. Igualmente, expresaron ser partidarios de la idea, de que es el momento de que la Historia y las otras disciplinas sociales, se desarrollen en base a los cuestionamientos e investigaciones personales. 3. La tercera y última de estas dimensiones, trata del orden de la oportunidad que proporcionan los objetos y materiales que pueden potencialmente ser utilizados en las clases. El autor concluye que las evidencias aportadas por esta investigación, confirman que los tres elementos antes planteados: el interés, la actividad y la oportunidad, son fundamentales en la orientación de la elección tanto de los contenidos como de las herramientas de enseñanza.

Otro aspecto que se abordó en esta investigación, fue el de la evaluación, en lo expresado por los docentes sobre ella, se evidenciaron varias cuestiones: Lo primero, fue que ésta es menos frecuente de lo esperado. Segundo, reveló el peso significativo que los docentes le asignan a la memoria y a los conocimientos factuales para evaluar.

Tercero, evidenció el uso que hacen los docentes de los ejercicios para evaluar habilidades. A lo que habría que agregar, que el dominio de la lengua se confunde a menudo con las preocupaciones que despiertan en los docentes los conocimientos de la materia. Además, hay que decir que los resultados de las entrevistas mostraron un relativo desacuerdo con las exigencias institucionales de la evaluación, frente a las que favorecen una evaluación más centrada en las actividades del alumnado.

P. Carpenter⁷⁶: La Valoración que hacen los Docentes de la Historia como Materia Escolar.

Uno de los trabajos sobre profesorado de Historia, de gran interés para la presente investigación, es el de P. Carpenter, desarrollado en Gran Bretaña con la participación de 582 profesores de Historia, el objetivo del mismo, era indagar sobre los valores que éstos le asignaban a la Historia como materia escolar. Los resultados fueron ordenados y presentados en nueve conclusiones relacionadas con la utilidad y el papel que cumple la Historia para el alumnado, según lo manifestado por el profesorado que la enseña:

1. La Historia es una asignatura que responde a los objetivos que le ha asignado la sociedad, como es el contribuir a la comprensión del presente a través del estudio del pasado.

⁷⁶ P. Carpenter. “¿Por qué la Historia? Los profesores ante la Historia”. En: Pereira, M. (Coord.): *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna: Universidad de la Laguna, 1982.

2. La Historia influye sobre las actitudes de los alumnos, en el sentido, de que es un buen instrumento para la detección de prejuicios y la formación de valores entre el alumnado.

3. Como asignatura es muy importante para la transmisión de valores patrimoniales, la adquisición del significado del pasado y de una cultura educativa más amplia.

4. Es considerada por los profesores participantes en la investigación, como una disciplina de carácter intelectual, que contribuye a la formación del pensamiento crítico, la capacidad para tomar decisiones y para distinguir entre hechos y opiniones.

5. Es una asignatura que promueve las explicaciones intencionales y la empatía, por lo que potencia en el alumnado el uso de la imaginación.

6. Le proporciona al alumnado un conjunto de conocimientos específicos, los adiestra en el uso de la memoria y en la comprensión de las cuestiones humanas y sociales.

7. Propicia en el alumnado la formación de los conceptos básicos necesarios para la comprensión histórica y la contextualización de hechos, tales como; tiempo, cambio, causalidad, entre otros.

8. Transmite al alumnado las destrezas necesarias para desarrollar investigaciones y para la posterior comunicación de sus resultados.

9. Promueve la curiosidad y el ocio, a través de los cuales, satisface los intereses personales del alumnado.

M. T. Downey y L. S. Levstik⁷⁷: El Status de la Historia en los Centros Educativos.

En la misma dirección, hay que decir que muchos didactas e investigadores consideran que una de las áreas de investigación de gran importancia para comprender la situación de la enseñanza de la Historia, es la relacionada con el status que se le asigna a esta materia en los centros educativos. Debido a la relación que tiene esta temática con la investigación anterior, y a sabiendas de que no está directamente relacionada con el objeto central de estudio de esta tesis doctoral, sólo se indicará a manera de información, la revisión de los trabajos realizados en torno a esta línea de investigación por M. T. Downey y L. S. Levstik, muchos de ellos, realizados con la finalidad de conocer la evolución que ha tenido la presencia de la Historia en los planes de estudio. Los resultados arrojados por esta revisión, les permitió a los autores concluir que la Historia como asignatura tanto en las escuelas elementales como en las de secundaria, ha venido perdiendo terreno en relación a las otras disciplinas escolares, pérdida que se evidencia más en unas materias que en otras, como en el caso de Historia de Europa en los Estados Unidos, siendo ésta mucho menor, en cuanto a la Historia de ese mismo país. Los autores del artículo de investigación, igualmente destacaron que la importancia que tiene la Historia para el alumnado de los Estados Unidos, no es diferente de la que tienen los alumnos de otros países.

⁷⁷M. T. Downe y L. S. Levstik. "Teaching and Learning History". En: Shaver J. (edt) Haandbook of research on Social Studies teaching and learning. New York: McMillan Publishing Company, 1991.

S. J. Thornton⁷⁸: Visión del Profesor de Ciencias Sociales en Relación a la Toma de Decisiones en el Ámbito del Currículo y la Instrucción.

S. J. Thornton, hizo una revisión de varios trabajos sobre el papel que juega el profesor de Ciencias Sociales en el desarrollo del currículo. Partió de la hipótesis de que el profesor es un controlador, que toma dos tipos de decisiones, unas referidas al ámbito curricular; sobre objetivos, selección de contenidos, entre otros, y otras relacionadas con el ámbito instruccional; acerca de cómo enseñar, con qué materiales, con qué estrategias, entre otros. Éstas se producen en un plano de relaciones interactivas entre ambos tipos de toma de decisiones, que a la vez están condicionadas por la visión que tiene el profesor acerca de la sociedad, la naturaleza de la asignatura y las formas de pensamiento que ha adquirido durante el transcurso de su vida.

Considerando que la visión referencial que posee el profesor determina el significado que éste tiene sobre las Ciencias Sociales, en la manera que planifica y sobre cómo enseña, el autor estableció las siguientes conclusiones:

1. Los criterios que tiene el profesor sobre las Ciencias Sociales, afectan la toma de decisiones sobre el currículo y los objetivos, y sobre el cómo enseñar, es decir la instrucción. Igualmente, estos criterios repercuten en la planificación curricular y en el desarrollo del currículo real.
2. A pesar, de que los profesores poseen una amplia libertad para definir las Ciencias Sociales, muchos de ellos, ni la ejercen ni son conscientes de que la poseen.
3. El significado de Ciencias Sociales del profesorado es diferente del que poseen los expertos en Didáctica de Ciencias Sociales. Es por ello que el investigador destacó la

⁷⁸ S. Thornton. "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies" En: Shaver, J. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New Cork: MacMillan, 1991.

necesidad de realizar más investigaciones sobre el cómo y por qué el profesorado define las Ciencias Sociales de una manera determinada.

4. La clase magistral y el libro de texto como estrategias de enseñanza, continúan siendo las de mayor uso entre el profesorado. Sin embargo, un sector de ellos, recurre a otros tipos de estrategias menos centradas en el profesor.

5. La narración y la exposición tienen una notable presencia en la enseñanza de la Historia, aunque su eficacia varía ampliamente de un profesor a otro.

6. El autor de esta investigación sostiene que profesorado transforma el currículo y toma decisiones en función de un determinado grupo de alumnos, y que tampoco piensan en aras de un currículo ideal, sino en términos de lo que es posible enseñar a un grupo concreto de alumnos.

7. Los profesores consideran que el currículo es un conjunto de conocimientos elaborado por expertos, expuesto a través de los textos.

8. Los principales criterios utilizados por el profesorado para planificar el currículo son la viabilidad y la sociabilidad.

Nicole Tutiaux-Guillon⁷⁹: Las Finalidades Cívicas y Culturales del Profesor de Historia y de Geografía.

Otro trabajo realizado en la misma perspectiva del de R. Brown, es el de Nicole Tutiaux-Guillon. Es una investigación enmarcada en el contexto teórico de la didáctica; pero desde la perspectiva defendida por Chervel⁸⁰; según la cual, las finalidades de la “disciplina escolar” están orientadas y determinadas en cierta forma por las finalidades que la sociedad le ha atribuido y responsabilizado como suyas⁸¹. Entre los aspectos singulares de este enfoque didáctico, destaca el hecho de que las prácticas de enseñanza, además de los aportes que hacen para la elección de lo que se va a enseñar, contribuyen a la construcción de los conocimientos de enseñanza. A pesar, de que el artículo se ha centrado en la articulación de la conciencia histórica, territorial y cívica⁸², entendiendo que estas tres conciencias contribuyen a la formación de una identidad individual y colectiva; aunque difiere, de esa articulación, en la manera en que estos conceptos se construyen científicamente.

En cuanto a la conciencia histórica, que es la que mayor interés despierta para esta tesis doctoral, ha sido definida por el autor: como el conjunto de componentes cognoscitivos y culturales que permiten la comprensión de la Historia, la cual, considero está fuertemente influenciada por la manera en que se interpreta el pasado y se vislumbra el futuro. Desde el punto de vista de este autor, tener conciencia histórica es ser consciente de que en la sociedad del presente converge y participa el pasado y es preguntarse desde ese presente sobre el futuro. Entendida así, la conciencia histórica se le debe considerar

⁷⁹ Nicole Tutiaux-Guillon. “Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de esta etapa”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. N° 2. Barcelona-España: 2003. Pp. 27-35.

⁸⁰ A. Chervel. "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En: *Revista de Educación*, N° 295. Madrid: 1991. Pp. 59-111.

⁸¹ Esta misma concepción, sobre una Historia de la enseñanza que responde a los objetivos que la sociedad le ha asignado, puede verse, en este mismo capítulo, en el apartado dedicado a P. Carpenter sobre la utilidad y las funciones de la Historia.

⁸² En donde se relaciona la conciencia histórica con la memoria, la conciencia territorial con el territorio y la conciencia cívica con la ciudadanía.

como una herramienta de enseñanza que favorece el estudio de las relaciones entre pasado, presente y futuro.⁸³

Los resultados de las entrevistas aplicadas a ocho docentes de sexto y quinto grado del tercer ciclo, evidenciaron el poco interés que tiene el profesor para hablar de las finalidades culturales y cívicas de la disciplina escolar, prefirieron hablar de sus clases, de lo que hacían en ellas, de los programas o de las carencias y dificultades de aprendizaje del alumnado. La otra cuestión que mostraron los resultados de la investigación, fue que la práctica de la enseñanza de las disciplinas escolares, es una actividad solitaria, en donde raras veces participan otros sujetos diferentes al maestro y el alumnado.

F. Audigier⁸⁴: Diferencias de Opinión de Maestros y Licenciados en torno a la Historia, la Geografía y la Pedagogía.

F. Audigier, realizó una investigación dirigida a indagar acerca de las diferencias de opinión que existen entre los maestros y los licenciados en torno a la Geografía, la Historia y la Pedagogía general; en atención al interés de esta tesis doctoral, se hará mayor hincapié en relación a los aspectos que traten sobre el profesorado y la disciplina. Para su desarrollo utilizó un instrumento constituido por varios cuestionarios de preguntas relativas a esas disciplinas. Los cuestionarios, se aplicaron a 1.400 profesores, de éstos 578 eran maestros y 175 licenciados, y de los cuales sólo lo respondieron 753. Del análisis de estos resultados, el autor obtuvo dos grupos de conclusiones, unas pedagógicas y otras relacionadas con las disciplinas de Historia y Geografía:

⁸³ Los otros tipos de conciencia; la territorial y la cívica, a pesar de su importancia, no serán abordados en este apartado debido a que no forman parte del interés de la tesis doctoral, y porque son muy pocas las referencias científicas y reflexiones didácticas que existen acerca de ellas.

⁸⁴ F. Audigier. "Articulation, école/collège. Etude diagnostique". En : *Rapport Histoire-Geographie*. París : INRP. 1984.

1. De las conclusiones pedagógicas, el autor destacó entre otras, las siguientes:

a) Un poco más del 50% del profesorado coincidió, en señalar que su propósito es enseñarle a los alumnos a pensar y a actuar en el mundo en que viven.

b) Un 35% de los profesores, es partidario de transmitirles a los alumnos buenos métodos de trabajo y conocimientos básicos disciplinares.

c) Más del 60% de los docentes, manifestaron priorizar las necesidades del alumnado por encima de las del programa. Además, destacaron la importancia de establecer buenas relaciones con los alumnos.

d) El 93% de los docentes, expresó que aprobaban las discusiones en el aula.

2. Sobre las conclusiones relacionadas con la Historia y la Geografía, éstas fueron las más significativas:

a) Se reafirmó el papel que cumplen estas asignaturas como instrumentos para la comprensión del mundo actual.

b) Los resultados evidenciaron que los maestros tienden más hacia lo imaginario, la descripción, el pasado, y a la estructuración del tiempo y el espacio. Mientras que los licenciados, se deciden más por las preguntas que despiertan la curiosidad y por el conocimiento de sociedades diferentes.

c) Los objetivos de enseñanza de la Historia y la Geografía en el caso de los maestros, están orientados a alcanzar la estructuración del espacio y el tiempo, y a darle gran importancia a la ubicación del alumnado en su propia cultura e Historia. Mientras que en los licenciados, los objetivos están dirigidos hacia la adquisición de métodos adecuados y útiles para la comprensión histórica y el desarrollo del espíritu crítico en el alumnado.

En síntesis, el autor señaló que tanto los maestros como los licenciados confían más en el saber hacer y en los conocimientos factuales, que en el conocimiento en sí mismos, o en los conocimientos más intelectualizados.

2.3.3. Investigaciones sobre la Formación del Profesor de Historia. Tipologías.

Anna Pendry y Chris Husbands⁸⁵: Lectura y Desarrollo Profesional del Profesor de Historia.

En el contexto de esta línea de investigación, se han encontrado varios trabajos relacionados con la práctica docente del profesor de Historia en formación, como el realizado por Anna Pendry y Chris Husbands. Es un estudio realizado para investigar lo que los estudiantes de enseñanza de Historia en una institución de educación superior leen durante su año de educación profesional de PGCE y del valor que piensan tienen las lecturas para su desarrollo profesional. No obstante, las limitaciones metodológicas de este tipo de estudio, las investigadoras destacaron examinar los hábitos de lectura de un grupo sustancial de profesores de Historia principiantes en varias instituciones de educación superior. Igualmente, señalaron que la exploración que hicieron les permitió conocer acerca de cómo los docentes principiantes de la muestra de investigación ven su propio aprendizaje profesional y cómo son informados por la investigación.

Los resultados evidenciaron que a pesar de que muchos de ellos tienen una visión positiva del valor de la lectura para su desarrollo profesional, las lecturas que hacen son bastante limitadas. Igualmente, determinaron la existencia de un consenso entre los nuevos docentes, en tanto reconocieron que sus fuentes de información están determinadas por una estrecha selección de apenas unos tres libros. En consecuencia, los autores propusieron que el desarrollo de la profesión de enseñante para esta asignatura, debe basarse en la investigación. En relación con la lectura de libros, aunque

⁸⁵ A. Pendry y C. Husbands. "Research and Practice in History Teacher Education". En: *Cambridge Journal of Education*. Vol. 30, N° 3. University of Oxford Department of Educational Studies Chris Husbands University of Warwick Institute of Education. Reino Unido: 2000. Pp. 322-333.

continúan considerándolas de alguna manera como inseguras, las evidencias sugirieron tomarlas en cuenta para la formación inicial del profesorado.

Helen Patrick⁸⁶: El Profesor de Historia para los Años Noventa.

En la perspectiva del trabajo anterior, sobre formación del profesorado de Historia se revisó un trabajo bastante original de Helen Patrick. Es un estudio centrado en la formación del profesor de Historia para los años noventa, el cual tiene cierto interés para esta tesis doctoral, debido a que examina la incorporación de elementos prácticos en la formación docente, con una doble finalidad; por una parte, se plantea conocer cuánta integración hay entre la teoría y la práctica en los cursos de Historia del PGCE, y por la otra, se propone determinar cuál es el grado de contribución que éstos hacen a la efectividad de los cursos y, en particular, a la efectividad de los docentes formadores de profesores de Historia.

Pese a ello, los estudiantes para profesores de Historia continúan quejándose de que lo que aprenden en esas instituciones del PGCE, las critican porque son cuestiones demasiado teóricas, que no se corresponden con lo que ellos enfrentan en las aulas. Por otra parte, y a pesar de que tanto los tutores como los estudiantes coincidieron en admitir que un curso de apenas 36 semanas era relativamente corto para incluir todos los tópicos que debían ser trabajados por los futuros docentes de Historia, la autora considera que este estudio permitió determinar una serie de cambios en los cursos del PGCE de Historia, como son; una preparación más directa de los estudiantes con el trabajo en las escuelas, una mejor integración entre los distintos aspectos y tópicos de la formación profesional y de una mayor efectividad alcanzada por los cursos en los estudiantes. Finalizó sus conclusiones, afirmando que la mayoría de los estudiantes que terminan estos cursos, favorecen las ideas de la Nueva Historia y valoran positivamente el uso de distintos enfoques de enseñanza.

⁸⁶ Helen Patrick. "History Teachers for the 1990s and Beyond". En: *Teaching History*. N° 50. Reino Unido: 1988. Pp. 10-15.

Mary E. Hass y Margaret A. Laughlin⁸⁷: Perfil del Docente de Estudios Sociales de las Escuelas Elementales.

Mary E. Hass y Margaret A. Laughlin, publicaron un artículo sobre los resultados de una encuesta aplicada en 1997, a los docentes de escuelas elementales pertenecientes a la organización de profesionales de estudios sociales NCSS, con la finalidad de indagar sobre el perfil que éstos poseían. Las preguntas se hicieron en torno a las tendencias actuales que están siendo implementadas por estos docentes y en base a las preocupaciones que tienen sobre la enseñanza de los estudios sociales. De los 98 docentes que respondieron el cuestionario, un 62 por ciento enseñaban en grados de cuarto a sexto, el 17 por ciento lo hacía en grados de primero a tercero y el resto constituyó el grupo de los directores y docentes recientemente jubilados, cuyas respuestas fueron bastante similares a las de los docentes activos.

A pesar de que los informantes pertenecen a la NCSS, una organización docente que por mucho tiempo ha hecho de la educación de ciudadanía su más alta prioridad, los resultados de la encuesta revelaron la poca atención que los docentes le dedican a la enseñanza de los ideales y valores cívicos en las escuelas elementales. En general, los Estudios Sociales no parecen ser vistos por los docentes como un área de contenido importante en las escuelas elementales. Ante éstos le dan prioridad a la lectura y a la matemática. Además, considera que los docentes de Estudios Sociales aparentan no poseer una buena base en las disciplinas de Ciencias Sociales. Entre estos resultados, destaca el interés que expresaron los docentes por actualizar su base de conocimiento y por el aprendizaje de sus estudiantes y de que manifestaran estar conscientes que el éxito del aprendizaje del alumnado en gran parte dependía de ellos, de sus esfuerzos para crecer profesionalmente y mantenerse actualizados tanto en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como en los contenidos disciplinares.

⁸⁷ M. E. Hass and M. A. Laughlin. "A Profile of Elementary Social Studies Teachers and their Classrooms". En: *Social Education. The Official Journal of National Council for the Social Studies*. Vol. 65, N° 2. United States of América: 2001. Pp. 119-126.

Las autoras concluyeron en base a las respuestas globales, que los docentes desean proporcionar una instrucción en estudios sociales, significativa y que le sirva al alumnado de modelo de aprendizaje a lo largo de toda su vida.

A. Pendry⁸⁸: Los Dilemas de la Enseñanza en la Formación del Profesor de Historia.

A. Pendry, en otro de sus artículos publicado en 1990, centro su atención en los dilemas que tienen que enfrentar los educadores formadores de profesores de Historia, los que según ella, estarían directamente relacionados; con el debate en el seno de la enseñanza de esta disciplina, la coherencia del certificado que reciben los docentes en el postgrado de PGCE, el valor del trabajo escolar del PGCE, las agendas personales y con las preocupaciones que presentan los docentes principiantes en la introducción del Currículo Nacional. En la misma perspectiva, sostiene que dichos dilemas se derivan; de la interacción de problemas en la educación del docente, de las iniciativas del gobierno y de los debates que se producen al interior de esta disciplina. Cada uno de esos dilemas, en su opinión se construye en el contexto de los programas de PGCE destinados a los docentes formadores de profesores de Historia. De la misma manera, señala que el componente del trabajo de los formadores de profesores de Historia, está particularmente relacionado con la enseñanza de la Historia en las aulas.

Entre las conclusiones más significativas, destacó el hecho de que todos los dilemas presentados en el informe de esta investigación, comparten como característica distintiva el tema de lo que puede y debería ser la relación entre las escuelas y las instituciones de entrenamiento de profesores. En otra de ellas, hizo un reconocimiento a la interacción que existe entre los distintos dilemas, al aceptar el imperativo de que no se puede considerar ninguno sin tomar en cuenta los otros.

⁸⁸ Anna Pendry. "Dilemas for History Teacher Educators". En: *British Journal of Educational Studies*. Vol. XXXVIII, N° 1. Reino Unido: 1990. Pp. 47-62.

Ronald W. Evans⁸⁹: Tipologías del Profesor de Historia.

Ronald W. Evans, ha realizado varios trabajos relacionados con las distintas tipologías de enseñanza de la Historia. En este artículo, hizo referencia a uno de sus estudios realizado en 1989, en base a la aplicación de entrevistas a profesores con distintas tipologías de enseñanza, los resultados obtenidos lo llevaron a concluir que la enseñanza de la Historia parecía estar en buenas manos, es decir, la impresión que tuvo sobre los profesores entrevistados, es que éstos sabían lo que hacían⁹⁰.

El artículo en cuestión, se refiere a una investigación exploratoria realizada con la finalidad de describir y analizar la enseñanza de esta asignatura desde la perspectiva particular de cinco docentes, donde cada uno ellos, representa una tipología del profesor de Historia:

1. La del cuenta-cuentos o storyteller: es el tipo de profesor que enseña la Historia narrándola, sus clases se centran en las charlas del profesor. Es el modelo dominante más frecuente en las aulas de clase de esta asignatura.

2. La del Historiador científico: para este tipo de docente la explicación y la interpretación histórica, hacen que la enseñanza de la Historia sea más interesante. Son partidarios de que los procesos históricos deben discutirse. Consideran que el conocimiento del pasado sirve para entender los eventos del presente, que los problemas de la Historia deben abordarse manteniendo una actitud objetiva frente a ellos, y son los docentes que apuestan por la investigación y el pensamiento abierto.

⁸⁹ R. W. Evans. "Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief". En: *Theory and Research in Social Education*. Vol. XVIII, N° 2, by the College and University Faculty Assembly of National Council for the Social Studies. United States of America: 1990, Pp. 101-138.

⁹⁰ R. W. Evans. "Concepciones del maestro sobre la Historia". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 2 y 3. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1989.

3. La del filósofo cósmico: este docente enfatiza en la relación pasado-presente, para presentar los problemas del presente y buscar en los hechos del pasado y el presente lecciones para el futuro. Son los que consideran reflexionar sobre el pasado desde una óptica contemporánea.

4. La del relativista-reformador: este profesor presenta varias características que lo distinguen de los anteriores, una de ellas, es que ve generalizaciones o acontecimientos conectados a leyes históricas, que la Historia está sujeta a patrones definidos. Para este tipo de docente la Historia es cíclica. Cree que todas las experiencias están relacionadas y que la misma tiene un significado profundo por sus implicaciones con el futuro.

5. La tipología del ecléctico: éste es un profesor que aparentemente no se ha definido con ninguna de las tipologías anteriores, le da cabida a la variedad de tendencias. Es un enfoque más pragmático de la enseñanza.

El autor de este estudio, se enfocó en los efectos que tiene cada una de las concepciones de la Historia que poseen los docentes sobre el currículum transmitido y sobre las creencias del alumnado. La investigación involucró el uso de entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes, y observaciones de aula. Los resultados obtenidos sugirieron la idea de que el impacto de cada una de esas concepciones docentes, variaba considerablemente en cada caso particular y que la enseñanza de la Historia influye poco sobre las creencias del alumnado. Además, los resultados evidenciaron que los enfoques de la enseñanza de esta asignatura, están implícitamente vinculados a tendencias ideológicas que compiten entre ellas.

El autor realizó otro trabajo en la misma línea de investigación⁹¹, que le permitió confirmar los resultados obtenidos en el estudio anterior; sobre las concepciones que poseen los maestros sobre la Historia, así como, establecer la vinculación de éstas con las maneras o estilos de enseñanza y de averiguar la incidencia que tienen los factores ambientales sobre las concepciones que poseen los docentes. En esa perspectiva, el investigador partió de considerar las evidencias que han mostrado los resultados de otras investigaciones, en relación a la significativa importancia que tienen las concepciones de la Historia de los maestros, para tomar decisiones curriculares.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló en base a cuestionarios y entrevistas, las preguntas se formularon en relación a obtener informaciones acerca de las concepciones de la Historia que poseen y sobre los antecedentes personales de los trece maestros participantes. Por esa razón, las preguntas se orientaron a indagar sobre los aspectos relacionados sobre el significado de la Historia, los estilos de enseñanza y el origen de esas concepciones. Los resultados que arrojó la investigación, fueron muy parecidos a los del trabajo anterior, incluso usó las mismas tipologías de enseñanza de la Historia. Los resultados fueron agrupados en los siguientes tres bloques:

1. Entre los maestros participantes se evidenciaron diferencias en relación a las concepciones, los objetivos y significados que éstos poseen. Los maestros estudiados con frecuencia encajan en alguna de las siguientes tipologías: la del narrador de Historias, de relativista-reformista, de Historiador científico, de Historiador ecléctico o de filósofo cósmico. Cada una de estas tipologías se puede relacionar y reconocerse en las tradiciones de la Filosofía de la Historia, de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de las Filosofías de la Educación. En correspondencia con esta variedad de tipologías, hay que decir, de que a pesar de ser distintas no son tan excluyentes ni tan inclusivas.

⁹¹ R. W. Evans. "Concepciones del maestro sobre la Historia". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 2 y 3. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1991.

a) La primera tipología, la del narrador de Historias, es la que se identifica con la tradición del filósofo analítico e idealista de la Historia. En ella, un 11,3% de los participantes, asumiendo una perspectiva magistrocentrista y muy conservadora, consideraron que lo más importante de la enseñanza es la transmisión de conocimientos.

b) La segunda tipología, la del Historiador científico, se identifica con la del filósofo analítico positivista. El interés investigativo de este docente se centra en los hechos de la Historia y en alcanzar la objetividad. El 18,3% de los maestros ubicados en esta tipología, basaron su enseñanza en el uso de conceptos y conocimientos complejos provenientes de las disciplinas académicas que en, ocasiones, eran percibidos como ajenos tanto para los docentes como para los alumnos. Este tipo de maestros, frecuentemente, son calificados de medianamente progresistas, en razón, de que aún conservan ciertos elementos, acentuadamente, conservadores.

c) La tipología del relativista-reformista, se relaciona con la perspectiva del filósofo analítico relativista, es partidario de que la reflexión sobre el pasado debe hacerse desde el presente, desde los problemas contemporáneos. Considera que estudiando el pasado el alumno puede sacar lecciones para el presente, que le permiten configurar la construcción de un mejor futuro. Desde esta perspectiva, el autor considera a este tipo de maestros, que representaron el 45,1% de la muestra, de docentes que se caracterizan por ser investigadores, reflexivos y progresistas.

d) El 2,8% de los maestros se ubicaron en la cuarta tipología, la del filósofo cósmico, la cual presenta similitud con la del filósofo especulativo de la Historia, según este tipo de maestro, todas las experiencias forman parte de un amplio y profundo sistema de interrelaciones significativas.

e) La quinta y última tipología, representó el 22,5% de la muestra es la del ecléctico, es expresión de la ausencia de una concepción filosófica congruente. Se caracteriza por el pragmatismo de su enfoque sobre la enseñanza, lo que se refleja en una concepción de la Historia construida a partir de ideas y elementos tomados de las diferentes tradiciones y filosofías.

El autor encontró que los docentes estudiados evidenciaron poseer aspectos de distintas tradiciones o tipologías, en donde una de ellas ocupaba el lugar dominante. Lo que vendría a justificar el interés por realizar nuevas investigaciones en este ámbito, con la finalidad de determinar el grado de conciencia que tienen los maestros sobre su estilo de enseñanza y de si éste se corresponde con su posición filosófica e ideológica.

2. Las creencias, los conocimientos y antecedentes políticos y religiosos aparecen fuertemente vinculados a las concepciones que poseen los maestros sobre la Historia. De éstas las que presentaron mayor influencia en la formación de las concepciones de los maestros, fueron el hogar y la escuela. También mencionaron otros aspectos que consideraron relevantes: sus maestros, profesores universitarios, experiencias personales, la familia y los libros. En relación con los antecedentes, hay un reconocimiento explícito de la importancia que éstos tienen en la formación de las concepciones de los docentes. Pese a ello, el autor advirtió que la influencia de los antecedentes variaba significativamente de acuerdo a cada caso.

3. Los resultados de la investigación evidenciaron que la pedagogía del maestro está profundamente condicionada por la concepción de la Historia que posee. Así resultaría, que: - El idealista narraría Historias; el reformista utilizaría distintos métodos que alternaría y combinaría con la intención de promover una actitud cuestionadora y reflexiva en el alumnado, que le permita relacionar la realidad presente con el pasado. - El científico promovería entre el alumnado el desarrollo de un razonamiento abierto sobre la Historia. - El filósofo cósmico estimularía interpretaciones cósmicas entre el alumnado. - Y el ecléctico, basaría su pedagogía en el uso de la variedad de factores para estimular el interés de los alumnos por la Historia.

No obstante, los resultados también revelaron que las relaciones condicionantes entre las concepciones que sobre la Historia posee el maestro y su estilo o manera de enseñar,

no siempre se cumplen, lo que sugeriría según este autor, una mayor influencia de los imperativos organizativos y de los modelos de enseñanza tradicionales.

Evans, finalizó la investigación con las conclusiones siguientes:

1. Sostiene que las concepciones que poseen los maestros sobre la Historia, tienen su génesis en el conocimiento profundo de la materia, en el conocimiento pedagógico y en la ideología política y religiosa de la que son partidarios. En ese sentido, sugirió considerar la enseñanza de la Historia como un instrumento para que los maestros puedan canalizar y expresar su visión del pasado, manifestar sus creencias sobre el presente y explicar sus visiones sobre el futuro.

2. Los resultados de la investigación propiciaron el surgimiento de varias interrogantes, que exigen a su vez, la realización de futuras investigaciones sobre distintos aspectos de esta temática y que son de gran interés para el ámbito de la Didáctica de la Historia y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Interrogantes, que igualmente plantean el desarrollo de una segunda fase de investigaciones, que comprendería al uso de los estudios de casos para indagar acerca del impacto que tienen las concepciones de la Historia de los maestros sobre el currículum transmitido, las concepciones de la Historia que poseen los alumnos, y el impacto que las concepciones de los docentes tienen sobre la de los alumnos Asimismo, contempla la realización de investigaciones que traten sobre las relaciones existentes entre las tipologías de enseñanza de los maestros, con el rendimiento y las actitudes de los alumnos.

Larry Cuban⁹²: Patrones de Instrucción y Conducta Docente.

En uno de los más recientes artículos de investigación publicado por Larry Cuban, profesor de la University Stanford: sobre los patrones de instrucción y conducta docente

⁹² Larry Cuban. "History of Teaching in Social Studies". En: *Handbook of Research on Social Studies*. Nueva Cork: Mac Millan Publishing Company, United Status of America: 1999. Pp. 400-410.

que han prevalecido en las clases de las escuelas elementales y de secundaria y que han sido consideradas en las reformas educativas dirigidas a cambiar la práctica de los docentes de Estudios Sociales en los Estados Unidos; el autor parte de la concepción de que la Historia es el estudio tanto de la estabilidad como del cambio. En ese sentido, al hacer referencia a la instrucción de los Estudios Sociales y de la Historia, sostiene que éstas han estado más influenciadas por la estabilidad que por el cambio y que, por ello, el patrón más empleado por la mayoría de los docentes de estudios sociales ha sido el del profesor considerado como un recurso de información, lo que incluye el desarrollo de actividades con el uso del libro de texto y la asignación por parte del docente de recitaciones⁹³, exámenes y trabajos individuales, entre otros. Otro patrón instruccional encontrado, pero en un número menor de docentes, es un híbrido que incluye la combinación de las actividades centradas en el docente con aquellas que proporcionan niveles más grandes de participación e involucramiento del alumnado; como las discusiones, debates, dramatizaciones y elección de los temas a estudiar, la diferencia con el patrón anterior, es que éste incluye más trabajo en pequeños grupos de alumnos y estudios independientes.

En relación a las reformas educativas implementadas con la finalidad de producir cambios en las prácticas de enseñanza de los docentes de Estudios Sociales y de Historia, el autor señaló que éstas se han concentrado más en los cambios cuantitativos que en los cualitativos; como los relacionados con el agrupamiento de habilidades, mejoras en los textos, exámenes y materiales instruccionales sensibles a la diversidad étnica o de género o en una mayor cantidad de suministros, etc. El autor concluyó que a pesar de que los docentes han demostrado capacidad para hacer cambios cuantitativos en la enseñanza de los estudios sociales y de la Historia, que desde hace años las aulas de estas asignaturas han cambiado, de la enorme inversión económica y del involucramiento de muchos profesionales especialistas en la producción de nuevos e innovadores materiales curriculares, aún en las clases de Estudios Sociales; la conferencia y la discusión continúan siendo las estrategias de enseñanza-aprendizaje

⁹³ Respecto a este término, L. Cuban señala que existe una tendencia a confundir la recitación de lecciones con la discusión.

más frecuentes y el libro de texto se mantiene como la herramienta básica y de mayor uso en la instrucción.

Cynthia R. Hind⁹⁴: Reflexiones sobre la Manera Tradicional en que los Profesores de Secundaria han asumido la Enseñanza de la Historia.

Cynthia R. Hind, presentó un artículo con una serie de recomendaciones para los docentes de Escuela Media y Secundaria, referidas a la utilización de múltiples textos para incentivar el pensamiento crítico en el alumnado. El interés del artículo radica en que previamente la autora hizo una reflexión sobre la manera tradicional en que los docentes de secundaria han venido asumiendo la enseñanza de la Historia. Afirmó que la enseñanza de esta asignatura se viene realizando a través de la tipología del cuenta-cuentos y en base al uso de un solo libro de texto. La secuencia de enseñanza que siguen los docentes es la que les marca el texto, lo único que hacen es embellecer los eventos o períodos históricos en base a la habilidad que poseen para narrarlos. Las clases que se corresponden con esta tipología, se caracterizan, fundamentalmente, porque están centradas en la descripción de eventos y en presentar los movimientos de éstos a través de los períodos en que se han desarrollado.

Sin embargo, la autora opinó que este tipo de instrucción es inadecuado, si lo que se busca es incentivar el pensamiento crítico entre el alumnado. En oposición a esta tendencia, propuso que además del uso del libro de la asignatura, hay que recurrir a la utilización de múltiples textos de Historia, como; novelas, fuentes documentales originales y ensayos.

Este artículo en concreto, presenta la revisión y el análisis de dos estudios realizados sobre estudiantes que leen múltiples textos de Historia. Uno sobre estudiantes universitarios y otro, sobre alumnos de la escuela Media y Secundaria. A pesar, de que los resultados de ambos trabajos revelaron la capacidad que tienen los estudiantes para

⁹⁴ Cynthia R. Hind. "Teaching student to think critically using multiple texts in history". En: *Journal of Adolescent & Adult Literacy. International Reading Association*. Vol. 42, N° 6. United States of America: 1999. Pp. 428-436.

involucrarse en pensar de la misma manera en que lo hacen los Historiadores, los docentes no pueden pensar, que puedan hacerlo sin instrucción.

CAPÍTULO III

Entre el tradicionalismo y los cambios en la enseñanza de la Historia en España.

Índice

- 3.1. El debate en torno a la enseñanza de la historia en España.
 - 3.1.1. El debate en el seno de la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de la historia. La posición de los especialistas.
 - 3.1.2. La perspectiva de los profesores de historia y de ciencias sociales.
 - 3.1.3. Los grupos de investigación en didáctica de la historia en España.
- 3.2. El debate en torno a ¿cómo enseñar la historia?.
 - 3.2.1. Modelos didácticos en la enseñanza de la historia.
 - a) el modelo de enseñanza tradicional - aprendizaje memorístico.
 - b) el modelo de enseñanza por descubrimiento - aprendizaje constructivo.
 - c) el modelo de enseñanza por exposición - aprendizaje reconstructivo.
 - 3.2.2. Dificultades de enseñanza-aprendizaje de la historia.
 - 3.2.3. Materiales de enseñanza de la historia: concepto, clasificación, papel y funciones.
- 3.3. La evaluación en la enseñanza de la historia. ¿qué evaluar y cómo hacerlo?.
- 3.4. Conocimiento y pensamiento del profesor de historia y de ciencias sociales. Un arqueo de las investigaciones en España.
 - 3.4.1. Investigaciones sobre el conocimiento del profesor de historia y de ciencias sociales.
 - 3.4.2. Investigaciones sobre el pensamiento del profesor de historia y de ciencias sociales.

3. Entre el tradicionalismo y los cambios en la enseñanza de la Historia en España.

3.1. El debate entorno a la enseñanza de la Historia en España.

Este apartado está dedicado al debate que desde hace algunos años se viene dando en el seno de la enseñanza de la Historia en España, considerando especialmente las reflexiones e investigaciones que se han realizado en este país, en un campo de estudio tan complejo, como el de la Didáctica de la Historia y el de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Trata de sus problemáticas epistemológicas y metodológicas, de su cientificidad; pero fundamentalmente dirige su interés hacia la exposición de las investigaciones más significativas relacionadas con el conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia de secundaria, tema central del que se ocupa la presente tesis doctoral.

Importante es resaltar que las investigaciones, reflexiones, innovaciones, propuestas y materiales producidos en el marco de la didáctica y la enseñanza de la Historia en España, han sido de gran significación para el desarrollo de esta investigación, debido a la influencia e importancia que han tenido y continúan teniendo para la educación en general y de manera particular para la enseñanza de la Historia y otras asignaturas de Estudios Sociales en Iberoamérica y Venezuela, que es el contexto histórico-concreto donde se desarrolló la investigación. Otra razón de peso, es que el desarrollo investigativo y la elaboración de la tesis doctoral, se enmarcó dentro del programa doctoral de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio, que cursa el doctorando responsable de la misma, en la ilustre Universidad de Barcelona, España.

Con esa intención, se abordaron algunas de las investigaciones y trabajos de reflexión, los más significativos, que forman parte del material de debate sobre la enseñanza de la Historia en España. En primer lugar, se exponen los aportes, reflexiones y posicionamientos de algunos de los didactas más destacados en esta nueva área de conocimiento, y en segundo lugar; pero con mayor pertinencia, se describieron algunos de los trabajos de investigación realizados en ese país en relación a los conocimientos y

pensamientos que tienen los profesores responsables de la enseñanza de esta asignatura escolar. Asimismo, se abarcó otras problemáticas de estudio, enmarcadas en el ámbito más amplio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta su relación con el profesor de Historia.

3.1.1. El Debate en el seno de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia. La Posición de los Especialistas.

Los problemas puntuales de la enseñanza de la Historia en España, al igual que en otros países, ha girado en torno a las acuciosas interrogantes: ¿Qué Historia enseñar?, ¿Qué enseñar de la Historia? y ¿Para qué enseñarla? Para el desarrollo y explicación de estas preguntas, se abordaron las posiciones, opiniones y planteamientos realizados por los especialistas desde la Didáctica de la Historia y la Didáctica de las Ciencias Sociales, igualmente se comentaron, como ya se dijo, las investigaciones más significativas desarrolladas en este ámbito de la enseñanza de la Historia, específicamente, de aquellas que se han centrado en el estudio del conocimiento y el pensamiento del profesor de esta asignatura. No obstante, se expusieron otros trabajos y estudios, que a pesar de no estar relacionados directamente con el tema del que se ocupa esta tesis doctoral, son de gran significación para la construcción del estado de la cuestión, sobre el ámbito de la enseñanza de la Historia en ese país.

En razón de que en España aún son escasas e incipientes las investigaciones en este nuevo campo de estudio, y debido a que el propósito de este apartado, no es hacer una reconstrucción completa y exhaustiva de las problemáticas y de la situación histórica actual de la Didáctica de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general; sino hacer una breve exposición de las opiniones, planteamientos, posicionamientos e investigaciones asumidas y/o realizadas por algunos de los especialistas e investigadores, los que más aportes hayan hecho tanto al debate sobre la enseñanza de la Historia, como a su definición, construcción y consolidación como disciplina científica.

Hay que destacar que en España, desde la década de los ochenta, se viene produciendo gran cantidad de literatura sobre la enseñanza de la Historia, evidencia de ello, son las publicaciones de artículos de reflexión y trabajos de investigación de J. Prats, J. Rodríguez, I. González, Guimerá y Quinquer, J. Merchán, Batllorí y Pages, F. García, C. Trepát, F. Hernández, P. Benejam, R. Calaf, y F. Frieria entre tantos otros, que han devenido en valiosas aportaciones para la configuración de las líneas de investigación que requiere para su desarrollo este nuevo ámbito de estudio de la Didáctica de la Historia. La mayoría de estos trabajos se realizaron y publicaron bajo la influencia muy significativa del proceso de reforma del sistema educativo y de los documentos ministeriales dirigidos al establecimiento del currículo para ESO.

Para una mejor panorámica sobre el devenir Histórico, conceptual y metodológico de la didáctica de la Historia en España, se expondrán los planteamientos y posicionamientos de varios didactas españoles sobre la Didáctica de la Historia y la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplinas científicas en proceso de consolidación, asumidos desde la enseñanza de la Historia, como ámbito de estudio. Luego, se procederá a hacer una revisión descriptiva-explicativa de las investigaciones realizadas en esta área de conocimiento. Como se dijo antes, la intención con este apartado, no es hacer un estudio en profundidad de las discusiones y la situación en que se encuentran estas nuevas disciplinas, ni hacer una evaluación exhaustiva de las investigaciones existentes, ni para construir un amplio y acabado estado de la cuestión sobre este emergente ámbito de estudio; lo que modestamente se pretende, es describir las opiniones, propuestas y aportes de algunos de los didactas especiales, profesores e investigadores, dedicados a trabajar en la línea de investigación en que se enmarca esta tesis doctoral.

J. Prats⁹⁵: Hacia la Construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales.

Este investigador y profesor universitario, como se ha dicho antes, viene desde hace varios años impulsando el estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la

⁹⁵ En la bibliografía se reseñan varios trabajos de este autor realizados sobre el tema del que se ocupa esta tesis.

Didáctica de la Historia. Para conocer sus planteamientos y opiniones se revisaron algunos de sus trabajos y publicaciones, los más significativos y recientes.

En uno de sus más recientes artículos J. Prats⁹⁶, expone una serie de argumentos y hechos que explicarían el proceso de cambios que viene afectando la condición disciplinar de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el sentido de que ésta se viene configurando en un ámbito de conocimiento especializado y diferente al de las otras disciplinas educativas. En el mismo, destaca la posición de que la Historia viene ganando en relación a las otras disciplinas escolares, tanto en el contexto académico como en el investigativo. En otra de sus publicaciones⁹⁷, hace una disertación bastante precisa acerca de la situación del proceso de concreción de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como ámbito autónomo de investigación, que formaría parte de las llamadas Ciencias de la Educación; pese a ello, reconoce el estado embrionario en que se encuentra este proceso de consolidación disciplinar y a la vez que reconoce y reclama la falta de un marco epistemológico y metodológico más desarrollado y específico para la Didáctica de la Historia, la Geografía y las otras disciplinas sociales que propicie la producción de conocimientos, con rigurosidad científica, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas disciplinas, el aparecimiento de teorías explicativas con cierta estabilidad, el descubrimiento y el reconocimiento de regularidades en la realidad en estudio y que posibiliten la evaluación y contrastación de estrategias de investigación con la realidad.

Por otra parte, en otra de sus publicaciones, denominada; La Enseñanza de la Historia y el Debate en las Humanidades, destaca el gran poder formativo que tienen los conocimientos científicos de esta disciplina, entendiendo que la mayor virtualidad de su estudio se encuentra en ser un inestimable laboratorio de análisis social, para abordar

⁹⁶ J. Prats. “La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: Estado de la cuestión”. En: *Revista de Educación*, N° 328, Madrid: 2002. Pp. 81-96.

⁹⁷ J. Prats. Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Grupo DIGHES. Universidad de Barcelona. En: *Revista de investigación: Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 1. ICE. Barcelona: Marzo, 2002. Pp.81-89.

entre otros; los problemas de las sociedades del pasado, y la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociopolíticos y de los procesos históricos, fuesen de cualquier tipo.

Desde la perspectiva desarrollada en el párrafo anterior, coincide con M. Bunge (1980) y N. Pizarro (1998), en cuanto a considerar que tanto en las ciencias, como en la Didáctica de las Ciencias Sociales se puede homologar su científicidad, no en base a los resultados de la investigación, sino en la manera procedimental y metodológica de obtener conocimientos factuales, parciales y falibles sobre los hechos estudiados⁹⁸.

En la misma dirección, sostiene que el camino hacia la construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales, es bastante largo. Sin embargo, sostiene que ya se ha recorrido un buen tramo; el de la creación de una comunidad científica, a la que considera como un hecho acabado; aunque reconoce que aún subsisten problemas de comunicación, lo cual, supone que es debido al estado incipiente en que aún se encuentra, lo que obstruye la contrastación y la discusión sistemática sobre los trabajos que se están haciendo en distintos países y universidades. En síntesis, el autor opina que aunque esta disciplina aún no ha alcanzado el grado de madurez esperado, está en camino de consolidarse en un nuevo ámbito de investigación científico, que permitirá estudiar y reflexionar sobre los problemas particulares de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las otras disciplinas sociales.

I. González: La Didáctica de las Ciencias Sociales; un Saber Científico.

Valiosos son los aportes hechos por el investigador y Didáctica especial I. González, a la construcción de un ámbito de investigación para una Didáctica de las Ciencias

⁹⁸ J. Prats. Hacia una definición. ... Op.cit. 2002. p. 85.

Sociales, que en su opinión se viene consolidando cada vez más como disciplina científica. Al respecto, cabe destacar que en uno de sus últimos trabajos publicados en el contexto de la construcción de esta didáctica como un “saber científico” específico⁹⁹, en las explicaciones que hace sobre la problemática del status científico que afecta a estas disciplinas, manifestó compartir los planteamientos hechos por Toulmin, en relación con la existencia de tres niveles de disciplinas científicas:

1. En primer lugar, están las disciplinas que denominó como “compactas o maduras”; éstas comprenderían las ya consolidadas y reconocidas por toda la comunidad científica, las que han alcanzado una estructura teórico-metodológica propia, y un campo de estudio claro, especializado, bien definido y diferenciado.

2. En segundo lugar, señala la existencia de otras que estarían en el otro extremo, en contradicción con la situación de madurez alcanzada por las disciplinas anteriores, y a las que ha calificado de “disciplinas posibles”; serían las que no cuentan con suficiente claridad epistemológica y metodológica, ni con un campo de estudio bien delimitado y diferenciado, además, de no poseer una comunidad científica organizada y reconocida.

3. En tercer lugar, están unas que ubica entre estos los dos extremos, son las que comparten la presencia de algunos elementos en mayor o menor medida de las “compactas o maduras”; que aunque, se presentan como disciplinas algo difusas, están en pleno proceso de compactación, madurez o construcción.

Es aquí, según este autor donde se ubicaría la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entendiendo que ésta todavía no puede ser considerada como una disciplina consolidada, a pesar de los avances y la madurez que ha alcanzado en los últimos años, gracias al papel que ha jugado la constitución de una organización de profesionales e

⁹⁹ I. González. “El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico”. En: *Isidoro González (et al.) La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

investigadores, que cada día es objeto de mayor reconocimiento en el campo de la producción científica; pero tampoco se le puede considerar como una disciplina difusa e inmadura. Desde esa posición, es que I. González, ha sostenido que a la Didáctica de las Ciencias Sociales le ha costado mucho desprenderse de sus referentes científicos, provenientes de las Ciencias Sociales y las ciencias educativas, es por eso, que en el momento de construir y ordenar su estructura teórica, muchas veces, no ha tenido otra alternativa que yuxtaponer esos conocimientos científicos referenciales. El autor, subraya igualmente, que su desarrollo disciplinar ha sido bastante difícil; pero que actualmente va en camino de convertirse, en un nuevo saber científico al interior del ámbito educativo, en un campo de conocimiento cada vez más definido y diferenciado,

En 1991, este autor propuso una definición de Didáctica de las Ciencias Sociales para la discusión, y que textualmente dice:

“La Didáctica, por tanto, no es ya sólo una técnica, sino, además, una Ciencia que se apoya, junto al tronco de las ciencias referentes, en las Psicologías, en las Sociologías, en la Didáctica General, y aún en la Semiótica, en las Ciencias de la Información, de la Comunicación y hasta en las técnicas de marketing. Que analiza las diferentes ciencias que componen su área, para estudiar su integración. Que reflexiona ya el qué y el para qué y el cuándo además del cómo enseñar. Que investiga sobre sus problemas desde la óptica de la docencia, desde la perspectiva del centro educativo, desde el marco social, o natural o desde la psicología evolutiva. Y sobre ello a partir de unos criterios científicos”¹⁰⁰.

Esta definición trata sobre varios aspectos disciplinares, por una parte, pone en evidencia la enorme complejidad que presenta esta nueva área de conocimiento, y por la otra, es un acercamiento a una explicación teórico-epistemológica de su particular condición científica.

¹⁰⁰ I. González. “La Didáctica de las Ciencias Sociales, su consideración científica y las razones y los objetivos del congreso”. En: A. A. V. V. *Espacio y Sociedad en el Ámbito Autonómico. Actas de las Ias Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*. Zamora: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León, 1991.

Además, de las reflexiones de Prats y González, sobre la cientificidad de estas didácticas, otros didactas españoles se han manifestado en relación a la misma problemática.

Tal es el caso de J. Pagés¹⁰¹, quien al igual que los didactas anteriores, considera que la didáctica de las ciencias sociales es una ciencia joven; pero en proceso de evolución y consolidación. Sostiene, que siguen siendo muy pocas las investigaciones realizadas en este contexto disciplinar y, sobretodo señala, que éstas, todavía no cuentan con un corpus teórico-epistemológico sólido y bien definido. Esta misma posición, es defendida por F. Merchán¹⁰², quien análogamente a Pagés, considera que tanto la Didáctica de la Historia, como la Didáctica de las Ciencias Sociales son disciplinas científicas que todavía se encuentran en su fase inicial de desarrollo, por lo cual, sus conocimientos aún son débiles y están mal vertebrados.

En otra dirección, se encuentran trabajos de F. Frieria¹⁰³, centrados en la importancia que tienen las disciplinas referentes, la Historia y la Geografía, como elemento identificador para la consolidación de esta nueva área de conocimiento. Igualmente, cabe destacar que este autor es partidario de la especialización de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en ese sentido, sostiene que es menos complicado desarrollar un aspecto de la realidad social, que abordar la totalidad del saber que constituye parte de esta didáctica especial, lo que se puede lograr, según su opinión, a través del desarrollo de las Didácticas específicas de la Historia, de la Geografía y las de las otras disciplinas sociales.

¹⁰¹ J. Pagés. “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículo y la formación del profesorado”. En: *Signos*, Nº 13. Gijón: Centro de Profesores, 1994.

¹⁰² F. J. Merchán. “La Didáctica de la Historia en Europa: Línea de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos”. En: *Investigación en la Escuela*, Nº 24. Sevilla: 1994.

¹⁰³ F. Frieria. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Ediciones de la Torre. Madrid: 1995. p. 110.

Otra de las didactas que más se ha involucrado en el debate de esta disciplina es P. Benejam¹⁰⁴, quien publicó un trabajo sobre los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y el profesorado, donde define la didáctica; como aquel conocimiento que propicia la conjugación de los contenidos científicos con los contenidos pedagógicos durante la enseñanza de alguna temática o cuestión. Conocimiento que en su opinión, debe formar parte de los componentes esenciales de la formación inicial de los profesores de Ciencias Sociales.

Por otra parte, subraya que el mero hecho de que el profesor se comprometa a enseñar al alumnado, implica que se vea obligado a asumir una actitud responsable para tomar decisiones sobre el tipo de contenidos, métodos, estrategias de aprendizaje, materiales y otros aspectos de enseñanza y aprendizaje a emplear, los cuales deben seleccionar y utilizar con gran acierto, para que la enseñanza sea lo más efectiva posible. Es por ello, que a la didáctica se le exija tanto el estudio de la teoría, como el contexto práctico donde se desarrollará la enseñanza. En relación a las cuestiones puntuales que constituyen el ámbito de estudio de la Didáctica de la Historia, R Calaf¹⁰⁵ plantea, que éstas deben dirigirse fundamentalmente a considerar los aspectos que se exponen en el cuadro siguiente:

Cuadro 4. Aspectos del Ámbito de Estudio de la Didáctica de la Historia. R. Calaf¹⁰⁶.

1- La constitución de una interrelación entre los problemas epistemológicos y de carácter práctico.

¹⁰⁴ P. Benejam. "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". En: *Montero, L. y J. M. (eds.): Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Troquel., 1993.

¹⁰⁵ R. Calaf. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia*. Oikos-Tau. Barcelona: 1994.

¹⁰⁶ Fuente R. Calaf. *Didáctica de las Ciencias...* Op. Cit. 1994.

2- Los dilemas de la enseñanza de la Historia.
3- El establecimiento relacional entre los intereses psicocéntricos del alumnado, con el discurso logocéntrico del saber.
4- La estructuración de un modelo de aprendizaje basado en el constructivismo.
5- El análisis y evaluación de métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje.
6- Considerar los materiales didácticos desde la perspectiva de que éstos son recursos y técnicas para optimizar la calidad de la enseñanza.
7- Ampliación y profundización de ejemplos de desarrollo práctico.

3.1.2. La Perspectiva de los Profesores de Historia y de Ciencias Sociales

F. Hernández: Presencia de la Historia y la Geografía en el Currículo.

En un trabajo publicado por F. Hernández, en el contexto de la polémica desatada en torno al ¿para qué enseñar la Historia y la Geografía?, este autor responde que estas asignaturas justifican su presencia porque son: “... *una necesidad objetiva en la construcción de nuestras sociedades...*”¹⁰⁷, y argumenta que una sociedad que no conozca su Historia y su Geografía es una sociedad inestable y peligrosa, en tanto, puede ser fácilmente manipulable.

Desde esa perspectiva, cuestionó duramente la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 en España, porque ha ocasionado efectos negativos que han afectado la situación de la Historia y la Geografía en los planes de estudio. En defensa de ellas, expuso una variedad de motivos, valoraciones y argumentaciones que justificarían la

¹⁰⁷ F. Hernández. “Balance y Perspectivas”. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 236. Barcelona: Fontalba, 1995. p. 10.

importancia educativa que tienen estas asignaturas, a partir de las finalidades que cumplen:

1. Permiten la explicación de cambio y momento, además, contribuyen a atenuar la crisis de valores de la sociedad.

2. Tienen el potencial y están obligadas a participar en la formación del capital humano que exige la sociedad actual. Desde esa perspectiva, es de la opinión de que: *“La Geografía y la Historia no son ortopedias culturales o eruditas, sino, que son conocimientos funcionales de rentabilidad inmediata”*¹⁰⁸.

3. Permiten conocer y obtener elementos de juicio, para comprender lo que sucede tanto en nuestra sociedad como en otras sociedades.

Luego de hacer estas apreciaciones, criticó la manera en que estas materias han sido presentadas en los últimos años, afirmando que la Historia de los Estados-Nación que ha servido para explicar las guerras, victorias, entre otros, en relación al enfrentamiento con los otros, ha dejado de funcionar, ya no es útil, ahora el interés se centra en aquello que nos ha unido y en lo que permite reflexionar críticamente acerca de lo que nos ha enfrentado¹⁰⁹.

En cuanto a la presencia de la Historia y la Geografía en los planes de estudio, el autor, propuso: Darles el máximo protagonismo posible a partir de argumentar su funcionalidad, y constituir las en el eje vertebrador e integrador de las distintas Ciencias Sociales.

¹⁰⁸ F. Hernández. “Balance y... Op.cit. 1995. p. 10.

¹⁰⁹ F. Hernández. “Balance y... Op.cit. 1995. p. 11.

El autor finalizó este artículo señalando que la pedagogía y la psicología pueden auxiliar y condicionar los conocimientos de la Geografía y la Historia, pero jamás podrán estructurarlos o subordinarlos desde sus posturas disciplinares en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

I. Cárdenas: Importancia del Carácter Integrador de las Ciencias Sociales.

I. Cárdenas¹¹⁰, expone una serie de opiniones sobre la importancia que tiene el carácter integrador de las Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria, en las que sostiene que la Didáctica de las Ciencias Sociales no puede seguir siendo considerada como una simple yuxtaposición de técnicas y reflexiones sobre los procesos de aprendizaje de la Geografía, la Historia, la Sociología y demás disciplinas sociales, por el contrario, propone que esta Didáctica Especial debe de convertirse en la disciplina “*teórico-práctica*” en la que se apoyen los profesores, para encontrar y elegir las estrategias y medios técnicos pertinentes y propiciar y hacer más fácil el aprendizaje de los conceptos científicos necesarios para la explicación de los acontecimientos humanos tanto del pasado como del presente Histórico.

J. Pagés: Los Saberes como Fundamento de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para J. Pagés, la primera y fundamental:

“... preocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes geográficos, históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir de

¹¹⁰ I. Cárdenas (y otros). *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad, 1991.

los propios saberes. Los saberes son la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y el alumnado”¹¹¹.

Este investigador y didacta ha defendido la posición que relaciona la respuesta de ¿qué enseñar? con la de ¿cómo enseñar?. Desde esa perspectiva, señaló que los aportes de las disciplinas sociales a la problemática de enseñanza, se vienen sucediendo a la par de los avances producidos en el ámbito de las teorías de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza, situación que ha impuesto:

“... a las disciplinas que identificasen del conjunto de sus saberes y de sus métodos de análisis, lo que es esencial, lo que constituye la estructura semántica - conceptos y teorías- y sintáctica -métodos y procedimientos- susceptibles de ser enseñados y aprendidos”¹¹².

En la misma dirección, el autor define los procedimientos de enseñanza en las Ciencias Sociales, como “... *las operaciones cognitivas e intelectuales que desarrolla el alumno para aprender determinados conocimientos*”¹¹³. Asimismo, señala que los procedimientos que deben formar parte del contenido curricular de estas ciencias, son aquellos que están orientados a la formación del alumnado en el pensamiento social, geográfico e histórico, dichos conocimientos, provienen de las metodologías y procedimientos científicos que utilizan los Historiadores, los geógrafos y otros científicos sociales en sus investigaciones y en la producción de nuevos conocimientos. Es por ello, según este autor, que deben ser tratados desde una perspectiva psicopedagógica, con la finalidad de que se conviertan en procedimientos apropiados a las capacidades y necesidades tanto de los alumnos como de la materia escolar. En conclusión, la intención de estos procedimientos es facilitarle al alumnado el análisis, la comprensión y la interpretación de la realidad, es prepararlo para que intervenga sobre ella, con conocimiento de causa y la transforme cognoscitivamente.

¹¹¹ J. Pagés. “La didáctica de las Ciencias... Op.cit. 1994. Pp.47-48.

¹¹² J. Pagés. “El disseny curricular en Ciencias Sociales. Estat de la qüetió”. En: *Actas del primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic: Enmo editorial, 1988. p.45.

¹¹³ J. Pagés. *Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Quima. Santander: 1989.

Para este autor, dos de los aspectos que forman parte del conocimiento histórico y que se constituyen en la finalidad esencial de la enseñanza de la Historia y de las otras Ciencias Sociales, son la asimilación y la comprensión del tiempo histórico. A este último, lo concibe como un tiempo múltiple, arrítmico y discontinuo que cambia y se adapta de acuerdo a las características de la realidad y de los grupos humanos en los que se emplee este concepto.

En uno de sus trabajos, publicado en 1989, el autor hace referencia al concepto de tiempo histórico como elemento vertebrador del currículo de la asignatura de Historia¹¹⁴, y en otra de sus obras¹¹⁵, expone sus puntos de vista en relación al currículo de ciencias Sociales e Historia de la ESO de España. Al respecto, considera que en los planes de estudio de ese nivel educativo, existen suficientes contenidos y aportaciones provenientes tanto de la Historia, como de la Geografía y de las otras Ciencias Sociales, que son fundamentales para la Educación Social del alumnado. En ese sentido, declaró que esos compendios de contenidos de enseñanza posibilitan desde diversas perspectivas la realización de lecturas, interpretaciones, concreciones y aproximaciones sobre la realidad actual y el pasado histórico. Por tal motivo, propone se deben considerar para la realización de una secuenciación temática en el desarrollo de la enseñanza de estas disciplinas escolares en España.

R. Calaf¹¹⁶: Las Preocupaciones del Profesor de Historia.

R. Calaf, comenta una variedad de cuestiones relacionadas con las preocupaciones que aparentemente impacientan al profesorado de Historia de secundaria. En este sentido, destaca:

¹¹⁴ J. Pagés. “Aproximación a un currículo sobre tiempo histórico”. En: Rodríguez J. (Ed.): *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. Barcelona: Laia, 1989.

¹¹⁵ E. S. O.: Educación Secundaria Obligatoria (España).

¹¹⁶ R. Calaf. *Didáctica de las Ciencias...* Op. Cit. 1994.

La interdisciplinariedad, la cual es explicada por el profesorado, como una situación de colaboración entre los docentes de diferentes disciplinas¹¹⁷, para abordar un tema en particular, que puede ser por ejemplo: la Revolución Francesa, con el propósito de crear un contexto que permita su comprensión. No obstante, el análisis de varios trabajos le permitió concluir que la interdisciplinariedad entre el profesorado es más una cuestión de forma que de fondo. Igualmente, afirmó que los estudios sobre Historia deben fundamentarse; en la sensibilidad cronológica, el análisis de las consecuencias y repercusiones de los hechos, y en la crítica de las fuentes históricas.

La preocupación del profesorado de Historia por el tema de la objetividad y la subjetividad. En relación a este ámbito, las experiencias desarrolladas, según la revisión de las últimas publicaciones hechas por esta autora, han inducido a la relectura crítica de la Historia; con la finalidad de desvelar estereotipos, propiciar la conciencia crítica, y contrastar y comprender las posiciones teóricas contradictorias o de considerar las consecuencias y dificultades que plantea el cambio de valores.

Otra de las cuestiones que interesan al profesorado, está relacionada con la llamada Historia personal e Historia local; en ese sentido, señaló que la revisión de varios trabajos de M. Colomer y R. López del Amo¹¹⁸, permitieron determinar planteamientos relacionados con la construcción de una noción de tiempo histórico, los recursos para el descubrimiento histórico, las visiones de la Historia, la influencia de los dogmatismos y la adquisición de conceptos a través de la experiencia vivenciar.

Una de las últimas cuestiones planteadas en este trabajo, hace referencia a la preocupación manifestada por el profesorado en cuanto a la motivación del alumno

¹¹⁷ Filosofía, Literatura, Filología e Historia.

¹¹⁸ Calaf, presenta la revisión de dos trabajos; uno de M. Colomer: "*Historia Familiar*" "*Historia Personal*" (1985), y otro de R. López del Amo. "*Yo también tengo Historia*" (1991).

durante el desarrollo de las clases de Historia. Afirmó que éstos para lograr la motivación, recurrían a muchas y variadas estrategias o técnicas; como la simulación, la imagen, etc. De la revisión de distintos trabajos, la autora infirió que el profesorado de aula se interesa más por el ¿cómo enseñar? que por los contenidos de la asignatura.

Sin llegar a considerar los problemas terminológicos R. Calaf, propuso unos criterios de clasificación de los materiales didácticos, desde cuatro perspectivas diferentes: La de la sociología, la de la didáctica de la Historia, la del destinatario, y la perspectiva de la accesibilidad y uso de los materiales de Historia.

1. La perspectiva sociológica, considera distinguir los materiales con tendencia a la enseñanza transmisiva; como el libro de texto, las fichas de trabajo, los cuadernos de trabajo, entre otros, de aquellos otros, que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico, como los que proveen pistas para abordar la evidencia y sus numerosas posibilidades o los que permiten orientar los debates y valoraciones, así como, los juegos de simulación y dramatización.

2. Desde la Didáctica de la Historia se pueden diferenciar los materiales para trabajar con procedimientos; aquellos que permiten interpretar y representar, obtener y analizar información y los que son de comprensión y aplicación; de aquellos materiales que permiten trabajar contenidos.

3. De acuerdo a la perspectiva del destinatario, diferencia entre los materiales que son para el alumnado, de los que son para el profesorado. En relación a estos últimos, diferencia entre los que son genéricos y los que son específicos.

4. Por último, desde la perspectiva de accesibilidad y de uso, establece igualmente dos tipos de materiales, los que son de fácil acceso y de uso generalizado; como libros de

texto, prensa, comentarios de textos, mapas, gráficos, entre otros; y los que son de acceso limitado y de uso poco frecuente; como los ordenadores, vídeos, entre otros.

Es de destacar que la autora en este mismo trabajo, el autor recoge una de las definiciones clásicas y más frecuentes de los tratados de didáctica, relacionada con la metodología de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la define; como el conjunto de principios de organización de material y de recursos a utilizar, comprendiendo igualmente, los tipos de relación que se establecen entre el profesor y los alumnos ante el objeto de aprendizaje. En ese sentido, distingue dos tipologías metodológicas; la primera, se refiere a la versión de los especialistas en didáctica y que denomina “Métodos para Enseñar Historia”, y la segunda, es la versión de los psicólogos representada por los denominados “Métodos para Aprender Historia”. Este último enfoque, basado en la manera cómo razonan los alumnos, es compartido por Pozo, Asensio y Carretero bajo el nombre de “*Modelos de Aprendizaje-Enseñanza de la Historia*”, esta alternativa metodológica, implica considerar las relaciones entre la psicología y la didáctica desde el interior de la enseñanza de la Historia¹¹⁹.

J. Domínguez¹²⁰: ¿Para Qué Enseñar Historia y Qué Enseñar de ella?.

Otra de las opiniones que debe de considerarse en el ámbito del debate de la enseñanza de la Historia, es la de J. Domínguez, integrante del proyecto “*Historia 13-16*”, quien frente a la interrogante ¿para qué enseñar Historia?, respondía que ésta se debía enseñar por cuatro razones fundamentales:

¹¹⁹ R. Calaf. *Didáctica de las Ciencias...* Op.cit. 1994. p. 129.

¹²⁰ J. Domínguez. “El lugar de la Historia en el Currículum 11-16. Un marco general de referencia”. En: Carretero, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989.

1. Para introducir al alumnado en la comprensión del mundo actual, a través del estudio de sus antecedentes en el pasado y de la contrastación histórica de los hechos del pasado con los del presente, y para proveerlo de los medios necesarios para la integración crítica a su comunidad.

2. Para enriquecer la experiencia personal del alumnado, a través de posibilitarles el conocimiento y la comprensión de los procesos de cambio social y del estudio de casos individuales, con la finalidad de captar la naturaleza social e individual del ser humano.

3. Porque despierta y potencia la capacidad de análisis, de síntesis y valoración crítica de las fuentes de información.

4. Ya que es la asignatura que permite fomentar el respeto, la valoración y el disfrute del patrimonio histórico, cultural y artístico de la comunidad.

En cuanto a la interrogante ¿qué enseñar?, destacó tres aspectos:

1. En primer lugar, señaló que se deben enseñar las hipótesis o conceptos relativos a la explicación de las sociedades concretas e históricamente determinadas¹²¹ y las conceptualizaciones generales o básicas imprescindibles de la Historia¹²².

2. En segundo lugar, planteó la enseñanza de los procedimientos explicativos siguientes: Un principio globalizador, las explicaciones causales, intencionales, de cambio y de continuidad.

¹²¹ Como los conceptos del materialismo histórico.

¹²² Como renacimiento, absolutismo, ilustración, etc.

3. En tercer lugar, destacó la enseñanza de los procedimientos de investigación y de verificación de conocimientos y la utilización de fuentes¹²³.

En otro de sus trabajos realizado a finales de los años ochenta¹²⁴, el autor, señaló que el proceso de renovación de la enseñanza de Historia que se venía gestando en España, estaba relacionado con los cambios de paradigma que se venían dando en el ámbito de la Psicología, la Didáctica y la Historiografía. En otras palabras, llegó a la conclusión que el motor de esa renovación, era la *New History*, *el Schools Council* y *el Proyecto History 13-16*, la *Historical Association* y su revista *Teaching History*.

En relación a la enseñanza de la Historia J. Prats, ha hecho grandes aportes relacionados con el aprendizaje del alumnado. En ese sentido, desde una perspectiva que no sólo es Historiográfica sino Psicopedagógica, afirma; que el aprendizaje debe encaminarse fundamentalmente al desarrollo cognoscitivo, a la obtención de actitudes, destrezas y/o técnicas intelectuales, que le permitan al alumnado, aproximarse con interés y comprensión al conocimiento de la Historia, considerando el pasado como un referente común para comprender la sociedad actual en que vive¹²⁵.

En esta perspectiva, destacó las necesidades de formación del alumnado de Historia, que se deben tomar en cuenta, para mejorar la enseñanza de esta disciplina:

- a) La necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad para analizar situaciones humanas.
- b) La necesidad de aprender a entender su mundo, su entorno.

¹²³ Como la tipología de fuentes, el razonamiento inferencial, análisis y computación estadística, elaboración y síntesis interpretativas.

¹²⁴ J. Domínguez. "La renovación en la enseñanza de la Historia en los últimos veinte años". En: A.A.V.V. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales, hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

¹²⁵ J. Prats. "Técnicas pedagógicas: Historia". En: *Sastre, G. y Moreno, M. (Días): Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Vol. 4. Barcelona: Planeta, 1988.

- c) La necesidad de encontrarse con su identidad personal.
- d) La necesidad de aprender a entender los procesos de cambios y continuidad de las cuestiones humanas.
- e) La necesidad de empezar a adquirir interés de tiempo libre¹²⁶.

Partiendo de estas necesidades, J. Prats, considera como prioritario para la enseñanza de esta asignatura, el basarse en los principios básicos del oficio del Historiador, como son; el introducir al alumnado en las actividades de investigación de los acontecimientos y personajes del pasado e igualmente hacer lo mismo; con la indagación de las causas y motivaciones de los hechos y el uso, la manipulación, y el análisis crítico de las fuentes de la Historia. Además, sugiere propiciar la formulación de hipótesis de trabajo y la verificación de éstas; considerando significativamente la influencia que la empatía del alumnado por el pasado histórico ejerce sobre su aprendizaje.

Otros aspectos a los que este autor, le otorga gran importancia para entender la enseñanza de la Historia; es a las dificultades que presentan los alumnos para la comprensión del tiempo histórico, la noción de causalidad e intencionalidad, los conceptos fundamentales, y para entender que existen diversas explicaciones para un mismo hecho, igual ocurre con la comprensión de la concepción de cambio y continuidad histórica.

En relación a los planes curriculares de la segunda etapa de EGB de España¹²⁷, J. Prats, propuso estructurar la enseñanza de la Historia en dos fases. En la primera, ubica la obtención de conocimientos y técnicas de trabajo, como; conocer, distinguir y clasificar las fuentes de la Historia, nociones sobre la cronología, capacidad de análisis. Es decir,

¹²⁶ Las necesidades de formación del alumnado de Historia entre 13-16 años, se tratará con mayor detalle en el apartado referido al “Grupo Proyecto de Historia 13-16” de Cataluña, de esta tesis doctoral.

¹²⁷ E. G. B. Educación General Básica (España) dirigido a un alumnado con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años inclusive.

recomienda armar al alumnado con las herramientas necesarias para trabajar la Historia, a la par que éste va desarrollando capacidades generales para analizar, valorar y comprender el pasado. La segunda fase, está orientada a la adquisición por parte del alumnado de capacidades suficientes para abordar el estudio en profundidad de los hechos históricos en desarrollo. Es por ello, que basándose en la variedad de contenidos que presenta la Historia, prioriza la enseñanza de actitudes y hábitos, antes que la memorización de hechos o conceptos históricos.

Rafael Valls M.¹²⁸: Los Manuales Escolares de Historia.

R. Valls, publicó un interesante artículo donde sostuvo que la solución al problema de los manuales de Historia, no se podía reducir a una simple revisión y mejoramiento de éstos, sino que ésta acción, era necesario acompañarla con investigaciones acerca del uso que se le da a los textos de Historia en las prácticas de aula, lo que incluye; mejorar la calidad de la enseñanza de esta asignatura, y posibilitar que el alumnado alcance aprendizajes “*superiores o más validos*”.

El artículo en cuestión, se basó en la revisión de algunas investigaciones europeas y estadounidenses de Borries (1995), Rüsen (1994) y Johsen (1997), lo que permitió exponer las evidencias empíricas sobre las dificultades para la comprensión de los manuales de Historia y las relativas a que muchos de los asuntos contemplados en los textos escolares no son desarrollados en las clases de esta asignatura. En base a esta revisión concluyó; que los buenos manuales no sólo deben considerar la estructura didáctica y formal de los contenidos temáticos, sino que a la vez, deben propiciar el establecimiento de relaciones crítico-creativas con el alumnado, de tal manera, que los motive a desarrollar sus potencialidades para manejar con propiedad el conocimiento histórico. En base a estas reflexiones, señaló como imperativo y necesario que las nuevas investigaciones sobre manuales de Historia, dejen de abordarlos como objetos

¹²⁸ Rafael, Vals M. “Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia: Entre textos y contextos”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Nº 29-30. Medellín: Colombia, 2001. Pp.95-100.

independientes y autónomos y comiencen a pensarlos y a estudiarlos en su relación con los docentes y el alumnado.

P. Maestro¹²⁹: Reflexiones sobre los Contenidos de Enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.

Las aportaciones que P Maestro, desde su actuación como asesora de Historia para la reforma educativa en la comunidad valenciana y como coordinadora del Proyecto Historia 12-16, ha hecho al debate sobre la enseñanza de esta asignatura, han sido muy numerosas; no obstante, éstas se pueden sintetizar, en cuanto a los contenidos y a la preocupación, sobre el ¿qué enseñar?, en las siguientes:

a) Propone una profunda revisión del concepto de contenidos de Historia, que se vienen manejando en los distintos planes de estudio. Al respecto, considera que el traslado mimético de las metodologías de investigación Histórica al ámbito de la enseñanza de la Historia, como la fuerte influencia que han tenido los estudios basados en procesos, técnicas y capacidades y las tentativas de integración de la Historia a la diversidad de las Ciencias Sociales; constituyen actualmente los elementos dominantes a la hora de seleccionar los contenidos.

b) Siguiendo estas ideas, propone considerar tres criterios para la selección de los contenidos históricos: - La investigación histórica. - El análisis de la estructura epistemológica de la Historia, de sus conceptos básicos. - La teoría del aprendizaje aceptada y sus implicaciones metodológicas, como el conocimiento previo del alumnado y el aprendizaje significativo.

c) Partiendo de los mismos planteamientos, estructuró cinco tipos de contenidos históricos, relacionándolos con: 1. El conocimiento propio de la Historia, su epistemología y sus conceptos disciplinares como; cambio, tiempo, reconstrucción Histórica, entre otros. 2. Las conceptualizaciones básicas de cada una de las diferentes

¹²⁹ P. Maestro. “Propuesta de Diseño Curricular 12-16 años”. Historia. Generalitat de Valencia: 1987; “Nueva Concepción del aprendizaje de la Historia. Marco teórico y para la investigación”. Monográfico: Didáctica de la Investigación. Studia Pedagógica, Nº 23. ICE Universidad de Salamanca: 1991.

sociedades Históricas. 3. Las informaciones históricas significativas de las distintas sociedades Históricas y que se constituyen en el apoyo de los dos anteriores tipos de contenidos. 4. Los contenidos que definen los diferentes pasos de los métodos de aprendizaje de esta asignatura. 5. Los contenidos actitudinales necesarios para el aprendizaje y la comprensión de la especificidad de los conocimientos históricos.

P. Maestro, concluye que la unificación ponderada de estos cinco contenidos, es lo que proporciona la coherencia interna a la asignatura. Coherencia que al ser explicada reiterativamente con claridad, facilitaría la comprensión significativa de la Historia¹³⁰.

P. Benejam¹³¹: Criterios para la Selección y Estructuración de los Contenidos en Ciencias Sociales.

En un interesante artículo de P. Benejam, reseñado anteriormente, se encuentran planteamientos acerca de los criterios que posibilitarían la selección y estructuración de los contenidos en las ciencias sociales. Entre éstos estarían:

1. El primero de los criterios, se refiere a los contenidos organizados en atención a los requerimientos de los conocimientos. Este punto de vista, se basa en que los conocimientos objetivos y generales de las ciencias sociales, se pueden enseñar, siempre y cuando se adapten a las capacidades del alumnado.
2. El segundo criterio, parte de la idea de que el conocimiento no es objetivo, sino una construcción subjetiva. En concreto, se refiere a aquel conocimiento organizado en atención a los intereses del alumnado, a los problemas reales y conocidos, que siempre parten del conocimiento que posee el alumnado. En conclusión, este tipo de conocimiento se fundamenta en la premisa de que el alumnado aprenda, para que progrese por sí mismo.

¹³⁰ P. Maestro y J. Xouto. "Los contenidos en el currículo de Geografía e Historia". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 180. Barcelona: Fontalba, 1990. p.92.

¹³¹ P. Benejam. "Los contenidos de la Didáctica... Op. Cit. 1989.

3. El tercer criterio, parte de la idea de que nada en la enseñanza es neutro, por lo tanto, considera que los contenidos, son en sí mismos una opción ideológica. Desde esta perspectiva, los programas deben proponer objetivos básicos; basados en la presentación de conocimientos académicos significativos para el alumnado, a la vez, deben considerar las experiencias de éstos y enriquecerlas, para que sea consciente de que los valores que transmiten los contenidos, se hacen con el propósito de comprender el mundo para cambiarlo.

En síntesis, los contenidos del currículo de ciencias sociales para esta didacta, deben posibilitar: “... *el aprendizaje de las técnicas, recursos, habilidades y conocimientos instrumentales necesarios para que el alumno aprenda como se construye el conocimiento en Ciencias Sociales...*”¹³²; de manera tal, que les permita progresar durante su formación permanente y enfrentar con éxito los problemas que se le presenten en la vida.

J. Rodríguez¹³³: ¿Para Qué Enseñar Historia? y ¿Qué Enseñar de Ella?

El profesor J. Rodríguez, frente a la preocupación que le despierta la pregunta ¿para qué enseñar Historia?, siguiendo a Fontana, respondió que a los jóvenes hay que prepararlos para que se comprendan mejor a sí mismos y al mundo social donde viven, para que lo acepten tal como es o se vuelquen sobre él, a realizar acciones para cambiarlo.

En relación con la interrogante ¿qué enseñar?, el autor propuso una serie de características que deberían poseer los contenidos de enseñanza de la Historia: - Sostiene que han de ser psicocéntricos; esto es, adaptados a los procesos

¹³² P. Benejam. “Los contenidos de la Didáctica... Op.cit. 1993. p. 48.

¹³³ J. Rodríguez. “Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de Historia”. En: Rodríguez, J. (Ed.): *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. Barcelona: Laia, 1989.

psicoevolutivos de los alumnos. - Han de estar capacitados; es decir, que se adapten y respondan a las necesidades y demandas del medio. - Deben ser activos, para que rompan con la pasividad del alumnado. - Y ser sociales; o lo que es lo mismo, fomentar la creación de hábitos personalizados y colectivos.

Dentro de este contexto, propone dos tipos de contenidos de enseñanza para la Historia; los cronológicos, y los temáticos.

En conclusión, el autor se decide por una visión de totalidad de la Historia, la cual explicó en base a los siguientes criterios:

- a) La Historia como disciplina independiente, debe apoyarse en otras Ciencias Sociales.
- b) El tiempo Histórico, debe estar presente en todos los contenidos específicos de la asignatura.
- c) Las variaciones económicas conviene sean analizadas en el contexto de los datos explicativos que aportan.
- d) Las transformaciones socio-económicas deben concebirse desde una visión de larga duración y en el contexto de un proceso de evolución territorial desigual.

3.1.3. Los Grupos de Investigación en Didáctica de la Historia en España

En las últimas tres décadas han aparecido en este país diferentes grupos de investigación en el área de Enseñanza de la Historia, entre los que destacan: El grupo Germanía de Valencia, el Insula Barataria de Aragón, Cronos de Salamanca, Aula Sete de la Universidad de Santiago de Compostela, el grupo Didáctica e Investigación Escolar vinculado al Proyecto IRES ubicado en Andalucía-Sevilla, el Proyecto Historia 13-16 ubicado en Barcelona y el Grupo DIGHES de la Universidad de Barcelona.

El Grupo Germania de Valencia.

Este grupo de larga tradición en el área, desaparece a inicios de 1980, desarrolló varias investigaciones en la década de los años setenta. En 1975 salió a la luz pública una de sus obras más reconocidas y significativas para la enseñanza de la Historia, con el título: “*Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de Didáctica de la Historia para un primer curso de BUP)*”.

Este grupo se dedicó particularmente a la construcción de un proyecto curricular para el área de las Ciencias Sociales, la geografía y la Historia de la ESO. Con esa finalidad, se planteó responder las siguientes preguntas problemas: ¿Para qué enseñar Historia? y ¿Qué enseñar de ella? En relación a la primera de estas interrogantes, respondió que siendo uno de sus fines primordiales; el análisis y la comprensión del presente, había que considerar como fundamental para la comprensión de la Historia, la dialéctica explicativa pasado-presente. En la misma dirección, señaló que el objetivo básico de la enseñanza de la Historia; es que el alumnado construya una estructura organizada de conocimientos primordiales que le permitan la adquisición de nuevos conocimientos en futuros aprendizajes. En cuanto a la segunda pregunta, ¿qué enseñar de la Historia?, dentro del contexto de la construcción del proyecto curricular para el área de Ciencias Sociales antes mencionado; respondió que la adquisición de los conocimientos Históricos, requiere obligatoriamente de algunas técnicas de trabajo intelectual; es decir, que la elaboración de un proyecto de formación básica para el alumnado, debe considerar tanto el conocimiento, como las técnicas para aprenderlo¹³⁴.

Otras aportaciones de este grupo, están relacionadas con la manera en que se aborda el tema de los contenidos curriculares, por lo que proponen un proyecto curricular basado en la disgregación y secuenciación de esquemas conceptuales, considerados como básicos, que van a estar presentes en las diferentes unidades didácticas; y que

¹³⁴ J. Prats.”Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: Germania 75 e Historia 13-16”. En: Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor, 1989.

denominaron “Transversalidad”. Dicho proyecto, les permitió determinar lo que consideran, constituye los seis ejes transversales para la enseñanza de la Historia, de los cuales los tres primeros: Sociedad, Medio y Recursos Técnicos; Poder Político y Territorio; e Información y Comunicaciones deben de considerarse como constantes. Mientras que los demás ejes, son calificados de recurrentes: La mujer en el espacio de lo privado y de lo público; la educación para la paz, el conflicto y el ocio.

En cuanto a la organización de los contenidos, son presentados a través de cursos, por ejemplo; el primer curso lo organizaron en cinco unidades didácticas de Historia general, siguiendo un patrón de secuenciación cronológica, enmarcado dentro de una metodología narrativa, alternándola o combinándola con otras metodologías de enseñanza o de estudio en profundidad de contenidos.

El Grupo Insula Barataria de Aragón¹³⁵.

Es uno de los más recientes grupos de investigadores en este ámbito, que al igual que el anterior se ha dedicado a la elaboración de un proyecto curricular para las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia de ESO de España. Este grupo de tendencia marxista, parte de la idea de que toda práctica social, y como la práctica educativa por naturaleza lo es, tiene como misión fundamental la liberación intelectual, social y afectiva de los individuos. Desde esa perspectiva, y en relación con el ¿para qué? y el ¿qué enseñar?, hicieron los siguientes planteamientos y propuestas:

1- En relación a la primera de estas interrogantes, plantean que la instrucción debe tener como norte preparar al alumnado para la comprensión de una realidad entendida como un proceso dialéctico, en conflicto, dinámico y en permanente transformación. Desde esa

¹³⁵ Las aportaciones de este grupo pueden seguirse a través de sus publicaciones 1992, 1993, 1994. Véase Bibliografía.

perspectiva, se proponen: “Lograr una alfabetización cultural y crítica sobre la base de valores contrahegemónicos”¹³⁶.

2- En cuanto a ¿qué enseñar?, plantearon que se debe partir de los problemas más significativos de la sociedad actual, abordados y presentados de forma autónoma e independiente de cualquier criterio academicista, con la intención de acercar esos problemas a los intereses del alumnado. Como los problemas relacionados con:

- a) La limitación de recursos y población limitada.
- b) Democracia, orden y seguridad.
- c) Vivir en la biosfera sin destruirla.
- d) Trabajar para vivir, vivir para trabajar.
- e) Cambiar, para qué, entre otros.

Problemas que son trabajados didácticamente en el aula, en base a los llamados núcleos organizadores, establecidos a través de las interrogantes problematizadoras; como por ejemplo; ¿Cambiar, para qué?

El Grupo Cronos de Salamanca¹³⁷.

El grupo Cronos de Salamanca, además de larga tradición investigativa en el área de la enseñanza de la Historia y de la Geografía que se le reconoce, posee cuantiosas publicaciones sobre los problemas que presenta la enseñanza de estas asignaturas.

¹³⁶ Grupo Insula Barataria. “La elaboración de Unidades Didácticas”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 213. Barcelona. Fontalba, 1993. p. 28.

¹³⁷ Las aportaciones de este grupo pueden seguirse a través de sus publicaciones 1984, 1987, 1988, 1992, 1993, 1994. Véase Bibliografía.

La idea de este grupo, es llevar la teoría crítica de la enseñanza a los proyectos curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Exalta la perspectiva crítica como instrumento orientador de la enseñanza y del diseño de los materiales didácticos. Sostiene que a pesar de las limitaciones, la perspectiva crítica se ha constituido en “*un valioso instrumento para guiar el diseño de materiales didácticos y la práctica educativa*”¹³⁸.

Este grupo, considera que el objetivo primordial de la enseñanza de la Historia en relación al alumnado; debe ser el desarrollo de un conocimiento crítico de la realidad social desde la escuela. De la misma manera, sostiene que los aportes fundamentales de la enseñanza deben orientarse a la emancipación social de los individuos. Además, son partidarios de la idea; de que tanto los conocimientos como los aprendizajes del área de Ciencias Sociales, deben ser factibles de estructuración y organización en relación a la determinación y al examen de los problemas sociales más importantes de la actualidad, desde la perspectiva de un proyecto Didáctico que, como éste, se propone el acercamiento sistemático a una realidad social, para conocerla.

Desde esa perspectiva, sugiere seleccionar y organiza los contenidos en lo que denominan: “*Tareas o facetas sociales básicas y nociones sociales básicas*”. Las tareas son concebidas como los medios de análisis de la realidad social, las cuales, se materializan en trabajar, comunicarse, habitar, respetar normas y la producción de ideas; mientras que las nociones, hacen referencia a conceptos claves de las Ciencias Sociales, como; desigualdad social, diversidad-identidad, conflicto-cambio, interdependencia.

El cruce de las tareas con las nociones sociales básicas; permite la enunciación de los problemas sociales y las premisas temáticas que determinan los contenidos del área de

¹³⁸ Grupo Cronos. “Los contenidos de la enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales”. En: *Aula de Innovación Educativa*, Nº 8. Barcelona: Grao, 1992. p. 64.

Ciencias Sociales, especificados en los siguientes tres niveles: - Mapas generales de contenidos. - Grandes temas. - Unidades didácticas.

El Grupo Aula Sete¹³⁹ de la Universidad de Santiago de Compostela.

Los integrantes del grupo Aula Sete, ya desaparecido, se formó a principios de los años noventa alrededor del ICE, fueron partidarios de la idea de que el pensamiento crítico y el racionalismo de la ilustración europea del siglo XVIII venían trazando un nuevo panorama de “*progreso material, autonomía intelectual e igualdad entre las personas*”¹⁴⁰. Debido a ello, apostaron por la interdisciplinariedad del conocimiento, rechazaron la separación de la Historia y la geografía en campos diferentes para la escolarización obligatoria, por lo que fueron contrarios a una enseñanza-aprendizaje que reniegue de los conocimientos históricos y geográficos y que se fundamente exclusivamente, en problemas sobresalientes de la cotidianidad.

En respuesta a la interrogante: ¿para qué enseñar?; las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía, el grupo les asignó los siguientes propósitos de enseñanza:

. Propiciar el desarrollo de una conciencia de especie humana, solidaria con las futuras generaciones, en el sentido de que éstas puedan disfrutar de los recursos de la naturaleza.

. Contribuir a formar una conciencia social, fundamentada en el reconocimiento de las clases sociales, en cuanto a que éstas condicionan la vida de las personas; así como de contribuir, a la esperanza justa de alcanzar la igualdad social entre todas las clases sociales.

¹³⁹ Las aportaciones del Grupo Aula Sete, se pueden seguir a través de sus publicaciones 1991, 1993 y 1994. Véase Bibliografía.

¹⁴⁰ Grupo Aula Sète. “Unidades Didácticas de Ciencias Sociales; Concreción y lógica de los proyectos curriculares” En: Insula Barataria (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum., 1994. p. 183.

. Estimular el desarrollo de una conciencia de identidad, valorativa de las diferencias individuales y colectivas, así como, a la pertenencia, a varias comunidades desde la perspectiva del relativismo cultural.

. Promover la formación de una conciencia de género, fundamentada en una ética de la igualdad y de repudio a cualquier tipo de discriminación sexual, social, de grupos, o de colectivos humanos.

Frente a las expectativas que genera la interrogante ¿qué enseñar?, sostuvieron que lo primordial en la selección de las cuestiones que se van a enseñar, son los objetivos propuestos; sin embargo, consideraron como necesario la coherencia lógica interna de lo seleccionado. Para lograr dicha coherencia, sostienen que se debe considerar; por una parte, las diferencias entre el conocimiento de las investigaciones universitarias y el conocimiento esperado para un nivel específico de escolarización obligatoria y, por el otro, que hay que basarse en los resultados de las investigaciones de los especialistas en el área.

Para la materialización de los contenidos de cada asignatura, determinaron las siguientes categorías:

1. Los conceptos específicos; derivados en primer lugar de las investigaciones en Historia Social, sin dejar de incluir los provenientes de otras disciplinas como; la Geografía Humana, la Economía, la Sociología Histórica, el Derecho Político, entre otros.

2. Entre los conceptos metodológicos, distinguieron los de causa-consecuencia, cambio-continuidad, y conflicto-consenso.

3. Entre los procedimientos para la investigación y la verificación de hipótesis, destacaron el uso crítico de las fuentes de información, el razonamiento inferencial y las síntesis hermenéuticas o interpretativas.

El Grupo Didáctica e Investigación Escolar¹⁴¹: IRES¹⁴² de Andalucía-Sevilla.

Aparece en los últimos años de la década de los ochenta relacionado al Proyecto IRES, asumen una posición de enfrentamiento con la función reproductora de la enseñanza tradicional, ante lo cual proponen una enseñanza para la transformación, basada en las perspectivas del constructivismo, la sistémica, y la crítica.

Ante la problemática generada por la interrogante ¿para qué enseñar la Historia?, respondieron, que ésta se justificaba en los propósitos que cumplía como materia escolar:

- . La Historia dispensa el conocimiento de diversidad de mundos diferentes, acerca al alumnado a situaciones, a problemas y a respuestas propias de hombres y mujeres de una realidad social particular.
- . Posee un enorme valor formativo que favorece la comprensión de la realidad social.
- . Facilita el acceso a informaciones trascendentales y fundamentales para acometer el estudio de los problemas en el presente.

En cuanto a las preocupaciones que despierta la pregunta ¿qué enseñar de la Historia?, son de la opinión de que los contenidos deben de seleccionarse, considerando las finalidades formativas antes señaladas y deben de organizarse, tomando en cuenta los problemas sociales, las expectativas de conocimientos que tienen los alumnos, la

¹⁴¹ Sus aportaciones al debate sobre la enseñanza de la Historia se puede seguir a través de sus distintos trabajos publicados: 1987, 1989, 1991, 1992, 1993, 1994. Véase Bibliografía.

¹⁴² IRES: Investigación y Renovación Escolar.

estructura del conocimiento histórico y su complejidad. Para la concreción de esta selección, sugieren el estudio de la diversidad, de los procesos de comprensión de la dinámica de las colectividades y el uso de informaciones relevantes acerca del pasado próximo.

El Grupo Historia 13-16.

Comienza a hacerse sentir en el campo de la enseñanza de la Historia desde principios de los años ochenta, en 1981 se publicó uno de sus trabajos más significativos e importantes, bajo el sugestivo título de “*Hacer Historia*”, el cual, fue considerado como el manifiesto-propuesta del grupo.

J. Prats¹⁴³, considerado como uno de los principales coautores y defensores de las ventajas de aplicación que tiene este proyecto, señala que la fundación de este grupo es el resultado de una profunda reflexión pedagógica, y que su origen y fundamentación se encuentra en los avances y proposiciones de gran rigurosidad y coherencia teórica desarrollados en el ámbito de la Teoría del Conocimiento y de la Psicopedagogía.

Este grupo concibe la Historia como un vehículo que contribuye a desarrollar en el alumnado los hábitos intelectuales necesarios para el afianzamiento de las capacidades cognoscitivas correspondientes a su nivel de desarrollo. De la misma manera, consideran que las capacidades afectivas de los alumnos ejercen una gran influencia en el aprendizaje; como la actitud positiva que éstos tienen frente al pasado y a las explicaciones intencionales o la empatía establecida con los acontecimientos históricos estudiados.

¹⁴³ J. Prats.”Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: Germania 75 e Historia 13-16”. En: Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor, 1989.

Los partidarios de ese proyecto se propusieron dar respuestas a las necesidades formativas de los alumnos comprendidos entre los 13 y los 16 años. Entre estas respuestas, destacaron las siguientes:

1. La necesidad de entender el mundo en que se vive, desde una perspectiva abierta a una memoria pública compartida, que posibilite el estudio de los problemas de la realidad actual.

2. Necesidad de extender la experiencia personal del alumnado, a través del aprendizaje de personas, acontecimientos y situaciones pertenecientes a lugares y épocas diferentes, con la finalidad de propiciar el encuentro con su identidad personal.

3. Asumir como prioritario la comprensión de los procesos de cambio y continuidad de las cuestiones humanas, a partir de considerar los aspectos de la realidad más concretos y cargados de emotividad para el alumnado.

4. Entender la necesidad de un pensamiento crítico y valorativo de las situaciones humanas.

En síntesis, el proyecto se organizó en base a un conjunto de unidades didácticas, entre éstas destacaron con mayor énfasis; las de carácter introductorio y metodológico; como el trabajo de detective, el análisis de pruebas, la crítica de fuentes históricas, la elaboración de hipótesis y la detección de las causas y motivos de la Historia, así como, otras que son unidades en desarrollo, en profundidad, de Historia reciente y local, el resto son las unidades complementarias acerca de contenidos sobre la Prehistoria, el Mundo Clásico y la Edad Media. Desde esa perspectiva, se puede considerar que esta

versión española del Proyecto Británico History 13-16 es una de las expresiones más representativa de la enseñanza por descubrimiento.

El Grupo DIGHECS de la Universidad de Barcelona.

En España, aparece un nuevo grupo dedicado a promover la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la educación secundaria: el Grupo DIGHECS; impulsado y dirigido por profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, entre los que se encuentran algunos didactas e investigadores de reconocida trayectoria en el área; como J. Prats, C. Trepát, M. Albert y C. Fuentes. Desde este grupo se han realizado y orientado varias y significativas investigaciones, como la de: “*Europa y los jóvenes*”, con el objetivo de indagar acerca del conocimiento, las actitudes y las opiniones que tienen los jóvenes españoles sobre Europa. Los resultados de esta investigación dirigida por J. Prats, evidenciaron que los conocimientos que poseen los jóvenes españoles, que respondieron los cuestionarios sobre Historia y Geografía de Europa, son muy deficientes; a pesar de que la realización de un análisis previo de los textos escolares había mostrado el enorme peso e importancia que tiene en ellos, la temática europea. Según los autores de esta investigación, la contradicción encontrada entre lo que se enseña y lo que aprenden los alumnos, induce a pensar en la calidad de la educación que se imparte en las etapas más básicas del sistema escolar español. Este grupo, ha desarrollado otras interesantes investigaciones; aunque algunas de ellas, hayan tenido una orientación en términos generales más hacia lo educativo que hacia la Didáctica de la Historia o de las Ciencias Sociales, este es el caso del programa “*Sida Saber Ayuda*”, igualmente dirigido por J. Prats¹⁴⁴, o las investigaciones referidas al aprovechamiento de las nuevas tecnologías en el ámbito de estas didácticas, como el de “*Euroaventura: Estudio de Europa a través de Internet*”¹⁴⁵.

¹⁴⁴ J. Prats Cuevas. “Sida Saber Ayuda. Un planteamiento interdisciplinar” En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 240, 1995.

¹⁴⁵ El grupo cuenta con la página web del profesor J. Prats: <http://www.ub.es/histodidactica/> para publicar artículos de investigaciones, ensayos, reflexiones y establecer una red comunicacional para la información e intercambio de opiniones.

3.2. El debate en torno a ¿Cómo enseñar la Historia?

3.2.1. Modelos Didácticos en la Enseñanza de la Historia

En relación a este aspecto del debate, hay que hacer mención a los estudios que Carretero, Pozo y Asensio han venido desarrollando sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia desde el ámbito relacional de la Psicología y la Didáctica. En este apartado, se abordarán someramente los modelos didácticos que han planteado estos autores, por ello, sólo se indicaran las dificultades de aprendizaje y enseñanza de la Historia, que son más frecuentes en el alumnado, y que forman parte de las preocupaciones del profesorado, que han desvelado diferentes investigaciones.

En relación con los Modelos Didácticos de Historia; Pozo, Carretero y Asensio¹⁴⁶, hablan de la existencia de tres tipos, los cuales se han desarrollado en el contexto de una visión metodológica que considera que el apareamiento de uno se asume como la superación del anterior. En esa dirección, el modelo de la enseñanza tradicional - aprendizaje memorístico; sería superado por la enseñanza por descubrimiento - aprendizaje constructivo; y el avance sobre éste, sería la enseñanza expositiva - aprendizaje reconstructivo. Desde esta perspectiva, al primero de estos modelos, se le niega como única metodología didáctica de enseñanza, pero no se le rechaza, sino por el contrario, se le incorpora como parte integrante de los otros dos modelos didácticos. Incluso en el último de estos modelos, se llegan a revalorizar algunos de los aspectos más cuestionados del método de enseñanza tradicional, como es la memoria y/o la exposición, conjuntamente con los de la enseñanza por descubrimiento.

En este mismo trabajo, los autores se manifestaron partidarios de concebir los “procesos de aprendizaje” como las maneras en que los alumnos procesan las informaciones que

¹⁴⁶ J. Pozo (y otros). “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”. En: Carretero, m., Pozo, J. Y Asensio, M.: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989.

tienen que estudiar, a la vez las diferencian de las “estrategias de enseñanza”, y que definen; como decisiones programadas por el profesor con la finalidad de que los alumnos adquieran determinados conocimientos. Decisiones, que según ellos, afectarían el tipo de materiales de aprendizaje y su organización, y a las actividades realizadas con dichos materiales.

a) El Modelo de Enseñanza Tradicional - Aprendizaje Memorístico

Se basa en el aprendizaje memorístico de la llamada Historia narrativa o factual, el objeto de este modelo era la memorización de largos listados de acontecimientos, de fechas, nombres de hechos y de personajes Históricos. Esta Historia narrativa, más tarde fue sustituida por una Historia conceptual y explicativa, que reemplazó la memorización de los nombres por instituciones y los acontecimientos por conceptos históricos. La organización y presentación de los contenidos en este modelo, se fundamentó en criterios cronológicos y temáticos, respetando siempre la lógica interna de la disciplina de Historia. Desde esta perspectiva, sostienen que para esta teoría de aprendizaje, el saber residía “... *en un gran almacén de datos, ideas y trozos de la realidad, que se apilaban unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos...*”¹⁴⁷, lo que en consecuencia, reducía las estrategias de enseñanza a una simple presentación al alumnado en forma ordenada los materiales de aprendizaje e incitarlos a repasar verbalmente esos materiales hasta su completa memorización. Por otra parte, expresaron que a este modelo se le ha cuestionado severamente el desconocimiento que hace de la estructura psicológica del alumnado.

b) El Modelo de Enseñanza por Descubrimiento - Aprendizaje Constructivo

Basado en el aprendizaje constructivo, surge como una respuesta frente a la vieja concepción de la enseñanza tradicional de la Historia, basada en la simple transmisión de un conjunto ordenado de informaciones para ser memorizados por el alumnado.

¹⁴⁷ J. Pozo (y otros). “Modelos de aprendizaje... Op. cit. 1989, p. 215.

Este modelo se desarrolló como “enseñanza activa” bajo la influencia de los estudios piagetianos y fue propiciador del apareamiento masivo de actividades muy concretas que podían ser manipuladas por el alumnado. En el marco de esta perspectiva, los autores concluyeron que lo verdaderamente activo era el proceso de aprendizaje, el cual comprendía sólo los procesos psicológicos de aprendizaje del alumnado y no obligatoriamente como se pensaba, que éste contemplaba también las estrategias de enseñanza utilizadas para activarlos. En base a lo planteado, señalaron que “...En lógica consecuencia, ninguna actividad o situación didáctica puede considerarse activa o pasiva en si misma, ya que ese calificativo dependerá más bien de los procesos psicológicos que se pongan en marcha”¹⁴⁸.

Desde esa perspectiva, consideraron más acertado hablar de “enseñanza por descubrimiento” que de “enseñanza activa”; señalando que este tipo de enseñanza tampoco era tan simple como se pensaba; que no era sólo que el alumno descubriera lo que no conocía, sino que éste “...encuentre, por su propia acción mental, una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje...”¹⁴⁹. En España se puede destacar como ejemplo de este modelo de enseñanza el “Proyecto Historia 13-16”, cuyos miembros sostuvieron la idea, de que la simple utilización del método del Historiador por parte del alumnado, era de por sí, garantía suficiente para arribar a concepciones científicas más rigurosas y adelantadas.

c) Modelo de Enseñanza por Exposición - Aprendizaje Reconstructivo

Este modelo de enseñanza va más allá que los dos anteriores, y se fundamenta en el aprendizaje reconstructivo. Sus partidarios afirman que el modelo de enseñanza tradicional, se agotó al fundamentar sus decisiones curriculares sólo en la estructura disciplinar de la asignatura, desconociendo que el alumno es el sujeto central del

¹⁴⁸ J. Pozo y otros. “Modelos de aprendizaje... Op.Cit. 1989. p. 219.

¹⁴⁹ J. Pozo y otros. “Modelos de aprendizaje... Op.Cit. 1989. p. 219.

proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, consideran que el modelo por descubrimiento también se había agotado, por reducir la toma de decisiones al ámbito exclusivo de la Psicología desconociendo el papel de la estructura disciplinar de la Historia.

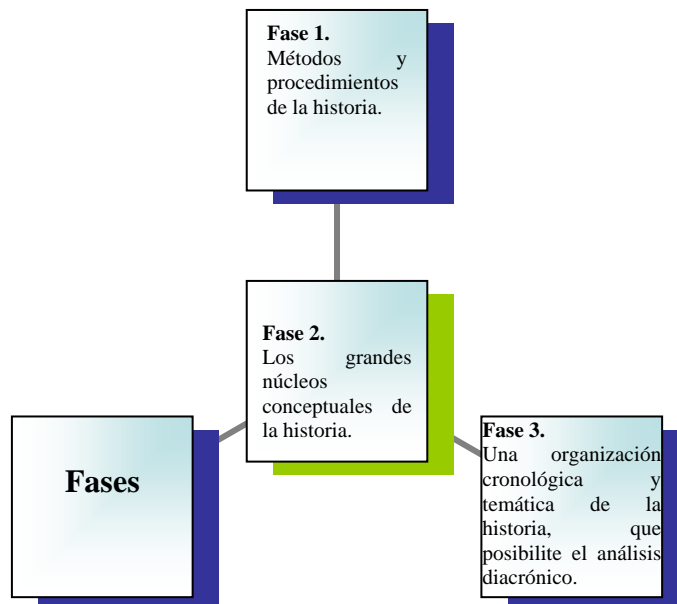
Para estos tres didactas, el modelo Didáctico de enseñanza por exposición - aprendizaje reconstructivo, es una propuesta de enseñanza para la Historia que considera tanto la estructura disciplinar de la materia, como los procesos psicológicos de aprendizaje del alumnado. Se debe recordar que el fundamento de este modelo de enseñanza es el “aprendizaje significativo” de Ausubel; el cual parte de que el aprendizaje es la asimilación por parte del alumnado de la estructura lógica de la materia en el contexto de su estructura psicológica, que en todos los casos, está configurada por las ideas previas que éstos tienen sobre la Historia.

Por otra parte, destacaron la existencia de algunos problemas que afectarían este modelo de enseñanza, como el pluriparadigmatismo de la Historia; caracterizado por la presencia de concepciones y posiciones disciplinarias no sólo distintas, sino hasta enfrentadas. O de otras dificultades relacionadas con el poco interés y demanda que tiene para el alumnado la implantación de un currículo basado en los núcleos conceptuales de esta disciplina.

En esa perspectiva, proponen la “integración de las estrategias de enseñanza”, sin excluir aspectos de los otros dos modelos de enseñanza. El cual estaría constituido según el programa que se expone a continuación:

Diagrama 1. Fases de la Propuesta del Modelo de Integración de Estrategias de Enseñanza¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Fuente: Pozo, Carretero y Asensio, 1989. Elaboración propia.



3.2.2. Dificultades de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia

Han sido varias las investigaciones realizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, influenciadas por los aportes de Piaget y la Psicología cognoscitiva, que han contribuido a determinar las diferentes dificultades que la afectan; las cuales han requerido, desde esta asignatura, de respuestas didácticas. Algunas de esas dificultades han sido trabajadas por estos tres autores, entre las abordadas destacan:

La Explicación Causal e Intencional.

En 1986, Pozo, Asensio y Carretero; presentaron un trabajo de investigación en donde argumentaron sobre las diferencias existentes entre explicación causal, basada en la interrogante ¿por qué? y la explicación intencional, que parte de preguntarse ¿para qué? Para la realización de esta investigación, los autores revisaron diferentes textos escolares de Historia, lo que les permitió detectar la presencia de ambos tipos de

explicaciones, pero no lograron establecer las diferencias conceptuales ni didácticas entre ambas. Además, señalaron que éstas representan dificultades de aprendizaje para el alumnado, al punto, de que puede convertirlos en sólo memorizadores de los listados de causas históricas. Desde esta perspectiva, establecieron la importancia que tienen los procesos psicológicos para la explicación causal durante la enseñanza, lo que los llevó a considerar como conveniente; abordar primero los conceptos básicos de la Historia, para luego pasar a los modelos explicativos.

En relación con la explicación intencional, afirmaron que ésta adquiere gran relevancia en la perspectiva de una Historia concebida como el estudio de las ideas y de las mentalidades.

.El Tiempo Histórico¹⁵¹.

Otra de las dificultades de aprendizaje y enseñanza de la Historia; es el tiempo histórico, debido a la gran importancia que tiene para la estructuración lógica y coherente de la Historia, tanto desde su condición de ciencia, como de disciplina de enseñanza. Carretero y Otros¹⁵² han calificado de inadecuado el enfoque cronológico propuesto para el diseño de enseñanza de la segunda etapa de EGB de España, no obstante, son partidarios de la importancia de la cronología y de la fabricación de nociones históricas como “tiempo y duración” para la enseñanza de esta asignatura. En otros trabajos, Pozo y Carretero vuelven a reflexionar sobre las dificultades de comprensión del tiempo histórico; por esa razón, proponen entre otras nociones consideradas como básicas para la comprensión de éste; la sucesión causal, la cronología, la continuidad temporal, y la elaboración de mapas temporales, al igual que se hace con los mapas cognoscitivos.

¹⁵¹ Publicaciones que tratan sobre la comprensión del “tiempo histórico”: Pozo y (Otros) (1983), Pozo y Carretero (1984), Pozo (1985), Carretero y Pozo (1987)

¹⁵² J. Pozo (y otros). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia. En: *Infancia y Aprendizaje*, Nº 34. Madrid: Visor, 1986.

. La Motivación.

Otro aspecto que ha sido abordado por algunos autores, desde la perspectiva de la metodología didáctica; es la motivación, por el papel que juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En ese sentido, están los trabajos realizados por A. Licerás¹⁵³, por demás significativos, en virtud de han evidenciado la importancia que tiene como componente didáctico, para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En los trabajos de este autor, se encuentran una serie de sugerencias para motivar al alumnado; las cuales se mencionan a continuación:

- . Desprenderse de la concepción memorística y repetitiva que domina el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- . Apoyarse en las posibilidades educativas de los procedimientos del quehacer científico de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales.
- . Hacer uso de los instrumentos básicos de investigación propios de las Ciencias Sociales; como son la observación, el análisis y los métodos de investigación.
- . Plantearse la realización de itinerarios didácticos y trabajos de campo.
- . Promover los debates entre el alumnado, con la finalidad de provocar la reflexión y el conflicto cognoscitivo entre éstos.
- . Los profesores deben manifestar interés y una actitud de compromiso responsable por las cuestiones y problemas de la sociedad actual.

¹⁵³ A. Licerás. "Motivación Currículo y enseñanza de las Ciencias Sociales". En: *Revista de educación de la Universidad de Granada*, Nº 8. Granada: 1995.

3.2.3. Materiales de Enseñanza de la Historia: Concepto, Clasificación, Papel y Funciones

A. L. García¹⁵⁴, aborda la complejidad del concepto “recursos”, los múltiples significados que se le ha dado a este término en diferentes épocas, así como, los que le han sido asignados por diversos autores; como medio, tecnología, materiales, entre otros, Luego de la revisión de varios trabajos sobre el tema, el autor estimó como necesario establecer las diferencias entre los dos conceptos “materiales” y “recursos”; advirtiendo de que a pesar, de que tienen significados muy parecidos; son y deben de considerarse como diferentes. En este sentido, explicó que los materiales didácticos o curriculares hacen referencia a un concepto menos amplio que el de “recursos”, y que por lo general, hacen alusión a medios concretos y tangibles; aunque son muy diversos y difíciles de delimitar. Mientras que el concepto “recursos” es mucho más amplio y hace referencia a todas las cuestiones, aspectos o materiales que de alguna manera facilitan y/o posibilitan el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, el autor definió los “recursos didácticos” de las Ciencias Sociales como un complejo:

“...conjunto de medios, instrumentos, materiales y estrategias especiales de enseñanza-aprendizaje, que empleados y desarrollados adecuadamente, dentro y fuera del aula, contribuyen a elevar la motivación y mejorar el ambiente y las situaciones de aprendizaje...”¹⁵⁵.

En otros trabajos realizados entre 1985, 1993 y 1995, A. L. García¹⁵⁶, se dedicó a clasificar los recursos didácticos. Con ese propósito, comenzó a diferenciar los materiales orientados exclusivamente al uso escolar, de aquellos que se encuentran presentes en el medio y que pudieran, de alguna manera, contribuir a conocer los hechos

¹⁵⁴ A. L. García R. “Materiales y recursos didácticos, estrategias y métodos de aprendizaje de la Historia”. En: García Hoz, (Dir.): *Tratado de educación personalizada. Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. Madrid: Rialp, 1995.

¹⁵⁵ A. L. García R. “Materiales y recursos... Op.cit. 1995. p. 4.

¹⁵⁶ A. L. García R. “*Material didáctico para la enseñanza de la Historia*”. Libro Homenaje a la profesora Doña Encarnación Palacios Vida, al profesor doctor Don Manuel Vallecillo Ávila y al profesor Don Manuel Pérez Martín. Granada: Servicio de Publicaciones, 1985.

de la Historia. Basándose en las características específicas de los recursos, los clasificó en tres grandes grupos¹⁵⁷:

1. El primer grupo, comprende los denominados materiales curriculares: bibliográficos, cartográficos, estadístico-informáticos, audiovisuales, documentales, arqueológicos, artístico-monumentales, antropológicos, numismáticos y sigilográficos.

2. El segundo grupo, corresponde a los trabajos de campo: visitas de estudio, itinerarios didácticos, excursiones de prácticas, identificación y catalogación de fuentes, técnicas de recogida y elaboración de datos y métodos de análisis y obtención de resultados.

3. El tercer grupo comprende la animación de la Historia: dinámica de grupos, juegos y simulaciones, representaciones escénicas, asistencia a conferencias, debates, mesas redondas, entre otros, concurrencia a conciertos, funciones, festivales, entre otros, y participación en festejos, celebraciones, aniversarios, entre otros .

En uno de sus trabajos más recientes¹⁵⁸, llegó a afirmar que el papel y las funciones que cumplen los materiales y recursos didácticos están determinados por la visión que tiene el profesor sobre la enseñanza de la Historia y por el modelo educativo que posee y busca desarrollar. En esa perspectiva, estableció que las funciones concretas que cumplen los materiales y recursos didácticos en la enseñanza de esta asignatura, son las siguientes:

1. Hacen más atractiva y despiertan el interés entre el alumnado por la materia.
2. Posibilitan y promueven la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁵⁷ A. L. García R. “Materiales y recursos didácticos”. En: García Ruiz, A. L. (Dir.): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida: 1993.

¹⁵⁸ A. L. García R. “Materiales y recursos... Op. Cit. 1993.

3. Posibilitan el contacto con las fuentes de la Historia, lo que permite el desarrollo de las capacidades del alumnado para la reflexión, crítica e interpretativa.
4. Promueven la obtención de conceptos básicos y una terminología disciplinar específica.
5. Posibilitan la adquisición y desarrollo de técnicas, destrezas y habilidades propias de la disciplina histórica, como la localización de fuentes, la identificación de problemas, la recogida de informaciones, la interpretación de textos, entre otros.
6. Favorecen en los alumnos la aparición de actitudes y valores formativos propios de la disciplina; como la objetividad, la rigurosidad científica, la tolerancia, la solidaridad, entre otros.
7. Propician el desarrollo de procedimientos de indagación e investigación científica.

En síntesis, se puede decir que para este autor; los materiales y recursos didácticos posibilitan la comprensión de las realidades históricas, considerando sus aspectos políticos, económicos, sociales, culturales y/o de cualquier otro tipo, a la vez que lo ayudan a entender en profundidad la Ciencia Histórica.

Respecto a las investigaciones sobre la metodología y los materiales de enseñanza de la Historia en España, existen otros didactas como C. Guimerá, R. Calaf y J. Domínguez que se han dedicado a estudiarlos, pero que no se expondrán en este apartado, debido a que serán abordados más adelante, específicamente en el apartado 4.2. El Conocimiento y el Pensamiento del Profesorado de Historia y de Ciencias Sociales. Un arqueo de las Investigaciones en el Área, de esta tesis.

3.3. La evaluación en la enseñanza de la Historia. ¿Qué evaluar y cómo hacerlo?

En relación con esta temática, se comenzará destacando la casi inexistencia de investigaciones sobre la evaluación del conocimiento histórico y como si esto no fuera suficiente, ocurre que las obras sobre la enseñanza de la Historia y las otras Ciencias Sociales o no tratan el tema o lo contemplan muy poco. Por lo polémico y complejo que es este tema, se decidió abordarlo a partir de una serie de reflexiones hechas por López Facal; en relación con al ¿qué, al cómo y al cuándo evaluar?, además, se expondrán algunos aspectos desarrollados por J. Domínguez, y Rodríguez y Gil.

López Facal: ¿Qué Evaluar en las Ciencias Sociales? ¹⁵⁹.

En relación a ¿qué evaluar? en las ciencias sociales, López Facal, sugiere considerar tres aspectos:

1. Dice que la evaluación del conocimiento social, sólo adquiere sentido y funcionalidad si se organiza en categorías para evaluarlo. Al respecto propone las siguientes:

- . Conocimientos sobre las fuentes del saber social; evidencias e indicios.
- . Conocimientos sobre acontecimientos, hechos personajes, datos, entre otros.
- . Conocimientos de las relaciones motivos y causas.
- . Conocimientos de procesos sociales.

2. La evaluación de las capacidades cognoscitivas.

Sostiene que debe concebirse como una serie de procesos simultáneos, antes que como una sucesión mecánica de éstos. Respecto a esta área de la evaluación, el autor se basó

¹⁵⁹ R. López Facal. “Aproximación a la evaluación de las Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria”. En: Aula Sete (Coord.): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales*. Santiago de Compostela: ICE Universidad, 1993.

en la clasificación de las capacidades hecha por Kempa¹⁶⁰; relativo a recordar, interpretar, aplicar y establecer nuevos significados, para la evaluación de la enseñanza de las ciencias experimentales.

3. La evaluación de destrezas.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, el autor sostiene que éste no sólo hace referencia a la adquisición de contenidos conceptuales, sino que a la vez comprende el desarrollo de capacidades cognoscitivas y la adquisición de destrezas intelectuales. En cuanto al establecimiento de las destrezas a evaluar, López Facal, coincidió con las propuestas del plan curricular del Ministerio de Educación y Cultura de España de 1989; referida a la utilización de fuentes de información, a la elaboración de explicaciones causales de cierta complejidad y a la producción de procesos de investigación e indagación.

El autor propone relacionar las capacidades con los conocimientos y las capacidades con las destrezas, durante la evaluación. En relación con la evaluación de valores y actitudes, afirma que a pesar de que no se pueden hacer mediciones sobre ellas, si se pueden valorar a través del grado de participación y de las manifestaciones de solidaridad, tolerancia, entre otras, por parte de los alumnos.

J. Domínguez: ¿Qué Evaluar en la Historia? ¹⁶¹.

En relación con ¿qué evaluar?, J. Domínguez, plantea la concreción de una estructura de categorías de contenidos y niveles de aprendizaje. Desde este contexto, sostiene que la importancia de las categorías se expresa en que permiten la delimitación de los aprendizajes y en que posibilitan destacar los que son más importantes para la

¹⁶⁰ R. Kempa. *Assessment in science*. Cambridge University Press, 1986.

¹⁶¹ J. Domínguez. "Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En: Grupo Insula Barataria (Coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid. Mare Nostrum, 1994.

enseñanza de esta asignatura en el aula. En relación con la delimitación de los aprendizajes, asumió la tipología de contenidos del plan curricular de la LOPSE de España, en ese sentido, propuso tres tipos de aprendizaje:

. El de los contenidos conceptuales: hechos, acontecimientos, datos-conceptos, hipótesis explicativas y teorías.

. El de los contenidos procedimentales: tratamiento de la información-indagación, explicación y resolución de problemas.

. Y el de los contenidos actitudinales: actitudes específicas-actitudes transversales.

En cuanto a los niveles de aprendizaje, el autor señaló que el currículo de la LOPSE, no sólo contempla contenidos de enseñanza, sino que a la vez establece una serie de capacidades de aprendizaje, que exigen una escala para evaluarlos.

Respecto a los dominios cognoscitivos y afectivos, propone tres niveles que toma de las taxonomías de B. Bloom, y que adapta a la naturaleza de la Historia; como son identificar, comprender y aplicar. Además, agregó otros tres niveles relacionados con las actitudes, que son: admitir, responder y valorar.

G. Rodríguez y J. Gil¹⁶²: ¿Qué Evaluar de la Historia?.

G. Rodríguez y J. Gil; sugieren la realización de un análisis estructural de las “capacidades” con la finalidad de concretarlas, considerando que son el aspecto más significativo para abordar el qué evaluar de la Historia. En relación con el establecimiento de marcos globales de análisis, los autores asumen los de López Facal y

¹⁶² G. Rodríguez y J. Gil. “La evaluación del aprendizaje histórico. Algunas consideraciones”. Documento presentado en el *Curso sobre Desarrollo Curricular de Educación Secundaria. Área de Ciencias Sociales*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia, 1995.

Domínguez como adecuados. Desde esa perspectiva, proponen cuatro pasos para la realización del análisis:

1. El primero; consiste en el análisis de los objetivos generales, con la finalidad de establecer la naturaleza; conceptual, procedimental y actitudinal de las capacidades y determinar los propósitos educativos de esos objetivos.

2. El segundo, se refiere al análisis de los criterios de evaluación del objetivo general seleccionado, con la finalidad de constatar en lo concreto la valoración de los niveles de desarrollo de las capacidades.

3. El tercero, hace referencia al establecimiento de conexiones entre objetivos generales y criterios de evaluación con los contenidos temáticos de las materias de ciencias Sociales.

4. El cuarto, trata sobre la creación de un marco estructural y referencial con la finalidad de analizar y describir los elementos que integran la capacidad a evaluar.

En el contexto de responder a la pregunta ¿cómo evaluar? López Facal, sostiene que los distintos instrumentos de evaluación se encuentran estrechamente relacionados con la concepción de evaluación que tiene el profesor y con lo que éste se ha propuesto evaluar. Basándose en Kempa (1986), propone la “prueba o examen” como primer instrumento de evaluación. En relación a la prueba, aconseja: - Evadir las pruebas aceleradas y de poco tiempo. - Cerciorarse de que los ítems agotan lo que se pretende medir. - Eludir pruebas heterogéneas, sugiere decidirse por la homogeneidad y la uniformidad. - Rechazar o disminuir al mínimo la elección en la prueba. - Plantear la formulación de tareas sin ambigüedades. - Propone utilizar una tabla de especificaciones para calificar, con la finalidad de lograr mayor fiabilidad de la prueba.

Otro de los instrumentos de evaluación señalados por este autor fue el “mapa conceptual”, el que abordan desde la perspectiva de Novak y Gowin (1988). En ese sentido, proponen la evaluación de las “tareas escolares” a través del seguimiento de diferentes aspectos, como; la presentación, presencia o ausencia de errores, exposición de ideas propias, de grupo, entre otros, desarrollo de pasos, de actividades, exposición razonada de conclusiones, entre otros. Igualmente, sugiere que la calificación porcentual de cada aspecto debe dársele a conocer al alumnado.

En la misma perspectiva, planteó el uso de la hoja de evaluación individualizada del trabajo de clase; para la que propone considerar la elaboración de trabajos, las respuestas a preguntas abiertas, la formulación de preguntas significativas, la discusión y participación en grupo y el uso adecuado de los recursos y materiales variados. Por último, señaló los trabajos realizados fuera del aula como instrumentos de evaluación, para los que sugiere considerar la presentación, la calidad, y la explicación de lo realizado en el aula. El autor concluye que la calificación del alumnado debe ser consecuencia de la evaluación sumativa de las observaciones realizadas con los instrumentos de evaluación utilizados en un período determinado.

En cuanto a ¿cómo evaluar? J. Domínguez, sugirió hacer una clasificación de actividades para la realización de una evaluación en relación con las categorías y niveles de aprendizaje, ya abordados en el apartado sobre ¿qué evaluar? Desde esa perspectiva, agrupó las actividades; en atención a los conceptos, procedimientos y actitudes y a éstos, los relacionó con los siguientes niveles de aprendizaje: identificar-admitir, comprender-responder y aplicar-valorar. Basándose en la taxonomía de Bloom, planteó la necesidad de establecer diferentes niveles de aprendizaje con la finalidad de medir la complejidad de los mismos. Con el mismo enfoque de los planteamientos hechos al ¿qué evaluar?, propuso una clasificación de actividades de evaluación de acuerdo a las diferentes categorías y niveles de aprendizaje, con el propósito de dar una respuesta explícita y concreta a la interrogante ¿cómo evaluar? el cual aparece recogido en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Actividades de Evaluación: J. Domínguez¹⁶³.

NIVELES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p>1 Identificar- Admitir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar términos, nombres de personajes, y características históricas de un período determinado. - Elección entre varias definiciones de la más correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la simbología elemental del mapa. - Distinguir e identificar los elementos fundamentales de las obras de arte y el estilo artístico al que están adscritos. - Obtener a través de diferentes fuentes: Informaciones básicas fundamentales acerca del pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptar hábitos o normas de conducta, como el respeto de las opiniones ajenas, o ser ordenado y riguroso en el trabajo, etc.
<p>2 Comprender- Responder</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Explicación con propias palabras el significado de conceptos. - Indicar los elementos intervinientes en un conflicto internacional, problema socio-económico, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer a través de una fuente de información las diferencias entre opinión y datos. - Elaborar en base a una tabla de datos; gráficos, mapas temáticos, ejes cronológicos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflejar la frecuencia y el carácter habitual del alumnado en relación a comportamientos: - De tolerancia de opiniones ajenas. - Y de colaboración con otros compañeros para la realización de tareas escolares.
<p>3 Aplicar- Valorar</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aludir apropiadamente a los antecedentes históricos explicativos de algunos acontecimientos de la actualidad - Explicación razonada y argumentada la adscripción de una obra de arte a un determinado estilo o corriente artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un eje o cuadro cronológico y situar en él hechos relativos a dos o más variables señalando y describiendo correctamente los aspectos solapados y las diferencias de duración de los hechos tratados. - Comparar a través de dos o más fuentes histórica la validez y la importancia de las informaciones sobre una misma cuestión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar interés por estar informado, el descubrimiento, dar soluciones, etc. - Exponer sus propios valores, creencias, etc., a la crítica racional.

¹⁶³ Fuente: J. Domínguez (1994) y R. Galíndez (1997). Elaboración propia.

Los autores Rodríguez y Gil, en relación con los instrumentos de evaluación del conocimiento de la Historia, afirmaron que era necesario distinguir las características de los contenidos que se van a evaluar, con el propósito de elegir los instrumentos más adecuados para evaluarlos. Al igual que otros autores, son partidarios de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en el plan curricular de la LOGSE. En ese sentido, plantearon una clasificación de las técnicas e instrumentos para la evaluación de los distintos tipos de contenidos históricos, agrupando los instrumentos de evaluación en las siguientes seis técnicas:

1. Técnicas de observación: grabaciones, escalas de observación, listas de control, entre otros.
2. De análisis de producciones: composiciones escritas, resolución de problemas, trabajos monográficos, investigaciones, entre otros.
3. De interrogación oral: entrevistas, debates, asambleas, entre otros.
4. De interrogación escrita: cuestionarios, escalas de valoración, inventarios, entre otros.
5. Pruebas objetivas: de verdadero y falso (simple y múltiple), de elección múltiple, respuestas combinadas, problemas, entre otros.
6. Pruebas sumativas: exámenes escritos y exámenes orales.

Para la evaluación de los contenidos conceptuales, propusieron considerar los siguientes aspectos: - Que el contexto de evaluación de los contenidos sea similar al contexto de aprendizaje. - Que los indicios favorezcan la recuperación de la información. - Que para favorecer el rendimiento del alumnado, no se deje pasar mucho tiempo para la evaluación de este tipo de contenidos, debido a que se olvidan con facilidad.

Igualmente, señalaron las diversas formas para evaluar los contenidos conceptuales: - Definición intensiva; en la que se asume que si un individuo es capaz de definir correctamente un concepto, es porque lo comprende. - Identificar entre varios conceptos o posibilidades, el correcto. - La categorización conceptual: se refiere a la comprobación

de la comprensión de conceptos a través de la identificación y discriminación entre ellos, con la utilización de ejemplos. - Aplicación de conceptos, a través de composiciones y exposiciones orales y escritas, en la solución de problemas y en la elaboración de informes de investigación o mapas conceptuales.

Desde una perspectiva que reclama una evaluación más formativa, los autores sugieren que la evaluación de los contenidos procedimentales, debe considerar el hecho de que los alumnos muestren y describan el proceso seguido en el desarrollo de un procedimiento. De la misma manera, consideran que el objetivo fundamental de la evaluación de este tipo de contenidos, es la determinación de la capacidad y el grado que ha alcanzado el individuo para utilizar el procedimiento aprendido en otras situaciones o tareas y este de acuerdo con las características y exigencias de éstas.

En la perspectiva de los autores anteriores, Coll y Valls¹⁶⁴ manifestaron un conjunto de cuestiones que, en su opinión deben ser consideradas al momento de evaluar los contenidos procedimentales. Entre éstas, señalaron las siguientes:

- . El grado de conocimiento sobre los procedimientos, como los ejes cronológicos, los mapas históricos, entre otros.
- . La aplicación de procedimientos a situaciones particulares, se refiere a la observación de como el individuo aprovecha y utiliza eficazmente el procedimiento.
- . La corrección y precisión de las acciones que forman parte del procedimiento se relacionan con la observación de las acciones desarrolladas por el individuo y que forman parte de éste.
- . El grado de automatización del conocimiento se determina a través de la observación de la seguridad y la rapidez con que los individuos ejecutan los procedimientos.
- . La generalización de los procedimientos a otras realidades se relaciona con la manera en que los individuos utilizan los procedimientos aprendidos en distintas situaciones.

¹⁶⁴ C. Coll (y otros). *Los contenidos de la Reforma*. Madrid: Santillana, 1992.

. El acierto en la elección de los procedimientos, consiste en considerar el grado de acierto de los individuos en la elección de los procedimientos para solucionar problemas.

En atención a la evaluación de los contenidos actitudinales, según estos autores, hay que comenzar reconociendo la dificultad que éstos presentan, debido a que no son fáciles de observar directamente, y a que sólo se pueden inferir a través del comportamiento, las reacciones o respuestas verbales expresadas por el individuo frente a una situación, problema, persona o acontecimiento.

En cuanto a ¿cuándo evaluar?, los planteamientos hechos por López Facal, se han fundamentado en los trabajos de Rodríguez Barreiro y Otros¹⁶⁵ y en Coll¹⁶⁶. Desde la perspectiva de Rodríguez Barreiro, el autor sostiene que la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que está integrada a éste; por lo que no sólo debe servir para obtener informaciones sobre el alumno y/o sobre el profesor, sino que las informaciones que provee, deben de convertirse en insumos que permitan modificar los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en el caso del profesorado, propiciaría cambios para mejorar su práctica docente.

En cuanto a los momentos de la evaluación, es partidario de los establecidos por Coll, como evaluación inicial o diagnóstica, formativa o de proceso y sumativa o final. En relación a la primera, inicial o diagnóstica; afirmó que ésta es importante porque permite al alumnado conocer sus aprendizajes, reflexionar sobre ellos y alcanzar consciencia de cual es su punto de partida. Respecto a la segunda, la evaluación formativa o de proceso; es un proceso sistemático dirigido a orientar el proceso de aprendizaje, localizar dificultades, precisar la eficacia de la metodología y los materiales didácticos, y de modificar y hacer las adaptaciones que requiere este proceso para aumentar su eficacia y calidad. Por último, la evaluación sumativa o final, el autor la

¹⁶⁵ L. Rodríguez B. (y otros). "Hacia un nuevo modelo de evaluación". En: *Revista de los CEP de Galicia*: 1990.

¹⁶⁶ C. Coll. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1990.

definió en base a su objetivo, que es la determinación de la cantidad de conocimientos aprendidos por el alumno al término de un período escolar. Desde esa perspectiva, sugiere establecer niveles de aprendizaje, que deben darse a conocer al alumnado para que realicen su auto-evaluación. Igualmente, recomienda eludir las evaluaciones normativas y en contraposición plantea propiciar una evaluación basada en criterios que posibiliten la valoración individual de los alumnos.

3.4. Conocimiento y pensamiento del profesor de Historia y de Ciencias Sociales. Un arqueo de las investigaciones en España.

Siguiendo en la línea de investigación de esta tesis doctoral sobre el conocimiento y el pensamiento que posee el profesorado de Historia de enseñanza secundaria, tanto cuando lo manifiesta como cuando lo utiliza en sus prácticas de aula; se procederá a describir los resultados de la revisión de algunas investigaciones, ponencias y reflexiones desarrolladas en esta área de la enseñanza de la Historia, sobretodo de aquellos estudios centrados en este tema de investigación; sin dejar de considerar los del ámbito más general de la Didáctica de las Ciencias Sociales que son más significativos para el desarrollo de esta tesis; la intención es mostrar la mejor panorámica posible sobre el estado de la cuestión de esta emergente área de estudio.

Se debe aclarar, que la mayoría de investigaciones revisadas de otros países se corresponden con el nivel de secundaria, que para el caso de Venezuela, corresponde con lo que es la Tercera Etapa de la Educación Básica. Es por ello, que la mayor parte de esta revisión se hizo dentro del contexto de los trabajos realizados y publicados sobre el profesorado que enseña Historia en este nivel educativo. También, es necesario señalar, que los trabajos de investigación y artículos científicos revisados se asumieron como los referentes fundamentales para describir y comentar los resultados de esta tesis doctoral, con los distintos puntos de vista, propuestas, reflexiones significativas y conclusiones a la que arribaron los autores de esas investigaciones en relación con la problemática de la enseñanza de la Historia en España.

Desde esa perspectiva, se puede decir que la revisión de los trabajos de investigación existentes en esta área de estudio, se hizo con dos finalidades; por una parte, como se dijo antes, con la intención de exponer la situación en que se encuentra este nuevo ámbito de investigación; por la otra parte, se busca construir un contexto teórico-referencial que permita contrastar tanto los resultados, como las conclusiones a las que se arribe en la investigación de que se ocupa la presente tesis doctoral. No obstante, hay que destacar que la revisión realizada mostró una situación no esperada; la escasez de trabajos y publicaciones en la línea de investigación sobre el conocimiento y el pensamiento que posee el profesor de Historia de enseñanza secundaria.

3.4.1. Investigaciones sobre el Conocimiento del Profesor de Historia y de Ciencias Sociales

Respecto a los trabajos de investigación realizados en el ámbito del conocimiento del profesorado de Historia en España, hay que decir que éstos aún son pocos y los que se han encontrado, en su mayoría, no tratan el tema de manera directa, sino en relación con otros aspectos o disciplinas del ámbito más general de las Ciencias Sociales. Es por ello, que para ampliar la panorámica sobre la situación en que se encuentran las investigaciones relacionadas con la problemática que estudia esta tesis doctoral, además de los trabajos y artículos científicos centrados, específicamente, en el conocimiento que tienen los profesores de Historia de la enseñanza secundaria, se revisaron otros trabajos del plano más general del conocimiento del profesor de Ciencias Sociales.

Ramón Galindo Morales¹⁶⁷: El Conocimiento del Profesor de Historia de Enseñanza Secundaria.

Se comenzará con la descripción de la tesis doctoral de Ramón Galindo Morales, por ser una de las investigaciones más recientes realizadas en España y una de las pocas que se ha ocupado, específicamente, desde la Didáctica de la Historia, del conocimiento del

¹⁶⁷ R. Galindo M. El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso. Universidad de Granada, 1996. Tesis doctoral inédita.

profesorado de Historia como objeto de estudio, es decir, trata sobre la misma temática central, que se propone desarrollar la presente tesis doctoral en Venezuela.

El propósito de la investigación se enmarca en el estudio del conocimiento del profesorado de Historia de secundaria, tanto cuando lo declara como cuando lo desarrolla en el aula. La investigación fue desarrollada a través de la indagación de las siguientes cuestiones:

1. Conocimientos que el profesor declara poseer en relación a la enseñanza de la Historia.
2. Conocimientos que utiliza el profesor cuando enseña Historia.
3. Coincidencias y/o semejanzas existentes entre el conocimiento que declara poseer y el que utiliza durante la enseñanza de la Historia.

De hecho, el autor expresó que la investigación pretende centrarse en el estudio del conocimiento que tiene el profesor de enseñanzas medias, sobre la Historia y en cómo el docente lo traslada y transforma en representaciones escolares comprensibles para el alumnado. Igualmente, sostiene que esta investigación se propone posibilitar la reflexión del profesor sobre sus conocimientos y su práctica docente y sugerir ésta como una estrategia clave para el desarrollo de la enseñanza de la Historia.

Esta investigación se enmarcó en el “paradigma ausente” de Shulman¹⁶⁸ y en la metodología cualitativa de los estudios de caso, específicamente, de cuatro profesores que imparten Historia en secundaria.

Para la recogida de los datos el autor utilizó varios tipos de entrevistas: biográficas, estructuradas en profundidad, las denominadas entrevistas de agenda, y las de reflexión.

¹⁶⁸ L. Shulman. “Those who understand: knowledge growth in teaching”. En: *Educational Research*, N° 15, 1986.

Además, recurrió a la observación de aula, a las notas de campo y a las grabaciones en audio. Razón que explica el que la investigación se haya desarrollado en tres fases:

1. La primera esta relacionada con la obtención de informaciones en relación con el conocimiento declarado por el profesorado participante, a través de la aplicación de las entrevistas biográficas y en profundidad.

2. La segunda fase se caracterizó por el análisis de los datos recogidos en la primera fase sobre el conocimiento declarado por el profesor y por la recolección de informaciones en relación con el conocimiento de la acción docente, a través de la aplicación de entrevistas de agenda y de reflexión, y de las observaciones de aula.

3. La tercera fue dedicada a la tarea de análisis, de las informaciones recogidas en las dos fases anteriores, del conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del profesorado de Historia participante.

En relación con los resultados obtenidos, Ramón Galindo estableció dos tipos de conclusiones, unas de carácter metodológico y otras relativas al conocimiento que poseen los profesores de Historia de secundaria; tanto cuando lo declaran, como cuando lo llevan a la acción.

En relación con las conclusiones de carácter metodológico, el autor las propone como recomendaciones para el desarrollo de futuras investigaciones. De ellas, destaca el uso de los estudios de caso como una estrategia metodológica eficaz para lograr describir, explicar y comprender en profundidad el conocimiento del profesorado de Historia de secundaria y exalta la eficacia de los procedimientos utilizados para la recolección de las informaciones; como los diferentes tipos de entrevistas: biográficas, en profundidad, de agenda y de reflexión, la observación de aula, las notas de campo y grabaciones de clases.

Respecto a las conclusiones sobre el conocimiento del profesor de Historia de secundaria, el autor estableció dos grupos; uno con las de carácter general y, otro, con las de naturaleza más específica. Para presentarlas organizó las conclusiones generales en relación con el conocimiento declarado, al conocimiento en la acción, y a la contrastación de ambos tipos de conocimientos. En cuanto a las conclusiones específicas de la investigación, Galindo, constituyó varios grupos; uno en función del ¿qué y el para qué enseñar Historia?, otro referido a la actividad docente, y un tercer grupo, dirigido hacia el destinatario de la enseñanza, el alumno. De estas conclusiones, sólo se expondrán las que sean de mayor interés para esta tesis doctoral.

Conclusiones generales en relación con el conocimiento del profesorado:

1. La investigación evidenció la existencia de diferencias entre el profesorado participante; en relación con la ausencia o presencia de categorías, a la existencia de diferentes puntos de vista sobre un mismo tema y que le dan mayor relevancia a unos aspectos en detrimento de otros. Igualmente, esta tesis permitió destacar cuestiones en las que existen coincidencias entre el profesorado participante de la investigación relacionadas con la preocupación; por el qué y el para qué enseñar Historia, la actividad docente y con el destinatario de la enseñanza. Así mismo, hizo referencia al proceso de reforma de las enseñanzas medias de España y a las características que deben de poseer los profesores de Historia de este nivel educativo, desde la perspectiva de los conocimientos de Ciencias Sociales.

De la misma manera, estableció una serie de conclusiones generales en relación con el contraste realizado entre los dos tipos de conocimientos estudiados; el que declara poseer y utilizar el profesorado sobre la enseñanza de la Historia, y el que en realidad desarrolla en el aula de clases. En la exposición de estas conclusiones, se seguirá con la misma estructura de presentación que se utilizó para las anteriores. En esa dirección, sólo se destacarán las que están más relacionadas con el desarrollo de la tesis doctoral:

1. Algunas de las metacategorías sobre el conocimiento del profesorado de Historia; sólo aparecen o cuando lo declara, o cuando lo desarrolla en la acción.

2. La interacción profesor-alumno, aparece de forma muy recurrente y diversificada.

3. En el conocimiento declarado por el profesor de Historia, aparecen más metacategorías y mayor diversidad de categorías, que cuando lo desarrolla en el aula, aunque es en este último tipo de conocimiento, donde las metacategorías y categorías más comunes aparecen de manera más recurrente y con mayor frecuencia.

4. Las categorías más comunes que aparecen en ambos tipos de conocimientos: - La introducción de cambios durante la clase, en la planificación prevista. El uso de la explicación como estrategia básica para la enseñanza de la Historia. - Consideraciones acerca del libro de texto como material básico para la enseñanza de la Historia. - En una de ellas, se hace referencia a la importancia de los hechos y conceptos Históricos.

5. Otras categorías que el autor destacó por la presencia que tuvieron en el conocimiento de la Historia en tres de los cuatro profesores estudiados, fueron las dificultades que presenta la comprensión de conceptos históricos y la utilización de materiales de naturaleza audiovisual.

6. Entre las categorías que sólo estuvieron presentes en dos de los profesores de la muestra en estudio, señaló la utilización de textos históricos y la diversidad bibliográfica, la planificación de temas de clase, las opiniones sobre el alumnado, y las deficiencias técnicas e instrumentales de los alumnos.

7. Las categorías con menor frecuencia y presencia en ambos tipos de conocimientos en el profesorado participante de esta investigación, están relacionados con la actividad docente, como; los materiales de enseñanza, la planificación, el alumnado o con el qué enseñar.

Por la importancia que tienen las conclusiones específicas a las que llegó este investigador, para una mejor comprensión del conocimiento del profesor de Historia de secundaria, se expondrán las que tienen una mayor significación en relación: con el qué enseñar de la Historia y el para qué enseñarla, con la actividad docente, y con el alumnado.

.

Conclusiones Específicas en relación con el ¿qué y para qué enseñar Historia?:

1. El autor concluyó que los hechos y conceptos Históricos integrados en los contenidos conceptuales son la columna vertebral de la enseñanza de la Historia.
2. El profesor establece relaciones entre la Historia y otras materias afines, como; la Geografía, la Literatura, la Filosofía, el Arte, la ética, entre otros.
3. El profesor le da gran importancia a los contenidos de naturaleza procedimental, como; el tratamiento de textos, la elaboración de ejes cronológicos, el desarrollo de debates o la elaboración de mapas y gráficos.
4. En la enseñanza de aula este profesor le concede gran interés al establecimiento de relaciones entre pasado y presente.
5. Hay escasa presencia de contenidos actitudinales en el conocimiento del profesor participante aunque la contextualización espacio-temporal de los acontecimientos Históricos apareció tanto en el conocimiento manifestado como en el conocimiento práctico de dos de estos profesores.
6. El tratamiento diacrónico y las descripciones Históricas limitan su presencia al conocimiento en la acción del profesor; mientras que la concurrencia de una Historia global, de distintas interpretaciones Históricas, de posibilitar la capacidad de

razonamiento Histórico en el alumnado, y del uso de metodologías de investigación Histórica, sólo aparecieron en el conocimiento declarado.

7. El conocimiento de la materia escolar es apreciado como una condición imprescindible para la enseñanza de la Historia, a pesar de ello, afirmaron que éste no lo es todo.

8. El conocimiento del pasado es considerado por este profesor como el fundamento básico para conocer y comprender el presente.

9. Existe entre el profesorado una manifiesta preocupación por una visión global de la Historia, donde se interrelacionan distintas realidades; política, económica, social y/o cultural.

10. Desde la perspectiva historiográfica, la visión que predomina entre el profesorado es la ecléctica.

11. La Historia es considerada como fundamental para la formación integral del alumno adolescente; sin embargo, no hay acuerdo entre el profesorado a la hora de valorar la presencia de esta disciplina en la reforma de la enseñanza media, ni en relación con el enfoque interdisciplinario o independiente de la Historia.

12. Tanto en la entrevista como en la observación de aula, los profesores se manifestaron sobre las evidencias de las dificultades que presenta el alumno para la comprensión; de los conceptos históricos, del proceso de conceptualización del espacio y del tiempo, de interpretaciones históricas diversas, de la distinción entre hechos y opiniones y para establecer relaciones entre el pasado y el presente, entre otros.

13. En la práctica de enseñanza de esta asignatura, también se observaron dificultades relativas a las explicaciones multicausales y a los comentarios de texto.

Conclusiones Específicas en relación a la Actividad Docente:

1. El conocimiento del profesor de Historia; tanto cuando lo enseña, como cuando lo planifica, es concreto y se limita a cuestiones sobre el carácter abierto y flexible de la planificación.

2. La planificación individual predomina frente a la de grupo. Los profesores planifican fundamentalmente, por temas de trabajo. Existen coincidencias entre el profesorado en relación a la importancia que le asignan a los contenidos y a las actividades como elementos de la planificación; aunque destacan la diversidad de sus elementos. El alumnado es el referente de la planificación y el currículo oficial es la base a partir del cual planifican. Con menor importancia, señalaron la utilización del texto, la experiencia profesional y el uso de la prensa en la planificación.

3. Los profesores participantes destacaron las diversas dificultades que se les presentan cuando van a planificar; en relación con los problemas inherentes al alumnado, al desarrollo del programa y a la distribución temporal y equilibrada de los distintos temas de la asignatura.

4. Consideran que la planificación es el componente fundamental de la labor docente, así como para la estructuración y organización de los temas y su desarrollo y es la condición básica para el desarrollo de la enseñanza.

5. Concluyen que el papel del profesor en el aula, debe orientarse a buscar el equilibrio entre ejercer la dirección de la clase y posibilitar la participación del alumnado, así como, a la transmisión de conocimientos, al desarrollo de actividades, y a controlar el trabajo de los alumnos y mantenerlos motivados.

6. Los profesores participantes consideraron como fundamental para la enseñanza de la Historia, el uso y la combinación de distintas estrategias metodológicas y de una enseñanza activa.

7. Existe una gran sintonía entre los materiales que el profesor declaró utilizar y los que en realidad utiliza en sus clases. Se concluyó que el texto de la asignatura es el material

básico y de mayor uso entre el profesorado. Otros materiales señalados como de uso frecuente, fueron textos históricos generales, textos documentales, materiales audiovisuales y bibliografías diversas.

8. La mayoría consideró que la evaluación se refiere, fundamentalmente, a la valoración de los conocimientos adquiridos por los alumnos. En la acción de aula las referencias a la evaluación se limitaron al examen como su instrumento básico. Por otra parte, subrayaron la importancia de la evaluación al final del trimestre escolar y reconocieron el carácter continuo de ésta.

9. Las dificultades de evaluación fueron asociadas con el alumnado; mientras que la evaluación de la actuación docente fue poco considerada.

Conclusiones específicas en relación con el alumnado:

1. Los profesores tiene una visión negativa del alumno con quien trabajan; estiman que tienen pocos hábitos de estudio, escasa base de conocimientos y que presentan significativas deficiencias técnico instrumentales. Igualmente, consideran que éstos poseen una visión muy pobre acerca de la Historia y valoran muy poco la utilidad que tiene como materia escolar.

2. Consideran que la participación del alumnado es fundamental para la enseñanza, y lo ven como el factor condicionante del plan de actuación y de la metodología que el profesor utiliza en la enseñanza de la Historia.

3. Los profesores consideran que las actividades desarrolladas por el alumnado fuera del horario académico son muy importantes, en razón de que las entienden como la continuación del trabajo escolar.

El investigador finalizó sus conclusiones, destacando las implicaciones que la investigación tiene para la formación del profesorado de Historia de secundaria y, de manera general, para toda el área de las Ciencias Sociales, para el desarrollo de la reforma curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y para la educación secundaria obligatoria de España. Asimismo, consideró la importancia que tiene esta investigación para la construcción de la Didáctica de la Historia y la Didáctica de las Ciencias Sociales, como un área de conocimiento singular y diferente; tanto al de la Didáctica General, como al de la Historia en el plano científico.

P. Maestro: El Conocimiento y la Formación del Profesor de Historia¹⁶⁹.

El artículo que se reseña a continuación; a pesar de no ser una investigación propiamente y de no abordar en forma directa la temática que aborda esta tesis doctoral, y de ser una ponencia presentada por la profesora P. Maestro en un congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales y formación del profesorado en el año de 1993, es de gran significación para esta investigación, debido a que expone algunos de los aspectos fundamentales sobre el conocimiento que debe poseer el profesor de Historia, en el marco de la problemática que involucra la formación y actuación de este docente, considerando las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica de la enseñanza de esta asignatura.

El estudio se desarrolló considerando la importancia que tiene la teoría de la Historia tanto en la formación docente, como en la práctica de aula. Desde esta perspectiva, la autora presentó una descripción, en términos generales, de la revisión que hizo de las investigaciones existentes sobre esa temática, a la vez, planteó con urgencia la creación de una interrelación más cercana, estable y coherente entre la teoría y la práctica.

¹⁶⁹ P. Maestro. “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. En: Montero, L. y Vaz, J. (eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo., 1993.

El análisis en detalle de las investigaciones revisadas, le sirvieron para confirmar la importancia que tienen las perspectivas y posturas teóricas de la Historia; en la formación del pensamiento del profesor sobre esta asignatura, así como, la influencia que ejerce sobre el alumnado y el proceso de aprendizaje escolar de la Historia. Desde esta perspectiva, propuso los proyectos curriculares de Historia como núcleos de contenidos teórico-prácticos fuertemente interrelacionados entre sí, para la formación del profesor de Historia y mejorar su actuación docente.

Para finalizar con este artículo, se presentarán algunas consideraciones hechas por la autora:

. Comienza destacando la necesidad de acometer el estudio del conocimiento epistemológico de la Historia y dentro de éste el conocimiento que forma parte de los contenidos temáticos de esta materia, tanto en la formación inicial, como permanente de este tipo de profesor. En ese sentido, asume que la formación docente del profesor de Historia, debe ser entendida como un proceso de reconstrucción permanente, donde hay que armonizar el pensamiento pedagógico, considerando tanto su dimensión teórica como práctica, con la influencia determinante, que igualmente tienen las concepciones teórico-epistemológicas de la materia que estos docentes poseen sobre su práctica de enseñanza.

. En la misma dirección, sostiene que la concepción de la Historia que posee este profesorado, influye en la determinación de la finalidad que se le ha asignado a esta asignatura, en relación a su aprendizaje y a la virtualidad de la Historia en el alumnado adolescente. Problemas, que según esta autora, tendrían respuestas diferentes de acuerdo a la posición epistemológica de la Historia que comparte el docente. Es decir, reconoce la existencia de un fuerte vínculo entre la manera particular en que los profesores conciben los distintos aspectos que forman parte del currículum, con la postura que asume cada uno de ellos, ante el conocimiento histórico.

Según P. Maestro, los aspectos influenciados por la epistemología del docente, son los siguientes:

1. La determinación, importancia, tipificación y organización de los contenidos curriculares de enseñanza.
2. La comprensión de las dificultades de aprendizaje que estos contenidos presentan.
3. La elección de los métodos de enseñanza.
4. La manera de relacionar los tres aspectos anteriores con las ideas que tienen los alumnos, entre otros.

Desde la perspectiva de esta Didáctica específica, la autora considera que los proyectos curriculares de Historia, se constituyen en herramientas de gran pertinencia para la superación de los problemas que giran en torno a la teoría y la práctica del profesor de Historia.

N. Blanco¹⁷⁰: Concepciones Ideológicas del Profesor de Historia.

Otra investigación relacionada con el tema es la de N. Blanco, al igual que la anterior se basó en los estudio de caso, las observaciones de aula, y se centró en el estudio del profesor de Historia de la enseñanza secundaria. A pesar, de que su propósito inicial no fue explícitamente el estudio del conocimiento que tiene este tipo de profesor y la manera en que lo utiliza en la enseñanza de esta asignatura, y de que su propósito principal era analizar las problemáticas que presentan las concepciones ideológicas del profesor y los contenidos escolares a partir de una situación de enseñanza-aprendizaje.

Es una investigación cualitativa, basada en un estudio de caso único; que utiliza las observaciones de aula, conversaciones y entrevistas con el profesor y los alumnos, además del análisis de diversos documentos escolares. La autora se apoyó en la teoría

¹⁷⁰ N. Blanco G. *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso.* Universidad de Málaga., 1992. Tesis doctoral inédita.

crítica para esclarecer y analizar cómo algunas ideas y conductas específicas del profesor responden a determinadas concepciones ideológicas que posee y de cómo éstas, se materializan en el aula de clases. Los resultados obtenidos fueron presentados en un informe de investigación que se limitó a describirlos, caracterizarlos e interpretarlos y a organizarlos en los siguientes diez apartados:

1. El contexto donde se desarrolló la investigación, incluyó una descripción general del centro, el alumnado y el profesor.

2. En el ámbito de la enseñanza de la Historia, la autora señaló que las temáticas tratadas durante la investigación; giraron en torno a la secuencia rutinaria de las clases y de las relaciones que se establecieron en el aula entre el profesor y el alumnado.

3. Los conocimientos institucionalizados se refieren a la Historia como asignatura escolar, al marco legal del BUP, a la visión que posee el profesor de la Historia como asignatura escolar y planteó las razones que explicarían la elección de la lección magistral como estrategia de enseñanza.

4. El cuarto apartado, trató sobre los conceptos, actitudes y valores en la enseñanza de la Historia. Desde el contexto de la interrogante ¿Qué enseñar? presentó la distinción que existe entre ellos, las concepciones que tiene el profesor sobre el tipo de conocimiento que piensa que es el conocimiento Histórico, y de cuáles cree él, son las ideas vertebradoras de la enseñanza de la Historia.

5. En relación con el conocimiento mediado; expuso un análisis del libro de texto y la concepción que tienen los profesores de ellos. Además, recogió la opinión de los alumnos sobre los apuntes.

6. El apartado seis trata sobre el conocimiento en la acción; el cual organizó en dos grupos de cuestiones: - El primer grupo de ellas, hace referencia a las opciones metodológicas, desde donde describió la secuenciación general de las clases; a partir de las exposiciones, los apuntes y la lectura del texto. Igualmente, expuso opiniones acerca de otras opciones metodológicas, que no han sido utilizadas por el profesor en el aula de clase; como las discusiones, debates, juegos de simulación, trabajos en grupo, comentarios de texto, ejercicios o trabajos extra aula. - El segundo grupo de cuestiones; se refiere a las preguntas planteadas en el aula y al papel que ellas cumplen en el ámbito de desarrollo de las metodologías utilizadas por el profesor en el aula. Asimismo, planteó la diferencia existente entre las preguntas que se formulan para apoyar explicaciones o dirigirlas al alumnado, con las preguntas que son planteadas para comparar una situación del pasado con el presente o para buscar más información, o solicitar una nueva explicación, y/o para definir términos.

7. En este apartado, hizo referencia a la disciplina y al conocimiento; abordó la disciplina, en virtud de que ésta, puede llegar a convertirse en un factor perturbador tanto para las relaciones que se establecen en el aula, como para las actitudes y posturas que el alumnado asume frente al conocimiento como factor de enseñanza.

8. En el siguiente apartado, consideró la evaluación del aprendizaje; en él indagó sobre la concepción que tiene el profesor de la evaluación. Además, distinguió las notas extraídas de los trabajos escolares de las obtenidas a través del examen. En cuanto a este último, trató varios de sus aspectos fundamentales; como son los contenidos, los criterios de valoración, las anotaciones que el profesor hace en los exámenes y la actitud que asumen los alumnos en relación a éstos.

9. En el noveno apartado, la autora se centró en el alumnado y en el conocimiento histórico. Trata sobre las ideas que éstos tienen de la Historia, la manera en que abordan el conocimiento histórico y lo que aprenden al final del curso escolar. La indagación

involucró otros aspectos; como el sentido de la Historia, la construcción y desarrollo de la Historia y el conocimiento histórico.

10. El último apartado, trata cuestiones que van más allá del aula; aquí la autora consideró las influencias del sistema de enseñanza, a través del Centro y la Administración Escolar, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Esta tesis doctoral no presentó conclusiones, sino preguntas e interrogantes sobre cuestiones y problemas que la investigadora considera deben de seguir investigándose; como la especificidad del conocimiento escolar, en base a ello es que propone la metodología de los estudios de caso. Igualmente, es partidaria de la idea de que los docentes deben participar más activamente en la elaboración de los conocimientos escolares. De la misma manera, señaló las posibilidades y riquezas que ofrece un estudio de caso único para reflexionar sobre la enseñanza y mejorar la práctica docente. Finalmente, destacó la significación que tiene el conocimiento educativo y las funciones que cumple como elemento fundamental para el desarrollo de la enseñanza.

M^a E. Hernández¹⁷¹: El Conocimiento de los Profesores de Ciencias Sociales. Aspectos y Estructura.

La investigación de M^a E. Hernández es de gran interés para la presente tesis doctoral, entre otras cosas, porque su principal objetivo de estudio fue la estructura del conocimiento que poseen los profesores de Ciencias Sociales. Aunque en términos más generales y amplios, el propósito de esta investigación se orientó hacia el estudio del conocimiento pedagógico y del conocimiento de la asignatura que desarrolla el profesor experto, durante el proceso de instrucción. El interés que despierta la investigación, se justifica porque se llevó a cabo con dos profesores de Ciencias Sociales de la segunda etapa de EGB, con una experiencia docente de entre 15 y 20 años y porque se realizó

¹⁷¹ M^a. E. Hernández de la Torre. "El profesor experto y su estructura de conocimiento a través de un proceso de instrucción: la lección". En: A. Estebaranz y M. V. Sáchez (ed.): *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. I Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones., 1992.

sobre uno de los contenidos particulares de una de las asignaturas pertenecientes a esta área de estudio, específicamente, abordó el contenido de: “Andalucía Libre”.

Para el desarrollo de la investigación, la autora recurrió al uso de la técnica de análisis conocida como “Árbol Semántico Ordenado” y partió del supuesto de que los conocimientos que tiene y manifiesta el profesor experto en sus prácticas docentes; les permite obtener una visión de la enseñanza, reflexionar y analizar sobre su conocimiento práctico y sugerir los contenidos considerados como necesarios para la formación del profesorado. Desde esa perspectiva, la investigación intenta responder, adecuadamente a algunas de las interrogantes que se hacen en torno al conocimiento del profesor con experiencia, como por ejemplo: ¿Cómo utilizan y desarrollan los profesores expertos sus conocimientos?, pregunta que involucra otras problemáticas más específicas; relacionadas con la manera en que los profesores organizan su conocimiento, de cómo los interrelacionan y/o desarrollan en el aula.

La investigación se desarrolló en varias fases; la primera consistió en la recogida de los datos, para lo cual se entrenó al profesor experto en la elaboración del “Árbol Semántico Ordenado”; en la segunda fase se puso en práctica el árbol ordenado, estimulando a los dos profesores participantes a que utilizaran su propia terminología, para que desarrollaran esta técnica de análisis de una manera más personal. En la tercera fase se les aplicó una entrevista de carácter reflexivo sobre el árbol elaborado, en la que se les preguntó acerca de las relaciones existentes entre los términos utilizados en esta técnica de análisis; sobre la mayor o menor importancia de algunos de estos términos, por los ejemplos de clase, por los probables cambios o modificaciones, por la manera en que los pondrían en práctica, acerca de los pasos que darían para exponérselos al alumnado y sobre los problemas que al respecto enfrentarían.

La finalidad de la entrevista reflexiva consistió en contrastar, explicar y describir las estructuras del conocimiento que los profesores utilizan en la organización de sus tareas escolares y de los conocimientos conceptuales que manejaron en el aula de clases, en el

contexto de la exposición que hicieron de ellos en el árbol semántico ordenado. Los resultados de este análisis, entre otras cosas evidenciaron:

1. Que no existen profundas diferencias entre los dos profesores expertos participantes en la investigación, en relación con la organización jerárquica y valorativa en que ordenaron los términos en el árbol. Aunque, si se percibieron diferencias en cuanto al establecimiento de relaciones lógicas entre los términos y en la utilización de conceptos más o menos específicos.

2. Que la técnica del árbol semántico ordenado puede usarse para que los profesores principiantes se vayan transformando en expertos, a partir del análisis y la reflexión de su propio conocimiento. Además, permitió considerar lo potencialmente provechosa que es esta técnica para obtener suficiente información en profundidad del conocimiento que tienen los profesores sobre los cambios que las estructuras de estos conocimientos experimentan, y de cómo los profesores principiantes se van convirtiendo en expertos.

P. Benejam¹⁷²: Conocimiento del Profesorado sobre los Contenidos Didácticos de las Ciencias Sociales.

Esta obra de P. Benejam, aunque no es una investigación propia del campo de la Didáctica de la Historia, es de gran interés para esta investigación doctoral, debido a que trata sobre uno de los aspectos fundamentales del conocimiento del profesorado; como son los contenidos didácticos de las Ciencias Sociales, en el sentido de que hay un reconocimiento de la importancia que éstos tienen para orientar los estudios sobre el conocimiento que poseen los profesores de Ciencias sociales. En este artículo, la autora comienza proponiendo considerar la didáctica: como aquel conocimiento que propicia la conjugación de los contenidos científicos de la disciplina con los contenidos pedagógicos de la enseñanza de cualquier aspecto temático escolar. Por ende, considera que el conocimiento didáctico debe formar parte de los componentes esenciales de la formación inicial de los profesores de Ciencias Sociales. Además, sostiene que el mero hecho de comprometerse a enseñar al alumnado, implica que el profesorado asume una

¹⁷² P. Benejam. “Los contenidos de la Didáctica... Op. Cit. 1993.

actitud responsable para tomar decisiones sobre el tipo de contenidos, métodos, estrategias de aprendizaje, materiales y otros aspectos de enseñanza-aprendizaje que debe seleccionar y utilizar con acierto para que la enseñanza sea lo más efectiva posible. Es por ello, que a la didáctica se le exige tanto el estudio de la teoría, como del contexto práctico donde se desarrolla la enseñanza.

Desde esa perspectiva, la autora subrayó dos elementos fundamentales que se le deben enseñar al futuro profesor de Ciencias Sociales; los cuales están referidos a la reflexión sobre la práctica de enseñanza y a la importancia que tiene la realización de prácticas adecuadas con la finalidad de promover el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones y elegir los medios adecuados que garanticen el acierto de dicha decisión. Es por ello, que sugiere formar a los estudiantes para profesor:

“... en la acción para que descubran los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones y motivaciones y para que, a través de la reflexión en la práctica, aprendan no sólo a tomar decisiones oportunas para que la clase funcione, sino que tengan también la oportunidad de reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones y de sus actos”¹⁷³.

De la misma forma, la autora estableció dos cuestiones que considera son fundamentales para la formación del profesorado: La primera, es la importancia de la reflexión sistemática sobre la práctica, con la intención de que el contenido de formación inicial sea lo más significativo posible para la transformación de la enseñanza. La segunda, expresa la necesidad de buscar la fundamentación teórica que demanda la reflexión sistemática sobre la práctica, en el ámbito de la disciplina que se enseña y de las teorías de aprendizaje.

¹⁷³ P. Benejam. “Los contenidos de la Didáctica... Op.Cit. 1993. p. 346.

3.4.2. Investigaciones sobre el Pensamiento del Profesor de Historia y de Ciencias Sociales.

C. Guimerá¹⁷⁴: El pensamiento del Profesor de Historia en relación con la Planificación y la Visión de la Historia.

Los trabajos realizados en España, ubicados en el paradigma del pensamiento del profesor de Historia y de Ciencias Sociales, no son tantos como se esperaba y la mayoría de ellos, han sido desarrollados en el marco de la planificación, la interacción didáctica de la enseñanza de estas asignaturas y en la formación inicial y permanente de este profesorado.

Uno de los trabajos encontrado en España, que ha abordado directamente el pensamiento del profesor de Historia de secundaria, como objeto de estudio; es la tesis doctoral de C. Guimerá. En ella, comienza la exposición de su tesis cuestionando la intencionalidad con que los políticos han venido utilizando la enseñanza de la Historia para adoctrinar a los individuos, independientemente de las posiciones ideológicas que éstos defiendan o apoyen. De la misma manera, criticó el hecho de que contrariamente a lo que sucede con las otras disciplinas escolares, en la enseñanza de la Historia todo el mundo se cree con derecho y capacidad para opinar sobre ella.

El interés de esta investigación, radica en que su objeto de estudio trata sobre la misma temática de investigación de que se ocupa la presente tesis doctoral. En síntesis, se puede decir que es una investigación que estudia el pensamiento del profesor de Historia en relación con el qué, el cómo y el cuándo de la planificación, la visión que tienen de la Historia, los recursos didácticos y las estrategias de trabajo de aula.

La investigación destaca aspectos relacionados con los datos generales de los participantes; edad, sexo, categoría profesional; la formación inicial y permanente del

¹⁷⁴ C. Guimerá. *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Universidad de Barcelona, 1992. Tesis doctoral inédita.

profesorado, tanto en lo disciplinar, como en lo psicopedagógico; las creencias del profesorado, la visión que poseen de la Historia, el papel de la Historia en la enseñanza secundaria y el aprendizaje del alumno; igualmente, trata aspectos referidos a la actividad docente en dos direcciones; la primera, se ocupa ¿del cómo, el cuándo y el con quién? de la planificación y la segunda, aborda los tipos de clases y el uso declarado de los recursos didácticos durante la interacción didáctica.

La investigación fue realizada en dos fases diferentes; una correspondiente al curso 1989-1990, cuyos resultados permitieron afinar la hipótesis, revisar y mejorar los instrumentos de recolección de datos que se utilizarían en la siguiente fase; la cual se desarrolló durante el curso 1990-1991, con la aplicación de un cuestionario de 82 preguntas a profesores de Historia de diez centros educativos de Cataluña, de los que sólo se recogieron 44. A la vez, que se realizaron 30 entrevistas con la finalidad de validar los datos obtenidos a través de los cuestionarios y profundizar en algunos aspectos de la investigación. El total de profesores analizados, incluyendo ambas fases, fue de 114; de los cuales 64 eran mujeres y 50 hombres, pertenecientes a 40 institutos de educación secundaria; de los que 10 eran catedráticos, 89 tenían la categoría de agregado y 19 estaban en condición provisional.

Los resultados de esta investigación fueron organizados en cuatro grupos, de los cuales sólo se expondrán aquellos que tengan algún tipo de interés para el desarrollo de esta tesis doctoral:

1. Resultados relacionados con la formación inicial y permanente del profesor de Historia participante:

- a) La mayoría de los profesores participantes son de la especialidad de Historia.
- b) El profesorado de secundaria tiene una opinión negativa sobre la formación profesional recibida.

c) El profesorado de secundaria evidenció poseer una escasa formación psicopedagógica y su actualización es casi nula.

d) Además, los resultados mostraron un profesorado que reclama la falta de promoción profesional y que denuncia la enorme responsabilidad que les han adjudicado y la progresiva pérdida de su status social.

2. Evidencias que arrojaron los resultados en relación al pensamiento del profesorado y la actividad docente:

a) Que entre el profesorado predominan los conocimientos intuitivos y experienciales sobre los conocimientos disciplinares y bibliográficos. En este sentido, confirma la hipótesis de Clark y Peterson¹⁷⁵, acerca de que el profesor construye, elabora y comprueba continuamente su teoría personal sobre el mundo.

3. Resultados sobre la visión de la Historia que posee el profesorado:

a) Las corrientes historiográficas con mayor presencia en el profesorado son de acuerdo este orden; la Marxista, la Positivista y la escuela de los Annales. Debe recordarse que esta tesis realizó su trabajo de campo en los años ochenta.

b) Desde la perspectiva de la disciplina, los profesores positivistas consideran los contenidos programáticos como correctos, pero inadecuados para la capacidad mental de los alumnos. Igualmente, creen que los alumnos no tienen dificultades para entender el concepto de tiempo o de relativismo histórico.

c) Los profesores adscritos a la escuela de los Annales; le dan gran importancia a la memoria y a la presentación y organización didáctica de las clases.

d) Los profesores con una visión Marxista, introducen en sus clases elementos de la Historia de las mentalidades, y creen en la capacidad de transformación de las personas. Igualmente, consideran la importancia del papel que cumple la enseñanza en la

¹⁷⁵ Ch. M., Clark, y P., Peterson. "Procesos de pensamiento de los docentes". En: M. C. Wittrock: *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós Educador., 1990. Pp. 444-585.

formación de los ciudadanos. Es un profesorado que apuesta por una enseñanza crítica, activa y adecuada a las capacidades y edad del alumnado.

e) Sin embargo, en términos generales el profesorado asume la Historia desde una visión cronológica y europea.

4. Resultados sobre las opiniones y creencias del profesorado:

a) Consideran que la presencia de la Historia es necesaria en los planes de estudio; lo justifican en base a sus valores formativos y a que para ellos es la única materia escolar que permite conocer el pasado y comprender el presente.

b) Para este profesorado, la enseñanza de la Historia se fundamenta en el conocimiento del pasado, la comprensión del presente y la formación del ciudadano.

c) En términos generales, este profesorado considera que las diferencias de género tienen muy poca importancia en el aprendizaje de la Historia.

d) Creen que la capacidad mental de los alumnos no es inmutable y que ésta se puede modificar con la intervención del profesor y el ambiente familiar en las primeras etapas de la enseñanza. Además, opinan que la capacidad para entender la Historia entre el alumnado, es escasa; pero que ésta aumenta a medida que se sube de nivel educativo.

e) Le dan gran importancia al razonamiento lógico y al pensamiento crítico para el aprendizaje de la Historia.

f) En términos generales, este profesorado piensa que los alumnos tienen problemas para entender las categorías de tiempo, causalidad y relativismo histórico.

g) La investigadora destaca que este profesorado es consciente de la importancia del papel que cumplen en el aprendizaje del alumno.

5. Resultados en relación a la planificación:

a) Los profesores otorgan gran importancia a la planificación inicial.

b) Para seleccionar los contenidos el profesorado se basa en los criterios siguientes: - Que sean considerados imprescindibles por el profesor. - Que formen parte del temario vigente. - Que respondan a las pautas del seminario y a los principios organizativos en general. - Que los contenidos de la asignatura, sean concebidos como informaciones conceptuales sobre los hechos de la Historia. - Critican severamente los contenidos de la asignatura, los califican de representar una visión machista de la Historia; además, les tachan de ser inadecuados, muy largos, difíciles y mal secuenciados.

6. Resultados en relación a la interacción didáctica:

a) El tipo de interacción didáctica, mayoritaria es la expositiva. Generalmente inician la clase con una explicación, continúan desarrollándola a través de ejercicios con la utilización de materiales y la terminan con una síntesis final.

7. Resultados relativos a los recursos didácticos:

a) En este trabajo se reconoce la existencia de innumerables recursos de enseñanza de la Historia y son clasificados de acuerdo a su naturaleza. En relación con ellos, Guimerá afirma que las nuevas visiones sobre la enseñanza-aprendizaje, no sólo permiten la utilización y el aprovechamiento de aquellos recursos didácticos, cuestionados y rechazados por la enseñanza tradicional, tal es el caso de los discursos orales y la memoria; sino que posibilitan cambiar la concepción que se tiene de ellos, así como, el papel que deben cumplir las estrategias y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje.

b) Igualmente, permitió desvelar la existencia de dificultades para definir y diferenciar las estrategias de aprendizaje de los recursos didácticos. En la misma dirección, la autora señaló que el desarrollo de algunas actividades por parte del alumnado, como por ejemplo, la empatía histórica, puede llegar a ser calificada por los especialistas como contenido o recurso.

c) El trabajo permitió determinar en la práctica de aula, la utilización de gran variedad de recursos didácticos; siendo los de uso más frecuente; el texto de la asignatura,

considerado como el material básico de trabajo y las explicaciones docentes; secundados por el uso de mapas y gráficos, el comentario y el uso de otros textos, diarios y revistas. Igualmente, se señaló entre los recursos didácticos; pero con una menor frecuencia, la utilización de diapositivas y transparencias, el cine, la televisión y el vídeo, los debates y trabajos en grupo, entre otros.

8. Resultados en relación al conocimiento del profesorado de Historia.

a) La investigadora expresó su malestar por la ausencia de trabajos de investigación sobre el profesorado de Ciencias Sociales; en cuanto a los que existen en relación al profesorado de otras asignaturas como Lengua o de Matemática. Desde esa perspectiva, señaló que los estudios que actualmente existen en relación con los profesores de Ciencias sociales fueron realizados, conjuntamente, con el estudio de los docentes de otras disciplinas y desarrollados en términos generales; considerando cómo enseñan en cada una de las fases de una clase: pre-activa, interactiva y post-interactiva y/o en la manera, en que estos profesores abordan los temas de clase, las rutinas escolares, la toma de decisiones, la resolución de problemas, entre otros.

b) Para finalizar, la investigadora destacó que la actitud que tiene el profesorado de secundaria frente a la reforma educativa, es negativa, sin embargo, señaló que los valores que éstos le asignan a la Historia, son los mismos que mencionan los documentos oficiales del Ministerio de Educación.

I. López del Amo: Las Concepciones del Profesor de Historia y la enseñanza de esta Disciplina.

Uno de los trabajos más interesantes para el desarrollo de esta investigación, es la tesis doctoral realizada por Isabel López del Amo¹⁷⁶ en 1994, la cual es un estudio centrado en el pensamiento del profesorado de Historia en torno a las concepciones que asumen como docentes, sobre su pensamiento Histórico y la Historia que debe enseñarse a los alumnos. En ese sentido, señaló que gran parte de la responsabilidad de la situación que

¹⁷⁶ I. López del Amo. *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història*. Universidad de Barcelona., 1994. Tesis doctoral inédita.

afecta la enseñanza de la misma, está relacionada con la manera en que el profesorado enfoca y aborda esta disciplina. En relación con las conclusiones de esta investigación doctoral, se pueden señalar las siguientes:

1. Cerca del 90% de los profesores de Historia desarrollan sus actividades didácticas en base al uso del libro de texto.
2. Los libros de texto de uso más frecuente son los que ofrecen una visión más cercana a los discursos que en la Universidad tienen mayor presencia.
3. La utilización del texto de Historia es acompañada con algunas actividades de comentarios de textos.
4. La mayor parte del tiempo de las actividades didácticas, es dedicada a las explicaciones docentes. En ese sentido, señaló que un poco más del 80% de los profesores participantes de la investigación, dedican entre media hora y una hora cada día de sus clases a explicar los contenidos temáticos a sus alumnos.

En consecuencia, estas conclusiones le permitieron inferir a la autora de esta investigación, que la Historia que enseñan los profesores, es una Historia de relatos relativamente interesantes; pero que por el uso, por parte de los docentes, de una metodología de enseñanza tradicional e inadecuada, se complicaba la transmisión de la Historia como Ciencia, es decir, como una asignatura científica que cuenta con sus propias hipótesis, problemas de estudio y métodos de investigación.

Las investigaciones revisadas por esta I. López del Amo, evidencian la tendencia mayoritaria del profesorado de Historia de educación secundaria, a situarse en un enfoque socioeconómico amplio y relacionado con la corriente marxista. Respecto al pensamiento histórico que tienen los profesores españoles, con más de cuarenta años de edad, la investigación señaló que una gran parte de ellos, asumen una visión bastante cercana a la posición de la Escuela de los Annales; siendo muchos menos, los profesores que de ese grupo de edad, se ubican en la perspectiva del marxismo historiográfico. No obstante, la investigación permitió evidenciar, que la mayoría de los profesores miembros de la muestra de estudio, coincidieron, en términos generales, con las proposiciones propias de la posición historiográfica marxista, caracterizada por una

visión marxista de las fuentes y el trabajo del Historiador, mientras que los profesores identificados con la tendencia idealista representaron un porcentaje mucho menor.

ICE de la Universidad de Zaragoza: La Visión del Profesorado.

Otra investigación que se va a considerar en este apartado, es la realizada por investigadores del ICE de la Universidad de Zaragoza en 1983, titulada “*La enseñanza de la Historia en BUP y COU, visión del profesorado*”. Desarrollado con el propósito de conocer a través de la opinión del profesorado; la realidad de la enseñanza de la Historia en el ámbito de la evaluación curricular. Para llevarlo adelante los investigadores recurrieron al uso de un cuestionario estructurado con distintas cuestiones; con la finalidad de indagar la opinión que tienen los profesores; sobre la asignatura, objetivos, contenidos, metodología y rendimiento estudiantil. Este cuestionario fue pasado a 240 profesores, de los que sólo contestaron 56. Las conclusiones del mismo, fueron presentadas considerando la opinión del profesorado en relación a cada una de las áreas mencionadas. En atención al interés de la tesis doctoral, sólo se reseñaran las que tengan mayor significación para ésta:

1. Existe consenso entre el profesorado; en relación con considerar la Historia como una de las asignaturas más importantes del plan de estudios y sobre la necesidad de su presencia en los diferentes planes curriculares. Sin embargo, en cuanto a su presencia actual en los currícula del BUP, el consenso entre estos profesores varió, hasta el punto de no registrarse coincidencias en sus respuestas. Pese a las distintas respuestas dadas por el profesorado, destaca una relacionada con la necesidad de estructurar la Historia en ciclos para su enseñanza, por ejemplo: Antigüedad y Edad Media para el 1º de BUP, e Historia de España para el COU entre otros.

2. Sobre la visión que el alumnado tiene sobre la Historia, dos tercios del profesorado encuestado coincidieron en señalar que éstos no la consideran como la más interesante y difícil, pero tampoco como la de menor interés y dificultad.

3. Se hizo evidente que el profesorado le concede mayor importancia a los objetivos formativos que a los informativos. A pesar, de que los objetivos fueron definidos con mucha claridad y dominio, existe entre ellos, una actitud de inconformidad cuando tienen que pasar del ámbito formal de los objetivos a la realidad operativa de los mismos.

4. Las conclusiones sobre los contenidos de los programas están referidas a los intereses, importancia y dificultades que presentan para el alumnado en cada nivel de estudio. Por otra parte, destaca la falta de consenso entre el profesorado en relación a las alternativas o posibles propuestas de contenidos.

5. Las conclusiones en torno a las metodologías de enseñanza mostraron que aunque el profesor continúa manteniendo su protagonismo; existe la tendencia a alejarse del magistrocentrismo, alternando las explicaciones teóricas con actividades prácticas. Igualmente, la autora señaló que la gran parte del profesorado sigue una secuenciación mecánica en sus clases. Por otra parte, la investigadora encontró que un número importante de profesores coincidieron en afirmar que los problemas administrativos y estructurales son condicionantes de la metodología.

6. Para gran parte de los profesores el rendimiento del alumnado es en términos generales aceptable.

Inspección de Bachillerato: Opiniones del Profesorado sobre la Enseñanza de la Historia y la Geografía.

Uno de los más interesantes trabajos sobre la opinión que tienen los profesores y alumnos sobre la realidad de la enseñanza de la Historia y la Geografía en España, es el que realizó la Inspección de Bachillerato en 1984, bajo el título: *“Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato”*. La descripción

de este trabajo se hará de forma breve y se limitará sólo a aquellos aspectos que involucren la perspectiva de los profesores. Para realizar esta investigación, fue enviado un cuestionario a 855 profesores pertenecientes a institutos públicos y privados de todo el estado español a excepción del País Vasco, Cataluña y Galicia siendo respondido por sólo 636 de ellos.

De las conclusiones arrojadas por esta investigación, sólo se expondrán las que son de mayor interés para esta tesis doctoral:

1. En relación con los objetivos de estas asignaturas; los señalados con mayor frecuencia privilegian la enseñanza de técnicas de trabajo, hábitos de observación, espíritu crítico y reflexivo. Además, destacaron la necesidad de una Historia y una Geografía concebidas como un instrumento; antes que como un fin en sí mismo. En ese sentido, le dieron mayor atención al “¿para qué enseñar?” que a “¿qué enseñar?” de los objetivos de estas asignaturas. Los objetivos más frecuentes entre profesorado están relacionados con: - La comprensión y el conocimiento del entorno. - La humanidad en su proceso histórico y en la realidad presente. - Los problemas económicos del mundo actual, y el medio físico.

2. La investigación finalizó cuestionando los contenidos de Historia y de Geografía que se enseñan en el bachillerato: - Por excesivos y agotadores. - A lo que adicionan otros problemas como la masificación y la falta de material didáctico. - En consecuencia, proponen eliminar y/o reducir los contenidos temáticos, asumiendo como criterio; la supresión de aquellos que estén más lejanos en el tiempo y en el espacio. - Igualmente, la mayoría del profesorado manifestó estar de acuerdo con que se debe llevar adelante una nueva reestructuración de los planes de estudio de estas dos asignaturas; que contemplen la interdisciplinariedad, el entorno y la comunidad-región.

A. Medina y C. Domínguez¹⁷⁷: Análisis del Pensamiento del Profesor de Ciencias Sociales.

Otro interesante trabajo es el de A. Medina y C. Domínguez, realizado con profesores de Geografía e Historia de EGB y de BUP, con la finalidad de describir e interpretar los distintos rasgos y concepciones que poseen los profesores sobre la naturaleza de la Historia y la Geografía; concretamente sobre la importancia que según estos profesores tendrán los conocimientos de esta asignaturas para el alumnado, al culminar su enseñanza primaria. De la misma manera, se considerarán las consecuencias de carácter general que para el profesorado, presenta la praxis de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en sus clases de aula, de allí, el interés que este trabajo para esta tesis doctoral.

Este trabajo se desarrolló en base a la aplicación de entrevistas en profundidad, autoinformes, diálogos con cuatro equipos de profesores de colegios públicos, la aplicación de un cuestionario a 22 docentes y a las reflexiones que hicieron dos profesores, uno de la segunda etapa de EGB y otro de BUP; sobre la formación social, histórica y geográfica al final de la enseñanza primaria, y los conocimientos de Ciencias Sociales, y la enseñanza de la Historia y la Geografía.

El propósito del trabajo, consistió en descubrir los aspectos vertebrales que condicionan la práctica de la enseñanza del conocimiento social y del medio en la EGB; en relación con la manera en que los profesores de Ciencias Sociales piensan y reflexionan su propia práctica de enseñanza, con el conocimiento de los aspectos didácticos que constituyen el núcleo fundamental de la enseñanza de estas ciencias y con la toma de las mejores decisiones para conocer, actuar y mejorar la práctica de enseñanza de estos profesores.

¹⁷⁷ A. Medina y C. Domínguez. “Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales. En: Estebaranz, A. Y Sánchez, M. V. (Edts.) *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional. Tomo I Conocimiento y teorías implícitas*. Universidad de Sevilla., 1992.

Las conclusiones de este trabajo se expondrán de acuerdo a las interrogantes que se plantearon los investigadores en relación a ¿Cómo piensa y reflexiona el profesor de Ciencias Sociales sobre su propia práctica? Fundamentándose en la preocupación manifestada por este tipo de profesor; por los problemas de aula que de una manera u otra perturban la instrucción, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la motivación, la selección de los contenidos temáticos, el cumplimiento del programa de la asignatura, los materiales didácticos, las relaciones con el medio, el horario de trabajo, entre otros , y entendiendo lo complejo de abordar el estudio de esta situación, los autores de la investigación se plantearon exponer los pensamientos de este profesorado, organizándolos a partir del qué enseñar el cómo enseñar, y el para qué enseñar los conocimientos sociales:

1. Respecto al ¿qué enseñar?, los profesores se centraron en torno, a: - Estrategias, técnicas de trabajo, actitudes, valores, hábitos y destrezas. - Conceptos, construcción de conocimientos y pensamientos. - Hechos y conocimientos significativos sobre sociedad, medio físico y social, relaciones hombre-medio, espacio urbano y rural, civilización y problemas del mundo actual, entre otros

2. En referencia al ¿cómo enseñar?, el profesorado destacó que la metodología de enseñanza de las Ciencias Sociales; debe considerar como esencial la utilización del trabajo en equipo, la interrogación y el manejo de documentos, además, de sugerir que la lección magistral sea utilizada a continuación de éstas.

3- En cuanto a ¿para qué enseñar?, declararon hacerlo para conocer las relaciones entre el hombre y el medio; para la adquisición de actitudes de tolerancia y cuidado del medio, empatía y participación cívica. Partiendo de la indagación del pasado y de las implicaciones del espacio y de su uso para entenderse a sí mismos y a la sociedad.

. Conclusiones en torno a ¿qué aspectos didácticos constituyen el núcleo de la enseñanza de las ciencias sociales?

Los aspectos abordados sobre esta interrogante fueron estructurados en los siguientes grupos de conclusiones:

1. El primero, agrupa los aspectos didácticos relacionados con el valor formativo de los conocimientos socio-histórico-geográficos.
2. El segundo agrupa los aspectos referidos a los conocimientos básicos de enseñanza.
3. El tercero incluye las metodologías de enseñanza.
4. El cuarto se centra en los aspectos didácticos sobre el clima social de aula.
5. El quinto trata de aquellos aspectos relacionados con la práctica reflexiva.
6. El sexto agrupa los aspectos relacionados a los modelos didácticos.
7. El séptimo incluye aspectos de la visión personal del profesor sobre la reforma.
8. El octavo grupo trata sobre aquellos aspectos relacionados con el conocimiento geográfico.
9. El noveno recoge aspectos sobre el conocimiento histórico.
10. El décimo y último grupo trata de los aspectos didácticos relacionados con la integración del conocimiento social.

De estos grupos de conclusiones, sólo se describirán las que tengan mayor significación para la investigación de que trata esta tesis doctoral:

1. Los conocimientos básicos de enseñanza se refieren a aquellos conocimientos que son considerados como indispensables para actuar como profesor. Respecto a éstos, los profesores se manifestaron en función de varios tipos; por una parte, están el conocimiento del alumnado, el conocimiento didáctico y el conocimiento práctico, que fueron los que obtuvieron la mayor puntuación y los señalados como de mayor frecuencia por el profesorado. Otro de estos conocimientos, es el de la materia; al que los profesores de EGB le asignaron una puntuación mucho más baja que la que le dieron a los anteriores, con una presencia menos frecuente entre los docentes; mientras que en

el caso de los profesores de secundaria ocurrió todo lo contrario, al considerar el conocimiento de la materia junto con el didáctico, como los de mayor importancia.

2. En relación a la metodología de enseñanza, el profesorado estableció una tabla de valoración para las distintas metodologías y estrategias de enseñanza, según la cual; las más valoradas y frecuentes serían la investigación de documentos, el trabajo en equipo y la interrogación. Las menos valoradas fueron la creación de proyectos y el estudio personal aunque, contradictoriamente a esta última, es a la que dicen dedicarle más tiempo. Por otra parte, a pesar de que la exposición fue valorada con una calificación media, su tiempo de empleo obtuvo una de las más altas calificaciones. Para este profesorado la indagación y la interrogación constituyen parte de los nuevos esquemas coherentes e innovadores para el descubrimiento del conocimiento social. Los resultados, igualmente, mostraron que la lección magistral continúa utilizándose con mucha frecuencia y el tiempo dispuesto para ella es de los más altos.

3. Sobre la práctica reflexiva expresaron que es uno de los pilares fundamentales para la construcción del conocimiento práctico del profesorado. De los aspectos que constituyen parte de este conocimiento, el valorado con mayor puntuación fue la planificación de las decisiones en la propia práctica, seguido de la investigación de aula a la que entienden como parte de la actividad habitual del profesorado y de la investigación y que consideran como parte del proceso de formación profesional del docente. En cuanto al concepto de tiempo, los profesores coincidieron en cuanto a considerarlo como de difícil comprensión para el alumnado de menor edad, a la vez, que comparten la opinión, de que son los alumnos de mayor edad los que están mejor preparados para comprenderlo. Entienden la categoría de tiempo; como un concepto que es a la vez evolutivo e intelectual, que involucra la idea de cambio y constituye el eje vertebrador de la sucesión de hechos en un espacio geográfico, en el sentido de que permite que el alumnado ordene los hechos en atención al criterio subjetivo de un antes y un después. En esa perspectiva, conciben las visiones diacrónicas y sincrónicas de la Historia como complementarias. En relación con la visión de la Historia que éstos tienen, el margen que ésta cubre es bastante amplio, va desde una posición descriptiva-

explicativa de los hechos históricos, con la finalidad de conocerlos, comprenderlos y utilizarlos en la previsión de comportamientos históricos, hasta las visiones profundamente sociocríticas de análisis, que involucran la asunción de compromisos con el conocimiento de los hechos de la Historia.

. Conclusiones referidas a las decisiones que se deben tomar para conocer, actuar y transformar la práctica de enseñanza del profesorado de Ciencias Sociales:

1. Los investigadores finalizaron esta investigación, proponiendo integrar el análisis reflexivo al trabajo de aula del profesorado.
2. Proponen deslindar los elementos claves y más significativos de la enseñanza de los conocimientos disciplinares, que más preocupan al profesorado y las implicaciones sociales de su enseñanza.
3. Entre las propuestas de reforma y su hacer de aula sugieren promocionar la lectura creativa en la reelaboración de los documentos centrales de la reforma y la indagación sistemática desde la praxis reflexiva de aula como elemento básico de la profesionalización docente.

J. Pages¹⁷⁸: El Pensamiento que tiene el Profesor de Ciencias Sociales sobre Currículo y Planificación.

En el contexto de la elaboración de su tesis doctoral, J. Pages, desarrolló una investigación muy significativa sobre el pensamiento del profesorado de ciencias sociales de la EGB, en la que presentó, en términos generales, una amplia revisión de las investigaciones realizadas sobre este profesorado en el ámbito de la enseñanza de estas disciplinas; pero centrándose de manera, muy particular, sobre el desarrollo del currículo en el aula. Dicha revisión lo indujo a afirmar que tanto en Italia y Francia, como en España, no así en el Reino Unido, existía un total desconocimiento del cómo se desarrollaba y comportaba el currículo en las aulas. De la misma manera, destacó que se

¹⁷⁸ J. Pages. *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el Cas de l'experimentació del currículum de Ciéncies Socials del cicle superior d'ÈGB a Catalunya*. Universidad Autónoma de Barcelona., 1993. Tesis doctoral inédita.

conocía muy poco sobre el pensamiento que tiene este profesor sobre el currículo. En esta tesis, sostiene que la preocupación actual de los didactas de las Ciencias Sociales; es el conocimiento del profesorado, y que el interés de las investigaciones didácticas se había trasladado a conocer de los profesores: ¿qué enseñan?, ¿cómo lo enseñan?, ¿con qué problemas se enfrentan?, ¿qué formación necesitan y cómo deben obtenerla?; informaciones que según él, deben de considerarse como fundamentales e imprescindibles para llevar adelante cualquier reforma educativa.

Para la realización de esta investigación, el autor recurrió al uso de una metodología basada en la revisión documental y en el desarrollo de diversos tipos de entrevistas y a la triangulación para analizar datos. La investigación es de gran interés para esta tesis doctoral, debido a que provee un conjunto de informaciones esclarecedoras del conocimiento y el pensamiento que posee el profesor de Ciencias Sociales de EGB, por esa razón, se exponen sus principales conclusiones:

1. Los profesores poseen su propio pensamiento curricular y de él se valen para interpretar y poner en práctica el currículum escolar.
2. El pensamiento curricular se caracteriza por ser idiosincrático; en cuanto varía de un docente a otro, porque proviene de sus experiencias, de su práctica; y de las visiones que se ha formado sobre el mundo, la sociedad, la enseñanza y el aprendizaje. Debido a ello, existe entre el profesorado diferencias de interpretación y de opinión sobre el currículum.
3. El profesorado presenta dificultades para incorporar nuevos contenidos y modelos secuenciales, contrarios a los tradicionales.
4. Los resultados mostraron que el profesorado se siente más seguro, cuando es él quien decide que contenido enseñar.
5. Por último, propuso que la resolución de los problemas que los profesores presentan para seleccionar, materializar, secuenciar y enseñar los contenidos curriculares, debe basarse en el análisis y la explicación de su propia práctica de enseñanza.

J. Marrero¹⁷⁹: Pensamientos de los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en relación al Conocimiento Práctico, el Quehacer Académico y la Planificación.

Uno de los trabajos realizados antes del de J. Pagés; desarrollado en torno al pensamiento que sobre planificación tienen los profesores de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, es el de J. Marrero, el cual, trata concretamente de: ¿cómo el conocimiento práctico del profesorado; actúa sobre la estructuración del quehacer académico, las características de la planificación y la planificación de aula? Esta investigación presenta seis estudios de casos de profesores de Ciencias Sociales, Historia y Geografía. De los cuales, en este apartado sólo se expondrán brevemente las conclusiones de dos de ellos; debido a la importancia que tienen para representar las concepciones del profesorado sobre esta temática. En primer lugar, están las de un profesor de Ciencias Sociales, con ocho años de experiencia en la Segunda Etapa de EGB, que por su experiencia; se considera cumple el rol de orientador, y para quien es más importante la adquisición de destrezas que la transmisión de contenidos. El otro caso, trata sobre el rol que cumple un profesor principiante de Geografía e Historia de BUP, el cual es visto como un simple organizador del trabajo de los alumnos y para quien enseñar Historia, implica el enseñar a hacerla.

La conclusión general a la que dio lugar esta investigación; es que la planificación que hacen los profesores de su asignatura, es una de las actividades que les ocupa mayor tiempo y de que está directamente relacionada, tanto en su desarrollo como en sus implicaciones, con las concepciones prácticas que poseen estos profesores y con su entorno académico.

¹⁷⁹ J. Marrero. "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza". *Actas del I Congreso internacional sobre Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.*, 1986.

C. Marcelo¹⁸⁰: Pensamiento del Profesor de Ciencias Sociales sobre Planificación.

En la perspectiva, de la línea de investigación de los trabajos de Pagés y Marrero; pensamiento del profesorado de ciencias sociales sobre la planificación, se encuentra el de C. Marcelo. En la realización de esta investigación, participaron 17 profesores de EGB con y sin experiencia. La metodología utilizada se basó en el uso de entrevistas y grabaciones de clases. A los profesores participantes se les dio un texto previamente elaborado sobre el consumo humano y se les solicitó, que en base a ese texto, hicieran una planificación pensando en voz alta. Algunas de las conclusiones a las que llegó el autor de esa investigación, son las siguientes:

1. Entre el profesorado con o sin experiencia, las diferencias encontradas en cuanto a la planificación y a los pensamientos interactivos, además, de evidentes son muy significativas.
2. Hay un reconocimiento de los años de experiencia profesional, en cuanto producen cambios y adaptaciones en la planificación del profesor.
3. La concepción de una planificación como actividad flexible y como un esquema mental, que guía y da mayor seguridad al profesor, es más propio de los que tienen experiencia, que de los que no la tienen.
4. En función de la experiencia y la especialidad que tiene el profesor y el contexto escolar; existen diferentes modelos de planificación.
5. Los problemas más frecuentes de la planificación entre el profesorado se relacionan con la selección e identificación de los contenidos temáticos.

J. Pagés, P. Benejam, P. Comes y D. Quinquer: Influencia de las Concepciones del Profesor de Ciencias Sociales en la Enseñanza¹⁸¹.

En una obra publicada por estos didactas, dirigida al profesorado de secundaria de Ciencias Sociales, Geografía e Historia sobre la enseñanza-aprendizaje de estas

¹⁸⁰ C. Marcelo. *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Universidad de Sevilla: Servicio de publicaciones., 1987.

¹⁸¹ P. Benejam y Joan Pagés (Coord.). *Enseñar y Aprender Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori. ICE., 1997.

disciplinas, se puede apreciar en el capítulo X de este libro, subtítulo: *Líneas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*; los autores afirmaron que la mayoría de las revisiones realizadas acerca de las investigaciones en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, confirmó lo que se suponía que aún no se conoce lo que ocurre con el currículo en la práctica de aula, como tampoco se conoce el nivel de correspondencia entre los propósitos del currículo y los logros alcanzados. En relación con esta situación, sugieren que para averiguar lo que pasa en las aulas, es imprescindible conocer las concepciones de los profesores que determinan la orientación de su acción práctica de enseñanza, conocer sus principios y creencias, la influencia que tienen en la toma de decisiones y en la manera en que los docentes enseñan. De esta manera, justifican la importancia que tienen las investigaciones sobre la práctica y el pensamiento de los profesores de Ciencias Sociales, Historia y Geografía.

Como resultado de la revisión de las investigaciones centradas en las concepciones que poseen los profesores acerca del significado de la enseñanza de las Ciencias Sociales y coincidiendo con Thornton y Evans¹⁸², resumieron las conclusiones, en los tres, que a continuación se exponen:

1. Los pensamientos que poseen los profesores sobre las Ciencias Sociales y que se forman en base a sus creencias, conocimientos, formación profesional y, sobretodo, a su práctica disciplinar de aula, es el factor de mayor influencia en las decisiones curriculares y de enseñanza que toman los profesores. En consecuencia, las concepciones que tienen sobre la enseñanza de estas disciplinas, varían de un profesor a otro.

2. Este tipo de pensamientos; intervienen en la planificación y en la elaboración del currículo de aula, en la selección de los contenidos y los métodos de enseñanza que se utilizarán en las clases de aula.

¹⁸² Véase en Referencias Bibliográficas.

3. Aunque existe entre la mayoría del profesorado un amplio margen de libertad práctica, para enfocar y definir las Ciencias Sociales; no hacen uso de ella, ni están conscientes de que la poseen.

Para estos autores, la revisión de las investigaciones desarrolladas sobre la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, permitió evidenciar que la mayoría de ellas se basaron en estudios etnográficos; enfocados en la toma de decisiones de los profesores cuando enseñan¹⁸³. Los resultados de esa revisión se pueden sintetizar en tres conclusiones:

1. Las estrategias de enseñanza a las que con mayor frecuencia los profesores de Ciencias Sociales recurren; son a la exposición docente y al uso del texto escolar.
2. Los métodos de enseñanzas utilizados con más frecuencia entre el profesorado son la exposición y la narración, sin embargo, éstos pueden variar significativamente de un profesor a otro, tanto en su uso como en su eficacia.
3. Son pocos los profesores que se deciden por el uso de otro tipo de estrategias distintas de las tradicionales y más eficaces.

E. J. Fuentes A¹⁸⁴: Concepciones que poseen los Futuros Profesores de Ciencias Sociales.

Uno de los trabajos más recientes de E. J. Fuentes A., realizado en el contexto de las investigaciones sobre pensamiento, enseñanza y formación del profesorado de Ciencias Sociales, con el propósito de examinar en profundidad las concepciones que poseen los estudiantes para profesor de Ciencias Sociales. En relación con España, el autor expresó que son pocas las investigaciones realizadas en torno a las concepciones que tienen los futuros docentes de estas disciplinas, o sobre las relaciones que existen o se establecen entre las concepciones y el desarrollo de las prácticas escolares de los docentes en formación.

¹⁸³ Entre estas investigaciones destacan las de *Whithen*, 1986; *Thornton*, 1993; y *Newmann* 1990, 1991.

¹⁸⁴ E. J. Fuentes A. *Aprendiendo a Enseñar Historia*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo, 1998.

Con el propósito de reafirmar esta opinión, el autor señaló que además de este trabajo titulado: “*Aprendiendo a Enseñar Historia*” y otro que realizó conjuntamente con González Sanmamed en 1995, centrado en las necesidades de formación del profesorado de Ciencias Sociales más los trabajos de Rosas realizados en 1988, sobre el concepto de Historia que poseen los estudiantes para profesor de Educación General Básica y el de Pagés de 1996¹⁸⁵, en donde abordó las representaciones que tienen los estudiantes para maestro, sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Según E. Fuentes, además de éstos, no existen otros trabajos que traten específicamente esta temática.

M. Area¹⁸⁶: Concepciones Pedagógicas de los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los Estilos de Enseñanza.

Uno de los trabajos revisados someramente, fue el de M. Area, realizado en base a la metodología de los estudios de caso, es el estudio específico de dos profesores de Geografía e Historia de Ciencias Sociales de la EGB. Los resultados de esta investigación; permitieron confirmar, que a pesar de que ambos profesores tienen aspectos y cualidades comunes en cuanto a que son partidarios de rechazar el uso del libro de texto, de compartir el mismo optimismo, en cuanto a la renovación de la enseñanza y de poseer distintas maneras de enseñanza que los docentes estudiados, aún continúan utilizando métodos de enseñanza tradicionales, como la clase expositiva que reduce las posibilidades del alumnado para elaborar o construir conocimientos y para la utilización de materiales, limitándolos a ser unos simples receptores y almacenadores de información.

La conclusión general a la que llegó M. Area, es que la presencia de distintos estilos de enseñanza entre el profesorado de Ciencias Sociales, es consecuencia de las concepciones pedagógicas que éstos poseen sobre el entorno y la materia escolar y del

¹⁸⁵ Véase Bibliografía.

¹⁸⁶ M. Area. “Per qué els mitjans no son sempre eficaces? Un estudi sobre el pensament i l’acció del professor”. En: *Guix*. Nº 125. Barcelona., 1988.

uso inadecuado y poco eficaces que hacen de metodologías y medios de enseñanza-aprendizaje.

E. Fuentes y M. González¹⁸⁷: Concepciones Curriculares y Necesidades de Formación del Profesor de Ciencias Sociales.

Un interesante trabajo centrado en las necesidades de formación y las concepciones que tiene el profesor respecto al currículo de Ciencias Sociales es el de E. Fuentes y M. González. Las conclusiones a que llegaron estos investigadores fueron presentadas en relación con los resultados obtenidos y considerando las necesidades manifestadas por el profesorado durante las entrevistas aplicadas en los dos momentos en que se desarrolló esta investigación:

1. El primer momento de la investigación trata de las conclusiones sobre las necesidades de formación que tiene el profesor de Ciencias Sociales relacionadas: - A los conocimientos sobre el alumnado. - A las relaciones con el medio. - A los métodos y técnicas de enseñanza y de programación de la actividad profesional. - A los recursos tecnológicos. - A la actualización científica de los contenidos de la asignatura. - A la investigación de aula. - Y a la evaluación escolar.

2. Las otras conclusiones hacen referencia al segundo momento de la investigación; y responde a tres interrogantes que son fundamentales para obtener una visión global de lo que piensa el profesorado:

. La pregunta ¿para qué enseñar Ciencias Sociales en EGB?, evidenció la existencia de una gran inconformidad del profesorado, en relación con lo que es actualmente la enseñanza y lo que ésta debería ser. Respecto a las Ciencias Sociales, el profesorado manifestó ser partidario de que su función primordial sea la de proporcionar una formación integral y contribuir a que los alumnos logren obtener capacidades para ser

¹⁸⁷ E. Fuentes y M. González. "Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio". En: *Investigación en la escuela*. Nº 9, Sevilla: Díada., 1989.

selectivos, críticos, tolerantes de las ideas de los demás, democráticos y lleguen a poseer conocimientos lo más exacto posible sobre el mundo actual y su entorno.

. En cuanto a ¿qué enseñar?, destacaron los problemas concernientes a la integración de las distintas Ciencias Sociales, a la vez, que, propusieron la incorporación de otras disciplinas que no tienen presencia en los planes de estudio.

. Según estos autores, la mayor presencia de problemas en las Ciencias sociales, se relacionan con el ¿cómo enseñar?, destacando lo siguiente: - No hay credibilidad acerca de la eficacia de la programación. Además, alegaron la falta de tiempo para desarrollar los programas. - No existen precedentes para viabilizar metodologías de investigación. - Hay un total desconocimiento institucional, lo que impide reconocer las salidas como procedimientos de enseñanza-aprendizaje. - Existe una tendencia entre el profesorado a reducir las metodologías activas a la discusión de grupos y debates. - Es evidente, la casi ausencia de conocimientos sobre las experiencias de otros docentes. - Hay la impresión de trabajar aisladamente. - Es evidente, la escasez de medios y recursos teóricos y prácticos. - La valoración que se hace de las Ciencias Sociales en el entorno escolar, es de que éstas son disciplinas de segunda.

J. Pons: El Perfil del profesor de Geografía de Bachillerato.

Otra interesante investigación, a pesar de no estar referida al profesor de Historia, es la tesis doctoral (1987) de J. Pons, titulada “Perfil del professor de Geografia dels instituts de Batxillerat de Catalunya”, realizada con el propósito de determinar el perfil de profesor de Geografía de secundaria. En ella, se indagan elementos de gran importancia relacionados con el ámbito personal de este profesorado, como: - Los aspectos socio-biológicos, socioeconómicos, la forma de acceso a la profesión y la experiencia docente. En cuanto al ámbito profesional, trata: - Aspectos referidos a la valoración que los profesores hacen de su formación universitaria, situación profesional, sobre su capacidad crítica e innovadora, y las actitudes que tienen frente al reciclaje profesional. Del ámbito profesional, los aspectos más importantes para el investigador, son los

relacionados con la tipología didáctica, como; el valor que le asignan a los contenidos, habilidades, actitudes y valores, entre otros, y los que tratan sobre la actualización académica, como la; Predisposición a la introducción de cambios académicos, identificación de corrientes geográficas, y actualización didáctica.

Entre las conclusiones a las que arribó el autor de este trabajo, se exponen las siguientes:

. Son pocos los profesores de Geografía que son licenciados en esta asignatura, y entre los que no tienen la licenciatura, destacan por las pocas asignaturas de Geografía cursadas durante sus estudios.

. A pesar, que los profesores investigados consideraron que sus estudios universitarios, en relación a los contenidos geográficos, fueron satisfactorios, no obstante, manifestaron insatisfacción en relación a la capacitación profesional, fundamentalmente en el ámbito de los recursos didácticos y los conocimientos psicopedagógicos. En cuanto a los programa de actualización y reciclaje docente, afirmaron no creer, que sea la Universidad la que les ofrezca el más adecuado.

. La mayoría consideró, que el mejor reciclaje se obtiene con la experiencia. Una gran mayoría reconoció tener muchas deficiencias en su formación profesional, así como en la necesidad de aprender nuevos métodos de enseñanza, técnicas de trabajo y conocimientos psicopedagógicos. Los conocimientos académicos fueron considerados en último lugar, al igual, que muy pocos fueron los que manifestaron conocen sobre las nuevas geografías.

. La mayoría del profesorado consideró que la Geografía y sus métodos han mejorado en relación a su época de estudiante.

. Existe preocupación entre el profesorado, por cumplir totalmente con el programa escolar. Por lo que fuera de éste, son muy pocos los temas que se explican.

. La política educativa fue considerada como uno de los principales responsables del fracaso de la enseñanza de la Geografía.

CAPÍTULO IV

La investigación en el marco de la enseñanza de la Historia en Latinoamérica y Venezuela.

Índice

- 4.1. La investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en América Latina
- 4.2. La educación venezolana en dos tiempos
 - 4.2.1. El contexto socio-político de la educación venezolana
 - 4.2.2. La educación básica venezolana
- 4.3. La presencia de la historia en la educación básica
- 4.4. Investigaciones y reflexiones sobre la enseñanza y el profesor de historia y de ciencias sociales en Venezuela

4. La investigación en didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en América Latina y Venezuela.

4.1. La investigación en didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en América Latina.

Al igual que en los Estados Unidos de América y algunos países de Europa, en América Latina se vienen produciendo discusiones e investigaciones en torno a la enseñanza de la Historia, aunque aún en un nivel apenas incipiente, que van desde la valoración o el cuestionamiento del papel que cumple como asignatura escolar en la Educación Básica y/o Secundaria, hasta planteamientos favorables a su reivindicación o desaparición como materia independiente en los planes curriculares de este nivel educativo, lo que dibuja una situación mucho más desalentadora que en la de los países europeos y el propio Estados Unidos trabajados, sin embargo, tanto las investigaciones realizadas como los trabajos publicados son una muestra fehaciente de los esfuerzos e intentos que se viene haciendo desde muchos países para conocer y reflexionar sobre los problemas de la enseñanza de esta disciplina.

La intención en este apartado, es presentar una revisión de las investigaciones sobre los problemas de enseñanza de la Historia y el profesor responsable de dictarla, considerando; particularmente, aquellos trabajos que están de alguna manera relacionados con el conocimiento y el pensamiento que manifiestan éstos poseer estos docentes de Secundaria y/o el conocimiento que en realidad utilizan en sus prácticas de aula. Sin embargo, hay que acotar que los resultados de la revisión realizada, mostraron evidencias del poco nivel de desarrollo alcanzado en esta área de investigación en los países de América Latina, lo cual se expresa en las pocas investigaciones que existen al respecto, lo que induce a considerar este ámbito de estudio, como poco explorado y aún virgen. No obstante, se describirán algunas de las investigaciones y trabajos centrados en la temática que trata la presente tesis doctoral, y que en algunos casos son una muestra del interés y los esfuerzos que desde estos países adelantan investigadores, didactas y profesores preocupados por conocer, reflexionar y mejorar la enseñanza de la Historia.

Darío Bethancourt: Influencia de la Historiografía en el Desarrollo de la Pedagogía y la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En un artículo publicado por el equipo de investigadores en enseñanza de la Historia, coordinado por Darío Bethancourt¹⁸⁸, se presenta una síntesis de la influencia que las distintas tendencias internacionales de la Historiografía han tenido en el desarrollo de la Pedagogía y la Didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia. En ese sentido, afirmaron que la enseñanza de estas ciencias, en este país y en el resto de América Latina, no se inició con el propósito de transmitir o lograr en el alumnado aprendizajes de conocimientos científicos, sino que nació con la misión de fomentar el desarrollo de una cultura general y de una identidad nacional entre los jóvenes estudiantes.

En otro sentido, sostuvieron que hasta la década de los cincuenta, dominaron el ámbito de la enseñanza de esta asignatura, las corrientes tradicionales de la Historia con un enfoque romancista y patrioter. Sin dejar de reconocer que la Historiografía colombiana, desde los años cuarenta, ya venía sufriendo un proceso de transformación bajo la influencia de la corriente revisionista, que venía propiciando cambios en la manera tradicional de hacer Historia, y dirigiendo las investigaciones hacía el estudio de los conflictos sociales, la exclusión de los sectores populares, las élites sociales, y de los caudillos y héroes populares, rescatados del olvido histórico.

En esta publicación, igualmente se hizo referencia al debate planteado en torno al eclecticismo de los Annales, a la crítica del historicismo de Popper, al marxismo teorista de Althusser, a la diacronía de Lévi Strauss y al presentismo de Foucault. Volviendo a la situación en Colombia, los investigadores manifestaron que en los años setenta a consecuencia del reconocimiento que se hizo del Marxismo como opción política, se produjo un fuerte debate ideológico hacia el interior de las Ciencias

¹⁸⁸ Equipo de Postgrado en enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. En: Darío Bethancourt (Coord). *Influencia de las tendencias internacionales de la historiografía en el desarrollo de la Pedagogía y la Didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia*. En: Educación y Cultura. N° 47. Colombia., 1998. Pp. 5-10.

Sociales, el cual pasó por la reconceptualización de la escuela y sus contenidos de enseñanza. Sin embargo, acotaron que esa influencia no tuvo mayores repercusiones en el campo pedagógico y didáctico, y que esta corriente crítica, pronto fue desplazada del ámbito de las Ciencias Sociales por el Conductismo y la Tecnología Educativa, retornando los datos y fechas a su lugar en estas ciencias, volviendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a la mera transmisión y memorización de informaciones.

Con la llegada de la Nueva Historia, se iniciaron las críticas y enfrentamientos a las tradicionales posiciones positivistas y empiristas en la Historia y las Ciencias Sociales, aunque faltaba el advenimiento de la teoría piagetiana, cuya influencia fue tan fuerte que indujo al Ministerio de Educación Nacional a llevar adelante la Reforma Curricular de 1984; basada en los aportes provenientes del desarrollo de las Ciencias Sociales, en los nuevos criterios metodológicos de la pedagogía activa, y en los planteamientos de la Psicología cognoscitiva de Piaget. El propósito que esta reforma le asignó a estas ciencias, fue el de la formación de un hombre con actitud crítica frente al conocimiento de la realidad y con disposición a participar, conscientemente en la vida social de la comunidad y del país. Por otra parte, lamentaron la ausencia de las Facultades de Formación Profesorado, de los docentes de Historia y de los didactas investigadores en este polémico debate en torno a la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en este país.

Rita M. Álvarez de Z¹⁸⁹: La Didáctica de la Historia como Disciplina Pedagógica Independiente.

Uno de los pocos artículos sobre Didáctica y Enseñanza de la Historia en Cuba, que tiene cierto interés para esta tesis doctoral, es el de la Dra. Rita M. Álvarez de Z.¹⁹⁰, debido a que trata de las reflexiones sobre algunos de los aspectos epistemológicos de la Didáctica de la Historia, referidos al reconocimiento que se le ha hecho a esta asignatura como disciplina pedagógica independiente, lo cual se justificaba en base a la

¹⁸⁹ Profesora del Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (I.P.L.C.) y del Instituto Superior Pedagógico “E. J. Varona”, de La Habana-Cuba.

¹⁹⁰ Rita M. Álvarez de Z. “Historia o Didáctica de la Historia”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Boletín 1, Vol. 1, N° 1, Mérida: Venezuela., 1996. Pp. 27-29.

especificidad de funciones que ésta cumplía, y en considerarla una Ciencia Pedagógica, en cuanto su objeto de estudio es similar al de la Didáctica General, aunque en su proceso de desarrollo se produzcan aprendizajes muy particulares; como son los conocimientos y procedimientos de la Historia por parte de los alumnos, aprendizajes que van más allá de la simple instrucción educativa, lo que le da a los educandos la posibilidad de utilizar los conocimientos y procedimientos adquiridos en las clases de esta asignatura, en el desarrollo de su práctica social y de sus potencialidades cognoscitivas, así como en la formación de actitudes y valores éticos necesarios para la vida social.

Otro aspecto de interés para esta tesis doctoral, es el referido a la consideración de la Historia como ciencia que, aunque se sabe, aporta los conocimientos sobre los acontecimientos históricos, sus causas, regularidades y el desvelamiento de su provisionalidad y contextualización dentro del proceso histórico. En otras palabras, a pesar de proporcionar los componentes esenciales de los contenidos históricos de enseñanza, hay que considerar que ella por si sola, no puede aportar los principios y procedimientos de la función instructiva para llevar adelante su enseñanza como asignatura escolar.

Otras de las diferencias existentes entre la Historia como ciencia y como asignatura escolar, es la establecida en relación con el objeto que estudia cada una de ellas; mientras que la primera, tiene como objeto de investigación el devenir histórico de la sociedad, los hechos, causas y regularidades históricas, el proceso histórico; la segunda, se propone la formación del alumnado a través de la enseñanza de los contenidos históricos por parte del docente y la asimilación de la Historia por parte de los alumnos. Además, de que en su condición de asignatura, debe tomar en cuenta las posibilidades y potencialidades cognoscitivas de los alumnos; en atención a su edad, necesidades e intereses. En cuanto a las diferencias metodológicas entre ambas disciplinas; se considera que mientras la Historia científica utiliza métodos y procedimientos arqueológicos, de análisis de documentos, archivos, testimonios orales, entre otros, la

Didáctica de la Historia se vale de la observación, la experimentación y otros procedimientos que utiliza en su condición de asignatura escolar.

El artículo finaliza señalando que a pesar de que la Didáctica de la Historia es una Ciencia Pedagógica, su estructura se construye en base a la Historia, y eso es lo que la convierte en una disciplina específica, distinta de la Geografía o de cualquier otra Ciencia Social. En consecuencia, un buen profesor de Historia necesita conocer en profundidad los métodos y conocimientos de esta disciplina científica, además de los conocimientos Pedagógicos, Filosóficos, Psicológicos y Sociológicos que están explícita o implícitamente en la acción Didáctica de la Historia.

Victoria Lerner Sigal: El Desarrollo de la Didáctica de la Historia en un País Subdesarrollado.

De los trabajos más interesantes desarrollados sobre didáctica y enseñanza de la Historia en México, hay que señalar los de la investigadora del CISE Victoria Lerner Sigal, en uno de ellos¹⁹¹, describe la situación en que se encuentra este nuevo ámbito de investigación. Parte de centrar la atención en las carencias y enfoques equivocados que en este campo se han producido, para lo cual procedió a establecer comparaciones con los progresos teóricos conseguidos por esta didáctica especial en algunos países de Europa y en Estados Unidos. Comienza reconociendo que en países como México, la evolución de la Didáctica de la Historia ha sido y continúa siendo mucho más lenta que en los países desarrollados, debido, entre otras razones, a que éstos poseen los recursos que no tienen los países subdesarrollados; como revistas especializadas, bibliografías, manuales para el profesorado, abundancia de libros de Historia, programas audiovisuales de gran calidad, elaborados en base a formas creativas e imaginativas. No obstante, la autora aseguró que en México existe plena conciencia de la necesidad de desarrollar la Didáctica de la Historia.

¹⁹¹ Victoria Lerner Sigal. "Propuestas para el desarrollo de la Didáctica de la Historia en México". En: *Perfiles Educativos*. N° 67. México., 1995. Pp. 18-25.

De la misma manera, reconoció que en la enseñanza de la Historia han aumentado considerablemente; las reflexiones y los análisis teóricos sobre muchos de sus aspectos; como los objetivos de programas, las carreras, la formación de profesores, las deficiencias que manifiestan poseer los profesores sobre contenidos de planes de estudio, entre otros, también, admitió la escasez de investigaciones acerca de la praxis de aula de la materia de Historia, relacionadas con la manera en que los profesores la enseñan, de cómo la califican, de cómo la aprenden los alumnos, del interés que tienen por la asignatura, de la utilidad que le asignan, entre otros.

En esa perspectiva, advirtió sobre la necesidad de realizar más estudios prácticos sobre los perfiles de docentes y alumnos e investigaciones sobre la práctica de aula de esta disciplina escolar, para hacer un diagnóstico más fiable acerca de la enseñanza de la Historia en ese país, ya que las pocas investigaciones y estudios que existentes, sólo permiten hacer generalizaciones muy limitadas y aventuradas. Por otra parte, reconoció que los proyectos prácticos que se llevan adelante para mejorar la enseñanza de la Historia, frecuentemente, se localizan en países como Inglaterra.

A pesar, de que en México existen algunos indicios de los intentos realizados para introducir proyectos vanguardistas, la realidad reveló que siguen imperando los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y que el alumno continúa siendo considerado un ente pasivo y receptor de informaciones que le son transmitidas en forma de descripciones, mapas o documentos escritos.

Lo mismo ocurre con el material para la enseñanza de la Historia, como consecuencia de que este tipo de profesor carece del pragmatismo necesario para determinar de entre tantas propuestas; cuáles son factibles de ser llevadas a la práctica y cuáles se quedan en el limbo del idealismo. De estos materiales, la investigadora destacó que los libros de Historia escritos por especialistas y dirigidos a un público muy reducido, formado sólo por los especialistas de la disciplina y los eruditos; pero muy aburridos para otros públicos. Con los textos de Historia para adolescentes y niños, pasa algo parecido, en

cuanto no son puestos a prueba antes de ser publicados, y debido a que son escritos sin considerar el destinatario, ni las nuevas concepciones y praxis para la enseñanza de la Historia, para su elaboración. En ese sentido, opina que, a pesar, de las dificultades y carencias que afectan a la Didáctica de la Historia en México, como ámbito de investigación, ésta comienza a avanzar de forma lenta, pero con paso seguro hacia su consolidación como área disciplinar.

Lerner Sigal termina su artículo, abordando los cuatro parámetros básicos para hacer Historia y enseñarla, y que a continuación se exponen:

1. El tiempo, en relación a esta noción histórica; afirmó que a pesar del vanguardismo de los últimos años, en México se sigue trabajando de manera tradicional, y que ésta se continúa planteando en base a periodizaciones históricas que el alumno no comprende. Igualmente, señaló que se mantenía la costumbre de ubicar los hechos históricos en base a criterios convencionales; como hace 10.000 o 500 años, sin establecer comparaciones entre pasado y presente, categorías que se siguen enseñando de forma fragmentaria y sin relacionarlos.

2. En relación con la categoría de espacio; expresó que a pesar de la existencia de consideraciones respecto a una Historia universal, nacional y local en los textos de enseñanza y en los planes de estudio de la asignatura, las continúan presentando como una mezcla arbitraria de distintas Historias.

3. En cuanto a los sujetos de la Historia; sólo es reconocida la importancia histórica de algunas personalidades, mientras se mantiene en el anonimato a los grupos sociales o colectividades que participaron y fueron los verdaderos protagonistas de la Historia de México.

4. En referencia a los tipos de hechos; señaló que a pesar de las recomendaciones del marxismo, para estudiar todo tipo de hechos históricos, económicos, políticos, sociales y cotidianos, y de las sugerencias provenientes desde los nuevos enfoques pedagógicos sobre el estudio de distintos tipos de Historia como la local o la contemporánea entre otras, en los programas y textos de esta asignatura en México, no existen orientaciones relativas a la elección de los hechos históricos a estudiar, manteniéndose la tendencia a abordarlos todos durante la enseñanza, aunque la práctica ha demostrado que eso es imposible.

Lerner Sigal: La Formación del Historiador y la Didáctica de la Historia.

En otro de sus interesantes trabajos¹⁹², la autora propuso una Didáctica de la Historia que permita a los profesores e investigadores adquirir conciencia sobre la manera en que conciben y manejan los contenidos temáticos y los parámetros disciplinares básicos imprescindibles para comprender la naturaleza y los métodos de los conocimientos de Historia.

En referencia a la formación del Historiador en México, la investigadora aclaró que la Didáctica de la Historia, es una asignatura del plan de estudios de esta carrera en algunas instituciones de Educación Superior, debido a ello, muchos de los egresados de estas instituciones, orientan su ejercicio profesional hacia la enseñanza de la Historia en secundaria y preparatorio. Al respecto, señaló que los datos de la Universidad del Estado de México de los últimos años, son muy reveladores; que entre el 85% y 93% de los egresados con la licenciatura en Historia, se vieron empujados a convertirse en docentes del nivel medio de educación. Las razones de esta situación, según la autora se deben: Por una parte, a que hacen falta instituciones y recursos para dedicarse a la investigación profesionalmente y por la otra parte, las universidades rechazan a estos profesionales, porque carecen de la formación cognoscitiva necesaria para asumir con efectividad la regencia académica de alguna cátedra universitaria. Además, destacó el hecho de que la Historia es una asignatura obligatoria para todas las secundarias y

¹⁹² Victoria Lerner Sigal. "Hacia una Didáctica de la Historia. Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío". En: *Perfiles Educativos*. N° 46. México., 1989. Pp. 38-53.

preparatorias, mientras que la investigación, sobretodo en épocas de crisis es un lujo, y en México, ella lo es.

Desde la perspectiva laboral del Historiador, la Didáctica de la Historia como asignatura, según Lerner Sigal, comienza a verse como imprescindible para la carrera de Historia en las distintas universidades del país. De igual manera, aconsejó incorporar a esta carrera, otras cátedras relacionadas con los problemas propios de esta didáctica especial; como la elaboración de planes, programas de estudio, evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, entre otros, además, de estudios de Psicología y Sociología de la Educación, y de otras disciplinas sociales como las; Geografía, Paleografía, Arqueología, Sociología, entre otros, aunque, destacó que lo fundamental debe seguir siendo el conocimiento en profundidad de la Historia.

La intención es la formación de Historiadores para la enseñanza con una sólida preparación docente. Es por ello, que algunas instituciones universitarias dedicadas a la formación de Historiadores, están destinando tiempo y recursos a la creación de un subsistema orientado hacia la docencia y la difusión del conocimiento histórico. No obstante, la realidad mexicana evidenció que las pocas instituciones universitarias que se dedican a la formación de Historiadores investigadores, obvian en sus planes de estudio las materias de Didáctica de la Historia y de Didáctica General, desconociendo que estos egresados, en algún momento de su vida profesional, tendrán que dar clases, debido a que no comprenden la relación que hay entre la construcción del conocimiento histórico y su transmisión, así como desconocen las analogías entre el oficio de Historiador y el de profesor.

Por otra parte, sostiene que entre los Historiadores, sobretodo en los más jóvenes y los recién egresados y principiantes, existe una tendencia a minimizar la Historia como asignatura y a valorarla en términos de inferioridad frente a las otras materias escolares. De allí, viene la sempiterna pregunta de su utilidad, mucho se ha hablado acerca de que la Historia ha estado al servicio de la política, de los poderosos, que ha servido para

legitimar y deslegitimar ideologías y regímenes políticos. Frente a esta nada favorable consideración de la Historia, Michel Foucault citado por Victoria Lerner Sigal, sostiene que al margen de la relación entre el poder y el saber, la Historia incluye una utilidad intelectual que posibilita la comprensión más completa y profunda del momento actual y/o de los conjuntos sociales en distintos contextos históricos, que logra a través del uso de sus métodos particulares¹⁹³. Otros Historiadores le asignan una utilidad vinculada con la vida y su enseñanza, concebida como la gran “maestra”, suponiéndola como un instrumento para la toma de conciencia de los hombres, y por ende, del cambio social.

Por estas razones, tanto los profesores como los Historiadores dedicados a la enseñanza, deben tomar conciencia de que las posiciones que asumen frente a los hechos históricos y la corriente histórica que comparten, inciden en la presentación que hacen de los hechos de la Historia.

La autora finalizó este artículo, haciendo una serie de reflexiones sobre lo que consideró son los parámetros básicos que estructuran todo el análisis y el pensamiento histórico presentes en todos los pasos en que se desarrolla la enseñanza y la investigación de la Historia. Elementos ya reseñados en el artículo anterior de la autora¹⁹⁴.

Gonzalo de Amézola: La Polémica que Genera la Enseñanza de la Historia Reciente de Argentina.

En un artículo de Gonzalo de Amézola¹⁹⁵, se reflexiona sobre la enorme polémica que ha generado la incorporación a los planes de estudio de la Historia Argentina Reciente. Es conveniente, señalar que muchos de los contenidos sobre la Historia reciente, ya aparecían contemplados en los currícula educativos, hay que destacar que éstos se limitaban a presentar una rápida y superficial panorámica sobre uno u otro de los acontecimientos históricos de las últimas décadas y en la medida que éstos se acercaban

¹⁹³ Michel Foucault. “*Microfísica del poder*”. Ediciones Piqueta, Madrid: 1978. Citado En: Victoria Lerner Sigal. “Hacia una Didáctica de la Historia. Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío”. En: *Perfiles Educativos*. N° 45-46. México., 1998. p.41.

¹⁹⁴ Véase artículo anterior de Victoria Lerner Sigal. “Propuestas para el desarrollo de la Didáctica de la Historia en México”.

¹⁹⁵ Gonzalo de Amézola. “Problemas y Dilemas en la Enseñanza de la Historia Reciente”. En: *Entrepasados, Revista de historia*. N° 17. Buenos Aires: Marzo, 2000.

al presente, más simplificados eran sus contenidos, como la limitada lista de presidentes, por demás, despojada de enjuiciamientos y valoraciones críticas.

Como a veces la Historia de lo cercano es incómoda, la tendencia en el profesorado ha sido a evitarla. Según el autor, esta percepción pudiera explicar el hecho de que la Historia reciente, ha sido ubicada al final del programa, de manera que coincida con el final del año escolar, lo que hace más factible el eludirla. Pese a ello, la intención es una mayor presencia de este tipo de Historia, tanto en la EGB como en el Polimodal, ya que ello, implicaría en el alumnado una mejor comprensión del mundo en el que vive, les despertaría un mayor interés por el estudio de las temáticas históricas y serviría para aumentar, significativamente, la atención en la formación ciudadana.

La otra parte del debate, representada por los opositores a la posición oficial, ha manifestado que no se puede minimizar o desestimar la importancia de la Historia lejana, además, sostienen que lo reciente, lo muy cercano al presente, la mayoría de las veces se transmite más como una ideología que como Historia. En oposición a la inclusión de la Historia reciente en el currículo, sostienen que para el estudio de los hechos del presente están mejor preparadas las otras Ciencias Sociales. El artículo concluye considerando que ambos bandos tienen razón en cuanto a la Historia reciente y que lo verdaderamente importante, es la profundización del debate en torno a la diversidad de aspectos y argumentos implícitos en el problema.

Ana M. Prieto H.: Conocimientos y Percepciones del Docente sobre la Enseñanza Historia.

En relación con los problemas que afectan la enseñanza de la Historia en México, se hizo una revisión somera de uno de los trabajos expuestos en el Ciclo de Mesas Redondas: “*El conocimiento de la Historia de México en la Educación Básica*”, por la

profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ana M. Prieto H.¹⁹⁶. El artículo comienza con la afirmación de que ya son muchos los docentes que perciben la indiferencia, el aburrimiento y el desinterés con que los alumnos miran la Historia que se enseña en las escuelas. Para iniciar la reflexión sobre el supuesto señalado, la autora admite la concepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una interrelación funcional entre los sujetos, los contenidos y el contexto educativo y social; es decir, entre el profesor y los alumnos de Historia, con los contenidos de la materia, la escuela y la sociedad.

Los análisis realizados en relación a la pregunta: ¿qué es la Historia?, desvelaron que existen distintas maneras de entenderla; para unos, es la que traen los libros de texto, para otros, es una narración, para unos cuántos, es la ciencia que se ocupa del pasado y para los menos, es el devenir mismo de la humanidad. En cuanto a la construcción del conocimiento histórico, se planteó responder entre otros a sus problemas epistemológicos; ¿de cómo se construye el conocimiento de la realidad histórico-social? y ¿a qué obstáculos se enfrentan?. Por otra parte, indagó acerca ¿de quién?, y ¿para quién?; es decir, conocer quiénes la hacen y la enseñan y para quiénes se hace este conocimiento. He ahí, la importancia que se le asigna a la formación de docentes y a las reflexiones que los profesores hacen sobre su propia práctica profesional, en la construcción de propuestas pedagógicas para este campo de conocimiento.

De igual manera, señaló que las concepciones sobre el qué y el cómo enseñar están determinadas por los programas, los planes de estudio y los textos de las asignaturas; que por demás, expresan una determinada visión de la realidad y del proceso de conocimiento.

En relación al alumnado, sugirió que antes de sólo transmitirles informaciones, desarrollar con ellos métodos y procedimientos de trabajo, que los ayuden a ser más

¹⁹⁶ Ana M. Prieto H. “La construcción del conocimiento histórico: problemas teórico-metodológicos y consideraciones psicopedagógicas”. Publicado En: *Educación de Adultos*. Vol. 3, N° 12-13-14. México: Distrito Federal, 1992. Pp. 59-63.

reflexivos, activos y críticos de la realidad social, y les permita el entender la Historia como un proceso, un devenir. Asimismo, sugirió trabajar con observaciones, reflexiones, análisis y elaboración de conocimientos a partir de las fuentes y documentos históricos. De la misma manera, señaló que el nuevo reto de los docentes de Historia, es el plantearse durante la enseñanza, situaciones problemáticas que posibiliten en el alumnado la construcción de nuevos conocimientos a partir de sus propias nociones, así como, la comprensión del pasado desde su presente.

También propuso el desarrollo de actividades de interacción, como los juegos, que crean condiciones favorables para que los alumnos intenten: “ponerse en el lugar de”, asumiendo roles protagónicos, desde los cuales; tomen decisiones, expongan sus puntos de vista y hagan explícitas sus ideas. La finalidad es que el alumnado vea los problemas desde una perspectiva más significativa para él, asumiendo mayor compromiso y responsabilidad. La idea, es producir un ambiente de trabajo en el que tanto el docente como los alumnos interactúen y expongan sus distintos puntos de vista, en el marco de la construcción de nuevos conocimientos históricos.

Josefina Z. Vásquez: Una Visión Retrospectiva de la Enseñanza de la Historia.

En la misma dirección que el trabajo anterior la Historiadora Josefina Z. Vásquez¹⁹⁷, publicó una reflexión sobre la enseñanza de la Historia en México; pero desde una visión retrospectiva de las diferentes corrientes interpretativas presentes en los textos de Historia, que la han orientado a través de las distintas épocas. En este artículo, describe el debate de los Historiadores en torno a las distintas funciones que la Historia ha debido cumplir, comenzando con la idea de que su enseñanza es el único camino para alcanzar la unidad nacional, pasando por la fuerte polémica que, en los primeros años del siglo XX, se produjo entre los Historiadores partidarios de que su función básica era la de hacer de escuela de patriotas y de los que la han considerado, el centro del desarrollo de los virtuales ciudadanos. La autora afirmó que si bien es cierto, hubo visiones conciliadoras, pronto aparecieron nuevos enfrentamientos en torno a temas

¹⁹⁷ Josefina Z. Vásquez. “El dilema de la enseñanza de la Historia en México”. Publicado En: *La Educación*. N° 114. Washington D. C.: 1993. Pp.77-89.

sobre los orígenes, la justicia, la “inferioridad del indio”, la hispanización, el problema religioso, entre otros.

En la conclusión del artículo, hizo serios cuestionamientos a los Historiadores por no haberse ocupado de la Historia que se enseña en las escuelas y los exhortó a hacerlo. Al mismo tiempo, señaló que el propósito esencial de los conocimientos históricos, es la de hacer de centinela de la conciencia histórica, en el sentido, de lo que somos en el proceso continuo de lo que podemos llegar a ser.

Ma. De la Luz Mainar M.: Utilidad Práctica de la Historia.

En un artículo de Ma. De la Luz Mainar M.¹⁹⁸, igualmente relacionado con la enseñanza de la Historia en México, hay un interesante planteamiento sobre el problema de no encontrarle utilidad práctica inmediata a la Historia, lo que en consecuencia ha degenerado en una enseñanza, que no va más allá de la simple narración, descripción y enumeración de datos y fechas, sin ninguna significación especial y desvinculada casi totalmente de la realidad del alumnado. Es por ello, según esta autora, que el área de Estudios Sociales a la que pertenece la asignatura de Historia, ha sido confinada a un segundo plano, en cuanto a la importancia y el interés que tiene para la formación del alumnado.

Además, señaló que los docentes presentan serias deficiencias en su formación profesional, sobretodo en los aspectos metodológicos y conceptuales de la Historia como ciencia. En contraposición a la confusión que genera esta situación, presentó una propuesta, que parte de la idea de que los docentes deben promover entre el alumnado la mentalidad científica, lo cual significa abordar la enseñanza de la Historia, considerando tanto la perspectiva del Historiador, como la relatividad del conocimiento histórico. La autora terminó el artículo haciendo un balance conclusivo; pero bastante negativo de la enseñanza de la Historia en primaria y secundaria, lo que la indujo, a proponer una serie

¹⁹⁸ Ma. De la Luz Mainar M. “Una propuesta de cambio para la enseñanza de la historia”. Publicado En: *El Maestro*. N° 49. México: Distrito Federal, 1991. Pp.12-13.

de sugerencias para superar las deficiencias de la enseñanza de esta disciplina en México. Entre las señaladas están: - Iniciar el estudio de la Historia explicando en detalle y en profundidad el trabajo del Historiador, las fuentes del conocimiento histórico y sus distintos enfoques. - Abordar el estudio de la realidad en el contexto de la totalidad y de la interdisciplinariedad, yendo desde el conocimiento de lo más cercano hasta el conocimiento de lo más lejano. - Contar con una terminología y una estructura conceptual científica, entre otras cosas.

V. Arredondo, F. Palencia y M. Pico: La Idea de Enseñar Historia es Descubrir lo Histórico.

Sin ser una investigación, en México se encontró un destacado trabajo desarrollado con la finalidad de proveer a los profesores de herramientas e ideas para el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza, es el de V. Arredondo, F. Palencia y M. Pico¹⁹⁹, titulado: *Nuevo Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales*, el cual fue publicado en el marco del *Programa Nacional de Formación de Profesores de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de enseñanza Superior*²⁰⁰. El manual parte de la idea, de que enseñar Historia es descubrir lo histórico. De igual manera, destacó algunas de las funciones que debe cumplir el profesor que enseña ciencias histórico-sociales, como serían: - Ayudar a los alumnos a adquirir conciencia histórico-social. - Ser un guía y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. - Propiciar condiciones favorables para el logro de aprendizajes significativos. - Motivar al alumno a tener una actitud favorable hacia la Historia.

Este manual también trata de los propósitos y objetivos que deben estar presentes en la enseñanza de las Ciencias Histórico-sociales como serían: - Los de actitud; para el desarrollo de la conciencia. - De habilidad; para el dominio de ciertas capacidades y el desarrollo de aptitudes. - De conocimiento, para dotar al alumnado de la información indispensable de las materias. En esa perspectiva, destacó la importancia de hacer una

¹⁹⁹ V. Arredondo, F. Palencia y M. Pico. *Nuevo Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales*. México-Distrito Federal: Limusa. Noriega Editores, 2000.

²⁰⁰ ANUIES.

buena selección, explicitación y explicación de los objetivos, para planear, realizar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas disciplinas.

Como el propósito del manual es mejorar la práctica de enseñanza del profesor que trabaja con estas disciplinas, propuso una serie de procedimientos y recursos didácticos, entre los que destacan: - La investigación documental, testimonial y objetiva. - El uso de la conferencia, el interrogatorio, la lectura comentada, el estudio de casos, etc. – El uso de numerosos recursos, como; libros y materiales, impresos, mapas, gráficas, audio y video grabadoras, computadoras, bancos de información, películas, etc., entre otros.

Carmen Villatoro A.: Repetición o Profundización de Temas en la Enseñanza de la Historia.

Carmen Villatoro A.²⁰¹, publicó un artículo donde hizo varias reflexiones en relación a si la enseñanza de esta asignatura en el bachillerato era una repetición de temas ya estudiados en ciclos anteriores o por el contrario, planteaba la profundización de los temas trabajados en grados o años anteriores. En dicho artículo, comienza analizando las funciones que la Historia debe cumplir en los diferentes niveles educativos, que se encuentran señaladas en los planes y programas educativos. Desde esta perspectiva, considera que las finalidades de la Historia están en relación directa con el alumnado, señalando entre ellas: - La de crear en el alumnado conciencia histórica; desde la visión, de que el individuo es el protagonista de la Historia. - Desarrollar actitudes de responsabilidad social. - Proveer al alumnado de los métodos y procedimientos Histórico-Sociales que lo ayuden a la entender su realidad social. - Además de esto, debe propiciar el desarrollo de una actitud crítica entre el alumnado.

Para lograr el cumplimiento de estas funciones, la enseñanza de la Historia oficial, se planteó desarrollar sus acciones en el marco de los parámetros siguientes:

²⁰¹ Carmen Villatoro A. “La enseñanza de la Historia en el bachillerato”. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. 20, N° 77. México: Distrito Federal, 1991. Pp.87-94.

1. La Historia trata de la vida del hombre. El pasado afecta el presente actual. A través de ella y partiendo del estudio del pasado es que se puede explicar y comprender el presente vivenciar.
2. El hombre es el protagonista, el sujeto y/o autor de la Historia.
3. Entender la enseñanza de la Historia; como propiciadora de la conciencia Histórica, de la conciencia nacional y de la conciencia crítica en el alumnado, lo que en consecuencia fomenta la cohesión social, de la comunidad y del país.
4. Enseñar una Historia integral, hacer una explicación holística del devenir histórico de las civilizaciones; considerando todos sus aspectos, valores, hechos, expresiones, personalidades históricas, la vida, entre otros.
5. Asumir que la perspectiva integral de la enseñanza de la Historia, requiere del uso de diversos y distintos materiales de apoyo didáctico.
6. Y también, requiere de una visión amplia y general sobre el devenir histórico de la humanidad y, en particular, del país.

En relación con el estudio del tiempo y del espacio, sugirió que la enseñanza de la primera de estas categorías conceptuales, debe orientarse hacia las nociones de cambio y a fomentar en el alumnado la adquisición de una conciencia de tiempo real, que le permita entender que el conocimiento Histórico al igual que la Historia no es estática, que esta en permanente cambio y le permita ubicarse desde su presente, con relación a otros momentos históricos vividos por la humanidad. En cuanto a la segunda de estas categorías, la de espacio, señaló la importancia del uso de mapas, fundamentalmente, de mapas históricos, debido a que el estudio de los hechos no puede hacerse fuera del contexto geográfico donde éstos se han desarrollado.

Además, advirtió sobre la necesidad de rescatar el estudio de los procesos y acontecimientos para enseñar la Historia. En ese sentido, argumentó que esta disciplina sin hechos ni fechas no puede ser considerada como Historia. Igualmente, recomendó

partir del estudio de la Historia más cercana al alumnado, desde la convicción de que el estudio del pasado adquiere significado cuando se aborda a partir de las preocupaciones colectivas del presente. Por otra parte, exhortó a incorporar en los programas y planes de estudio de Historia del bachillerato, los distintos discursos, teorías y métodos de análisis de la realidad histórica, que permitan que el alumno se acerque al oficio del Historiador a través de la manipulación y el análisis de las fuentes y documentos históricos.

T. Gómez Torres: El Conocimiento de la Historia y la Sociedad como Condición Necesaria del Enseñante.

Una interesante reflexión sobre el conocimiento de la Historia y la sociedad, que debe poseer el profesor, como condición necesaria para la enseñanza de la Historia, es la de T. Gómez Torres²⁰². En ese artículo, la autora opinó que la actualización docente referida al conocimiento de lo social, se ha venido convirtiendo en una imperiosa necesidad para mejorar la enseñanza de la Historia. De igual manera, sugiere que la actualización docente, considere los elementos siguientes:

1. Los cambios que se operan en los modelos educativos y curriculares de la Educación Básica.
2. Los contenidos temáticos de la asignatura de Historia.
3. La crisis de las Ciencias Sociales.
4. Las funciones que cumplen las Ciencias Sociales en la comprensión de la realidad y en la formación de los individuos.

Dentro de esta perspectiva, el autor centró su propuesta en la construcción del conocimiento histórico-social, por lo cual recomienda a los profesores que vayan más allá de la simple descripción de los contenidos del texto de la asignatura y que los conocimientos que posean deben sobrepasar las informaciones que presenta este recurso

²⁰² T. Gómez Torres. “Notas introductorias para una Didáctica del Conocimiento Histórico Social”. Publicado En: *Ethos Educativo*. Nº 5-6. Michoacán: México, 1994. Pp. 22-28.

escolar, que paso es el de uso más frecuente. En la misma dirección, señaló que la enseñanza de esta asignatura, debe orientarse hacia la comprensión del orden económico y la situación política del país.

En síntesis, el autor recomendó al profesorado plantearse situaciones problemáticas en diferentes tipos de contexto, que le permitan al alumnado acercarse a la construcción de los conceptos; desde sus propias ideas, superar el eurocentrismo de los textos de Historia, comprender y valorar la unidad de la humanidad y la diversidad cultural, y convertir el conocimiento social en un contenido escolar. Partiendo desde una concepción, que considera que la comprensión de la sociedad, sólo se logra a través de la construcción del conocimiento social que la explica.

Nelson Vásquez: Lo que Piensan los Profesores de Historia acerca de su Formación Inicial y Permanente.

A propósito de conocer sobre la situación de la investigación en Didáctica de la Historia y la enseñanza de esta disciplina en Chile, a partir de las investigaciones centradas en el profesorado, se comenzará con la revisión de la tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona por el profesor Nelson Vásquez²⁰³, en virtud de ser una de las más recientes investigaciones realizadas en este ámbito de la Didáctica de la Historia. Esta investigación doctoral, partió de la idea, por demás aceptada, de que la formación de los docentes y, especialmente, la de los profesores de Historia, se ha convertido en una exigencia fundamental y significativa para las sociedades en estos nuevos tiempos, marcados por las transformaciones sociales, económicas y culturales de un mundo cada vez más globalizado.

En relación con los estudios y publicaciones sobre la formación del profesorado en Chile, afirmó que en ellos, predomina más un discurso social que un planteamiento

²⁰³ Nelson Vásquez L. *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*. Universidad de Barcelona, 2004. Tesis doctoral inédita.

científico. Además, señaló que la mayoría de las investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de la Historia en ese país, son estudios descriptivos, superficiales y muy generales, más aún, fue muy categórico, en afirmar que investigaciones sobre profesorado prácticamente no existen, a no ser alguno que otro trabajo, especulativo sobre el tema. En cuanto a las Universidades, destacó la ausencia dentro de éstas de investigaciones de calidad, que traten el tema de los profesores, y/o de las concepciones y prácticas profesionales que poseen y desarrollan en las aulas de clase.

El propósito de esta investigación era conocer lo que piensan los profesores de Historia sobre su formación inicial y permanente y de la utilidad que tiene esa formación para el ejercicio de la profesión docente. De los resultados y conclusiones a las que arribó el autor de esta investigación, sólo se expondrán las que tienen mayor significación para el desarrollo de esta tesis doctoral:

1. Revelaron la existencia de un enorme vacío en materia de formación inicial del profesorado chileno.
2. Evidenciaron la necesidad de revisar y reestructurar los programas de formación inicial del profesorado en las Universidades chilenas y establecer las líneas de investigación al respecto.
3. Permitieron constatar que las orientaciones de la Reforma Educacional en el sector curricular de Historia y Ciencias Sociales, no arrojó los resultados esperados entre el profesorado de secundaria, por el contrario, lo que hizo fue propiciar entre los docentes, el apareamiento de actitudes de indiferencia y malestar.
4. Pusieron al descubierto que la formación de los profesores de Historia egresados de las universidades chilenas, se hizo en desconexión con el sistema educacional.
5. Evidenciaron, que tampoco fueron formados ni como docentes, ni como Historiadores.
6. Por último, los resultados revelaron el envejecimiento y la falta de actualización profesional del profesorado de Historia.

José A. Michel S.: Formación Docente y Problemática Educativa en los Procesos de Enseñanza de la Historia.

Un interesante artículo sobre la enseñanza de la Historia en Chile, es el de José A. Michel S.²⁰⁴, el cual presenta un estudio centrado en la problemática educativa, los fines y las metodologías utilizadas en los procesos de enseñanza de la Historia, en la escuela y el bachillerato de este país. En el mismo, se enfatiza en la desestimación que han hecho del análisis, la interpretación, la comprensión de los saberes de la disciplina y hasta de su didáctica. Entendiendo, que una de las cuestiones más debatidas y que afecta la calidad de la enseñanza de esta disciplina, es la formación del docente en las metodologías de enseñanza de la Historia, y sobre las metodologías disciplinares que emplea el profesor, que son tan cuestionadas por el alumnado.

De igual manera, se destaca la creciente preocupación que en el ámbito educativo está generando la falta de correspondencia entre las innovadoras metodologías, técnicas, instrumentos y conocimientos de enseñanza, desarrollados por los especialistas de las Ciencias Sociales, con la utilización práctica de estas innovaciones en la enseñanza de aula y por el poco conocimiento y dominio que el profesorado ha manifestado poseer con respecto a ellas.

Desde esa perspectiva, se planteó el estudio de las características del alumnado, de las metodologías de enseñanza y de la realidad, tanto discursiva, como de aula, que era utilizada en la enseñanza de la Historia para esa época. Para la realización de este trabajo, el autor se dio a la tarea de revisar varias fuentes, como:

. La Revista de Instrucción Primaria, creada en 1883 por el gobierno chileno, dirigida a la divulgación de los conocimientos pedagógicos, y de manera especial, al estudio y mejoramiento de los métodos de enseñanza de esa época.

²⁰⁴ José A. Michel S. "El estudio y la enseñanza de la Historia en escuelas y liceos de Chile en la segunda mitad del siglo XIX". En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 6. Mérida: Venezuela, 2001. Pp.115-135.

. Los Anales de la Universidad de Chile, que es una publicación académica, creada en 1842 con el propósito de difundir los trabajos intelectuales de los más destacados pedagogos sobre la enseñanza de esta asignatura.

. La Revista de Instrucción Secundaria y Superior, donde se publicaron cuestiones referidas a la realidad educativa del Chile de esa época.

El análisis de estas fuentes, evidenció que la metodología de enseñanza de la Historia de esa época, estaba relacionada con el modelo de estudio y de enseñanza positivista imperante en Chile, desde la segunda mitad del siglo XIX. Lo que explica el predominio del método memorístico en la enseñanza. No obstante, comienzan a manifestarse las primeras intenciones de introducir cambios en la educación de este país, bajo la influencia de las ideas europeas.

Del mismo modo, el artículo expresa que los cuestionamientos más fuertes que se le han hecho a la enseñanza de la Historia en Chile, comienzan a producirse a partir de 1858, con los señalamientos hechos por el educador e Historiador don Diego Barros Arana, sobre los textos de Historia de ese entonces, a los que llegó a catalogar de imperfectos, carentes de metodología, demasiado extensos, complejos y que sólo daban pie para un aprendizaje memorístico. A comienzos de 1890, la influencia de los educadores europeos se hace sentir con mayor fuerza, al punto, que la preocupación educativa se desplaza hacia los aspectos pedagógicos relacionados con la psicología del alumno, la nivelación de los contenidos de la asignatura y hasta con la motivación del alumno. Es por ello, que algunos de los aspectos de la pedagogía chilena contemporánea, comenzaron a perfilarse desde fines del siglo XIX. En ese sentido, habría que agregar otras preocupaciones; como la del aprendizaje activo y concreto, ese aprendizaje que implica el estudio del mundo real y cotidiano del niño. En la misma dirección, el autor señaló que la Historia se estudiaba desde el punto de vista educativo como disciplina formativa.

Las críticas de los educadores y pensadores de esa época, no sólo se limitaron a cuestionar la metodología, sino a otros aspectos de la educación. En el caso de la enseñanza de la Historia, por ejemplo: están las críticas que hizo Don José Abelardo Núñez, al Sistema Educativo y a la necesidad de reformarlo bajo la orientación de las Reformas europeas y la crítica hecha por Barros Borgoña, en su discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes de la Universidad de Chile, sobre que los planes de estudios no satisfacen las expectativas de la sociedad.

De igual manera, el trabajo reseñó algunas de las sugerencias que se hacían en esa época para la enseñanza de la Historia, hechas desde la perspectiva del método memorístico, que comprendían entre otros: El relato, el uso de preguntas y respuestas, escribir y la repetición de los temas tratados. No se encontraron sugerencias, en alusión a buscar la interpretación, la comprensión o el sentido a la Historia estudiada. No obstante, algunos profesores ya comenzaban a manifestar su rechazo, por el sentido memorístico con el que se enseñaba la Historia y empiezan a considerar el análisis y la interpretación de los hechos históricos, como parte de su estudio.

El autor termina su artículo, sugiriendo estudiar la presencia de la Psicología en los planes de estudios actuales y la importancia que ella tiene para conocer en profundidad al alumnado. Por otra parte, propuso el uso y el fortalecimiento de nuevas metodologías de enseñanza y conocimientos sobre el quehacer científico de la Historia y de la realidad cotidiana del alumnado, con la finalidad de enfrentar la memorización como método de enseñanza-aprendizaje, en virtud de que ésta aún persiste en la actual enseñanza de la Historia chilena.

Darío Bethancourt: Maestros Responsables y Enseñanza de la Historia en Colombia.

En otro trabajo, de Darío Bethancourt E²⁰⁵, de considerable importancia para conocer en términos generales, parte del debate sobre la enseñanza de la Historia en Colombia, y de manera particular, para conocer sobre la actuación de los maestros responsables de dictarla. El artículo, en realidad, es una propuesta metodológica dirigida a los maestros de Historia, con la intención de ofrecerles una guía de trabajo que puedan utilizar durante el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura. A pesar, de que la propuesta está orientada a favorecer el enriquecimiento de las vivencias, conocimientos previos y experiencias del alumnado, es de interés para esta tesis doctoral, porque también busca mejorar la apropiada actuación y conducción que hace el maestro de los procesos de enseñanza de la Historia.

En relación con la Historia que se enseña en Colombia, expresó que, generalmente, los maestros del país, recurren más a las acciones verbalizantes para enseñarla, que a las ayudas didácticas, pero cuando lo hacen, recurren con mayor frecuencia al uso del texto de la asignatura, libros, entre otros.

Basándose en una investigación de Javier Ocampo, señaló que los textos de Historia, prácticamente, se han convertido en la única herramienta de trabajo, tanto para los maestros, como para los alumnos. No obstante, advirtió que éstos presentan una historiografía que responde a una concepción tradicionalista y parcializada de la Historia colombiana, que sobrevalora la herencia española en detrimento de la herencia indígena y africana. En esa dirección, consideró en este artículo, que las acciones de enseñanza-aprendizaje de la Historia se han simplificado en actividades rutinarias, pasivas, fieles, acríticas y apegadas al texto de estudio.

²⁰⁵ Darío Bethancourt E. “Enseñanza de la Historia a tres niveles”. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda, 1993. Pp.30-73.

Por otra parte, considera que lo más frecuente es encontrar una enseñanza de la Historia muy erudita, pero descontextualizada socialmente, que desconoce la importancia de los aspectos económicos, sociales y culturales y más centrados en los aspectos políticos y militares. Es por ello, que el aprendizaje predominante continúa siendo la memorización. Además, afirmó que la enseñanza de esta asignatura en los niveles básico y secundario, se ha caracterizado por ser esencialmente descriptiva y narrativa, romántica, de héroes, nacionalista, patrioter, geocéntrica, hispanista, entre otros.

No obstante, expresó que las posiciones críticas y renovadoras de la nueva Historia y el marxismo, comenzaron lentamente a transformar la estructura teórica de los textos de Historia, considerando los aspectos económicos y sociales, así como el rescate de los héroes populares. En los años ochenta se produjeron una serie de acontecimientos de mucho impacto, en diferentes campos, se rompió con la hegemonía de las Didácticas Instrumentales y con la Tecnología Educativa y aparecieron nuevas corrientes Históricas impulsadas por Gramsci, Foucault y Bourdieu y de la psicología cognitiva de Piaget, que tuvieron mucha influencia en la pedagogía y en las diferentes disciplinas de enseñanza, pero que en el caso de la enseñanza de la Historia no han producido los resultados metodológicos esperados.

En cuanto a la pregunta ¿para qué enseñar Historia?, el autor reflexionó de la siguiente manera:

1. Recuerda que el propósito de enseñarla es la formación de la conciencia nacional y el fortalecimiento de la civilidad y la democracia de la nación.
2. Se enseña para que el alumno comprenda su realidad.
3. Se enseña, porque posibilita el enriquecimiento del conocimiento y la comprensión superior de su naturaleza social e individual, como ser humano del alumno.
4. Porque desarrolla en el alumno habilidades cognoscitivas y actitudes intelectuales que son fundamentales para el manejo y análisis de las fuentes de información histórica.

5. Porque contribuye a formar en el alumno una personalidad liberal y crítica.

El artículo terminó destacando que entre las funciones principales de la Historia, está el: enseñar a las generaciones jóvenes a comprender, valorar y recrearse en los indicios y señales del pasado. Sin embargo, afirmó que la enseñanza de la Historia de Colombia ha fallado; debido a que ha valorado la visión nacional de la Historia, olvidándose de mostrar lo positivo del país, excluyendo a las comunidades, clases sociales y diferentes etnias. Porque sus explicaciones se han enmarcado en el determinismo providencial o natural de los procesos económicos y sociales o debido a la habilidad y racionalidad que ha tenido la élite colombiana para manejar estos procesos, como si fuesen programables, y porque ésta, sólo ha formado individuos sectarios, acrílicos e intolerantes.

En relación a ¿qué Historia enseñar?, el artículo responde; que no se deben perder de vista, las actuales y distintas posiciones sobre esta disciplina, incluyendo a la marxista y a la nueva Historia, es decir, se tiene que considerar la visión totalizadora y dinámica de la Historia; pero en el marco de la Historia que se quiere enseñar, estructurando las problemáticas de su estudio y elaborando las hipótesis de trabajo. Para lo cual, dice el autor, se debe recurrir a la búsqueda y uso de distintos y variados documentos y materiales Históricos. Desde esta perspectiva, les presenta a los profesores de Historia una propuesta alternativa para la enseñanza de la asignatura, que considere, que desde la experiencia vivida y percibida dentro del contexto cultural, se puede construir conocimiento y que además, admita que la Historia indaga en el sentido de la pregunta que se le hace al dato empírico. En otras palabras, la idea es que esta propuesta de enseñanza de la Historia, que parte desde la misma Historia, se desarrolle en los tres niveles siguientes: - El Historiográfico. - El de los hechos Históricos del programa. - Y en el de la crítica a los textos de la asignatura. Aunada a esta propuesta, sugiere que sea en las facultades formadoras de profesorado, donde primero se deben producir los cambios necesarios para mejorar cualitativamente la enseñanza de la Historia, en primaria y bachillerato.

Elizabet Castillo: Identidad de los Maestros de Sociales como Sujetos Colectivos.

Aunque el presente trabajo de Elizabet Castillo y su grupo de investigadores²⁰⁶, no trata directamente con la enseñanza de la Historia y el profesor de esta asignatura, sino sobre los docentes que enseñan Ciencias Sociales de Colombia; trata de la identidad profesional de éstos, de las circunstancias en que se profesionalizaron, de sus saberes, de su autoimagen, entre otros. Debido al relativo interés que despierta este trabajo para la presente tesis doctoral; se abordará de manera general sin ahondar en los detalles particulares del mismo. Desde esa perspectiva, se dirá que el propósito de esa investigación es estudiar a los maestros de Ciencias Sociales, como sujetos colectivos que manifiestan problemas, preguntan y proponen en colectivo, de manera que actúen como tales y compartan los mismos discursos y expectativas.

En ese orden de ideas, hace una sugerencia a fortalecer la comunidad académica de esos docentes, fomentando la creación de redes comunicacionales con otros profesionales, intelectuales y sociedad, y apoyando publicaciones, encuentros, etc., que posibiliten el intercambio de experiencias, saberes y la participación. En consecuencia, los maestros de sociales, deben de liberarse de cualquier imperativo normativo o escolar, sólo deben orientarse en función de sus conocimientos y plantearse un contexto más amplio, que deje de ser esa escuela llena de rutinas y deberes que cumplir y comience a ser su comunidad académica.

El desarrollo de esta investigación se enmarcó dentro del estudio de los procesos de socialización de los maestros participantes y en la convicción de que éstos, son sujetos históricos que se construyen en el curso de su paso por la escuela, la normal, la universidad y su quehacer profesional. En lo concreto, como se dijo antes, la idea es comprender en profundidad a los maestros y maestras de sociales de la escuela pública urbana de Colombia, de sus retos, de su formación cultural y profesional, de la imagen que tienen de sí mismos, de sus crisis, entre otros.

²⁰⁶ Elizabeth Castillo y otros. *Los Maestros de Ciencias Sociales*. Mesa Redonda. Bogota Colombia: Ediciones Uniandes. Universidad de los Andes. Programa de Formación en Educación., 2002.

Silvia Finocchio: Las Preocupaciones de los Docentes por la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Media.

Uno de los trabajos de gran significación para conocer en parte la situación de la enseñanza de la Historia en Argentina, es el de Silvia Finocchio y un grupo de investigadores argentinos²⁰⁷, que uniendo esfuerzos en el contexto del Proyecto para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media del Área Educación y Sociedad de FLACSO, desarrollaron esta interesante investigación, a partir de la afirmación siguiente: todos los docentes que enseñan Ciencias Sociales en la educación media comparten las mismas preocupaciones. Éstas serían:

1. Lograr que los alumnos y alumnas se interesen y comprendan los contenidos del área. Lo que implica por una parte, solicitar a los especialistas, nuevas metodologías de enseñanza y por la otra, la de revisar las prácticas docentes, con la finalidad de cambiarlas y mejorarlas.

2. En la misma dirección, expresaron que las prácticas de enseñanza son una síntesis de las concepciones que tienen los profesores sobre las Ciencias Sociales, en relación con el ¿para qué se enseñan estas asignaturas?, de las ideas que tienen los profesores acerca de ¿cómo aprenden los alumnos? y de las visiones que el profesor desea transmitirles, muchas veces influenciadas por las políticas institucionales, religiosas, políticas, la comunidad y hasta por el colegio. En consecuencia, hay que conocer muy bien las prácticas de enseñanza para poder transformarlas. Y para que esa renovación de las metodologías de enseñanza, sea perdurable y eficaz, es necesario que se hagan de manera consciente.

Otro de los aspectos, al que hicieron referencia en este trabajo, fue a los contenidos científicos y escolares, que aunque presenten algunos aspectos en común, son en esencia diferentes, debido a que la Historia que se enseña al alumnado no es la misma de los

²⁰⁷ Silvia Finocchio. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires- Argentina: Troquel Educación. Serie Flasco Acción., 1993.

Historiadores, pues, ésta es el resultado de la “transposición didáctica” del conocimiento científico en un conocimiento comprensible para el educando.

Por otra parte, hay que decir que en este trabajo el grupo de investigadores hizo una serie de cuestionamientos a la desconexión existente entre realidad, ciencia y educación. Incluso, llegaron a afirmar que los contenidos del área de Ciencias Sociales, usualmente estaban desactualizados, que su validez está limitada al ámbito escolar, y de que sólo sirven para reafirmar el status y el papel que cumple tanto el docente como el alumno durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, cuestionaron la exagerada exaltación que se ha hecho de los aspectos psicológicos del aprendizaje en detrimento de aquellos factores provenientes de la ciencia y de la realidad. Lo que se traduce según los autores, en evidentes consecuencias tanto para los egresados de las escuelas como para la sociedad misma, al limitar el desarrollo de las potencialidades y posibilidades políticas, económicas y sociales de los individuos y al no formarlos para la participación en los ámbitos de la vida. Es por ello, que sugirieron que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe de apoyarse en la producción científica de las Ciencias Sociales y en estar en conexión con la realidad.

En relación a la presencia y permanencia de las Ciencias Sociales en los currícula de Educación Media, subrayaron las numerosas discusiones que se han producido en torno al rol y la pertinencia que han tenido estas disciplinas en distintas épocas y países. En ese sentido, hicieron un recorrido por algunos de ellos, entre los que destacaron a Estados Unidos; por el predominio de una corriente entre los especialistas del área, que no sólo ha considerado irrelevantes los estudios de las temáticas del mundo antiguo y premoderno, sino que se ha inclinado por la idea de sustituir y hasta de eliminar la Historia de los planes de estudio, a la vez, que se ha decidido a favor de otras asignaturas centradas en la contemporaneidad. Entre los partidarios de esta tendencia, sobresalen varios educadores como Edgar Wesley, que en un artículo publicado en 1967, bajo el título de “*Suprimamos todos los cursos de Historia*”, afirmaba que ésta no

satisfacía necesidades que pudieran ser apreciadas por el alumno, debido a ello, opinaron que la Historia habría de considerarse más como un recurso, que como un curso. Esta actitud en contra de la presencia de la Historia en los currícula, y que se mantuvo hasta finales de la década de los ochenta, fue determinante para que los participantes en ese trabajo, se preguntaran ¿por qué se espero tanto para devolverle a esta asignatura su lugar en el curriculum de las escuelas americanas?, ¿qué le puede brindar la Historia al joven de esta era post-industrial y de la comunicación de alta tecnología?, y que por cierto, está revolucionando los modos de vivir.

Bajo la influencia de esta nueva realidad, se creó en 1987, la llamada Comisión Bradley para la Historia, quien presentó un informe sobre la situación de la enseñanza de esta asignatura, que vino reafirmar la percepción que todos ya conocían, respecto a que las personas sin importar su cultura, lugar o época, necesitan conocer su pasado, el sentido de lo qué eran, el por qué son de una determinada manera, de cómo lograron llegar dónde están, y hacia dónde se dirigen. Desde esta premisa, la Historia se convierte en una materia indispensable y surge una nueva tendencia, que se propone rescatarla para los curriculum de las escuelas de secundaria.

Respecto a Alemania, alegaron que en este país ocurrió lo mismo que en los Estados Unidos, luego de que por mucho tiempo se mantuvo relegada la Historia, en los últimos años se produjo una corriente dirigida a rescatarla y a fortalecerla en el curriculum. Una de las razones que explican este movimiento a favor de la enseñanza de esta asignatura, es el papel que juega la conciencia histórica en las personas y en la sociedad, en el sentido, que el conocimiento del pasado logrado a través del desarrollo de la actividad mental de la memoria histórica, permite la comprensión de las condiciones de vida del presente y las posibilidades futuras de la práctica vivenciar del hombre.

En el capítulo IV de esta obra, titulada: “*Construyendo un paradigma para la enseñanza de las Ciencias Sociales*”, los autores presentaron un recorrido por los enfoques de las prácticas positivistas y anti-positivistas utilizadas en la enseñanza de las

Ciencias Sociales, en relación con los procedimientos, los conceptos y las actitudes. Además, abordó este nuevo enfoque de la enseñanza, basado en las nuevas tendencias de las Ciencias Sociales pero que a pesar del interés que se le reconoce tiene para la enseñanza de la Historia, sólo se tocaran algunos de sus aspectos, los que tienen mayor significación para esta tesis doctoral.

Inician este trabajo, señalando que la tendencia actual de estas ciencias, es la de concebir el conocimiento científico como un proceso individual y producto del pensamiento individual de la vida social. En ese sentido, sugieren considerar las visiones, la ideología, los preconceptos y valoraciones científicas que tiene el sujeto sobre su mundo, en el momento de la construcción del conocimiento de las Ciencias Sociales. Otra de las tendencias presentes en las Ciencias Sociales, es la de que sus conocimientos científicos, sólo pueden explicarse y entenderse en el contexto de su propio desarrollo, de su propia crisis, de sus enfoques y metodologías. Por último, señalaron que estas ciencias se encuentran vinculadas a las prácticas sociales de las que parten, es decir, hay un reconocimiento de la interrelación existente entre práctica cotidiana y ciencia, ya que sólo en la práctica social, es donde se confirman o disconfirman estos conocimientos.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que las epistemologías de los docentes influyen en sus maneras o modelos de enseñanza. Al respecto, sugieren que este tipo de profesor, debe concebir en su actividad de enseñanza la intervención de tres sujetos; el alumno, el investigador y el docente; este último debe presentar las diferentes corrientes historiográficas, adecuar los discursos y debates al nivel cognoscitivo del alumnado y problematizar la realidad, para que los alumnos construyan y reconstruyan el conocimiento sobre ésta. Es decir, los docentes deben enseñarle a los alumnos que pueden ayudarlos a explicar los problemas significativos que forman parte de una realidad que les preocupa, que los afecta y que también desean cambiar; sólo así, dejarían los alumnos de considerar que los asuntos de los que tratan las Ciencias Sociales, son cosas muertas, lejanas, abstractas y de poco interés.

Este nuevo enfoque, plantea que la Historia debe encargarse del estudio de la estructura de las clases sociales, de los grupos sociales, de las relaciones sociales establecidas entre grupos, individuos, instituciones, de los movimientos sociales, de las clases socio profesionales, del cambio social, entre otros. Además, debe reconocer el protagonismo histórico de todos los sectores sociales; pobres, estudiantes, mujeres, campesinos, rebeldes, industriales, entre otros.

En esa dirección, sostienen que cuando se enseña, los docentes tienen que hacer una caracterización teórica del sujeto social en estudio y presentar una serie de ejemplos de caracterización del sujeto social, como lo publicado en el cuadernillo “*Ferrocarriles y Poblamiento*”, relativo al debate en torno al riel, al presidente de la compañía ferrocarrilera, a un agricultor de la localidad General Roca, a un indígena, a un hacendado, a un jefe de escuadrilla naval de Río Negro, a un diputado, al presidente del país. La intención es explicar desde las Ciencias Sociales: el cómo la realidad social es un producto y productora a la vez, de sujetos históricos. De la misma manera, que debe asumirse al alumno como un sujeto histórico, que es el producto de complejas combinaciones y cambios culturales de su realidad social.

Igualmente, el trabajo muestra el interés de los autores por los problemas relacionados con la noción de tiempo, en los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales; como la aprehensión de los problemas sociales en su proceso temporal y de su contextualización en las diferentes estructuras de la realidad social. Lo mismo, ocurre con los problemas de enseñanza que origina el estudio de tiempos y acontecimientos lejanos o en cómo hacer, para que el alumnado comprenda que en sus interpretaciones sobre la realidad histórica, de alguna manera, están presentes dos comprensiones del mundo, la suya y la de las concepciones pertenecientes a otras épocas o para que tome conciencia de las nociones temporales que domina.

Entre las actitudes que destacan los nuevos enfoques en las Ciencias Sociales, está el de aceptar y considerar la convivencia simultánea, dentro de ellas mismas, de distintos

discursos y puntos de vista, el respeto a la especificidad de lo social y de cada época, lo produce el rechazo de las síntesis y las generalizaciones a priori. Otra de las actitudes en las nuevas Ciencias Sociales, es la de vencer la balcanización y el establecimiento de un ámbito relacional de cooperación e intercomunicación de ésta disciplinas, el cual, se explica a través de los diferentes grados de interrelación establecidos en una gradación que va de menor a mayor entre ellas, conocidos como multidisciplinariedad, disciplinariedad cruzada, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

En otro de los apartados de este trabajo, los autores hacen referencia a la evaluación como uno de los aspectos fundamentales para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el sentido, de que provee informaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que influyen sobre la calidad de éstos, al permitir orientar las prácticas y actividades de los docentes y alumnos, así como el estimar, los resultados de la enseñanza. En ese sentido, propusieron incluir como criterios de evaluación los tres tipos de contenidos; conceptuales, procedimentales y actitudinales en el contexto de las etapas en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la realización de las evaluaciones diagnóstica, de proceso y de logros.

4.2. La Educación venezolana en dos tiempos.

4.2.1. El Contexto Socio-Político de la Educación venezolana

Desde la década de los setenta la educación venezolana viene mostrando las evidencias de una crisis generalizada a todos los niveles del sistema educativo, no obstante, continuó siendo considerada por muchos sectores políticos y sociales del país, como la vía más expedita y segura de ascenso social.

El inesperado aumento del precio del petróleo en los años setenta, le permitió al gobierno de ese entonces, impulsar una política educativa populista y de puertas abiertas que favoreció, significativamente, el crecimiento de la matrícula escolar y del profesorado, pero contradictoriamente, ni la infraestructura, ni la dotación escolar

crecieron al mismo ritmo ni en la misma medida. Como muchos previeron, este crecimiento duro muy poco y no produjo los resultados esperados. Debido a que no se consideraron en términos integrales la planificación, el mejoramiento y la optimización de la educación y porque desde principios de los años ochenta el país comenzó a sufrir una aguda crisis económica, a raíz, de la también inesperada caída de los precios del petróleo, lo que en consecuencia produjo la reducción drástica de los ingresos provenientes de las exportaciones de esta principal fuente de ingresos, mientras que los pagos de la deuda pública comenzaron a incrementarse considerablemente. Esta situación, por demás crítica, se agravó aún más con las recetas neoliberales impuestas por el FMI²⁰⁸, las cuales fueron dirigidas a la reducción del gasto público, en todas las áreas vitales de la sociedad, cuestión que de inmediato, ocasionó el deterioro de todos los ámbitos y componentes de la educación y la salud, en aras de pagar lo que se había convertido en impagable, la deuda externa.

En términos generales, los paquetes neoliberales aplicados en Venezuela como a tantos otros países del mundo, lo que hicieron fue agudizar las desigualdades sociales e incrementar la pobreza de la población a niveles críticos. En esa perspectiva, se intentará presentar una breve panorámica sobre la situación de pobreza en que ha vivido la población venezolana, considerada en gran parte, una consecuencia de la aplicación de las políticas neoliberales, desde el sector educativo, reseñándose algunos datos recogidos y presentados por Julio César Centeno²⁰⁹ en el informe de CECODAP²¹⁰, FUNDACREDESA²¹¹ y en los estudios presentados por Bernardo Kliksberg²¹². El primero de estos informes, reflejó que de los casi 11 millones de venezolanos que viven en pobreza extrema, 7,2 millones son niñas y niños, de los cuales 1,2 millones tienen edades comprendidas entre siete y catorce años, presentan déficit nutricional agudo; en términos de edad escolar, este sector de la población, correspondería con el subsistema de Educación Básica. Además, los datos señalaron que sólo 38 alumnos de cada cien que ingresan al primer grado, logran acabar el ciclo diversificado.

²⁰⁸ (FMI) Fondo Monetario Internacional.

²⁰⁹ Julio C. Centeno. *“Venezuela país herido por la pobreza”*. Caracas: Informe CECODAP. 1999.

²¹⁰ (CECODAP) Centro Comunitario de Aprendizaje: Por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

²¹¹ FUNDACREDESA: Fundación: Centro de Estudios sobre el Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana.

²¹² Bernardo Kliksberg. Coordinador Académico Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Washington-Estados Unidos de América, 1997.

Los datos del informe de FUNDACREDESA del año 2000, revelaron con sorpresa que casi 19 millones de venezolanos, es decir, el 82 por ciento de la población está afectada por la pobreza.

Bernardo Kliksberg, un estudioso de la pobreza en Venezuela, sostiene que la pertenencia del niño a una familia pobre condiciona su abandono de la escuela, así como su incorporación temprana al mercado de trabajo. Desde esa posición, ha denunciado la existencia de un círculo perverso de la pobreza, que no sólo impide salir de él, sino que ha hecho que los pobres de ayer sean hoy mucho más pobres, en el sentido de que la calidad de vida de éstos ha desmejorado significativamente. La sociedad venezolana, en términos generales, como lo evidencian estos datos se ha caracterizado por brindarle a casi la totalidad de la población un trato excluyente, desigualitario e injusto, el cual, se venía reflejando en una cada vez mayor pobreza. Situación que explicaría la tenencia de una educación con programas que nunca dieron respuestas a la desesperanza de la realidad descrita y que mucho menos, se ha interesado por las necesidades sociales y pedagógicas del país, por el contrario, la educación comenzó a ser presentada con una fuerte tendencia a la privatización, lo que degeneró irresponsablemente en el descuido por parte del Estado de la educación pública.

Entendiendo que el interés de esta tesis doctoral no es indagar acerca de la situación de crisis que, en términos generales, ha caracterizado la educación venezolana y que aún afecta, en este apartado sólo se reseñarán algunos de sus aspectos más problemáticos, con el propósito de mostrar la imagen del progresivo deterioro que la educación de este país venía presentando:

1. La precaria situación social del docente, apuntalada por los bajos salarios y por el hecho de haber sido marginados de los beneficios del Estado.

2. El deterioro, abandono e inadecuada dotación de las plantas físicas, con sus secuelas de hacinamiento escolar y contracción matricular.

3. Una de las situaciones que mayor impacto negativo ha tenido sobre la educación venezolana, ha sido la desarticulación, la falta de pertinencia y de continuidad entre los programas y los distintos niveles y modalidades educativas, lo que ha devenido en una educación que presenta sus objetivos, metas y aspiraciones, desvinculadas de sus sujetos y actores, el profesor, los alumnos y la comunidad.

4. La elevada tasa de deserción escolar, entre otras causas; debido a una “*colaboración obligatoria*” impuesta a los padres con menos ingresos, a la pérdida de confianza en el sistema educativo, a un discurso oficial privatizador y calificador de la educación pública como de fraude, a las condiciones de pobreza del alumnado y a la inequidad e ineficiencia del sistema educativo para resolver el problema del analfabetismo y ofrecer mayores oportunidades para la continuidad de los estudios. En síntesis, la crisis devino en una mayor deficiencia en la calidad de la educación venezolana.

Como una respuesta a la desesperanza de los venezolanos, frente a la situación de crisis económica y política del país, se produce en 1999 el triunfo electoral de un movimiento bolivariano y nacionalista, con el que se inicia un proceso de cambios radicales en el país, en el ámbito político, económico y sociocultural. Cambios que de manera particular se están dando a lo profundo del modelo de educación neoliberal.

Este proceso de cambios, tiene sus raíces en el proceso constituyente que dio vida a la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, elaborada y aprobada en el marco de la consulta y la participación democrática de todos los sectores de la sociedad. Es el proyecto de refundación de la República, de la nueva sociedad que se quiere; basada en las concepciones de solidaridad, igualdad e inclusión social, como se plantea en el preámbulo de la nueva Constitución de la República Bolivariana de

Venezuela, en ese sentido, lo que se quiere es: “...*refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado...*”²¹³. Desde esa perspectiva, como una respuesta a los problemas y necesidades socioculturales del país, destaca la propuesta alternativa de un modelo de educación que se corresponde con las expectativas de construcción de la nueva sociedad, la cual, se encuentra explicitada en el Proyecto Educativo Nacional²¹⁴.

Como el interés de esta investigación doctoral no son los problemas sociales y educativos que de manera general afectan o están en pleno desarrollo en Venezuela, en este apartado, solamente se harán algunas referencias y descripciones de los problemas más significativos en el ámbito educacional que permitan mostrar una imagen, aunque sea parcial, sobre los propósitos del nuevo proyecto educativo bolivariano que se promueve actualmente.

A continuación se señalarán algunos de los aspectos educativos más significativos que contempla el nuevo Proyecto Educativo Nacional:

1. La cualificación del Estado, como Estado Docente y garante de una educación de calidad, gratuita y obligatoria. Concebida como derecho inalienable de todos los venezolanos.
2. Contempla la participación comunitaria en la escuela. Propone una educación conectada con la vida comunitaria, el trabajo y la naturaleza.
3. Asume como principio, luchar contra la exclusión escolar, así como, optar por una educación integral y de calidad.
4. Concibe el currículo como el eje vertebrador de las políticas educativas del Estado venezolano. Además, considera que éste debe construirse considerando las necesidades e intereses del alumnado y valorando la realidad local, municipal, regional, nacional y

²¹³ Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 2000. Pp. 9-11.

²¹⁴ República Bolivariana de Venezuela. M. E. y D. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, 2001.

mundial. En ese sentido, asume que el currículo debe ser flexible, global, integral, transdisciplinario, continuo, participativo, democrático y en permanente revisión.

Otros aspectos interesantes del nuevo proyecto educativo bolivariano, es la transformación de los programas y procesos de formación docente inicial y permanente. En correspondencia con ello, plantea que los futuros docentes deben formarse en el ámbito de lo que será su área de trabajo, para lo cual, proponen convertir a todos los institutos escolares en centros de pasantías y de investigaciones educativas. La finalidad es formar docentes con un nuevo perfil profesional, que respondan a las expectativas del nuevo proyecto de vida, de hombre, sociedad y país establecido en la nueva Constitución Bolivariana. Según esta propuesta, el nuevo docente debe caracterizarse por poseer valores y actitudes democráticas, de justicia y solidaridad, conciencia crítica, una perspectiva humanista, ser un investigador y un ciudadano participativo de los problemas sociales del país, la comunidad y la escuela.

Es necesario aclarar, aunque sólo sea para informar, que aunque la investigación se realizó instituciones de carácter nacional de la Educación Básica, actualmente, en Venezuela se está implantando dentro del subsistema de Educación Básica un nuevo modelo de Escuelas Bolivarianas, las cuales se vienen perfilando como parte del futuro de lo que será la educación de este país. Este tipo de escuelas, es uno de los programas bandera del gobierno, han sido concebidas como centro del quehacer comunitario. Con la finalidad de tener una mejor perspectiva de lo que está ocurriendo en la educación venezolana, se hará una breve referencia de los avances de las nuevas políticas educativas, en cuanto son indicadores de un proceso que se ha propuesto reivindicar la educación como uno de los derechos fundamentales de los venezolanos; a continuación se señalan, algunos de éstos indicadores:

1. Se incrementó el presupuesto para la educación, de un 3% pasó a un 7% del PIB.
2. La tasa neta de escolarización para la Educación Preescolar y Básica en todos sus niveles y modalidades, aumentó en un 25%. Lo que significa la incorporación de más de dos millones de personas excluidas, al sistema educativo.

3. La creación de más de tres mil Escuelas Bolivarianas que le dan atención integral a unos seiscientos mil alumnos. Cuentan con una infraestructura bien equipada, horario integral, alimentación de tres turnos, formación educativa, cultural y deportiva, tareas dirigidas, recreación, salud, salas de internet, maestros a dedicación exclusiva, y con una participación familiar e integrada a la comunidad.
4. Se rescataron, equiparon y fortalecieron las Escuelas Técnicas que habían estado cerradas desde los primeros años de la década del setenta.
5. Se alfabetizó cerca de un millón y medio de venezolanos, logro reconocido por la ONU, quien declaró al país, libre de este flagelo.

Para responder a las emergencias de los problemas de la educación venezolana, el nuevo gobierno bolivariano implementó una serie de programas de carácter excepcional, denominados misiones, entre los que se encuentran: La Misión Robinsón I, con la que se logró alfabetizar a millón y medio de personas, que a la vez son incorporadas al sistema educativo y al desarrollo integral del país a través del apoyo de becas y microcréditos. La Misión Robinsón II, se encarga de que las personas alfabetizadas prosigan sus estudios primarios hasta aprobar el sexto grado. La Misión José Félix Ribas, tiene como propósito incorporar a la población excluida de la Educación Básica y diversificada a la educación formal, incluyendo a los que provienen de las misiones Robinsón I y II, para que continúen sus estudios de bachillerato, al mismo tiempo que les brinda apoyo en la prosecución de los estudios de educación superior. La Misión Sucre, ofrece alternativas de estudios superiores o de tercer nivel, a los bachilleres que se les había negado la posibilidad de ingresar a la educación superior. La Misión Vuelvan Caras, desarrolla programas de becas y microcréditos para los participantes en todas las otras misiones para incorporarlos a las actividades productivas, en el contexto de esta nueva concepción de enseñanza, que incluye educación y trabajo.

4.2.2. La Educación Básica venezolana²¹⁵

El decreto de creación del subsistema de Educación Básica venezolano, fue promulgado en 1980 por el Ministerio de Educación y se puso en vigencia con carácter de ensayo para evaluarlo hasta 1984. Los resultados obtenidos permitieron introducir una serie de recomendaciones que vinieron a perfilar las características y fundamentos de este subsistema educativo, quedando estructurado de la siguiente manera:

Cuadro 6. Estructura de la Educación Básica²¹⁶:

ETAPAS	GRADOS	AÑOS DE ESTUDIO
Primera etapa	1º, 2º y 3º	Comprende los tres primeros años de estudio (1, 2, y 3).
Segunda etapa	4º, 5º y 6º	Va del cuarto al sexto año escolar (4, 5 y 6).
Tercera etapa	7º, 8º y 9º	Comprende los tres últimos años de estudio (7, 8 y 9).

1. Como muestra el cuadro, el subsistema de Educación Básica está estructurado en tres etapas, cada una comprende tres grados, mientras que la Primera y la Segunda atiende a los alumnos que están entre los seis y los doce años, la Tercera Etapa, abarca cronológicamente los alumnos adolescentes con una edad comprendida entre los doce y los catorce años. Cada grado equivale a un año escolar.

2. Desde el punto de vista disciplinar y curricular es desincorporada del área de Ciencias Naturales la asignatura de Matemática, y junto a las materias de Castellano y Literatura, se les define como asignaturas instrumentales, y se les asigna en los planes de estudio un número mayor de horas docentes que a las otras materias escolares.

²¹⁵ Educación Básica o Escuela de nueve Grados.

²¹⁶ Fuente: Ministerio de Educación y Deportes.

3. Se garantiza desde el primero hasta el noveno grado, la continuidad de las asignaturas de Castellano y Literatura, Matemática, Educación para la Salud, educación Física, Educación para el Trabajo e Historia de Venezuela.
4. Incluye en el área de ciencias naturales la asignatura de educación para la salud.
5. Integra las asignaturas de música y artes plásticas en el área de educación estética.
6. Destaca la importancia del área de educación para el trabajo.
7. Establece el área de estudios sociales con las asignaturas de Historia de Venezuela, Geografía de Venezuela y Educación Familiar y Ciudadana.
8. Establece con carácter de obligatoriedad para el noveno grado, la asignatura de Cátedra Bolivariana.
9. Establece la formación docente como una de las tareas prioritarias del Estado.

Entre otras cuestiones que caracterizan el subsistema de Educación Básica; están el eclecticismo científico, la educación concebida como un proceso centrado en el alumno, el establecimiento de relaciones entre docentes, alumnos y comunidad, como alternativa frente a los efectos negativos de los medios de comunicación y una concepción de aprendizaje basada en el principio de “aprender a aprender”.

4.3. La presencia de la Historia en la Educación Básica.

La Educación Básica Venezolana está organizada en siete áreas, las cuales a su vez se estructuran en asignaturas o similares y en subáreas. En el cuadro siguiente, se explicita el lugar que ocupa el área y las asignaturas de estudios sociales y de Historia en la Educación Básica:

Cuadro 7. Organización de las Áreas y Asignaturas de la Educación Básica venezolana²¹⁷:

ÁREAS	ASIGNATURAS O SIMILARES
1. Lengua	Castellano y Literatura; Inglés
2. Matemática	Matemática
3. Estudios Sociales	Historia de Venezuela; Cátedra Bolivariana; Historia Universal; Educación Familiar y Ciudadana; Geografía de Venezuela; Geografía General
4. Ciencias Naturales y Educación para la Salud	Estudios de la Naturaleza; Educación para la Salud; Ciencias Biológicas; Física; Química
5. Educación Física y Deporte	Educación Física y Deporte
6. Educación para el Trabajo	Subáreas: Industrial; Comercial; Agropecuaria; Estética; Hogar y Deportiva
7. Educación Estética	Música; Educación Artística

Debido al interés de esta tesis doctoral, en este apartado sólo se abordará lo referente al área de estudios sociales, de la que forma parte la Historia. La Historia como materia escolar, se encuentra presente en todos los grados de la Educación Básica Venezolana, así lo muestra el cuadro siguiente:

²¹⁷ Fuente: Ministerio de Educación y Deportes

Cuadro 8. Presencia de la Historia en la Educación Básica²¹⁸:

ASIGNATURAS DE HISTORIA	GRADOS²¹⁹
Historia de Venezuela	Presente desde el 1° hasta el 8° grado
Cátedra Bolivariana	Presente sólo en el 9° grado
Historia Universal	Presente sólo en el 8° grado.

A pesar, de la presencia de la Historia en los nueve grados de la Educación Básica y de su condición de asignatura obligatoria, hay que destacar que viene perdiendo terreno con relación con las otras asignaturas del plan de estudios. Por ejemplo: en cuanto al tiempo de dedicación que tienen asignado las asignaturas de Historia, éste es menor al de las otras materias, lo que pareciera plantear que los contenidos de Historia y de las otras asignaturas del área de estudios sociales, requerirían de menor dedicación en relación a las otras asignaturas que forman parte de este subsistema educativo. En el caso particular de la Historia, la reducción de la carga horaria se presenta como una flagrante contradicción con el Programa de Educación Básica, ya que en él se establece la importancia que ésta tiene para la formación de la identidad nacional.

4.4. Investigaciones y reflexiones sobre la enseñanza y el profesor de Historia y de Ciencias Sociales en Venezuela.

En Venezuela, al igual que en otros países de América Latina son pocos los trabajos que existen en esta línea de investigación del profesorado de Historia de secundaria y mucho menos sobre los conocimientos y pensamientos que éstos poseen y utilizan en sus clases. A pesar, de que en los últimos años las Maestrías de Educación y de Historia de algunas Universidades del país, han venido ofertando estudios vinculados con la

²¹⁸ Fuente: Ministerio de Educación y Deportes.

²¹⁹ Cada grado corresponde a un año escolar.

Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, aún son escasas las investigaciones científicas y las reflexiones que sobre esta temática de estudio existen.

Situación que refleja dos aspectos que caracterizan la situación investigacional de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en Venezuela. Por una parte, destaca el hecho de que a pesar de los esfuerzos que desde el ámbito universitario se están realizando en favor de este tipo de investigaciones, éstas continúan siendo insuficientes, y apenas se encuentran en su fase incipiente. Por otra parte, no solo se hizo evidente la insuficiencia de investigaciones y la necesidad de elaborar las líneas de investigación que requiere este ámbito de estudio en Venezuela, sino que es un reflejo de la imperiosa necesidad de abrir un debate en torno a las nuevas Didácticas de la Historia y de las Ciencias Sociales.

La problemática que presenta la Enseñanza de la Historia como se ha visto, es bastante compleja y se complica aún más si se le suma la despreocupación que existe en la comunidad científica mundial y de manera especial en la venezolana por conocer los problemas de enseñanza que presenta esta disciplina, así como la no existencia de historiadores, pedagogos y profesores, relacionados con la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, que se hayan formado en las universidades dentro de un plan de estudio que las aborde como asignaturas escolares. Es por ello, que el propósito de revisar las investigaciones y publicaciones que sobre esta temática de estudio se han realizado en este país, no es otro, que el de contribuir modestamente a la construcción de este nuevo ámbito de estudio científico, como lo es el de la Didáctica de la Historia y la de las Ciencias Sociales.

Es conveniente aclarar que en la “República Bolivariana de Venezuela”,²²⁰ contexto geopolítico donde se ha desarrollado esta investigación, es una realidad social inmersa en un proceso muy complejo de transformaciones profundas, conocido como “Revolución Bolivariana”, que esta generando cambios radicales de gran trascendencia en todas las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales del país; entre éstas, destacan las educativas, en el sentido, de que al mismo tiempo que propone reivindicar

²²⁰ Sobre la Educación y la Revolución Bolivariana, volveremos en el capítulo V dedicado a Venezuela.

el derecho al estudio de todos los venezolanos, se propone la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, elevando la pertinencia social y la calidad del mismo en pro del nuevo republicano. Considerando la enorme influencia que tiene el debate sobre la situación política, económica y social venezolana, se intentará evitar durante el desarrollo de la investigación los efectos de la polarización política de la sociedad, como consecuencia del impacto que vienen produciendo los poderosos medios de comunicación privados sobre los sectores medios y altos de la población venezolana.

Desde este contexto, y con sumo cuidado, se abordarán algunos de los trabajos de investigación y artículos de reflexión centrados en el estudio y el análisis del conocimiento, pensamiento, práctica, conducta y actuación profesional del profesor de Historia, con la finalidad de presentar una panorámica lo más completa y cercana posible sobre el estado de la cuestión, en el área de la enseñanza de la Historia en Venezuela. La exposición se hará considerando un orden criterial, basado en las temáticas de estudio.

Angel Lombardi²²¹: La Enseñanza de la Historia en Venezuela.

A. Lombardi, publicó un artículo sobre la situación de la enseñanza de la Historia en Venezuela, a pesar de no ser una investigación propiamente dicha, es de gran interés para esta tesis doctoral, debido a que en ella, se señala el hecho, de que la enseñanza de la Historia al igual que la historiografía ha desestimado el sorprendente desarrollo alcanzado por los estudios históricos. Apoyándose en los planteamiento de Pierre Vilar²²², sobre la existencia de una “Nueva Historia” como “ciencia en construcción”, con un rigor científico y teórico-metodológico que le permite acercarse al conocimiento, con la misma objetividad que lo hacen las demás Ciencias Sociales. En otra de sus consideraciones, sostiene que la enseñanza de la Historia de Venezuela se ha desarrollado en el contexto de la Historia Universal, centrada en un eurocentrismo decadente, y que a pesar de ello, ha sido oficializada como la materia de la nacionalidad.

²²¹ A. Lombardi. “La enseñanza de la Historia. Consideraciones Generales”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 5. Universidad de los Andes, Venezuela: 2000. Pp. 11-98.

²²² Pierre Vilar, uno de los grandes historiadores franceses.

En la perspectiva de la nueva Historia, considera que lo complicado no es la enseñanza en sucesión de los hechos, sino la construcción científica y válida de un conocimiento de la realidad histórica. En acuerdo con la mayoría de los didactas e investigadores de este campo, sostiene que la preocupación por la enseñanza de la Historia, debe partir de la formulación de dos preguntas: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? En relación con el qué enseñar de la Historia, se plantea, en primer lugar, que esa responsabilidad no se le puede adjudicar únicamente a los docentes, sino que ésta, en mayor medida le pertenece al Estado. En segundo lugar, hace una exhortación a reivindicar la cientificidad de la enseñanza de la Historia, al mismo nivel que ésta, ha alcanzado como disciplina científica. Y en tercer lugar, considera necesario “educar al educador” y conciliar los aprendizajes universitarios, con lo que se enseña en la Educación Básica, Media, Diversificada y Profesional en Venezuela.

En relación con la pregunta cómo enseñar la Historia, afirma que ésta debe girar en torno al alumnado, es por ello que exige considerar la edad y la condición socio-cultural como determinantes para la enseñanza de la Historia. Es por ello, que para los alumnos de menor edad recomienda el uso de la enseñanza gráfica, concreta y audiovisual, mientras que para los adolescentes sugiere una enseñanza de la Historia que base más en las interpretaciones y explicaciones científicas sobre la realidad y en el método regresivo; pero siempre partiendo de la contemporaneidad, al mismo tiempo, que se comienza a abandonar la concepción lineal y de segmentos truncados de la Historia. Por otra parte, crítica fuertemente el culto a la identidad, a la nacionalidad y a la patria que se hace en la enseñanza oficial de la Historia y el que se le impida a las Historias revisionistas y neomarxistas que han alcanzado un mayor grado de validez científica, el introducirse en los programas escolares de Historia.

C. Aranguren y Eladio Bustamante²²³: El Status Científico de las Ciencias Sociales como Campo Específico de las Ciencias de la Educación.

En un artículo publicado por C. Aranguren y Eladio Bustamante, centrado en el debate en torno al status científico de las ciencias de la educación, cuestionaron la tesis constructivista, a pesar de que ésta es considerada por muchos pedagogos e investigadores de gran importancia y actualidad en el ámbito didáctico-pedagógico. No obstante, reconocer que el conocimiento de la realidad en las ciencias educativas se desarrolla dentro de un proceso dinámico e interactivo, que se vale de complejos modelos mentales como el procesamiento de datos e informaciones, redes conceptuales, entre otros, para obtener, explicar y recrear las informaciones de la realidad, criticaron la tesis constructivista, porque ésta niega la existencia independiente de la realidad y la calidad de sujeto de la persona que aprende, y porque ignora la comprensión de las propiedades y relaciones últimas que se dan entre los aspectos y procesos que forman parte del objeto que estudian las Ciencias Sociales en conexión con su enseñanza.

También, cuestionaron la concepción constructivista de que el docente es un simple dador de clases. De la misma manera, criticaron el hecho de que la producción del saber científico disciplinar especializado se ha venido desarrollando separadamente, lo que en consecuencia ha impedido entender la naturaleza y la validez del conocimiento científico propio de cada disciplina en particular, descuidando la interrelación teórico-práctica que comprende la unidad de lo cognoscitivo-Categorial con lo moral-valorativo y lo Social-Histórico.

Los autores consideran a la Didáctica de la Historia como parte de las Ciencias de la Educación, y la definieron como un campo específico de conocimiento científico teórico práctico, que debe construir y definir sus conceptos fundamentales, lo que incluye sus teorías, principios, normas, modelos, categorías, etc., así como, el conocimiento relativo a los procesos cognitivos, valorativos y sociales que forman parte del proceso unitario de enseñanza-educación. Al igual sugieren, considerar las peculiares relaciones

²²³ C. Aranguren y E. Bustamante. "La didáctica de la historia. ¿Ciencia o experiencia? En: *Encuentro Educativo*. Vol. 5, N° 3. Maracaibo: Estado Zulia, 1998. Pp. 253-259.

establecidas con la Historia, en el ámbito del interés metodológico que comparten, así como, la incorporación de los aportes científicos relativos al conocimiento disciplinar. Finalizan el artículo, afirmando que el objeto de la Didáctica de la Historia, debe orientarse hacia la construcción de una teoría sobre el proceso unitario de enseñanza-educación de esta disciplina.

B. Vásquez²²⁴ y B. Navas: Problemas de la Enseñanza de la Historia como Ciencia Histórica.

Estas profesoras, publicaron un ensayo sobre los problemas de la enseñanza de la Historia como ciencia histórica, desde la perspectiva del rol del docente y el perfil del alumnado. En el cual, afirmaron que para responder la pregunta; *educar para qué*, exige ubicarse en el contexto histórico donde se desarrolla la praxis educativa. Desde esa perspectiva, señalaron que la identidad y la cultura nacional aparecen representadas en esta asignatura, como un conjunto de prácticas sociales que determinan e imponen modelos de conducta, valores e interpretaciones históricas tergiversadoras de la realidad, transmitidos a través de unos contenidos históricos separados del contexto de la sociedad, y presentados bajo esquemas mecanicistas escasamente asimilados, referidos; a nombres, fechas y acontecimientos, a modalidades discursivas de presentación y desarrollo de los contenidos históricos, a descripciones, anécdotas, a canciones, a descripciones biográficas y topográficas, así como, a la descontextualización socio-histórica de los héroes o los espacios descritos, y/o a la presentación dicotomizada de un héroe con virtudes intemporales y cualidades divinas, entre otros.

En el contexto de lo planteado, calificaron a la Historia que transmiten los textos escolares, como; lineal, cronológica y memorística, y de ser una visión, que niega el tiempo histórico del presente, el pasado y el futuro. Consideran que es una Historia, que no ha servido para comprender y explicar la dinámica social, ni las diferencias sociales. Igualmente, alegaron que las indagaciones hechas con docentes y alumnos, sobre la

²²⁴ B. Vásquez y B. Nava. “La ciencia histórica y el papel del docente en la transformación de la realidad social”. En: *Encuentro Educativo*. Vol. 5, Nº 3. Maracaibo: Estado Zulia, 1998. Pp. 137-148.

Historia que se enseña y aprende, ha revelado una tendencia generalizada, de que ella sólo requiere de elaboradas explicaciones por parte de los docentes, y de la memorización y la repetición por parte de los aprendices. En contraposición a esta Historia, impuesta desde los textos escolares, sugirieron asumir la enseñanza de esta asignatura, como un problema que requiere ser estudiado, lo cual, exige analizar desde la perspectiva de la ciencia histórica el papel del docente y del alumnado.

En cuanto a la ciencia histórica, dijeron que ésta debe ser considerada como un conjunto de métodos y técnicas posibilitadoras del desarrollo de un conocimiento escolar centrado en la realidad social. Entendiendo la Historia como una práctica científica, donde se implican los conocimientos con los problemas sociales, como contenidos de enseñanza, son partidarias, de la idea de que para lograr una lectura científica de la Historia, hay que tener presente que el conocimiento histórico no es neutro, y que los hechos que de ésta se van a enseñar, han sido previamente valorados e interpretados por el Historiador.

Desde esa perspectiva, son partidarias de que para la enseñanza de la Historia, se tiene que considerar la complejidad de los elementos temporales y de los conceptos abstractos que son de difícil traducción en la realidad empírica. En base a ello, sugieren a los docentes responsables de esta asignatura, conocer en profundidad los conocimientos históricos y comprender que la Historia que se enseña, tiene como propósito fundamental la formación del alumnado para la transformación del hombre y de la sociedad. En ese sentido, plantean que el Historiador-docente debe asumir la enseñanza como un proyecto ético-moral, con una manera distinta de pensar y de vivir, basada en la afirmación del hombre.

El artículo termina, planteando que la Historia a enseñar debe ser concebida como una práctica científica, cuyo objeto se tiene que redefinir en una realidad social, que debe ser entendida como un proceso transformador, diacrónico y sincrónico, que asume como su método y metodología, el método dialéctico-histórico. Igualmente, las autoras señalaron

que la Historia de la enseñanza, además de ser interactiva, debe permitir la interrelación entre ciencia histórica, docente, alumno y realidad social. Desde esta perspectiva, fueron enfáticas en señalar que para esta Historia, la enseñanza debe ser activa y el aprendizaje significativo, y estar orientados a la formación de individuos capaces de transformar su realidad social y conquistar mejores niveles de vida.

C. Aranguren R²²⁵: Los Programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica.

Uno de los trabajos más significativos relacionados con la Didáctica de la Historia en Venezuela, es el de la docente e investigadora de la Universidad de los Andes C. Aranguren R., quien presenta los interesantes resultados del análisis de los programas de la asignatura de Historia de Venezuela, en la Educación Básica, análisis que hace desde una perspectiva teórica, didáctica y psicopedagógica. En términos generales los resultados que arrojó esta investigación, fueron los siguientes:

1. Los programas desvelaron la existencia de una concepción del desarrollo histórico de la sociedad venezolana, concebida como el paso de una etapa a otra, las cuales aparecen consideradas de manera aislada. Igualmente, mostraron el predominio de un discurso y un método de estudio de la Historia de carácter descriptivo.

2. Los programas destacaron la presencia de construcciones teórico-históricas que se fundamentan en criterios cronológicos tradicionales, que por ende, son la evidencia del desconocimiento de la importancia que tiene la consideración de un proceso histórico único, singular y dialéctico.

3. En ellos, se evidenció un tratamiento parcelado de lo político, lo económico, lo social y lo cultural, lo que se percibe, como una estrategia que busca eludir el estudio de las relaciones, contradicciones y condicionamientos propios de los procesos históricos,

²²⁵ C. Aranguren R. *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Los Programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica: Un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico*. Mérida: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Caracas: Ediciones Los Heraldos Negros., 1997.

negando así, la posibilidad de entender la esencia de las leyes y la racionalidad de lo global.

4. Los programas de Historia, en su esquema metodológico y psicopedagógico propuesto, evidencian el predominio de un saber reproductivo, acrítico y superficial, correspondiente a la concepción instrumental del aprendizaje formal y legitimador de los componentes normativos del currículum, en oposición; a un pensar categorial y a una práctica docente reflexiva y creadora.

En la dirección del trabajo anterior, se resumirán algunos de los resultados de la revisión de programas, libros de textos, investigaciones y reflexiones, realizadas por C. Aranguren, E. Bustamante²²⁶, I. Mieres²²⁷, J. R. Díaz²²⁸, P. Hurtado²²⁹, Ana de Kliksberg²³⁰, considerados como aspectos descriptores de la situación de la enseñanza de la Historia en Venezuela:

1. Los programas presentan la Historia, como un pasado indiferente, estático y contemplativo, repetitivo y desvinculado de la realidad social actual y del porvenir del hombre, en la que predomina el enfoque cronológico y lineal.

2. Las nociones de tiempo y cambio histórico, son concebidas desde la misma perspectiva histórica, cronológica y de continuidad lineal. La noción de tiempo es planteada como una abstracción divorciada de la realidad de los hechos del hombre y de

²²⁶ C. Aranguren R. *La Enseñanza de la Historia...* Op. Cit. 1997.

C. Aranguren y E. Bustamante. "La didáctica de la historia. ¿Ciencia o experiencia? En: *Encuentro Educativo*. Vol. 5, N° 3. Maracaibo: Estado Zulia., 1998. Pp. 253-259.

²²⁷ I. Mieres de G. *Análisis evaluativo del grado de correspondencia entre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la Historia de Venezuela y los intereses de los alumnos de la segunda etapa de Educación Básica*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador., 2001. Tesis de Maestría inédita.

²²⁸ J. R. Díaz. *El tiempo histórico y la enseñanza de la Historia en Educación Básica en el contexto de la teoría del aprendizaje significativo*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador., 1997. Tesis de Maestría inédita.

²²⁹ P. E. Hurtado. "Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Escuela Básica". En: *Paradigma*, Vol. VIII, N° 2. Maracay: 1987. Pp. 216-231.

²³⁰ Ana K. de Kliksberg. *Las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria Venezolana. Elementos para la Reflexión*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca., 1984.

la noción de espacio. El tiempo sólo aparece en los libros de textos y programas en relación con algunas fechas patrias, o días conmemorativos de acontecimientos desvinculados de la presencia de los hombres, las clases y las instituciones propias de un tiempo social e histórico determinado. Las fechas aparecen descontextualizadas del pasado histórico. La noción de cambio, sólo es desarrollada desde una perspectiva evolucionista y lineal. En los programas y textos de la asignatura, se plantea que el simple hecho del transcurrir del tiempo, provoca cambios y progresos beneficiosos para mejorar las condiciones de vida de los hombres.

3. Las nociones de tiempo pasado, presente y futuro, son presentadas de manera aislada, sin relacionarlas entre si, lo que produce un obstáculo para la comprensión de la Historia como proceso. El desarrollo histórico está concebido en los programas y libros de texto, como el simple paso de una etapa a otra, las que además son presentadas de forma aislada y en base a criterios fijos y estáticos.

4. Los programas de Historia, exaltan valores referidos a la formación de una identidad nacional, articulada con el mestizaje y el folklore; pero que no llegan a definirla, lo que produce una gran confusión conceptual. A pesar, de que el MED exalta a través de los programas la importancia que tiene esta asignatura para estructurar y consolidar identidad nacional del venezolano.

5. Los programas y libros de texto, también plantean la utilidad de la Historia para la formación de ciudadanos aptos para la vida y la sociedad democrática.

6. El indígena, lo presentan despojado de su condición de sujeto histórico, al igual que subestiman sus manifestaciones socio-culturales. Lo mismo, hacen con la población africana, la cual es presentada desde una visión folklorista, económica y desproblematizada. El mestizaje, es mostrado como resultado del proceso de mezclas

étnicas, que se produjo de forma natural y espontánea, gracias al entendimiento pacífico entre el indígena, el negro y el europeo.

7. Los programas de Historia presentan un sentido neocolonialista, donde el europeo encarna una imagen de superioridad, sabiduría y civilización, mientras que los indígenas son representados como grupos de salvajes, sin sabiduría y sin identidad personal ni social.

8. En los programas existe la tendencia a presentar el inicio de la Historia nacional con la llegada del europeo, con el llamado “descubrimiento”, concebido como la gran hazaña del renacimiento; pero que niega la Historia de los pobladores autóctonos. Además, presentan una periodización de la Historia que no considera ni las civilizaciones o culturas indígenas, ni al continente americano.

9. Tampoco contemplan las desigualdades y luchas sociales. Por el contrario, presentan el período de la independencia como un hecho heroico; pero aislado de los procesos que le preceden y trascienden, donde el héroe anula la participación del pueblo y de las clases sociales. La Historia que proyectan es epopéyica. Igual, sucede con la omisión que se hace de la participación de los campesinos en las luchas desarrolladas entre 1830 y 1936, en el contexto del período histórico de la República Independiente.

10. Los programas contienen fallas relacionadas con la ruptura de la secuencia histórica, tal es el caso, de la omisión casi total, que hacen del período gomecista, de la penetración imperialista, del período neocolonial, y de la Venezuela petrolera. Existen otros olvidos; como la pobreza, la marginalidad y los Planes de la Nación. Igualmente, presentan un enfoque desintegrador de los contenidos, reduccionista de la Historia, con lagunas de tiempo entre unos hechos y otros. Un ejemplo de esas omisiones, es la que se hace de todo el período republicano, es decir, hay un salto de todo un siglo en el tercer grado de Educación Básica.

11. En los programas existe un predominio de objetivos de tendencia conductista, que se limitan a operaciones cognitivas básicas, como; identificar, señalar, narrar, mencionar, enumerar, nombrar, citar, describir. Los cuales se convierten en legitimadores del aprendizaje descriptivo, narrativo y repetitivo de los hechos históricos, a la vez, que refuerzan la actitud pasiva del alumnado y la uniformidad del conocimiento histórico. También manifiestan la contradicción que hay entre los objetivos de etapa y los objetivos generales y específicos, por ejemplo: en uno de los objetivos de etapa del séptimo grado, se promueve el espíritu de estudio, de investigación y de análisis en el alumnado, mientras que en los objetivos generales y específicos, lo que se propone son cuestiones, como diferenciar, caracterizar y describir la situación de los principales rasgos de los grupos indígenas.

12. Los programas tampoco contemplan el estudio de las condiciones estructurales de la sociedad global.

13. La concepción de “democracia” es presentada en muchos programas como el final de la Historia política venezolana, y la supuesta libertad, igualdad y justicia propias de ella, aparecen consolidadas en razón de que son el legado de los héroes de la independencia.

14. En los programas de esta asignatura, no existen planteamientos que relacionen sus contenidos con los de Geografía, como por ejemplo: el espacio. No obstante, si lo hacen con los contenidos de otras asignaturas como lengua y literatura y artes plásticas.

15. Tanto las estrategias de evaluación, como las estrategias metodológicas son presentadas con un carácter mecanicista y memorístico. En relación a las segundas, los autores coincidieron en que son los docentes, los que siempre determinan las actividades que deben realizar los alumnos en el aula. Sobre los recursos didácticos concurren en señalar, que éstos aparecen repetidos en todos los programas. Entre las

estrategias metodológicas más comunes, mencionaron; organizar equipos, elaborar conclusiones, organizar carteleras, etc., y afirmaron que éstos están orientados a desarrollar relaciones de causas-consecuencias entre los hechos históricos.

16. También le criticaron a los programas, el hecho de ser muy amplios y de cubrir mucha información sin profundizar en ella. Así como de presentar informaciones que se repite de un curso a otro de la Educación Básica.

Frente a este diagnóstico nada positivo sobre la situación de la enseñanza de la Historia en Venezuela, hay que señalar que el nuevo Proyecto Educativo Nacional bolivariano, esta generando una cantidad de políticas educativas, curriculares, de formación docente, de investigación y de revisión de la enseñanza de la Historia, de sus programas y libros de texto, para ponerla al servicio de la formación de nuevos ciudadanos y de la nueva sociedad que se quiere construir. Sin embargo, aún es pronto para hacer valoraciones acerca de los cambios y progresos que se vienen produciendo y promoviendo en el campo de la enseñanza de esta asignatura, en este nuevo y complejo escenario socio-político. Además, todavía no se han realizado las investigaciones necesarias para conocer en esta nueva realidad, sobre el ámbito disciplinar en particular de la Didáctica de la Historia.

N. Cáceres Torres: Las Carencias del Profesor de Historia para manejar los Contenidos Programáticos.

Uno de los trabajos más recientes en este ámbito de estudio, es el de N. Cáceres Torres²³¹ centrado en las carencias que presentan los profesores de Historia para manejar los contenidos del programa de la asignatura. El mismo, se realizó en el contexto de los requisitos que exige la Maestría en Historia de Venezuela, que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Investigación, que a pesar de haber sido desarrollada en la segunda etapa de la Educación Básica, y no en

²³¹ N. Cáceres Torres. *La enseñanza de la Historia de Venezuela en la segunda etapa de la Escuela Básica*. Universidad de Carabobo: Venezuela., 2003. Tesis de Maestría inédita.

la tercera etapa, donde fue que se llevó a cabo esta tesis doctoral, es de gran interés para ésta, debido a que uno de sus propósitos fundamentales es hacer un diagnóstico en los docentes del valor de uso que hacen del programa en el área de estudios sociales, en lo relativo al bloque de contenido de la asignatura de Historia: sociedad e identidad nacional. Hay que señalar, que entre los propósitos de esta investigación, está el hacer un diagnóstico de las dificultades académicas que presenta el alumnado.

No obstante, el trabajo se centró en las carencias que presentan los docentes para desarrollar los contenidos de la asignatura de Historia de Venezuela. Es un estudio descriptivo, donde se utilizaron tres tipos de cuestionarios para recoger los datos de investigación sobre las causas que abaten la enseñanza de la Historia en la segunda etapa de Educación Básica. Uno de los cuestionarios, estaba dirigido a conocer el desempeño del docente, otro a validar el uso del programa de la asignatura, y un tercero, se aplicó a conocer las dificultades de las alumnas y alumnos.

Los resultados obtenidos, permitieron a la investigadora establecer conclusiones y recomendaciones, de éstas sólo se expondrán las que tienen relación directa con el profesor de Historia:

1. La situación de inoperatividad del diseño curricular en el área de Ciencias Sociales, se debe a que el docente-facilitador se muestra indiferente y desmotivado a conocer y utilizar estrategias alternativas y, a asumir una actitud crítica y reflexiva acerca de la realidad. Desde esa perspectiva, destacó la importancia de la actualización del docente-facilitador en el ámbito de la Didáctica de la Historia, a partir de la planificación de la Historia local como unidad temática. En consecuencia, la autora centra la responsabilidad de los problemas que afectan la enseñanza de esta asignatura en la deficiente formación y falta de actualización profesional del docente de Historia.

2. Concluye que la enseñanza de la Historia requiere de un cambio de enfoque, de paradigma, para dejar de presentarla como una Historia lejana y sin utilidad, y pasar a entenderla como una disciplina que relaciona a los alumnos con los materiales de

enseñanza-aprendizaje propios de ella y les permite lograr aprendizajes conscientes y sistemáticos de los objetivos previstos en los programas de la segunda etapa de Educación Básica. En base a esta posición, recomienda reformar el Currículo Básico Nacional, considerando para ello, un enfoque global y no parcelado de la realidad que considere la estrategia de la Historia local.

3. Finalmente la investigación propone una serie de interrogantes, a manera de problemas de estudio para futuras investigaciones, entre las que destacan: - Qué Historia enseñar en el mundo globalizado. - Investigadores, Historiadores o aprendices de Historia. - Cómo enseñar Historia. - Quién enseña. - Cómo preservar el acervo histórico del país. - Existe identidad venezolana. - Cómo cultivar y fomentar valores de identidad nacional.

Ana Kaul de Kliksberg²³²: Opiniones Docentes sobre la Planificación y el Empleo de los Programas de Estudios Sociales.

Ana Kaul de Kliksberg, desarrolló una investigación con el propósito de analizar y evaluar la opinión que tienen los docentes sobre la planificación y el empleo de los programas escolares en el área de estudios sociales, desde el primero al sexto grado de la educación primaria venezolana²³³. Además, de proponerse analizar los programas que integran los planes de estudio de la antigua escuela primaria venezolana, con la finalidad de determinar si están o no adecuados a las necesidades del país, a las características del alumnado, y a la evolución científica y tecnológica en el ámbito de esta área educativa, se planteó igualmente, conocer y analizar las opiniones que los docentes participantes en la investigación, manifestaron poseer sobre los programas con los que trabajan, lo que le permitió, generar una serie de conclusiones y recomendaciones conducentes a la reformulación de los mismos.

²³² Ana K. de Kliksberg. *Las Ciencias Sociales...* Op. Cit. 1984.

²³³ Hace referencia a la escuela de seis grados o de primaria, modalidad anterior al subsistema de educación básica o escuela de nueve grados.

Esta investigación fue realizada en dos etapas:

1. En la primera etapa, se realizó un exhaustivo análisis de los programas, para lo cual, se elaboraron ciertos criterios técnicos, como los siguientes:

a) Para analizar la selección y el alcance de los contenidos, recomendaron considerar: - El grado de obsolescencia del conocimiento y su actualización. - La pertinencia de los contenidos para la formación de una identidad nacional y latinoamericana. - La utilización de ideas básicas o generales, con capacidad para incluir conceptos secundarios interrelacionados y hacer la transferencia del aprendizaje. - La oportunidad para incluir aprendizajes pasados en situaciones o contextos nuevos.

b) Otros criterios utilizados, estuvieron referidos a los principios organizativos del contenido del curriculum, como: - La continuidad del aprendizaje. - El alcance y la profundidad progresiva del aprendizaje. - Y la integración del conocimiento.

c) También se hizo referencia a la selección y planificación de las estrategias metodológicas.

2. La segunda etapa, se centró en indagar acerca del funcionamiento efectivo de los programas en el aula. Para lo que encuestaron a una amplia muestra de maestros del área de estudios sociales.

Los resultados permitieron establecer una amplia serie de conclusiones y recomendaciones, de las cuales, sólo se expondrán las que tienen mayor interés para esta investigación doctoral:

1. En primer lugar, se concluyó, en que existe una profunda ruptura entre los programas y la realidad nacional.

2. En segundo lugar, se determinó que los programas presentan una gran debilidad, en cuanto a los contenidos que deben proporcionar, para lograr en el alumnado una sólida formación de la identidad nacional. En ese sentido, se señaló como evidencia, la

insuficiencia de contenidos que involucren al alumnado con la Historia y los problemas del país.

3. En tercer lugar, se encontró con unos programas redundantes y desarticulados, lo que incide en un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por una serie de esfuerzos inconexos y superpuestos.

4. En cuarto lugar, se cuestiona la no existencia de adecuación de estos programas, con la evolución psicológica y global del alumnado.

En base a esas conclusiones, la investigadora hizo las siguientes recomendaciones:

1. Propuso la reestructuración de los objetivos y contenidos de estos programas, considerando la inclusión plena en cada una de las asignaturas del área de estudios sociales; la concepción de la realidad como proceso, y la de un nuevo enfoque integrador y de equilibrio entre los objetivos y contenidos programáticos.

2. Asimismo, sugiere incluir en los programas de quinto y sexto grado contenidos relevantes, centrados en la ubicación de Venezuela en el contexto americano.

3. Propone que la selección de los contenidos, debe hacerse considerando la formación del futuro ciudadano. Lo que implica el relacionar permanentemente los conocimientos teóricos, con los problemas sociales más próximos al alumnado.

4. Plantea que el enfoque metodológico, debe considerar el desarrollo evolutivo del niño, sus posibilidades y limitaciones. Igualmente, recomienda hacer una selección de estrategias metodológicas variadas.

5. Sugiere incluir en los programas de estudios sociales, objetivos y actividades propicias al desarrollo de la noción de tiempo, al que considera como un concepto básico, previo al aprendizaje de la Historia.

6. Recomienda tomar en cuenta, los conceptos de continuidad, alcance y profundidad, como hilos conductores de la organización de los contenidos programáticos y el aprendizaje.

7. Propone incluir en los programas de estudios sociales, más actividades vivenciales. Además, aconseja enmarcar todos los aspectos antes señalados, dentro de las metodologías activas de enseñanza.

I. Mieres de Gómez²³⁴: Estrategias Docentes para la Enseñanza de la Historia de Venezuela.

El trabajo de investigación de I. Mieres de Gómez, realizado en el contexto de sus estudios de la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a pesar, de que el propósito de la investigación se centró en determinar si existía o no correspondencia entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes que enseñan Historia de Venezuela en el sexto grado de Educación Básica y el interés que tienen los estudiantes por el aprendizaje de esta asignatura, tiene cierto interés para la realización de esta tesis doctoral. Es una investigación enmarcada en la modalidad metodológica de los estudios de caso, la cual utilizó para la recolección de los datos, los tres instrumentos que a continuación se describen:

1. Primero, se estructuró una matriz de datos con la finalidad de medir el análisis de contenidos y determinar la correspondencia entre las estrategias utilizadas por el docente durante la enseñanza de la Historia y las que están establecidas en el diseño curricular de la asignatura.

2. Segundo, se elaboró una guía de entrevista, con preguntas abiertas para indagar acerca de las estrategias utilizadas por el docente en su práctica pedagógica.

3. Por último, se realizó un inventario para conocer el grado de interés del alumnado por el aprendizaje de la asignatura de Historia de Venezuela.

²³⁴ I. Mieres de G. *Análisis evaluativo...* Op. Cit. 2001.

Los resultados de esta investigación, se pueden sintetizar en tres cuestiones: En primer lugar, permitieron evidenciar la ausencia de correspondencia entre los contenidos contemplados en el diseño curricular y los planes de clase elaborados por los docentes. En segundo lugar, constataron que una gran parte de los docentes, aún continúan enseñando la Historia de manera tradicional. Y en tercer lugar, hicieron patente el desinterés que tiene el alumnado por la Historia de Venezuela.

P. E. Hurtado²³⁵: Distintas Interpretaciones y Análisis sobre un mismo Hecho Histórico.

P. E. Hurtado, presentó en la revista Paradigma un trabajo sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Básica. El investigador partió de preguntarse: ¿Por qué un mismo hecho histórico es interpretado y analizado de diferentes maneras? El trabajo comienza destacando la influencia del Estado y de los monopolios extranjeros en la modelación de la situación actual del país, luego presenta una serie de reflexiones y análisis críticos, relacionados con la existencia de dos enfoques sobre la Historia; el tradicional, de la Historia oficial, y el otro, a un enfoque global transformador.

En cuanto a las respuestas dadas por los docentes participantes a la interrogante planteada, sostiene que éstas se encuentran relacionadas con las diferentes formas de concebir el proceso histórico, en cuanto a su conceptualización, como a su metodología, y en el compromiso que asume el Historiador con las fuerzas del progreso social. Igualmente, se enumeró una serie de aspectos que demostrarían según los resultados de la investigación, cómo la enseñanza tradicional de la Historia, contribuye a profundizar una conciencia de dependencia, lo que se evidencia en lo siguiente:

1. En los programas de Educación Básica, la Historia aparece relegada a un nivel de inferioridad frente a las otras materias escolares.

²³⁵ P. E. Hurtado. "Enseñanza de la Historia... Op.Cit. 1987. Pp. 216-231.

2. Los contenidos históricos son instrumentados desde una perspectiva hispánica, y aislados del proceso histórico de las relaciones globales y estructurales, que son las que le dan sentido a los hechos de la Historia.
3. Los profesores de Historia no asumen la defensa de esta asignatura, la que va perdiendo poco a poco parte de su protagonismo como materia escolar.
4. El trabajo advierte que una gran parte de los profesores de Historia presentan carencias que los limitan, como son: - La ignorancia del sentido histórico. - Muchos no son especialistas en la asignatura. - No poseen dominio sobre los instrumentos metodológicos propios de la disciplina. - Carecen de informaciones históricas concretas. Además, expresa que la mayoría de los docentes utiliza el texto como una receta de manual, lo que en consecuencia produce, un docente que entre otras cosas, sólo estimula el aprendizaje de memoria, que no planifica con rigurosidad los contenidos de la asignatura, y que no posee un pensamiento reflexivo acorde con los nuevos tiempos.

El trabajo finaliza con una serie de conclusiones y sugerencias, de las que sólo se exponen algunas de ellas:

1. Para superar la enseñanza superficial de la Historia, hay que ubicarse en la realidad concreta de la sociedad actual.
2. Aconseja alejarse de una enseñanza de abstracciones y tratar los hechos históricos desde una concepción global.
3. Propone asumir una posición comprometida con los mejores intereses del país, para enfrentar la Historia de banalidades y fantasías que generalmente son presentadas como expresión de lo histórico.
4. Propone la reivindicación de la Historia local y regional.

J. R. Díaz²³⁶: El tiempo Histórico, la Enseñanza de la Historia y el Aprendizaje Significativo.

J. R. Díaz, realizó un trabajo de investigación sobre el tiempo histórico, la enseñanza de la Historia y el aprendizaje significativo, con la finalidad de elaborar y presentar un conjunto de recomendaciones y propuestas didáctico-pedagógicas para la dinamización de la enseñanza de la Historia en la segunda etapa de la Educación Básica. El enfoque en el que se desarrolló la investigación, fue el cualitativo, por lo que se basó en el método de investigación teórico y en la modalidad bibliográfico-documental. El trabajo fue realizado en tres etapas:

1. En la primera, se abordó la revisión y el análisis de las fuentes bibliográficas y documentales sobre el tema de investigación.
2. La segunda etapa, se dedicó a la elaboración del marco teórico.
3. La tercera etapa, se dirigió a la elaboración de las recomendaciones didáctico-pedagógicas.

El propósito de la investigación se centró en el estudio de la importancia del concepto de tiempo histórico, desde la perspectiva, de que éste es la expresión dialéctica de las representaciones y transformaciones históricas que se producen en la enseñanza de esta asignatura. En cuanto a las recomendaciones didácticas hizo varias dirigidas a los docentes, con la finalidad de que les ayude a orientar el proceso de enseñanza de las nociones temporales de tiempo, en el marco del aprendizaje significativo, el cual se hace operativo según este autor, a través del uso de mapas conceptuales y técnicas didácticas dinamizadoras de la enseñanza de la Historia y de la comprensión del tiempo histórico.

²³⁶ J. R. Díaz. *El tiempo histórico y la enseñanza de la Historia en Educación Básica en el contexto de la teoría del aprendizaje significativo*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador., 1997. Tesis de Maestría inédita.

Aliria Vilera G²³⁷: El Docente frente a la Responsabilidad Social que exige la Enseñanza de la Historia.

En febrero de 1999 en la UPEL²³⁸ se realizó un seminario sobre los problemas de la enseñanza de la Historia, con la participación de docentes e investigadores de todos los núcleos de esta Universidad y de otras Universidades Nacionales y Privadas. El resultado fue la publicación de varias ponencias que son la expresión del debate universitario sobre los aspectos de enseñanza-aprendizaje de la Historia en este país. Entre las ponencias que tienen mayor interés para el tema del que se ocupa esta investigación doctoral, está la ponencia de la profesora Aliria Vilera G., quien presentó una ponencia que se inicia con la pregunta sobre; si tiene sentido hoy en día hablar de enseñanza, respecto a la cuál, señaló que la respuesta no podía ser dicotómica, sino que debía de basarse en la incentivación de un diálogo empático, creativo y sugerente, desde una perspectiva, que permita pensarse a si mismo, como docente, investigador, académico y persona, en relación a la responsabilidad social que exige la enseñanza.

Aborda este tema desde dos dimensiones; la primera de ellas comprende, la enseñanza como transmisión de conocimientos de una Historia actual en controversias. Desde esta perspectiva, señala que por mucho tiempo la enseñanza presentaba una Historia de transmisión, de discursos, de instrucción, de pupitre, repetitiva, de examen, etc., una Historia que consumaba la legitimación de los rituales del aprendizaje escolar de los contenidos teóricos o saberes pedagógicos. Esta práctica dogmatizante, unida a una rutina escolar secuencialista y lineal, utilizada para administrar los programas de clase, trajo como consecuencia la devaluación del sujeto enseñante, quien fue despojado de sus condiciones de formador, y de su condición de ser pensante, reflexivo y transformador. En la segunda dimensión, aborda el problema sobre la trascendencia del saber pedagógico especializado, es decir, más que enseñar Historia. En relación a esta postura, destaca que la enseñanza de la Historia está vinculada con la idea de “progreso” propia del proyecto de “modernidad” y con la aceptación de una narrativa histórica, fundamentada en representaciones espacio-temporales, tales como los períodos evolutivos, etc., que se dirigen en el contexto de un orden universal hacia el futuro. En

²³⁷ A. Vilera G. “Tiene sentido hoy en día hablar de Enseñanza”. En: *Evento: Nuevas Estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Caracas: Tropykos. UPEL, 2000. Pp. 9-25.

²³⁸ UPEL: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

consecuencia, esta concepción de la Historia, se manifiesta en la práctica pedagógica a través de la transmisión de los hechos tal y como se produjeron, en forma de relatos tenidos como conocimientos, obviando las percepciones particulares.

Esta autora, se apoyó en C. Aranguren, para calificar el modelo educativo del Nivel de Educación Básica, como tecnocrático e influenciado fuertemente por orientaciones neopositivistas y pragmático-conductistas, y con leve presencia de algunos elementos piagetianos y humanísticos²³⁹. Desde esa perspectiva, alertó sobre la deshistorización de la Historia en la enseñanza, lo que estaría conduciendo inexorablemente a la sustitución de las explicaciones científicas por la descripción y la presentación de los hechos siguiendo un orden de sucesión cronológica. Como reacción a la situación señalada, y siguiendo a H. Giroux, propuso a los docentes que asumieran una práctica comprometida con los fundamentos ideológicos, éticos e históricos que determinan su discurso, y las repercusiones que tiene éste sobre el alumnado, al igual, que con la sociedad y la cultura²⁴⁰.

En relación a los programas de Educación Básica, particularmente los referidos a la enseñanza de la Historia, cuestionó entre otros, la carga ideológica implícita en los contenidos sobre las clases sociales, el parcelamiento que se hace de los conocimientos a través de la manera en que son dispuestas las estrategias pedagógicas, igualmente, criticó la secuencialidad y la reiteración de los contenidos programáticos. En contraposición a esa situación, sugirió una enseñanza de la Historia que incite a los docentes a desvelar una clara intencionalidad formativa, a asumir una actitud crítica y reflexiva de su práctica pedagógica, que corresponda a las exigencias de la nueva ciudadanía democrática y participativa.

²³⁹ C. Aranguren. *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Mérida: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Edic. Heraldos Negros., 1997.

²⁴⁰ H. Giroux. *Cruzando límites*. España: Paidós Educador., 1997. p. 103.

M. C. Araujo, C. B. García y E. Torres²⁴¹: La Preocupación Docente por la Enseñanza de la Historia y la Práctica de Aula.

Un interesante trabajo para esta tesis doctoral, centrado en el diagnóstico de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, es el de M. C. Araujo, C. B. García y E. Torres, el cual, fue realizado en el contexto de un seminario sobre esta temática en la UPEL. En el mismo, se recomienda abordar la Historia de Venezuela desde una perspectiva crítica y reflexiva, con la finalidad de conocer el contexto donde se desarrolla.

De acuerdo a lo planteado por los autores, la preocupación por la enseñanza de la Historia, aumenta cuando su estudio es llevado por los docentes a la práctica de aula, donde surgieron preguntas, como: ¿se enseña Historia de Venezuela a los alumnos?, ¿cómo es el proceso que utiliza el docente para enseñar Historia? o será que ¿son compatibles las estrategias, los textos y programas con la enseñanza de la Historia de Venezuela?, que se convirtieron en el punto de partida del estudio. El trabajo abordó una variedad de aspectos relacionados con la calidad de la educación, y la importancia del docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, del ambiente, de los recursos y las estrategias, además, de otros, relacionados con el alumnado y el aprendizaje de esta asignatura.

Respecto a los problemas que se producen en la enseñanza de la Historia, expresaron que éstos están vinculados a la persistencia de las clases magistrales, basadas en conocimientos tomados por los docentes de los textos y manuales, quienes, los elaboran en forma de preguntas y respuestas cortas, que deben ser memorizadas por el alumnado, sin considerar si fueron comprendidas por éstos.

²⁴¹ M. C. Araujo de B., C. B. García y E. Torres de E. “Diagnóstico del proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Historia de Venezuela en la III etapa de Educación Básica en el Municipio Valera, Estado Trujillo”. En: *Evento: Nuevas Estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Caracas Tropykos. UpeL., 2000.

B. Vásquez, B. Nava, Y. Urdaneta y N. Ferrer²⁴²: Reflexiones sobre la Formación del Docente de Historia.

B. Vásquez, B. Nava, Y. Urdaneta y N. Ferrer, en un seminario realizado en la UPEL sobre los problemas de la enseñanza de la Historia, presentaron una serie de reflexiones y propuestas sobre la formación científica del docente de Historia para la Educación Básica. En la que disertaron, acerca de las responsabilidades que tienen con la sociedad las universidades e instituciones de educación superior formadoras de docentes y las escuelas de Historia, en cuanto, son las encargadas de la formación de los nuevos ciudadanos, por medio de la provisión de renovados procesos de aprendizaje.

El artículo expresa que las reflexiones sobre la crisis del sistema educativo, se hicieron en base a sus experiencias académicas y profesionales en la Educación Básica y en las universidades venezolanas. La finalidad de las mismas, es la adquisición de conciencia de la responsabilidad compartida. En ese sentido, plantearon que los correctivos a esta crisis, deben emprenderse desde el marco de las co-responsabilidades compartidas entre el Ministerio de Educación, las universidades y las escuelas de Historia, en tanto son las formadoras de los docentes en general y de los profesores de Historia en particular, con las capacidades suficientes para comprometerse profesionalmente en el mejoramiento de la calidad de vida de los venezolanos.

Desde esta perspectiva, reflexionaron sobre si los docentes han sido capacitados para considerar que la escuela no es sólo para enseñar y transmitir conocimientos y contenidos, sino que además, es el lugar para la formación de los ciudadanos requeridos por la sociedad. En este contexto, se formularon otras interrogantes sobre la científicidad e el impacto social de los diseños curriculares, de la evaluación y de sus efectos en los conocimientos, los valores y habilidades pedagógicas de los egresados, en su perfil profesional, y sobre las finalidades y propósitos de la enseñanza social, etc.

²⁴² B. Vásquez, B. Nava, Y. Urdaneta y N. Ferrer. "Reflexiones y propuestas sobre la formación científica del docente en Historia para el nivel de la Escuela Básica". En: *Evento: Nuevas Estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Caracas: Tropykos. Upel., 2000. Pp. 81-96.

Con la intención de sustentar los planteamientos sobre la crisis de calidad que afecta a la educación venezolana, hicieron referencia a una encuesta realizada por la Fundación Polar en 1997²⁴³, con respecto a la enseñanza de la Historia, donde se concluyó que los resultados evidenciaron que en el “fraude” de la educación, los docentes tienen la mayor parte de responsabilidad. Otro de los aspectos tratados en este trabajo, es el relacionado con la necesidad de cambiar tanto el modelo docente y de investigación, como las contradicciones entre el conocimiento académico y el enseñado, con el propósito de superar las restricciones existentes en la formación científica de docentes y alumnos, todo esto, en el contexto de una ciencia con bases filosóficas y sociales.

En el caso de la ciencia histórica, afirmaron que sus problemas se encuentran vinculados a los modelos de enseñanzas tradicionales cognoscitivas y conductistas, y a la presencia en el currículo de representaciones simbólico-culturales sobre la ciencia y el conocimiento, que se han construido bajo la influencia del mundo socio-cultural de los docentes y alumnos. Por ello, señalaron que tanto los docentes como los estudiantes universitarios, se mantienen en la creencia de que para conocer y comprender los procesos históricos, basta sólo con “pensar históricamente”.

En esa dirección, cuestionaron las incoherencias que presenta el currículo universitario entre los diferentes ejes curriculares de las carreras de formación docente y las disciplinas de la especialidad, y entre los distintos planes y programas de estudio de las diferentes carreras. Igualmente, criticaron la desarticulación existente entre las asignaturas y su especialidad, y lo que calificaron como de mayor gravedad, el que no se le de la importancia adecuada en el curriculum a la didáctica, ni a las investigaciones de los diseños curriculares, a pesar, de la relevancia social y científica que tienen. Es decir, la ausencia de aportes de otras disciplinas a la enseñanza de la Historia, es consecuencia de la desarticulación existente entre el desarrollo de la historiografía y las investigaciones en la psicopedagogía y la didáctica.

²⁴³ Los resultados de esta encuesta aparecen publicados en la *Revista Tierra Firme*. Nº 60, Año 15, Vol. XV. Caracas: Venezuela., 1997.

Luego de reflexionar sobre los programas de formación docente, las autoras plantearon una serie de consideraciones y propuestas finales:

1. Abrir un debate en torno a los problemas que presenta la formación docente en relación a un currículum integrado e integrador, partiendo de considerar la confluencia de las nuevas teorías y metodologías de la historiografía, la didáctica y la psicopedagogía, con la finalidad de superar las dificultades de la práctica de enseñar y aprender la Historia y las Ciencias Sociales, tanto en las escuelas como en las universidades.
2. Propusieron replantear los diseños curriculares universitarios de la Historia y de las Ciencias Sociales, considerando los aportes que le puedan dar a la sociedad globalizada de hoy.
3. Partir de los diseños curriculares replanteados, para formar en la excelencia y el compromiso social, a los docentes responsables de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.
4. Declarar a la Didáctica de las Ciencias Sociales, como el elemento nuclear de la investigación y la organización curricular de las carreras de formación docente.
5. Plantear la realización de una constituyente universitaria, con participación de los entes educativos responsables, con la finalidad de formular los instrumentos pertinentes para validar el ejercicio responsable del docente en la formación de ciudadanos venezolanos.

A. Medina Rubio²⁴⁴: La Formación del Profesor de Historia.

El profesor A. Medina Rubio, publicó un trabajo de reflexión sobre la formación de los profesores de Historia. En el cual, señaló que los diferentes diagnósticos realizados sobre la enseñanza de la Historia en Venezuela, ubican la asignatura entre los últimos lugares de valoración, acotando que los alumnos y muchos profesores de otras disciplinas escolares, desvalorizan y menosprecian los contenidos de la Historia. En

²⁴⁴ A. Medina R. "La formación de profesores de Historia". En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 5. Universidad de los Andes: Venezuela, 2000.

cuanto a los profesores de Historia, expresó que en éstos hay una evidente falta de defensa y de consideración de los contenidos temáticos, que deberían formar parte de los programas escolares. Dice el autor, que pareciera existir una especie de aceptación tacita entre el profesorado, acerca de que los contenidos de la Historia son los menos importantes para la formación del alumnado. Como ejemplo señaló, que los programas vigentes de Historia en la Educación Básica, destinan para esta asignatura, menos del cinco por ciento del total de horas que contempla para el total de los contenidos. En base a su experiencia, afirmó que esta apreciación, es la misma que tienen las personas que están fuera del ámbito escolar y académico. Opinó que algunos de los factores responsables de esa situación, pudieran ser los profesores, los programas, los textos, los alumnos y hasta el uso popular de la Historia.

Frente a estos problemas, el autor destacó la importancia que tiene la formación del profesorado responsable de la enseñanza de la Historia, en virtud de que es el sujeto que intervendrá e influirá en las actitudes del alumnado, los colegas y las personas en general, en la preparación y adecuación de los programas de la asignatura, y de alguna manera, influirá hasta en los textos y materiales de Historia. Como dato, reveló que la formación de estos profesores en Venezuela, es anterior a la formación de Historiadores, en cuanto, primero se fundó el antiguo Instituto Pedagógico Nacional de Caracas, 1937²⁴⁵, y fue luego, en la década de los cincuenta, que fue fundado el Departamento de Historia como parte de la Facultad de Filosofía y Letras²⁴⁶ de la Universidad Central de Venezuela.

Para Medina Rubio, quién aspire enseñar Historia, debe tener conocimientos sobre la asignatura de Historia que va a enseñar, saber sus principios, teorías, métodos, etc., que le permitan la investigación y la actualización en el ámbito de su conocimiento disciplinar. Además, debe poseer conciencia de la utilidad social y formativa de ésta, conocer el oficio de Historiador y la Historia como ciencia. También, debe conocer sobre cómo enseñarla, es decir, debe estar formado en los métodos y técnicas de

²⁴⁵ Hoy Pedagógico de Caracas; Núcleo fundamental de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

²⁴⁶ Hoy Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

enseñanza propios de la Historia, y poseer la capacidad suficiente para enfrentarse con éxito las dificultades de enseñanza que se presentan en las aulas.

C. Aranguren²⁴⁷: Las Políticas Educativas Neoliberales en la Enseñanza de la Realidad Histórica venezolana y Latinoamericana.

C. Aranguren, en otro artículo sobre la enseñanza de la realidad histórica venezolana y latinoamericana en la Educación Básica, expuso una serie de reflexiones y críticas relacionadas con la implantación de las políticas educativas de tendencias neoliberales en la educación venezolana. En ese sentido, sugirió que si lo que se pretende es la introducción de cambios en la educación venezolana, con la implementación de reformas educativas, se tienen que abandonar los principios neoliberales en que éstas se han sustentado, de lo contrario, lo que se producirá será la consolidación de un sistema educativo despojado de su autonomía social.

Desde esta perspectiva, responder a la interrogante ¿Qué enseña la educación en estudios sociales, sobre la realidad histórica venezolana y latinoamericana?, no puede hacerse, obviando los postulados filosóficos, políticos y científicos presentes en las reformas del Estado, que han determinado y legitimado el tipo de enseñanza de las Ciencias Sociales.

J. Bracho²⁴⁸: La Presencia del Positivismo en los Manuales de Enseñanza de la Historia.

Un trabajo de relativo interés para esta tesis doctoral, es el de J. Bracho, relacionado con la presencia de las ideas positivistas en los manuales de enseñanza de la Historia en Venezuela. Al respecto, señaló que la enseñanza sistemática de esta asignatura para las escuelas elementales se remonta a la última década del siglo XIX, con la

²⁴⁷ C. Aranguren. “¿Qué enseña la Educación en Estudios Sociales sobre la Realidad Histórica Venezolana y Latinoamericana?” En: *Educere, Artículos*. Año 3, N° 7. Mérida: Venezuela, 1999. Pp. 33-36.

²⁴⁸ J. Bracho. *El Positivismo y la Enseñanza de la Historia en Venezuela*. Fondo Editorial Tropykos. Venezuela, 1995. Pp. 49-127.

implementación de un programa de dos años sobre “*Nociones de Historia de Venezuela*”, era un enfoque romántico, que se proponía rescatar el pasado como trascendencia y la Historia de los héroes de la independencia. Según Nikita Harwich (1988), citada por J. Bracho, la finalidad de la enseñanza de la Historia durante el siglo XIX, fue la de transmitir el discurso político que emergió de la nueva situación que presentó Venezuela a partir de 1830. Es por ello, que la enseñanza de esta asignatura se inicia y se consolida, en base a creer la Historia como valor supremo para la formación de una mentalidad nacionalista. No obstante, afirmó que es a principios del siglo XX, cuando comienzan a instrumentarse programas sistemáticos, comunes y obligatorios para todas las escuelas primarias. Lo mismo ocurrió con los textos, cuyos índices sirvieron por mucho tiempo para estructurar los programas de estas asignaturas.

En relación a los manuales de Historia, afirmó que éstos contrariamente a los programas que siempre se pretendió ordenarlos de acuerdo al nivel de desarrollo psicopedagógico del alumnado, basándose en la cronología y las fechas importantes, los textos se ordenaron siguiendo el orden lógico y formal de la Historia, es decir, se estructuraron en base a unos acontecimientos ordenados exclusivamente en forma cronológica. Las consecuencias de presentar la Historia de esa manera, no se hicieron esperar, pronto comenzó a perderse la percepción que se debe tener de ella, como proceso, y ha dificultado el aprehenderla en el contexto de la totalidad histórica internacional. Desde esa perspectiva, el autor, enumeró una serie de “carencias” o problemas que presentan los textos de Historia:

1. No hay articulación real entre la enseñanza de la Historia de Venezuela y un inexistente proyecto nacional.
2. La poca formación epistemológica de los docentes responsables de enseñarla, de los encargados elaborar los textos, y de los que estructuran los programas.
3. Programas instruccionales sólo informativos, desarticulados y politizados, con uso del discurso histórico para justificar el presente y el orden establecido, como la defensa de una democracia en donde existen ricos y pobres.

4. Manuales adecuados a una teoría del conocimiento fundamentada en el fraccionamiento y la división de la Historia.

5. La desarticulación de los programas de enseñanza entre las distintas disciplinas científicas. Además, el espíritu poco participativo que tienen los profesores de estas disciplinas científicas.

El autor finaliza el trabajo, señalando que el positivismo en los manuales de Historia se expresa a través de la periodización con la que presentan la Historia de Venezuela; en relación a un antes y a un después de la conquista y la colonización europea, enmarcándola en un orden cronológico, en donde lo político ocupa un lugar tan relevante, que desplaza la instancia fundamental de lo global, por una Historia que constantemente minimiza los valores y realizaciones de los indígenas, a los que identifican con los conceptos de atraso, salvajismo y desorden, frente a la maximización de unos europeos que son la representación de la civilización y del desarrollo, lo que en consecuencia presenta la conquista y la colonización como formas de civilización y mecanismo indispensable para alcanzar el progreso, el desarrollo y la civilización.

SEGUNDA PARTE. METODOLOGÍA

CAPÍTULO V.

Contextualización metodológica de la investigación.

Índice.

- 5.1. Fundamentación metodológica de la investigación
- 5.2. Los estudios de caso
- 5.3. Justificación teórica de la entrevista como instrumento de investigación
 - 5.3.1. La entrevista en profundidad
 - 5.3.2. Fines y usos de la entrevista
 - 5.3.3. Tipos y modalidades de entrevista
 - 5.3.4. Tipos de preguntas usadas en las entrevistas de investigación
- 5.4. Construcción y descripción de las entrevistas utilizadas en la investigación
 - 5.4.1. Presentación, aplicación y desarrollo de las entrevistas
 - 5.4.2. Fases generales de la investigación
- 5.5. Justificación teórica de la observación de aula
- 5.6. Propuestas del estudio piloto para mejorar las entrevistas de investigación
 - 5.6.1. La entrevista biográfica del estudio piloto
 - 5.6.2. La entrevista en profundidad del estudio piloto
 - 5.6.3. La entrevista de agenda del estudio piloto
 - 5.6.4. Propuestas de las entrevistas definitivas: biográfica y en profundidad
- 5.7. Descripción del proceso de análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos de recolección de datos

5. Contextualización metodológica de la investigación.

5.1. Fundamentación metodológica de la investigación.

El propósito de toda investigación, es apoderarse de la dimensión epistemológica de la realidad en estudio, con la ayuda del método científico. En ese sentido, el objeto de estudio de esta tesis doctoral: *Es el Conocimiento y el Pensamiento que manifiesta poseer el Profesor de Historia, así como el que utiliza en la Enseñanza de esta asignatura en la Educación Básica Venezolana*. Sin embargo, es necesario acotar que el plantearse la realización de investigaciones en el campo de la Didáctica de la Historia o de las Ciencias Sociales en este país, no es nada fácil, y esto no sólo se debe a que en el contexto de la Educación Venezolana, existen otras preocupaciones relacionadas con el derecho a la educación de los individuos y a las responsabilidades que tiene el estado y el capital privado con la educación, entre otros muchos problemas que se han impuesto como prioridades de investigación en detrimento de otras áreas no menos urgentes, tal y como es el caso de las investigaciones particulares de esta didáctica y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre otras, ésta es una de las razones que motiva la realización de esta investigación doctoral, en torno a un problema de estudio tan poco investigado como lo es la enseñanza de la Historia, mucho más, si ésta se hace desde la perspectiva del conocimiento y el pensamiento que manifiesta y utiliza en sus prácticas de aula el profesor de Historia.

Del mismo modo, se considera que esta investigación puede contribuir modestamente a incentivar la realización de otras investigaciones en el campo de las emergentes epistemologías y metodologías de la emergente concepción de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como nuevo ámbito de investigación, la cual está siendo impulsada por investigadores como J. Prats, quien reconoce:

“...que no es objetivo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales establecer leyes universales, ni tan solo generales, pero sí que es posible establecer normas que delimitando y expresando el campo de sus condiciones

contextuales, puedan tener un cierto valor de generalización (...) porque la calificación de lo científico no viene dada por la exactitud e inapelabilidad del resultado finalmente conseguido, sino por el camino que se ha trazado para fabricarlo, es decir, por la aplicación de un método; el método científico.”²⁴⁹

Con el cual, por supuesto, se pretende conocer en profundidad cómo se produce el proceso de enseñanza de la Historia en el profesor de la muestra, así como el abrir espacios de reflexión para mejorarlo.

Por otra parte, hay que aclarar que esta investigación se encuadra en uno de los paradigmas menos trabajado en el ámbito de estudio de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, como es el relacionado con los conocimientos y pensamientos que poseen y utilizan en sus clases los profesores de Historia de secundaria. Como la investigación se hace alrededor de siete profesores que dictan esta asignatura en la Educación Básica venezolana, tomados cada uno como un estudio de casos particular, por consiguiente, posee las mismas características de los llamados paradigmas interpretativos, cualitativos o hermenéuticos, que se asumen como los patrones normativos de esta investigación. Es por ello, que el enclave metodológico de esta investigación, es la misma que la de los enfoques cualitativos. No obstante, hay que tener claro que desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, esta investigación se inscribe en una de las líneas de investigación propuestas por J. Prats²⁵⁰, para esta área de estudio, como los “*Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales*”.

Asimismo, y de manera particular hay que enfocar esta investigación dentro del programa de Shulman²⁵¹ sobre el desarrollo del conocimiento en la enseñanza, al que

²⁴⁹ J. Prats Cuevas. “La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales”. En: *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria del profesorado en didáctica de las CCSS. Díada editora., 1997. p. 11

²⁵⁰ J. Prats. “La investigación en didáctica... Op. Cit. 1997. p. 11.

²⁵¹ L. Shulman. “Those who understand: knowledge growth in teaching”. En: *Educational Research*. Nº 15., 1986.

Carter²⁵², clasificó dentro de las investigaciones sobre el conocimiento de los profesores. Este programa propone estudiar los conocimientos que poseen los profesores en relación a las asignaturas que enseñan, y cómo los profesores los transforman en conocimientos escolares más comprensibles para el alumnado. Además, se consideraron los supuestos básicos para las investigaciones cualitativas, señalados por E. Guba²⁵³, a los que denomina enfoque naturalista. En esa dirección, se expone a continuación algunos de los rasgos cualitativos que caracterizan las investigaciones de este tipo y que se asumieron como referentes para el desarrollo del presente estudio:

Cuadro 9. Características de las Investigaciones Cualitativas en el Ámbito de la Didáctica²⁵⁴.

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
1- La realidad.	Los fenómenos de aula durante la investigación didáctica, son considerados y abordados como una totalidad de hechos y procesos que se producen durante la clase. Es decir, la realidad se concibe como múltiple, donde sus partes están interrelacionadas y se influyen mutuamente unas a otras durante la investigación.
2- La investigación.	Se acepta la premisa de que sólo debe y puede realizarse en su contexto natural, en el lugar donde ocurren los hechos, en el aula de clases, que es donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3- Trascendencia de la investigación.	Ésta debe ir más allá de lo observable, a los sentimientos, a los pensamientos y a la intencionalidad de los sujetos participantes, lo que Guba ha denominado conocimiento implícito.
4- Fundamentación metodológica y procedimientos de la investigación cualitativa.	En esta tesis doctoral, se ha recurrido a las entrevistas en profundidad y a los estudios de caso. El investigador se debe considerar a si mismo, como parte de los instrumentos de estudio con la finalidad de lograr la mayor relevancia y flexibilidad en la investigación.
5- Los resultados de este tipo de investigación.	No pueden ser generalizados a otras realidades o contextos, porque son diferentes y requieren de una investigación adecuada a ellos.
6- Las teorías de este tipo de estudio.	Prefieren las que se construyen a partir de los datos obtenidos durante el desarrollo de la investigación, antes que las teorías previas que predeterminan el rumbo de lo que se va a investigar.
7- El diseño de este tipo de investigaciones cualitativas.	Es abierto, no tiene establecido el número determinado de variables que analizará, porque su naturaleza le permite cambiar y se desarrolla de acuerdo a las características y circunstancias de su propia realidad.

²⁵² K. Carter. "Teacher's Knowledge and Learning to Teach". En: R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on teacher Education*. New York: McMillan, 1990.

²⁵³ E. Guba. "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En: Gimeno y Pérez (Ed.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1985.

²⁵⁴ Fuente: E. Guba, 1985. Elaboración propia.

5.2. Los estudios de caso.

La investigación desarrollada en el contexto de esta tesis doctoral se inserta en el campo metodológico de los “estudios de caso”, en ese sentido, presenta las mismas características de las llamadas investigaciones cualitativas, alternativas o interpretativas, en virtud de que según Guba y Lincoln, éste ofrece una gran adaptabilidad, una visión holística y una mayor amplitud de conocimientos, así como la posibilidad de indagar a lo profundo de las respuestas atípicas e idiosincráticas dadas por el sujeto-objeto investigado²⁵⁵. Asimismo, y como lo han dicho Cabero y Hernández, permite obtener una concepción pluridimensional y múltiple de la realidad, al igual que posibilita la comprensión de la realidad en estudio de una manera crítica y reflexiva, además, de favorecer el acercamiento del sujeto investigador al contexto donde se desarrolla la acción²⁵⁶, que en este caso, son los conocimientos y pensamientos de los profesores de Historia, considerados como los sujetos de la investigación. En otras palabras, permite la comprensión en profundidad de la realidad en el propio proceso de desarrollo de la investigación, a partir de la reflexión sobre la propia práctica, en donde el individuo como sujeto investigado y/o investigador es percibido como un ser interactivo, comunicativo y que comparte con otros sus significados.

Desde esta perspectiva, es que se ha elegido el estudio de caso como metodología cualitativa para llevar adelante esta investigación, compartiendo los planteamientos de M. T. Anguera, en relación a que éste es un método de investigación que aborda la indagación intensiva y en profundidad de los distintos aspectos que forman parte de un mismo fenómeno de la realidad²⁵⁷. En relación a la elección de esta metodología cualitativa de investigación, Xavier Coller, afirma que en ellos:

“...se pueden utilizar materiales diferentes, desde entrevistas semiestructuradas hasta análisis de contenido de documentos varios, pasando por encuestas u observación participante. El caso

²⁵⁵ E. Guba y Y. Lincoln. *Metodología Cualitativa*. Madrid: Akal, 1985.

²⁵⁶ J. Cabero y M. Hernández. *Utilización del video para aprender. Una experiencia con los alumnos del Magisterio*. Sevilla: S.A.V., 1995.

²⁵⁷ M. T. Anguera. *Investigación Cualitativa. Educar*. Nº 10., 1986. Pp. 23-51.

*a estudiar puede ser una persona, una familia, tribu, región geográfica, religión, [...]. Cualquier objeto de naturaleza social puede construirse como caso*²⁵⁸.

Con la utilización de los estudios de casos se pretende obtener la mejor y mayor cantidad de información, así como, posibilitar el intercambio de percepciones, descripción, análisis y comprensión en profundidad, tanto del conocimiento y el pensamiento que manifiesta poseer el profesor de Historia de la Educación Básica Venezolana, que forma parte de la muestra, como del conocimiento que utiliza en la práctica de su enseñanza. Es por ello, que la investigación se planteó solicitar la colaboración y la participación de algunos profesores de Historia, tomados como casos específicos de estudio para describir y explicar lo que saben, opinan y hacen en relación a la enseñanza de esta asignatura, a partir del análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad y de las observaciones de aula. De allí, que las informaciones obtenidas deben caracterizarse por ser relevantes, manejables, útiles, y por responder a las expectativas que despiertan los objetivos propuestos.

La intención de utilizar los estudios de casos en esta investigación, es que éstos, como bien dicen Marcelo y Parrilla; son una herramienta imprescindible para las personas que pretenden describir y comprender en profundidad contextos de enseñanza y aprendizaje²⁵⁹. Para lograr este propósito, se utilizaron una serie de técnicas e instrumentos durante todo el desarrollo de la investigación, entre los que destacan las entrevistas en profundidad, biográficas y de agenda, así como, las observaciones y grabaciones de aula, con la finalidad de analizar sistemáticamente, en detalle y en profundidad tanto el conocimiento y el pensamiento que manifiestan poseer los profesores de Historia, como el que utilizan en la práctica de la enseñanza de esta disciplina.

²⁵⁸ X. Coller. "Estudio de Casos". *Cuadernos Metodológicos*. Nº 30. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas., 2.000. p. 29.

²⁵⁹ C. Marcelo y A. Parrilla. *El estudio de casos como estrategia de investigación y formación del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla., 1.991.

Además, los estudios de caso presentan muchas ventajas al margen de la crítica más común que se les hace, en relación de que sus resultados no pueden generalizarse, cosa que no se ha planteado esta investigación y con lo que se está de acuerdo. En relación a las ventajas, hay que aclarar que éstas tampoco se consideran como generales, sino que son únicas y exclusivas a cada estudio de casos en particular, es por ello, que se puede afirmar con Marcelo y Parrilla que los estudios de caso “...por su naturaleza práctica y contextual, posibilitan realmente la comunicación entre investigación, teoría y práctica”²⁶⁰. Es decir, permiten una conexión más directa y explícita con la realidad que se quiere investigar.

5.3. Justificación teórica de la entrevista como instrumento de investigación.

La entrevista es considerada como una de las técnicas de investigación social de mayor uso en las investigaciones cualitativas. En esa dirección, Namakforoosh expresa: “Se entiende por entrevista al proceso de interrogar o hacer preguntas a una sola persona con el fin de captar sus conocimientos y opiniones acerca de algo, con la finalidad de realizar alguna labor específica con la información captada”²⁶¹, o como lo plantean de forma más amplia y precisa Delio del Rincón y otros autores, quienes consideran a:

*“La entrevista como la estrategia más utilizada para obtener información en la investigación social. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador.”*²⁶²

De manera similar, García Ferrando y otros, sostienen que la entrevista es el instrumento más importante utilizado en las investigaciones socio-empíricas y, afirman que en realidad, el investigador utiliza la entrevista no tanto como un medio de acceder al conocimiento de comportamientos y rasgos individuales de las personas, sino más

²⁶⁰ C. Marcelo y A. Parrilla. *El Estudio de Casos...* Op. Cit. 19991. p.19.

²⁶¹ M. N. Namakforoosh.. *Metodología de la Investigación*. México: Limusa., 2.000. p.241.

²⁶² Delio del Rincón (y Otros). *Técnica de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson., 1995. p 307.

bien como un medio para acceder al conocimiento de los fenómenos sociales²⁶³. Es por ello, que en esta investigación se concibe la entrevista como una manera de relación social y una forma muy especial de comunicación, susceptible de lograr aprendizajes.

5.3.1. La Entrevista en Profundidad

Son varios los autores que coinciden en considerar que la entrevista en profundidad es un proceso de interrelaciones personales entre un sujeto que entrevista y otro que es entrevistado, con la finalidad de obtener informaciones en detalle y en profundidad de los aspectos objetivos de la realidad social en estudio y de los aspectos subjetivos difíciles de ser observados en forma directa por el investigador; para su posterior descripción, análisis e interpretación. En este sentido, Sierra Bravo afirma que “*hasta ahora no existe ningún procedimiento para observar directamente los datos subjetivos*”²⁶⁴, en este caso, conocer la subjetividad de los profesores entrevistados en profundidad, en parte justifica su elección como instrumento de recolección de datos. Debido a que el interés de esta tesis doctoral es el estudio del conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia de la Educación Básica venezolana, la entrevista debe entenderse como una técnica de investigación que implica el establecimiento de un proceso de interacción directo entre la persona entrevistadora y el entrevistado, con la finalidad de obtener informaciones en mayor profundidad sobre el sujeto en estudio, que la que se podría lograr con otras técnicas de recolección de datos.

5.3.2. Fines y Usos de la Entrevista

En cuanto a los fines y usos que se le asignan a las entrevistas, hay que decir, que éstos han sido muchos, van desde el diagnóstico clínico hasta el de investigación. En esa dirección, Kerlinger²⁶⁵ citado por Delio del Rincón y otros, plantea que la entrevista tiene tres usos fundamentales, orientados en primer lugar, a su papel como instrumento

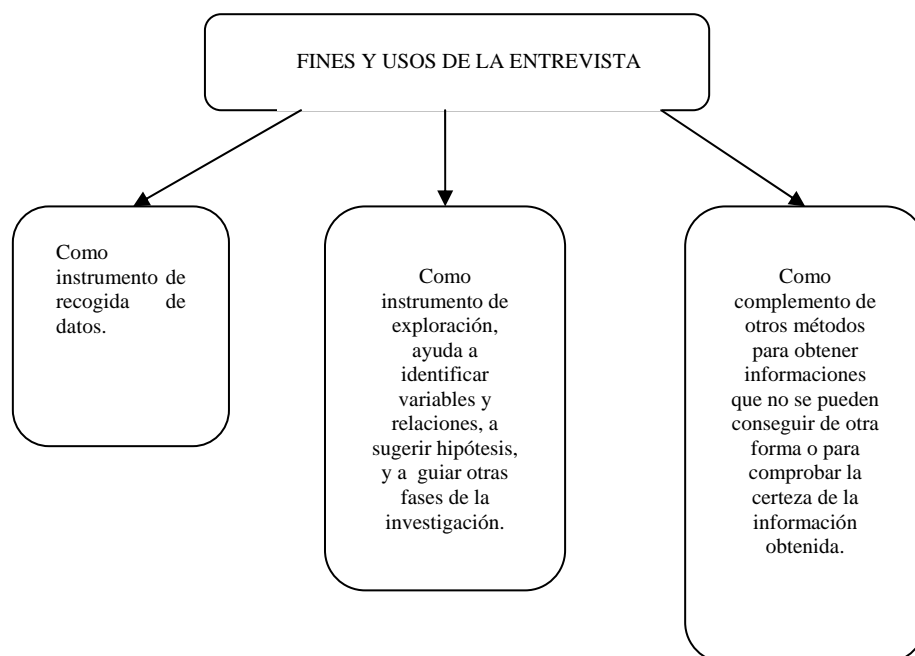
²⁶³ M. García Ferrando (y otros). *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad., 1.996.

²⁶⁴ R. Sierra Bravo. *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Práctica*. Madrid: Paraninfo, 1.995. p. 351

²⁶⁵ Citado en Delio Del Rincón (y otros). *Técnica de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 1.995. p. 308. Kerlinger, F. N. *Investigación del Comportamiento*. México: Iberoamericana., 1.987.

de investigación para la recolección de datos en segundo lugar, cuándo se convierte en instrumento de apoyo y exploración en la identificación de variables y relaciones entre los aspectos de la investigación, para plantear hipótesis de trabajo y convertirse en un instrumento para guiar y orientar las otras fases de la investigación, en tercer lugar, cuándo es empleada como un instrumento de apoyo de otros métodos, para la obtención de informaciones que no se pueden lograr de otra manera y para validar o comprobar la certeza de los datos obtenidos con otras técnicas o instrumentos de investigación como el cuestionario por ejemplo. A continuación se presenta a continuación un diagrama que sintetiza los usos y fines de la entrevista según Delio del Rincón y otros:

Diagrama 2. Fines y Usos de la Entrevista²⁶⁶.



5.3.3. Tipos y Modalidades de Entrevista

Por sus características metodológicas la entrevista es un instrumento de investigación cualitativo utilizado para la obtención de datos acerca de lo que sucede en la realidad social, haciéndoles preguntas a las personas que están directamente involucradas en una actividad, hecho o situación que se quiere conocer. Existen muchos tipos y modalidades de entrevistas, sin embargo, hay una especie de acuerdo en clasificarlas tomando en cuenta el grado de estructuración, de directividad y el número de participantes. En ese

²⁶⁶ Fuente: Delio del Rincón (y Otros), 1995. Elaboración propia.

sentido, Sierra Bravo²⁶⁷, las clasifica en entrevistas estructuradas o con cuestionario y entrevistas sin cuestionario o no estructuradas. De manera similar, Delio del Rincón y otros, presentan los tipos y modalidades de entrevistas según los distintos criterios de clasificación utilizados por Hook²⁶⁸, Patton²⁶⁹ y Denzin²⁷⁰, y que se describen a continuación en el siguiente cuadro:

Cuadro 10. Tipos y Modalidades de Entrevistas según su Estructura²⁷¹.

TIPOS Y MODALIDADES DE ENTREVISTAS.	CARACTERÍSTICAS.
1- Entrevistas estructuradas o formales. Incluyen dos modalidades:	Son directivas y poseen un guión de preguntas y respuestas preestablecidas.
a) Entrevistas abiertas.	Presentan una estructura de preguntas preestablecidas, pero con respuestas libres.
b) Entrevistas no presecuenciadas.	Presentan un guión predeterminado, pero se puede cambiar el orden de las preguntas preestablecidas.
2- Entrevistas no estructuradas o informales.	No son directivas y presentan un guión de preguntas abiertas y sin orden secuencial preestablecido.

En base a lo señalado, se debe destacar que en las entrevistas intensivas o en profundidad el entrevistador cuenta con una guía de preguntas ya formuladas y ordenadas pero no estandarizadas, por lo que se pueden adicionar otras preguntas durante su desarrollo, con el propósito de obtener informaciones en mayor detalle sobre lo investigado. Por otra parte, este tipo de entrevistas ajustadas a un guión de preguntas, asegura que el entrevistador no se desvíe de las temáticas que se desean indagar, evitando divagaciones y lagunas que podrían convertirse en significativas dificultades para lograr los objetivos propuestos, además, la posibilidad de introducir otras preguntas

²⁶⁷ R. Sierra Bravo. *Técnicas de Investigación Social*. . . . Op. Cit. 1.995.

²⁶⁸ C. Hook. *Studying Classrooms*. Geelong: Deaking University Press. 1981.

²⁶⁹ M.Q. Patton. *How to Use Qualite Methods in Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage, 1987.

²⁷⁰ N. Denzin. *Sociological Methods*. Chicago: Aldine, 1.978.

²⁷¹ Fuente: Hook, 1987; Patton, 1987; y Denzin 1978. Elaboración propia.

durante su desarrollo le dan gran flexibilidad y libertad al entrevistador para ampliar, aclarar y profundizar en mayor detalle sobre una temática de estudio en particular.

5.3.4. Tipos de Preguntas Usadas en las Entrevistas de Investigación

La selección de las preguntas abiertas o cerradas depende de los objetivos, el grado de conocimientos de la población, el tema de la entrevista, el interés y/o la motivación que existe por el tema, y el conocimiento que el entrevistador posea sobre éste y la población donde se realiza la investigación. Ahora, si lo que se quiere es clasificar a los entrevistados en relación a un tema, se utilizarán las preguntas cerradas; pero si lo que se busca es conocer algo sobre el marco de referencia de los entrevistados o la manera de pensar que éstos tienen con relación al tema de la entrevista, o determinar el grado de información o ambigüedad de los entrevistados; lo apropiado es recurrir a las preguntas abiertas, que son más flexibles y permiten mayor amplitud en las respuestas.

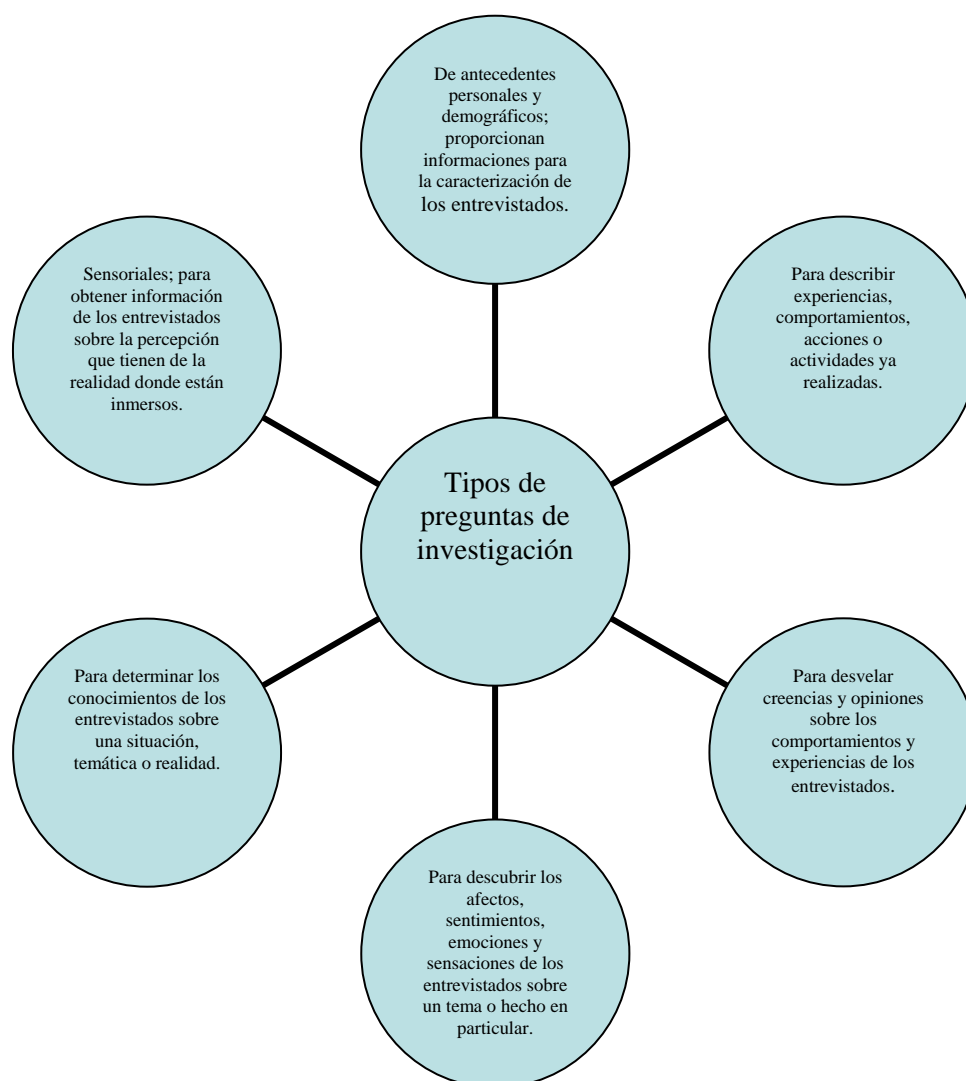
Es evidente la importancia que tienen las preguntas para la elaboración de las entrevistas. Al respecto, M. Patton²⁷² sostiene que los investigadores tienen que plantearse; cómo se van a formular las preguntas, cómo tienen que redactarse y ordenarse, qué nivel de detalle deben exigir, al igual, que deben considerar la longitud de la entrevista.

Muchos son los criterios para clasificar las preguntas de las entrevistas, sin embargo, los más comunes se han basado en su naturaleza y en sus contenidos. Entre las clasificaciones más conocidas están las de Zelditchm (1962), Brandt (1972), Schatzman y Strauss (1973), Spradley (1979) y la de Patton (1987). Entendiendo que la clasificación de este último autor, es la más adecuada para desarrollar una investigación en este complicado campo de estudio; como lo es el conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia de Educación Básica en Venezuela, se optara por ella, en razón de que al basarse en el contenido de las preguntas, favorece la obtención de informaciones

²⁷² M. Patton. *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications., 1987.

relacionadas con las experiencias, creencias, sentimientos, conocimientos, sensoriales, personales, de temporalidad, entre otros, esto es lo que justifica, que se asuma esta tipología o modelo para la elaboración del guión de preguntas de las entrevistas de esta investigación, considerando la información que se desea obtener del profesorado participante y que se expone en el siguiente diagrama:

Diagrama 3. Clasificación de las Preguntas de Investigación según M. Patton²⁷³.



²⁷³ Fuente: M. Patton 1987. Elaboración propia.

5.4. Construcción y descripción de las entrevistas utilizadas en la investigación.

La selección de las entrevistas utilizadas en la recogida de la información, se realizó en atención a las exigencias, objetivos y especificidad de la investigación. En ese sentido, se decidió utilizar varias modalidades de entrevistas en atención al tipo de información requerida y a la forma de obtenerla. A continuación, se presenta un cuadro descriptivo de las entrevistas utilizadas con sus objetivos y características.

Cuadro 11. Tipos de Entrevistas Utilizadas en la Investigación²⁷⁴.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	OBJETIVOS	TIPO DE PREGUNTAS
Entrevista Biográfica: Constituida por un guión de preguntas estructuradas, abiertas, no directivas informales e individuales.	Obtener informaciones en detalle para caracterizar el profesor de la muestra.	1- Demográficas. 2- De antecedentes profesionales y de formación docente.
Entrevista en Profundidad: Estructurada, dirigida, abierta e individual.	Obtener informaciones en profundidad acerca del conocimiento y el pensamiento que manifiesta poseer el profesor de educación básica en relación a la enseñanza de la historia.	1-De conocimientos. 2-De experiencias y comportamientos. 3- De opinión y valor.
Entrevista de Agenda: Forma parte de las llamadas entrevistas en profundidad. Parte de una pregunta genérica directiva, y continúa con otras preguntas más concretas.	Obtener informaciones acerca de las acciones que el profesorado de historia ha planificado para una próxima clase.	1- De conocimientos. 2- De comportamientos. 3-De opinión, valor y reflexión.

En la entrevista biográfica se utilizó un guión con preguntas demográficas, de antecedentes profesionales y de formación docente, para obtener informaciones en detalle sobre el profesor de historia participante de la investigación, con la finalidad de caracterizarlo. La entrevista en profundidad se desarrolló en base a preguntas cuidadosamente formuladas y ordenadas acerca del conocimiento y el pensamiento que manifiesta poseer este profesor, así como el que utiliza en la práctica de la enseñanza de la Historia, con el propósito de obtener informaciones en profundidad relativas al

²⁷⁴ Fuente: Cohen y Manión, 1990; Goetz y LeCompte, 1988; Connelly y Clandinin, 1990; Leinhardt, 1983; y Moral, 1992. Elaboración Propia.

conocimiento, las experiencias, los comportamientos, las valoraciones y las opiniones que éstos poseen acerca de la Historia y su enseñanza en la educación básica venezolana. En cuanto a las entrevistas de agenda, se partió de la pregunta general: ¿Qué ha planificado para la próxima clase de Historia?, y luego en base a ésta, se elaboraron una serie de preguntas sobre aspectos más concretos y particulares sobre la clase a dictar por el profesor, relacionadas con su desarrollo, temas y contenidos a abordar, importancia de éstos, tipos de recursos, actividades y estrategias que utilizara, el tipo de participación que espera de los alumnos, dificultades, evaluación, entre otros²⁷⁵.

5.4.1. Presentación, Aplicación y Desarrollo de las Entrevistas

Antes de proceder a aplicar las entrevistas en profundidad al profesor de Historia de la Educación Básica seleccionado, se procedió a establecer un primer contacto con ellos, con la finalidad de conocerlos y explicarles en detalle acerca de la importancia que tiene su participación para esta investigación doctoral, la responsabilidad institucional de la misma, las pautas generales en que se va a desarrollar, la naturaleza de anonimato que posee y del uso que se le dará a las informaciones obtenidas; a la vez, que se buscaba conocer las opiniones y responder las preguntas que con respecto a la entrevista y su desarrollo, formule el profesor. En ese sentido, se comenzó con la presentación del entrevistador a cada uno de los profesores que en forma individual se les iban a hacer las entrevistas, luego se les explicó cuáles eran los propósitos y objetivos de la investigación, asimismo, se les informó que esta entrevista como toda la investigación se hacía en el contexto de programa doctoral en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, que actualmente está cursando el investigador-entrevistador, igualmente, se les expusieron las razones por las que fueron seleccionados para participar como miembros de la muestra de estudio en la investigación, y se les explicó de la manera más sencilla y breve posible, de lo que tratan las entrevistas y se les respondieron las preguntas formuladas e inquietudes manifestadas por ellos en relación a la entrevista, y se les informó además, del carácter anónimo que tendrían las informaciones aportadas por ellos y sobre el uso que se les daría en esta investigación,

²⁷⁵ En los anexos encontrará las transcripciones de las distintas entrevistas utilizadas, tanto del estudio piloto, como de las definitivas de la investigación doctoral.

por último, se les agradeció por la cooperación prestada para la realización de las entrevistas en profundidad.

5.4.2. Fases Generales de la Investigación

Partiendo de la máxima; de que toda búsqueda científica planifica y ordena en etapas el proceso investigativo y con mayor razón, si éste, se fundamenta en metodologías de naturaleza cualitativa, como ocurre con los estudios de casos que, de acuerdo a lo expresado por Arnal y Otros²⁷⁶, parten de un plan, desarrollan un proceso de recolección, análisis e interpretación de las informaciones obtenidas y se elabora el informe final de la investigación.

Siguiendo los planteamientos de Arnal y su equipo, las primeras fases de esta investigación son las de exploración y reconocimiento del objeto de estudio en su contexto real, que para este caso; es el Conocimiento y el Pensamiento que el Profesor de Historia manifiesta poseer y utilizar en su Práctica Docente, sobre la Enseñanza de la Historia en el aula de clases del Noveno Grado de Educación Básica. Seguidamente, se seleccionaron los profesores participantes, las estrategias e instrumentos a utilizar para la recolección de información; entre las que se encuentran las entrevistas biográficas, en profundidad y de agenda, así como, las observaciones de aula. Luego se llevó a cabo la recogida de las informaciones, las cuales se analizaron, se interpretaron y por último, se procedió a la elaboración del informe de la investigación.

En la planificación y desarrollo de esta investigación se consideraron los supuestos básicos propuestos por Guba²⁷⁷ para los estudios cualitativos, en el sentido, de que los resultados de este tipo de investigaciones, no pueden ser generalizados a otras realidades o contextos, en virtud de que por su naturaleza son diferentes. Considerando que para este tipo de estudios se prefiera la construcción de teorías a partir de los datos obtenidos durante el desarrollo de la investigación, antes de los postulados previos que

²⁷⁶ J. Arnal (y otros). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor., 1992.

²⁷⁷ Véase Cuadro. 11. Características de las investigaciones cualitativas en el ámbito de la didáctica.

predeterminan el rumbo de las investigaciones. De manera especial, se aceptó la idea de que este diseño de investigación es abierto, y que no tiene un número de variables preestablecidas para analizar; las que a su vez cambian y se desarrollan de acuerdo a las características y circunstancias de la realidad en estudio.

De allí que los planteamientos expresados, dejan abierta la posibilidad de que a medida que se desarrolle la investigación; se acepten innovaciones, nuevos planteamientos y puntos de vista que de alguna manera se adapten, modifiquen o cambien el rumbo de la investigación. Es por ello, que esta investigación es un proceso que avanza y se fortalece retrocediendo, revisando, analizando y reflexionando sobre los primeros datos y etapas de la investigación, en una acción que se hace recurrente a todo lo largo del trabajo. Desde esa perspectiva, la investigación se realizó en varios momentos que se exponen a continuación en el siguiente cuadro, donde se describe cada uno de ellos, que en su conjunto caracterizan el proceso general en que ésta se desarrolló.

Cuadro 12. Momentos de la Investigación²⁷⁸.

MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.	DESCRIPCIÓN:
1- Primer momento: Se inicia con el primer y segundo contacto con el profesorado de historia que participará en la investigación y culmina con el desarrollo de la entrevista biográfica.	Con ella, se pretende establecer con el entrevistado una relación y un ambiente de amistad, confianza y cooperación, los cuales son propicios para la aplicación de las entrevistas en profundidad y obtener la información suficiente y en detalle para hacer una caracterización del profesorado de historia que participa de la investigación.
a) Primer contacto: Reunión previa con el personal directivo y el profesorado de Historia de cada una de las instituciones educativas seleccionadas. Forma parte del primer momento de la investigación.	Comienza con una visita a las instituciones educativas, pertenecientes al nivel de la Educación Básica, ubicadas en los Municipios: Naguanagua, Valencia, Diego Ibarra, Carlos Arvelo, Bejuma, Puerto Cabello y San Joaquín del Estado Carabobo, para establecer el primer contacto con el personal directivo y el profesorado de historia de cada colegio, con la finalidad de solicitar permiso y colaboración de éstos para realizar las entrevistas, las observaciones de aula y explicar a grandes rasgos los objetivos generales del proyecto de investigación.
b) Segundo contacto: Reunión previa con el profesorado de historia seleccionado. Al igual que el anterior, forma parte del primer momento de la investigación.	Realización de una reunión previa con cada uno de los profesores de historia que fueron seleccionados por cada institución educativa, con la finalidad de explicar y describir el propósito y los objetivos de la investigación; así como, las modalidades de entrevistas en las que participarían. Igualmente se estableció con cada profesor el calendario para la aplicación de los instrumentos, especificando los días, las horas y el sitio en que se realizarían. Asimismo, se les informó brevemente acerca de las intenciones de hacer las observaciones de aula.
2- Segundo momento: Desarrollo de la entrevista en profundidad.	Con la aplicación de este instrumento se pretende conseguir de manera sistemática y en profundidad, informaciones acerca del conocimiento que el profesorado participante de la investigación manifiesta poseer sobre la asignatura de historia y su enseñanza.
3- Tercer momento: Es la denominada entrevista o pregunta de agenda. Tiene un sentido prospectivo.	Se utilizó con la finalidad de conseguir informaciones en detalle acerca de las acciones que el profesorado de historia pensaba desarrollar en una próxima clase.
4- Cuarto momento: Observación de la praxis del profesorado de historia en el aula de clases.	Se realizó con la finalidad de conseguir informaciones acerca del conocimiento que el profesorado utiliza en sus prácticas de aula durante la enseñanza de la historia.

5.5. Justificación teórica de la observación de aula.

En relación al cuarto momento de esta investigación, referido a la observación del trabajo docente de aula, hay que señalar que el objetivo del uso de esta técnica de

²⁷⁸ Fuente: Elaboración propia.

investigación es la obtención de informaciones acerca de las actividades desarrolladas por el profesor y el conocimiento que utiliza en su praxis de enseñanza en las aulas de Historia.

La observación es entendida como una actividad natural del hombre, sin embargo, según Ruiz Olabuénaga y María A., Izpina, ésta se convierte:

“en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información, si se efectúa orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación formulado de antemano. Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas. Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas”²⁷⁹.

En ese sentido, la observación utilizada en la investigación de lo social requiere de un propósito, de una organización, de un formato u hoja de registro de datos y de la delimitación del aspecto de la vida social a observar.

De las ventajas de la observación, destaca el hecho de que ésta permite acceder a la realidad en forma directa, inmediata y natural, tal y como es, sin manipulaciones o intervenciones del investigador. No obstante, hay que tener cuidado, ya que existen muchos fenómenos que no pueden ser observados de forma directa, en esos casos se tiene que recurrir a otras técnicas de recolección de datos, como puede ser la entrevista en profundidad.

En esa dirección, es que se ha utilizado la observación directa y no participante en la observación del profesor de la educación básica en el aula, durante la práctica de la enseñanza de la Historia. Es por ello, que para obtener los datos que requiere esta investigación, además, de las entrevistas en profundidad, se recurrió a esta otra técnica de recolección de información, para saber lo que sucede en las aulas de clase de esta asignatura, en relación; tanto a las prácticas de enseñanza, como del conocimiento que

²⁷⁹ J. I., Ruiz Olabuénaga. y María A., Izpina. *La Descodificación de la Vida Cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto., 1989. Pp. 79-80.

utiliza este profesor cuando enseña Historia. Desde esta perspectiva, es que los profesores de Historia del subsistema de la Educación Básica Venezolana, son considerados como los sujetos centrales y el fundamento de esta investigación.

En la observación de la práctica de enseñanza del profesor de Historia se recurrió al uso de las notas de campo y de las grabaciones de clases, con el propósito de registrar las actividades más frecuentes y los conocimientos que este profesor utiliza en sus clases. El tipo de observación utilizado es el caracterizado por ser directo simple, abierto y sin estructura categorial previa, por esa razón, los registros de los acontecimientos, se hicieron en relación a la ocurrencia de los mismos. Las notas de campo se utilizaron para describir en detalle y de manera precisa las acciones del profesor en el aula, y la grabación en casete permitió la obtención y el registro de los datos para la reconstrucción de los acontecimientos de la observación en post-facto.

Es evidente que la observación implica una comunicación entre un sujeto que observa y una realidad que es observada, de la cual, se obtienen numerosos datos e informaciones para conocerla. En esa perspectiva, T. Anguera²⁸⁰, la define como una especie de procedimiento de tipo metodológico, dirigido a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su apropiada interpretación, a fin de captarle el significado. En cuanto a la observación científica, de acuerdo a los distintos usos que le dan los investigadores, ésta es considerada de varias maneras, como lo hace J. C. Tójar²⁸¹, quien la concibe como técnica, cuando es usada como un único o un instrumento más de recolección de datos, en cuanto a este último, se consideran sus aportes y/o la complementación de las informaciones obtenidas con otros instrumentos de recolección de datos, acerca de un fenómeno en estudio de la realidad donde sucede. En esa misma dirección, M. T. Anguera²⁸²; plantea que la observación puede considerarse como un método y una técnica, en cuanto sigue los pasos o fases del método científico, es decir, cuando sirve a un objetivo de investigación previamente formulado y planificado sistemáticamente, para lograr optimizar los datos recogidos, y cuando adecua sus estrategias de análisis en función del objetivo que se persigue. Y se utiliza como técnica,

²⁸⁰ M. T. Anguera A. *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó., 1988

²⁸¹ J. C. Tojar. *Concordancia en los Registros de Observación. Calidad de la Investigación Educativa en Metodología Observacional*. Barcelona: PPU., 1994. p31.

²⁸² M. T. Anguera A. *Observación...* Op. Cit. 1988.

cuando lo que se pretende es suministrar información complementaria a otras fuentes de recogidas de datos.

De acuerdo a lo planteado, se puede decir que la observación se usa como metodología de investigación cuando se ciñe rigurosamente al seguimiento de todas las fases del método científico; como lo son la delimitación del problema, el establecimiento de los objetivos, la recogida y el análisis de los datos, y a la interpretación de los resultados de acuerdo a los propósitos de la investigación planteada. Desde esa perspectiva, es que en el desarrollo de esta investigación se recurre a la observación en sus dos acepciones; de técnica y método.

Si se entiende, que el uso que se le da a la observación en las investigaciones educativas depende de las pretensiones del investigador, entonces, se puede afirmar que el uso de la metodología observacional en contextos naturales, como lo es en esta investigación un aula de clases, una oficina de seccional o una sala de profesores de las instituciones educativas de Educación Básica donde ésta se realizó, es una garantía de que los datos y los resultados se obtuvieron sin manipulaciones, ni artificialidades, como lo plantea M. T. Anguera *“la utilización de la observación en contextos naturales y la escuela, en parte podemos considerarla como tal”*²⁸³, es decir, hay un reconocimiento de que la observación de aula se viene utilizando como técnica de investigación desde hace mucho para tratar y estudiar los diferentes problemas que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en su contexto natural, el aula.

En cuanto a la observación directa realizada en las aulas de clase y la indirecta a través de las entrevistas en profundidad aplicadas al profesor de Historia participante en la investigación, se asume la actitud de un observador que anota y registra los hechos y actividades del profesor y/o profesora, evitando la mínima intromisión durante el desarrollo de la clase y de manera muy particular en los momentos de la aplicación de las entrevistas. De acuerdo con Sierra Bravo, en esta investigación se considera que:

“...la observación directa, es la que se realiza por medio de los sentidos, sobre hechos y realidades sociales presentes. Si estos hechos se producen espontánea y

²⁸³ M. T. Anguera A. *Observación* Op.cit. 1988. pp.30-31.

naturalmente se obtiene la observación simple, (...) y la observación mediante encuesta, entendida esta palabra en el sentido de interrogación a los sujetos protagonistas de los hechos estudiados. Puede tener lugar mediante cuestionario escrito, entrevista o escala sociométrica”²⁸⁴.

En esta dirección, es que se enmarca el uso de los instrumentos metodológicos de recolección de datos, tanto en la investigación indirecta como directa de la presente investigación.

5.6. Propuestas del estudio piloto para mejorar las entrevistas de investigación.

Antes de continuar con la descripción del proceso de recolección y de análisis de los datos obtenidos con el uso de la entrevista y la observación de aula, hay que destacar que previa a esta investigación desarrollada en el contexto de la presente tesis doctoral se llevo a cabo un estudio piloto sobre el conocimiento y el pensamiento que manifiesta poseer el profesor de Historia, así como, del que utiliza en la práctica de enseñanza de esta asignatura en la educación básica de la República Bolivariana de Venezuela, durante el período escolar 2002/2003. El estudio se realizó con la participación de cuatro profesores que dictan esta asignatura en la tercera etapa de la educación básica del noveno grado, y pertenecientes a cuatro instituciones educativas de diferentes Municipios del Estado Carabobo.

El estudio piloto tuvo dos finalidades; por una parte, probar el comportamiento de las entrevistas biográficas y en profundidad como instrumentos de recolección de datos y por la otra, obtener informaciones previas sobre un problema tan poco investigado y conocido en Venezuela, como es la enseñanza de la Historia, tanto desde la perspectiva del conocimiento y el pensamiento que el profesor manifiesta, como del que utiliza en las prácticas de enseñanza de esta asignatura en la tercera etapa de la educación básica. En ese sentido, se analizó el comportamiento que tuvieron las preguntas de las entrevistas pilotos, con la intención de mejorar el guión de preguntas de las entrevistas que se utilizarán posteriormente en una investigación que irá más allá de las

²⁸⁴ R. Sierra Bravo. *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Práctica*. Madrid: Paraninfo, 1995. p.350.

limitaciones que afectan los estudios exploratorios de este tipo, y que se concretó en una investigación más ambiciosa y completa, que como se ha dicho, se realizó en el marco de desarrollo de esta tesis doctoral.

En ese sentido, se procedió a considerar la eficacia y las fallas que pudieran presentar las entrevistas que fueron utilizadas en el estudio piloto, en su condición de instrumentos de recolección de información, así como, la evaluación de sus relaciones con el problema y los objetivos de la investigación, con la intención de modificar y mejorar su capacidad instrumental para la recogida de datos significativos de la realidad que se pretende estudiar, y de obtener una panorámica previa sobre la problemática en estudio; de la cual se conoce muy poco, debido a que es un área de estudio poco investigado y explorado.

Es por ello, que la orientación del proceso de revisión y análisis de las preguntas que constituyeron parte del guión de las entrevistas aplicadas al profesor de Historia participante del estudio piloto, se desarrolló considerando todas las informaciones; las que previamente se pretendían conseguir y las que no se pudieron obtener, así como, las que proporcionaron las preguntas de la entrevista, lo que en consecuencia permitió determinar las fallas, debilidades y carencias que éstas presentaron durante su aplicación, a fin de establecer las conclusiones y sugerir las recomendaciones apropiadas para modificar, mejorar y rediseñar las entrevistas biográficas y en profundidad sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia, y que se propondrán como instrumentos de recolección de datos para el desarrollo posterior de la investigación de que se ocupó esta tesis doctoral.

5.6.1. La Entrevista Biográfica del Estudio Piloto²⁸⁵

Las preguntas de la entrevista biográfica utilizada en el estudio exploratorio, se analizaron con la intención de evaluar su comportamiento como instrumento de recolección de informaciones, en detalle, acerca del profesorado de la muestra, que

²⁸⁵ Para mayor información, véase en los anexos el guión de las entrevistas biográficas del estudio piloto y de las entrevistas definitivas para la investigación de la que se ocupa esta tesis doctoral.

permitiera caracterizarlos y hacer las recomendaciones pertinentes; para suprimir, incluir y modificar las preguntas de la entrevista, con la finalidad de mejorarlas y elaborar un nuevo guión de preguntas definitivo, el cual, se utilizaría como uno de los instrumentos de recolección de datos en el desarrollo de una investigación mucho más completa y profunda sobre la enseñanza de la Historia en la educación básica venezolana, desde la perspectiva del conocimiento y el pensamiento que posee el profesor que dicta esta asignatura, temática central de la presente tesis doctoral.

En cuanto a la descripción estructural de las preguntas de la entrevista biográfica utilizada en el estudio exploratorio, hay que decir, que ésta se constituyó con preguntas demográficas, de antecedentes, profesionales y de formación docente. Las que a su vez, se organizaron en dos partes; la primera de ellas, se identificó con la letra “A”, en la cual se indagó sobre los datos generales de los docentes, y la segunda, identificada con la letra “B”, trató sobre los datos académicos y profesionales de los profesores de Historia que formaron parte de la muestra. El objetivo de estas preguntas, se orientó hacia la obtención de informaciones en detalle sobre el profesorado participante del estudio exploratorio; que permitieran situarlo, describirlo, conocerlo y caracterizarlo en profundidad.

Con relación a la parte “A”; referida a las preguntas sobre datos generales del profesor de Historia, luego de la experiencia de su aplicación y de las informaciones obtenidas, y de considerar las recomendaciones y propuestas de los docentes participantes del estudio piloto, se decidió mantenerlas como la primera parte del guión de la entrevista biográfica, que posteriormente se utilizó en el desarrollo de la investigación que se realizó en el contexto de esta tesis doctoral, en virtud, de que éstas contribuyen a la consecución del objetivo planteado, como lo es, la caracterización del profesor miembro de la muestra. Sin embargo, hay que señalar, que algunas de las preguntas fueron movidas de lugar en el nuevo guión de entrevista, para hacerla más dinámica, sencilla y eficaz como instrumento de obtención de datos.

Con relación a las preguntas de la parte “B”; acerca de los datos académicos y profesionales del profesor de Historia participante en la investigación, se advirtió que éstos en su gran mayoría tuvieron un comportamiento satisfactorio en relación a la

recolección de datos en el estudio exploratorio, por lo tanto, se conservaron como parte del nuevo guión de preguntas propuesto para desarrollar la investigación doctoral. Por otra parte, hay que destacar, que algunas de estas interrogantes actuaron en calidad de preguntas tipo filtro, lo que originó la formulación de otras preguntas vinculadas a respuestas afirmativas o negativas, no obstante, a pesar de ello, se hicieron pequeñas modificaciones a algunas de estas preguntas; pero que en nada cambiaron su naturaleza y potencialidad en la obtención de datos significativos que contribuyan a la caracterización en detalle y en profundidad del profesorado entrevistado, otras preguntas, sólo fueron movidas de lugar, unas pocas, se excluyeron de la entrevista, y se propusieron algunas nuevas preguntas. Desde esta perspectiva, se plantearon preguntas que van más allá de la obtención de una respuesta o dato directo y que además de aportar datos generales sobre el profesor, permitieron la aprehensión de informaciones particulares y específicas sobre los conocimientos y visiones personales que tienen los participantes sobre las cuestiones que se indagan.

5.6.2. La Entrevista en Profundidad del Estudio Piloto

Las preguntas de la entrevista en profundidad, utilizadas en el estudio exploratorio sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia de Educación Básica, se organizaron en cinco secciones o apartados:

1. Preguntas sobre los Conocimientos del profesor entrevistado, en relación a la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana.

El análisis de los resultados, permitió determinar que las preguntas utilizadas cumplieron con uno de los objetivos instrumentales de la entrevista en profundidad, como lo era la obtención de informaciones acerca del conocimiento y el pensamiento que tienen los profesores de Historia participantes en el estudio piloto, en relación a los diversos aspectos que se pretendían conocer, como:

. La concepción que poseen de la Historia. En este sentido, los resultados obtenidos fueron muy prometedores, en cuanto que desvelaron las posturas y visiones que éstos

tienen sobre la Historia, las conceptualizaciones que la definen como el estudio del pasado, de las vivencias del hombre, y de la cotidianidad, de los hechos, procesos y personajes importantes del pasado, entre otros, que son considerados como fundamentales para la explicación y comprensión del presente.

. La comprensión de la importancia y la diversidad de usos que los profesores le asignan a la enseñanza de la Historia. En ese sentido, arrojaron informaciones referentes a la utilidad que tiene la enseñanza de esta asignatura para la formación integral del alumnado, en cuanto, los prepara en el conocimiento de la Historia, para que comprendan el presente y aprendan a diferenciarlo del pasado, y de que es la asignatura que mejor contribuye a fortalecer los sentimientos nacionalistas, a analizar los problemas del país, y a la formación de una actitud crítica hacia la propia asignatura.

. Del mismo modo, los resultados propiciaron informaciones muy precisas en torno a la manera de concebir y establecer las diferencias entre la Historia que se enseña en el aula de clases y la “Historia como disciplina científica”.

. También, proporcionaron informaciones referentes a las dificultades que ha enfrentado el profesor durante sus experiencias de enseñanza de la Historia, inherentes al alumnado y el aprendizaje, a los recursos didácticos, a la falta de tiempo y al uso instrumental del lenguaje.

. Las preguntas en términos generales, permitieron la obtención de informaciones en detalle y en profundidad acerca de los temas y aspectos de la Historia que el profesor de la muestra considera como básicos para la enseñanza; y sobre la importancia que tienen cuestiones como los aspectos estructurales de las sociedades históricas, la comprensión de hechos históricos, la periodización de la Historia, los procedimientos de aprendizaje de la asignatura, la concepción evolutiva de la Historia, la metodología de la Historia, la cotidianidad, el pensamiento de los personajes históricos, temas socio-económicos, y las relaciones de la Historia con otras asignaturas, entre otros aspectos que señalaron como fundamentales para la enseñanza de esta asignatura.

. El análisis de las informaciones recogidas durante la entrevista piloto, evidenciaron una gran variedad de respuestas en el profesor. A pesar, de que éstas coincidieron en cuanto a la importancia de la enseñanza de la Historia, difirieron en relación a los aspectos que consideraron como importantes y que sirvieron para matizar las informaciones que describen y determinan la valoración social y académica que los encuestados poseen sobre la Historia que se enseña en la educación básica.

. Los datos recogidos por la entrevista piloto, permitieron caracterizar con gran claridad y profundidad un tema tan complejo, como lo es la valoración que el profesor de Historia hace de si mismo, de su profesión y sobre la percepción que tiene de cómo es valorado social y didácticamente por los demás.

. En cuanto a la forma general en que estos profesores perciben la historia que se enseña en la educación básica venezolana, destaca el uso que hicieron de adjetivos para calificarla de muy amplia, teórica, descriptiva, narrativa, repetitiva, deficiente, así como; la adjudicación que le hicieron de gran variedad de defectos y errores de información histórica, de que es una asignatura sin fundamentos de investigación, divorciada de la realidad, poco crítica, y de la existencia de profesores que al no ser especialistas la transmiten tal y cual la presenta el texto de Historia.

. En relación a las opiniones que manifestaron sobre los programas de la asignatura de Historia, la entrevista recogió cuestionamientos que los descalifican por ser muy amplios, obsoletos, divorciados de la realidad, entre otros, por lo que se recogieron opiniones favorables a reformularlos y a actualizarlos.

. Las informaciones expresadas por el profesor entrevistado, acerca del libro de texto, fueron bastante directas y explícitas en señalarlo como el recurso básico por excelencia para la enseñanza de la Historia. Sin embargo, emitieron opiniones negativas acerca de como se plantea la Historia en éste; consideraron que presentan una Historia acrítica, monótona, aburrida, divorciada de la realidad, descriptiva y narrativa, centrada en personajes heroicos, y además, alegaron que el conocimiento es expuesto de forma

mecánica, parcelada y con muchas imprecisiones. Por otra parte, estuvieron de acuerdo en señalar que la Historia de los libros de texto, está algo organizada, sistemática, y apegada al programa de la asignatura.

. En relación a las recomendaciones metodológicas del texto, las opiniones recogidas fueron muy diferentes, y variaron desde el uso de preguntas, pasando por los trabajos escritos, los esquemas, las dinámicas de grupo, hasta llegar a cuestionar la poca presencia que tienen en el libro de texto.

. Las respuestas del profesor permitieron, por una parte, determinar la valoración e importancia que le asignan a la asignatura, y por la otra, la existencia de una gran diversidad de aspectos categoriales utilizados como justificadores de su presencia académica en la educación básica, que van desde lo más básico, como es la formación académica y general del alumnado, pasando por otros, como que es la única asignatura que salvaguarda la memoria de los pueblos y hasta el señalamiento de reclamos y recomendaciones dirigidas a solicitar aumentar las horas de docencia y a asignarle carácter obligatorio en todos los niveles de la educación, entre otros.

. En relación a los criterios y opiniones que los entrevistados manifestaron con relación a los conocimientos que debe poseer un profesor de Historia, coincidieron en señalar que debe estar actualizado en conocimientos de Didáctica, Pedagogía e Historia. Por otra parte, se detectaron sugerencias acerca de tener estudios de postgrado, vocabulario histórico y conocimiento en profundidad de la asignatura.

En términos generales, las preguntas de la entrevista piloto originaron aludes de informaciones cuantitativas y cualitativas de gran importancia para investigaciones que como ésta, pretenden capturar una parte de la realidad socioeducativa venezolana en el área de la enseñanza de la Historia en la educación básica, específicamente en lo personal y esencial de cada profesor entrevistado, con la finalidad de conocer y comprender la manera en que éstos valorizan los elementos que describen y que por supuesto, determinan social y didácticamente la Historia que enseñan. Los numerosos

datos registrados, hicieron notar la gran variedad de cuestiones tratadas por este profesor a través de las preguntas de la entrevista piloto, que indudablemente facilitaron la construcción de un constructor categorial; en relación al conocimiento de los entrevistados y de la manera en que éstos perciben y piensan la Historia. Las coincidencias en las respuestas reflejaron que la interpretación de las preguntas, se hizo desde una sola perspectiva, lo que le da gran confiabilidad a los datos obtenidos.

A pesar, de que los resultados obtenidos con las entrevistas pilotos fueron muy prometedores, lo que originó propuestas favorables al mantenimiento de la mayoría de esas preguntas y de la inclusión de otras nuevas en el guión de la entrevista definitiva; se sugirió, la exclusión de algunas de las preguntas, entre otras razones, a que algunas de ellas, propiciaron las mismas informaciones que se obtuvieron con otras preguntas, y de que las respuestas fueron expresadas sin ambigüedades, en una sola dirección, lo que indujo a considerar la existencia de una única interpretación para las mismas interrogantes.

2. Preguntas sobre los Conocimientos del profesorado con relación a la Planificación de la clase de Historia.

Con relación a los objetivos planteados en el presente estudio exploratorio, las preguntas de esta parte de la entrevista piloto favorecieron la obtención de informaciones del profesor de Historia, que permitieron describir el significado y la importancia que tiene para ellos la planificación, entre las que se encuentran las siguientes:

. De las informaciones recogidas sobre planificación, se infirió la existencia de varios tipos y momentos; como lo son la planificación anual, de lapso y diaria, así como de las veces que los docentes planifican durante el curso y de cómo lo hacen.

. En cuanto a los elementos considerados como de mayor importancia en la planificación de los planes o programas de clase, los datos obtenidos señalaron como fundamentales; el nivel académico del alumnado, el tiempo de clase, los objetivos de la

asignatura, los contenidos temáticos, el interés, la motivación del alumno, la bibliografía, entre otros. Por otra parte, hay que decir que a pesar, de que esta información fue lo bastante amplia, no fue lo suficientemente exhaustiva, en el sentido de que no se tocaron aspectos como la metodología y la evaluación.

. Con relación al tipo de documentos y fuentes que utiliza el profesor de Historia en la planificación, los datos permitieron determinar que los más frecuentes son el texto y los programas de la asignatura.

. En relación a las dificultades de la planificación, los datos proporcionados son una muestra de la diversidad de los planteamientos declarados por los profesores entrevistados y son una expresión de la manera particular y personal con que los respondientes han actuado. La información recogida hace referencia a las estrategias, al tiempo, a las lagunas cognoscitivas del alumnado, a las dificultades de comprensión de lecto-escritura y hasta de afirmaciones contradictorias; como el hecho de encontrar declaraciones de algunos profesores relativas a que no han tenido problemas con la planificación.

. Respecto a la concepción de planificación con la que se identifica este profesor de Historia, se logró determinar que tienen una posición flexible acerca del uso de los planes de clases.

En conclusión, se puede decir, que algunas de las preguntas de esta parte de la entrevista en profundidad, cumplieron con el principio de exhaustividad, pero no con el de ser excluyente, lo que se ha manifestado en la omisión que hacen los docentes en sus declaraciones, de cuestiones relacionadas por ejemplo; con el programa de la asignatura, la planificación de actividades extra-aula y la falta de recursos. Debido a ello, es que se considero cambiar de lugar y modificar algunas de las preguntas piloto, en el guión de la entrevista final, eso sí, respetando su naturaleza y sus propósitos.

3. Preguntas sobre los Conocimientos del profesor de la Educación Básica venezolana, en relación a la Práctica de la enseñanza de la Historia.

. Los datos obtenidos en la entrevista piloto, proporcionaron elementos de una importancia y significación extraordinaria para la construcción de una metacategoría cognoscitiva, acerca del trabajo de aula del profesor de Historia, lo que a su vez, permitió la descripción y caracterización de las prácticas de enseñanza de esta asignatura, desde la perspectiva docente. En la misma dirección, hay que decir que las informaciones recogidas a través de estas preguntas respondieron a las expectativas y exigencias de los objetivos de la investigación, relacionados con la obtención de conocimientos acerca de la práctica de aula del profesor, además, de que favoreció la descripción de un mismo proceso, tanto de forma general, como particular, en cuanto, a la descripción de la manera en que los participantes dicen que desarrollan sus clases de Historia.

. Las informaciones obtenidas; fueron precisas, directas e indicativas del material que manifestaron emplear frecuentemente los profesores en sus clases de Historia. Los datos aportados, permitieron identificar y reconocer la importancia de los recursos didácticos de uso más frecuente, lo que facilitó la construcción de una imagen de la manera en que trabajan los profesores con estos recursos, y determinó la importancia y utilidad que le dan por ejemplo; al texto de la asignatura, a los mapas, guías de estudio, revistas, a otros libros de Historia, internet, a la prensa, entre otros, por ellos señalados.

. Las informaciones proporcionadas se caracterizaron por la diversidad, riqueza y exhaustividad, lo que favoreció la formación de ideas concretas y claras acerca de las actividades que desarrolla el profesor durante las clases de Historia.

. Otras preguntas que fueron de gran utilidad en la extracción de datos para conocer y describir los roles que asume el profesor de Historia, que forma parte de la muestra, en el aula de clases. En base a la riqueza y profundidad de los datos obtenidos, se logró acceder desde la perspectiva de ellos mismos, a la visión que tienen sobre el papel que como Profesores de Historia cumple en la Educación Básica Venezolana.

4. Preguntas sobre los Conocimientos del profesor de Historia en relación a la Evaluación.

. Con relación a los datos obtenidos para identificar el tipo de estrategias y técnicas que el profesor de la entrevista utiliza para percibir el aprendizaje en el alumnado, las declaraciones evidenciaron el uso de las preguntas, y en forma puntual y particular; se refirieron a las pruebas, la interacción, la participación y las intervenciones de los alumnos en clase.

. Las respuestas ofrecidas por el profesorado entrevistado, son de una gran amplitud y profundidad, acerca de la importancia que le asignan a la evaluación en las clases de Historia. En ese sentido, se recogió una diversidad de opiniones que explican este aspecto categorial de la investigación, el cual abarca, tanto las funciones que cumple, como los tipos de evaluación que dicen utilizar los entrevistados. Los datos analizados permitieron dibujar una visión cognoscitiva, descriptiva y en profundidad de la importancia que éstos le conceden a la evaluación.

. Las respuestas aportadas, permitieron determinar los aspectos básicos más importantes que evalúan estos profesores en sus prácticas de enseñanza, señalando entre estas; la participación en clase, la capacidad de análisis, la comprensión e interpretación de la Historia, el conocimiento, la manifestación de actitudes nacionalistas y hasta la conducta de los alumnos.

. Las informaciones recogidas en las entrevistas en profundidad del estudio piloto, igualmente, posibilitaron conocer la visión que tienen los entrevistados en relación a la importancia y utilidad de las técnicas, instrumentos y procedimientos que ellos emplean para valorar el conocimiento adquirido por los alumnos, entre éstas señalaron; las exposiciones, debates, los trabajos escritos, pruebas cortas, pruebas objetivas, preguntas interrogativas, dramatizaciones y hasta la auto-evaluación. La diversidad, riqueza, claridad y pertinencia de la información suministrada por los profesores participantes de este estudio, sobre la concepción que tienen en relación a los instrumentos y técnicas de evaluación que utilizan, permitió formarse una idea de lo que éstos piensan al respecto.

. A partir de las preguntas de esta entrevista, el profesor emitió una serie de informaciones de gran importancia para conocer los momentos que consideran como apropiados para aplicar las evaluaciones a los alumnos.

. Las repuestas aportadas, fueron muchas y muy variadas, lo que expresa la diversidad de opiniones encontradas en lo declarado por este profesor, respecto al reconocimiento de los factores que dificultan el proceso de evaluación en la enseñanza de la Historia. En ese sentido, se encontraron referencias acerca: de lo numeroso de los cursos, la falta de interés, la motivación y la disciplina del alumnado, el miedo a los exámenes, y hasta algo curioso, declarado por uno de los profesores, respecto a no haber tenido nunca problemas con la evaluación.

En resumen, se puede decir, que las respuestas obtenidas en términos generales por las preguntas que formaron este apartado de la entrevista en profundidad, se distinguieron por su claridad y precisión, lo que vino a evidenciar, que la interpretación que los entrevistados hicieron de las preguntas, en gran parte, no produjeron resultados ambiguos o diferentes, y se ajustaron, a las expectativas de los objetivos planteados. Atendiendo a la exhaustividad y la riqueza de los datos que proporcionaron la mayoría de estas preguntas, se justificó su inclusión como parte de los instrumentos de recolección de información propuestos para el desarrollo de la investigación en que centra esta tesis doctoral. Sin embargo, como algunas preguntas no cumplieron con el principio de la exclusión mutua, se sugirió modificarlas para aportarle mayor exhaustividad con relación a otros aspectos de la evaluación relacionados con el profesor y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

5.6.3. La Entrevista de Agenda del Estudio Piloto

Los datos e informaciones que permitió recoger la entrevista de agenda, fueron de carácter muy general, acerca de la clase que el profesor entrevistado manifestó pensaba desarrollar en una próxima sesión de aula con el alumnado, ahora bien, partiendo del análisis de esa interrogante de carácter general, se construyeron otras preguntas de índole más específico y particular, con la finalidad de que el profesorado entrevistado

concretara con todos los detalles posibles el desarrollo de su próxima clase de Historia. Específicamente, se les pidió que describieran en detalle el tema y los contenidos de la asignatura, las actividades de enseñanza-aprendizaje, las dificultades que se les pudieran presentar, los materiales y los recursos didácticos que pensaban utilizar, la participación que esperaban de los alumnos, entre otros, de las muchas cuestiones que intervienen en el desarrollo de una clase de Historia, y que ellos tenían planificado y pensaban desarrollar en su próxima clase, y que son fundamentales para conocer como piensa y actúa el profesor, en relación a la práctica de la enseñanza de la Historia.

5.6.4. Propuestas de las Entrevistas Definitivas: Biográfica y en Profundidad

Tras analizar y evaluar el comportamiento de las entrevistas biográfica y en profundidad, utilizadas en el estudio exploratorio realizado en el contexto de la enseñanza de la Historia en la educación básica venezolana, durante el período escolar 2.002/2003, con la finalidad de comprobar la eficiencia y potencial que tienen como instrumentos de recolección de datos, asimismo, se proponía detectar los errores, las deficiencias y las omisiones en que se pudo incurrir en la elaboración de los guiones de preguntas de estas entrevistas, a fin de realizar las correcciones y modificaciones necesarias para mejorarlas y rediseñarlas en base a los resultados del análisis, para proponer las nuevas entrevistas biográficas y en profundidad, como instrumentos de recolección de datos para llevar adelante una investigación mucho más completa y acabada sobre el problema en estudio, en el que se centró esta tesis doctoral.

5.7. Descripción del proceso de análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos de recolección de datos.

La metodología utilizada en esta investigación, como se dijo antes, se enmarca dentro de lo que se conoce como paradigma cualitativo de investigación. Además, es sabido que los investigadores que trabajan con entrevistas en profundidad, son conscientes de que la aplicación de estos instrumentos, genera una gran cantidad y variedad de datos cualitativos, que deben ser ordenados sistemáticamente para facilitar la interpretación de la información recogida. Por consiguiente, son muchos los procedimientos y modelos de

análisis de datos cualitativos utilizados en las investigaciones de estudio de casos, entre los más comunes; se encuentran el uso de redes sistémicas, las viñetas y casos pre-estructurados, los métodos inductivos, triangulaciones, diagramas, matrices, listas, redes causales y programas de informática.

Por esta razón, algunos autores están de acuerdo en afirmar; de que no existe un único modelo de análisis de datos cualitativos; precisamente por la cantidad, complejidad y especificidad de éstos. Desde esa perspectiva, M. A. Santos, afirma: “*Que cada investigador irá perfilando su propio proceso de alambicado semántico*”²⁸⁶ y en la misma dirección Goetz y LeCompte, expresan que “*...algunos etnógrafos experimentados rechazan los procedimientos sistemáticos de análisis de datos cualitativos...*”²⁸⁷, es decir, en cada investigación cualitativa los investigadores se irán construyendo su propio sistema de análisis de datos; que han sido definidos por Patton, citado en Anguera como:

*“...descripciones detalladas de situaciones, eventos, sujetos, interacciones y conductas observadas, citas directas de sujetos acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos, y fragmentos o parejas enteras de documentos, correspondencia, registros e historias de caso”*²⁸⁸.

En base a lo anterior, es que en este estudio de casos, al tratar informaciones provenientes de una realidad social que ha sido manifestada a través de la particularidad subjetiva de cada entrevistado, no se puede pensar en el uso de un modelo único de análisis de datos, en razón de la complejidad y riqueza en informaciones que caracterizan a los datos cualitativos. De allí, que el modelo de análisis de los datos arrojados por las entrevistas se irá construyendo y recreando con base al desarrollo de la investigación y a las eventualidades que se puedan producir durante la misma.

Es evidente que existe entre los investigadores un gran interés por el análisis de los datos, por la complejidad e importancia que tienen éstos para la investigación. De allí,

²⁸⁶ M. A., Santos. *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid: Akal, 1990. p.123.

²⁸⁷ J. P., Goetz y, M. D. Lecompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata., 1988. p.174

²⁸⁸ Citado en M. T., Anguera. *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra., 1985. p.138

que algunos de ellos consideren que la fase de análisis de los datos, no se puede limitar a un solo momento, sino que se encuentra presente en un ir y venir de una etapa a otra, es decir, es una etapa de revisión constante y reiterada de los datos, que se extiende desde los momentos iniciales de la recogida de la información y se prolonga durante todo el proceso de análisis de los mismos, como bien, lo planteó Lacey citado en D. Woods; quien caracterizó esta etapa de análisis de datos como la “*espiral de la comprensión*”²⁸⁹, debido a que es un “*movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión*”²⁹⁰.

Considerando el planteamiento anterior y las recomendaciones hechas por Miles y Huberman²⁹¹ y, Taylor y Bogdan²⁹², quienes coincidieron en cuanto al establecimiento de las etapas de análisis para los datos de naturaleza cualitativa, se decidió dedicar la primera fase; a la identificación, descripción y el establecimiento de los grupos de datos, fase que ha sido denominada de diversas maneras; Miles y Huberman, la definen de “reducción”, Taylor y Bogdan como de “descripción” y Goetz y LeCompte la identifican de “percepción”, sin embargo, en todas trata de lo mismo; sobre la manera reflexiva de simplificar y transformar los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados en unidades significativas de análisis.

La segunda fase, es continuación de la primera; pues desde la selección, organización, ordenamiento y caracterización de los datos obtenidos durante las entrevistas y en las observaciones de aula, ya había comenzado el proceso de reflexión sobre los datos, en función de establecer las relaciones entre ellos y la construcción y reconstrucción de las llamadas unidades de análisis o de codificación. No obstante, esta investigación se acoge a la clasificación y categorización propuesta por Miles y Huberman, la que se denominará en esta investigación; fase de estructuración categorial.

²⁸⁹ D., Woods. *La escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós/MEC., 1987. p.135.

²⁹⁰ D., Woods. *La escuela por dentro...* Op. Cit. 1987. p. 135.

²⁹¹ M., MILES y A., Huberman. *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage., 1984.

²⁹² S. J. Taylor y R Bogdan. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados*. Buenos Aires: Paidós., 1986.

La tercera fase de análisis de datos; es el establecimiento de las metacategorías, categorías y subcategorías con sus respectivas codificaciones o categorías de codificación de datos, los cuales fueron obtenidos durante el desarrollo de las entrevistas y la práctica docente observada en las aulas de clase; sobre el conocimiento y el pensamiento que manifiesta poseer el profesor de la educación básica venezolana, sobre la enseñanza de la historia; para analizarlo, describirlo, explicarlo y comprenderlo. En este último momento, es donde se produce la construcción del esquema categorial, que incluye desincorporaciones, inclusiones y redefiniciones de las categorías-códigos que se constituirán en el fundamento de análisis de esta investigación y de la producción de sus resultados y conclusiones.

Entendiendo que la investigación giró en torno al estudio de los conocimientos y pensamientos del profesor de Historia, tanto los manifestados como los que se observó utilizaron en las prácticas de la enseñanza de esta asignatura, se estableció con el profesor de la muestra, un canal de comunicación abierto y participativo en relación al proceso de análisis y de construcción de las categorías, esquemas de análisis y de codificación; manteniéndolos informados y considerando sus opiniones y recomendaciones respecto a la investigación en términos generales, y a las descripciones, explicaciones, interpretaciones, definiciones, entre otros., particulares, emitidas durante las entrevistas y las grabaciones de aula, con la intención de asegurar la fiabilidad de lo datos aportados por los instrumentos de investigación.

TERCERA PARTE

Análisis de la información: Conocimiento del profesor de Historia.

CAPÍTULO VI

6. Centros educativos y profesores seleccionados.

Índice

6.1. Descripción de las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación

6.1.1. Escuela básica: “arístides bastidas”

6.1.2. Unidad educativa: “luís alfredo colomini”

6.1.3. Unidad educativa: “alfredo paradise”

6.1.4. Unidad educativa: “carlos arvelo”

6.1.5. Unida educativa: “arturo michelena”

6.1.6. Escuela básica: “simón rodríguez”

6.1.7. Unidad educativa: “alfredo pietri”

6.2. Selección del profesorado de la muestra

6.3. Caracterización general e individual de los profesores participantes de la investigación

6.3.1. Caracterización general del profesorado de historia de la escuela básica venezolana

6.3.2. Caracterización individual y en profundidad del profesor participante

1. Primer estudio de caso: profesora “a”

2. Segundo estudio de caso: profesora “b”

3. Tercer estudio de caso: profesor “c”

4. Cuarto estudio de caso: profesor “d”

5. Quinto estudio de caso: profesora “e”

6. Sexto estudio de caso: profesora “f”

7. Séptimo estudio de caso: profesora “g”

6.4. Estructura categorial utilizada para el análisis de los resultados de la investigación

6.4.1. Conocimiento y pensamiento del profesorado

6.4.2. Conocimientos que el profesor de historia tiene planificado desarrollar en una próxima clase. (entrevista de agenda)

6.4.3. Conocimientos y pensamientos utilizados en la práctica de la enseñanza de la historia

6. Centros educativos y profesores seleccionados.

6.1. Descripción de las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación.

Antes de continuar con la descripción y el análisis de los resultados arrojados por las entrevistas en profundidad y las observaciones de aula, se consideró como conveniente describir en forma breve las diferentes instituciones educativas donde se realizaron las entrevistas y las observaciones de aula, con la finalidad de presentar una visión lo más matizada posible sobre las condiciones físicas, cuantitativas y socioculturales de cada una de ellas. No obstante, hay que aclarar que a pesar de que el número total de municipios del Estado Carabobo es de 14, se decidió trabajar con siete de ellos, eligiendo una sola institución educativa por cada municipio, debido entre otras razones; a limitaciones de tiempo, espacio y distancia geográfica, y por cuestiones de orden presupuestario. A continuación se hará una breve descripción de cada una de las escuelas y/o unidades educativas donde se desarrolló la investigación.

1. Escuela Básica²⁹³: “*Arístides Bastidas*”.

El primero de los colegios que se va a describir, es una Escuela Básica de carácter público que atiende alumnos de la tercera etapa de educación básica, específicamente del séptimo, octavo y noveno grados. Se encuentra ubicada en el municipio Naguanagua, en un sector urbano de edificios y viviendas de clase media-media, clase media-baja y clase obrera no desempleada, pertenecientes a los estratos III y IV, de acuerdo a los estudios sobre condición socioeconómica y colegio del Estado Carabobo, según los criterios establecidos por Méndez Castellano para el estudio de la población venezolana²⁹⁴. Funciona con un turno de mañana y otro de tarde a los que asisten grupos de alumnos diferentes²⁹⁵. Atiende una matrícula estudiantil de 653 alumnos, de los cuales 327 son varones y 326 hembras.

²⁹³ Las Escuelas Básicas son los colegios donde funciona la Educación Básica o Escuela de Nueve grados.

²⁹⁴ Según el método de estratificación social desarrollado por el investigador *Marcel Graffar*, modificado y adaptado a la realidad venezolana por el Dr. *Hernán Méndez Castellano*. En: *Eduardo Morales Gil: La exclusión de los pobres de la educación superior venezolana*. Caracas: Ministerio de Educación Superior. Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario., 2003. Pp. 56-77.

²⁹⁵ El comportamiento de esta institución donde funcionan dos turnos diferentes, es similar al que tienen dos colegios distintos.

Es una edificación de dos plantas, de grandes dimensiones, donde hay que señalar por lo curioso del hecho, el que en sus instalaciones funcionen dos Escuelas Básicas diferentes: La “*Arístides Bastidas*”, donde se aplicaron las entrevistas y se llevaron a cabo las observaciones de aula, y la Escuela Básica “*José Félix Sosa*”, separadas apenas por una reja de hierro que divide el edificio en dos partes casi iguales. Situación que tiene pocos años, respecto al mismo, una de las directoras explicó que esa situación obedecía por una parte, a que la “*Arístides Bastidas*” no tenía instalaciones propias, y por la otra, a la reducción que venía sufriendo la matrícula estudiantil de la escuela “*José Félix Sosa*”, razones que para ella, explicarían el por qué fue ubicada provisionalmente allí, la primera de las escuelas señaladas, mientras que el Ministerio de Educación y Cultura le construye su planta física. En cuanto a las instalaciones que utiliza la “*Arístides Bastidas*”, las informaciones recogidas al respecto; indican que dispone de diez aulas de clase, una biblioteca, cinco oficinas administrativas, dos laboratorios talleres y una cantina y baños tanto para el alumnado como para los docentes. Las aulas son amplias, poco ventiladas y tienen capacidad para unos 35 alumnos. Por otra parte, fue evidente la escasez de recursos y materiales de aula.

El personal²⁹⁶ de esta institución; está constituido por una directora encargada, una subdirectora encargada, tres coordinadores de seccional, un coordinador de evaluación, un coordinador de control de estudios, dos profesores orientadores y 28 profesores de aula, de los cuales once son interinos. En relación a la situación laboral descrita, tanto el personal directivo como el profesorado manifestaron sentirse preocupados por la inestabilidad ocupacional en que se encuentran.

2. Unidad Educativa²⁹⁷: “*Luís Alfredo Colomini*”.

Es una institución educativa de carácter público, que atiende alumnos y alumnas del séptimo al noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica, y del primero y segundo año de la Educación Media Diversificada y Profesional. Se encuentra ubicada

²⁹⁶ En relación al personal, además de los directivos y profesores, hay que decir que todas las instituciones donde se llevó a cabo esta investigación, cuentan con personal administrativo o de apoyo (Secretarías), de limpieza (Obreros) y de vigilancia (Porteros).

²⁹⁷ Las Unidades Educativas, son colegios donde se atiende a alumnos de Educación Básica o Escuela de Nueve Grados y de la Educación Media, Diversificada y Profesional; este último, es el nivel inmediato superior al básico, y tiene una duración de dos o tres años.

en la Urbanización Prebo, de la ciudad de Valencia, conocida como la ciudad industrial de Venezuela, la cual es Capital tanto del Municipio que lleva su mismo nombre, como del Estado Carabobo. El colegio se encuentra en un entorno urbano de clase media alta perteneciente al estrato II²⁹⁸, sin embargo, hay que destacar que el alumnado que asiste a esta institución educativa proviene en gran parte de sectores de la clase media-media, media-baja y clase obrera no desempleada, pertenecientes a los estratos III y IV²⁹⁹. En ese sentido, el personal directivo del colegió explicó que los jóvenes de la urbanización donde se encuentra este colegio son de clase media-alta, por lo tanto, la mayoría de ellos eligen inscribirse en otras instituciones, especialmente en las instituciones educativas privadas que existen en la ciudad. Por otra parte, hay que indicar que al igual que en el anterior colegio, éste funciona con dos turnos diferentes, uno en la mañana y otro en la tarde, a los que asisten alumnos y alumnas diferentes. En total atiende una matrícula de 1805 alumnos, desde séptimo hasta noveno grado de la tercera etapa. Consta de dos edificaciones de amplías dimensiones y de tres plantas, y en muy buenas condiciones.

Esta unidad educativa, cuenta con 38 aulas de clase; amplias, bien ventiladas y con capacidad para albergar a entre 35 y 40 alumnos. Igualmente posee; una biblioteca, un salón múltiple, un área deportiva, cinco talleres, siete laboratorios, un consultorio médico y de enfermería, cinco seccionales, una por cada grado, un departamento de bienestar social, uno de control de estudios y evaluación, otro de orientación, uno de planificación, y uno por cada área de estudios; Ciencias, Idiomas, Matemática y Física, Ciencias Sociales, Educación Física y Recreación, entre otros, además, de oficinas administrativas, varios baños y una cantina.

El personal de la institución está constituido por una directora y dos subdirectoras, una para el turno de la mañana y otra para el de la tarde, cinco coordinadores de seccional, un coordinador de evaluación, uno de control de estudios, otro de planificación, uno de bienestar social, y uno por cada área de estudios, dos profesoras orientadoras, y cuenta con un total de 90 profesores, de los cuales, 30 son del área de estudios sociales.

²⁹⁸ Según el método de estratificación social desarrollado por el investigador: *Marcel Graffar...* Op.cit. 2003. Pp. 56-77.

²⁹⁹ Proceden de urbanizaciones populares (Barrios) y de clase media entre las que se encuentran: Ricardo Urriera, Trapichito, El Socorro, Las Agüitas, Sabana Larga, Barrio Central, Reni Otholina, Lomas de Funval, Las Acacias, Los Nísperos, El Parral y de Prebo.

3. Unidad Educativa: “Alfredo Paradise”.

Al igual que las anteriores instituciones educativas, ésta también es de carácter público y atiende alumnos tanto del séptimo, octavo y noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica, como del primero y segundo año de Educación Media Diversificada y Profesional. Se encuentra ubicada en Mariara, ciudad capital del Municipio Diego Ibarra del Estado Carabobo. La procedencia de la población estudiantil que realiza sus estudios en este colegio, es de clase media baja incluida en el estrato III y de la clase obrera no desempleada, considerada como parte del estrato IV³⁰⁰, es una población caracterizada por poseer pocos recursos económicos y un bajo nivel sociocultural.

Funciona en dos turnos, a los que asisten diferentes grupos de alumnos. Es una edificación amplia y extensa de una sola planta, sus instalaciones están bastante deterioradas, muestra evidente de la falta de mantenimiento. Posee 31 aulas de clases, tres laboratorios, una oficina de dirección, dos subdirecciones, cinco seccionales de grado, una incipiente y poco equipada biblioteca, dos áreas deportivas y una cantina. Atiende una población de 2167 alumnos, de los cuales, 1500 pertenecen a la educación básica y el resto a la educación media diversificada y profesional. Cuenta con una plantilla de 94 docentes, sin embargo, al igual que en los otros dos colegios existen docentes en calidad de suplentes o interinos que suplen las ausencias de los profesores con permisos por enfermedad o en plan de jubilación, además, cuenta entre su personal con un director y dos subdirectores.

4. Unidad Educativa: “Carlos Arvelo”.

Es una institución de carácter público, que atiende alumnos del séptimo, octavo y noveno grados de la tercera etapa de Educación Básica, y del primero y segundo año de Educación Media Diversificada y Profesional. Tiene una matrícula global de 2100 alumnos, de los cuales, 1400 pertenecen al ciclo básico que funciona en el turno de la mañana y el resto a la educación media diversificada y profesional que funciona en el turno de la tarde. Se encuentra ubicada en Güigüe, ciudad capital del Municipio Carlos Arvelo del Estado Carabobo, es una población caracterizada por poseer una economía

³⁰⁰ Según el método de estratificación social desarrollado por el investigador *Marcel Graffar*... Op.cit. 2003. Pp. 56-77.

agrícola y pecuaria³⁰¹. La población estudiantil que acude a este colegio, en su mayoría proviene de sectores de clase media-media, media-baja y de clase obrera no desempleada, pertenecientes a los estratos III y IV³⁰².

Es un edificio de grandes dimensiones y tres plantas, su infraestructura se encuentra en muy buenas condiciones. Cuenta con 35 aulas para atender 53 secciones con grupos de aproximadamente 38 alumnos cada una. Además, posee cuatro laboratorios, un área de actividades múltiples, un área deportiva, una biblioteca y una cantina.

En relación al personal del colegio, está constituido por 79 profesores, un director, dos subdirectoradas, diez coordinadores de seccionales de grado, de control de estudios y de evaluación.

5. Unidad Educativa: “Arturo Michelena”.

Es una institución educativa de naturaleza pública, que atiende alumnos del séptimo, octavo y noveno grados de la tercera etapa de Educación Básica y del primero y segundo año de Educación Media Diversificada y Profesional. Se encuentra ubicada en Bejuma, ciudad capital del Municipio que lleva el mismo nombre, en el Estado Carabobo. Al igual que el municipio Carlos Arvelo, tiene una economía orientada hacia la producción agrícola, avícola y ganadera. La población estudiantil, procede en gran parte de sectores de la clase media-media, media-baja y de la clase obrera no desempleada pertenecientes a los estratos III y IV³⁰³. Funciona con dos turnos, uno de mañana y otro de tarde, a los que asisten grupos de alumnos diferentes. La matrícula estudiantil que atiende es de 1805 alumnos, de los cuales, 1309 pertenecen a la tercera etapa del ciclo básico y el resto a la educación diversificada y profesional.

³⁰¹ La actividad productiva del municipio Carlos Arvelo, está orientada hacia la agricultura de cítricos, caña de azúcar, papas o patatas, cocos, etc., a la ganadería de carne y leche, toros de lidia y caballos, y a la producción avícola de pollos y huevos. Fuente: *Guía del Estado Carabobo*. Valencia: Sexta edición. Editor Luís Núñez Pérez. Estado Carabobo, Venezuela., 2.002.

³⁰² Según el método de estratificación social desarrollado por el investigador *Marcel Graffar...* Op.cit. 2003. Pp. 56-77.

³⁰³ Según el método de estratificación social desarrollado por el investigador *Marcel Graffar...* Op.cit. 2003. Pp. 56-77.

Es una edificación de una sola planta, amplia y de grandes dimensiones. En cuanto a las instalaciones del colegio, cuenta con 37 aulas de clase con una capacidad para unos 35 alumnos, una biblioteca, tres laboratorios, dos áreas deportivas, una cantina, y once oficinas administrativas, donde funcionan las coordinaciones de las seccionales, control de estudios, la dirección y las subdirecciones.

El personal de la institución esta constituido por una directora encargada, dos subdirectoradas encargadas, ocho coordinadores de seccional, un coordinador de control de estudios y evaluación, 86 profesores y diez secretarias en calidad de apoyo administrativo.

6. Escuela Básica: “Simón Rodríguez”.

Al igual que las anteriores instituciones, esta también es de carácter público, atiende alumnos y alumnas del séptimo al noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica, sin embargo, es conveniente aclarar, que actualmente está iniciando los primeros cursos de Educación Media Diversificada y Profesional, lo que la convertirá en una Unidad Educativa. Se encuentra ubicada en la ciudad de Puerto Cabello, capital del Municipio del mismo nombre, perteneciente al Estado Carabobo. Es un municipio industrial y posee el primer puerto aduanero del país. El entorno urbano donde se encuentra el colegio es de clase media-media, media-baja y clase obrera no desempleada, correspondientes a los estratos III y IV³⁰⁴. Por otra parte, hay que indicar que de manera similar a las anteriores instituciones, funciona con dos turnos diferentes, uno en la mañana y otro en la tarde, a los que asisten alumnos y alumnas diferentes.

Atiende una matrícula estudiantil de 1208 alumnos, de los cuales, 916 pertenecen a la tercera etapa de Educación Básica. Es una edificación de dos plantas y de amplios espacios. En cuanto a sus instalaciones, cuenta con 20 aulas de clase, bastante amplias, bien ventiladas y con capacidad para albergar a unos 35 alumnos, en total atiende 33 secciones. Además, posee varias oficinas administrativas donde funcionan cinco seccionales, una dirección escolar, dos subdirecciones, un departamento de evaluación y

³⁰⁴ Según las características de estratificación social establecidas por el investigador *Marcel Graffar...* Op.cit. 2003. Pp. 56-77.

tres de orientación, una biblioteca, un salón múltiple, un área deportiva, cuatro laboratorios, sala de profesores y una cantina. El personal de la institución está constituido por un director, dos subdirector, cinco coordinadores de seccional, un coordinador de evaluación, tres profesoras orientadoras, una coordinadora de biblioteca y 75 profesores, de los cuales 13 son del área de estudios sociales.

7. Unidad Educativa: “Alfredo Pietri”.

Al igual que las anteriores Unidades Educativas, ésta también es de carácter público, atiende 1774 alumnos del séptimo, octavo y noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica y 1073 del primero y segundo año de Educación Media Diversificada y Profesional, lo que hace un total de 2847 alumnos matriculados. Está ubicada en el Municipio San Joaquín del Estado Carabobo. Es otro de los municipios industriales de este Estado. La procedencia de la población estudiantil es de clase media-media, media-baja, perteneciente al estrato III, y de clase obrera no desempleada, incluida dentro del estrato IV³⁰⁵.

Al igual que en otros centros educativos, funciona con dos turnos, a los que asisten grupos de alumnos diferentes. Es una edificación de una sola planta y de amplias dimensiones; pero sus instalaciones no se encuentran en muy buenas condiciones. Además, hay que destacar que funciona con un edificio anexo, ubicado a unos 300 metros de distancia del colegio. Cuenta con 38 aulas de clase, once laboratorios; de los cuales cuatro son de química, tres de física, tres de biología y uno de alimentos. También dispone, de varias oficinas donde funciona la dirección, la subdirección, el departamento de evaluación y el de orientación, además, posee trece oficinas para las seccionales de grado, igualmente, posee una biblioteca, dos áreas deportivas, y una cantina.

Tiene una plantilla docente de 131 profesores, de los cuales, 23 pertenecen al área de estudios sociales. De la misma manera, que en los otros colegios existen docentes en calidad de suplentes o interinos que suplen las ausencias de los que están de permiso por

³⁰⁵ Según el método de estratificación social desarrollado por el investigador *Marcel Graffar*...Op.cit. 2003. Pp. 56-77.

enfermedad o en plan de jubilación, e incluso, tanto el director como la subdirectora no son titulares sino encargados.

De la observación y de las entrevistas realizadas al personal directivo y al profesorado de historia de las siete instituciones educativas donde se desarrolló la investigación, destaca el hecho, de que en ninguno de ellos, existen áreas, espacios, departamentos o cátedras específicas ni para la asignatura de historia, ni para el profesorado responsable de enseñarla.

6.2. Selección del profesorado de la muestra.

Ante todo, hay que recordar que uno de los propósitos esenciales de esta investigación es mostrar una panorámica lo más amplia posible sobre el ámbito de estudio de la Didáctica de la Historia, específicamente del campo de investigación de la Enseñanza de la Historia en la República Bolivariana de Venezuela, en virtud de que en este país son muy pocos los estudios realizados en esta área. De allí, que otra de las finalidades del desarrollo de esta tesis doctoral, sea precisamente la presentación de un referente teórico-metodológico para futuras investigaciones en este incipiente y poco explorado campo de estudio.

Ahora bien, luego de haber explicado y descrito en el capítulo anterior sobre la contextualización metodológica de la investigación, la manera y las fases en que se desarrollo el proceso de análisis de las informaciones obtenidas a través de las entrevistas en profundidad y de las observaciones de aula, y de haber realizado una breve caracterización de cada una de las siete instituciones donde se desarrollo la investigación, se pasara a explicar cómo se hizo la elección de los profesores participantes de la investigación. En este sentido, el número de profesores de historia de educación básica seleccionados para constituir la muestra de estudio fue de siete, en parte, debido a que las investigaciones cualitativas de este tipo presentan muchas dificultades en el momento de la recogida de la información y del análisis de la misma. Es por ello, que la elección se realizó en base a ciertos criterios establecidos previamente, siguiendo las recomendaciones de Goetz y LeComte, en cuanto a que la selección de los participantes de la muestra de estudio, exige el establecimiento previo

de “un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio,”³⁰⁶ requisitos que en este caso deben cumplir los profesores responsables de la enseñanza de la historia en la tercera etapa de la educación básica venezolana, que van a formar parte de la muestra de estudio.

Los profesores seleccionados para participar de la muestra de estudio, cumplieron con una serie de criterios exigidos previamente, y que se explicitan en el siguiente cuadro:

Cuadro 13. Criterios de Selección de la Muestra³⁰⁷.

Características para seleccionar al profesorado de la investigación:	♦ Ser responsables de la enseñanza de la historia en la tercera etapa de la educación básica.
	♦ Dictarla en el noveno grado (último año) de educación básica.
	♦ Poseer titulación universitaria.
	♦ Ser profesor de Unidades educativas o Escuelas Básicas públicas y nacionales.
	♦ Trabajar en Colegios ubicados en Municipios diferentes del Estado Carabobo.
	♦ Profesores con diferentes años de experiencia docente.
	♦ Profesores de ambos sexos y distintas edades.

6.3. Caracterización general e individual de los profesores participantes de la investigación.

Las investigaciones cualitativas y de manera especial las que se realizan a partir de los estudios de caso, requieren de la descripción en profundidad de cada uno de los individuos participantes en la investigación para conocerlos, facilitar la interrelación

³⁰⁶J. P., Goetz y Lecompte. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata., 1.988. p. 93.

³⁰⁷ Fuente: Elaboración Propia.

entre la persona entrevistadora y la que es entrevistada, así como de crear un ambiente de confianza y colaboración entre ambos. La realización de las descripciones que se hicieron de cada uno de los entrevistados facilitó la comprensión de las diferentes, particulares y en algunos casos coincidentes posiciones asumidas por este profesorado en relación a la enseñanza de la historia durante la aplicación de las entrevistas. Por otra parte, la caracterización en profundidad del profesorado de historia de educación básica participante, y por la especificidad temática que aborda esta tesis doctoral, se asume como un prerequisite fundamental para emprender el desarrollo de las investigaciones de este tipo, enmarcadas en los estudios de caso.

Para buscar las informaciones pertinentes acerca de este profesorado, se procedió a aplicar en una primera sesión la denominada entrevista biográfica con el propósito de obtener los datos necesarios que posibilitaran hacer una descripción en profundidad de los participantes en la investigación³⁰⁸. En la pauta 1, se identifican con un número las características personales, laborales y de formación profesional de los profesores de Historia de Educación Básica que formaron parte de la muestra. Características que fueron extraídas de las informaciones aportadas por las entrevistas biográficas que, luego se utilizaron en la construcción de su correspondiente parrilla, igualmente identificada con el número 1, donde se categorizaron las informaciones de cada uno de los siete entrevistados. Que luego se convirtieron en la base para analizar y describir cada estudio de caso en particular, y del grupo en general.

6.3.1. Caracterización General del Profesorado de Historia de la Escuela Básica venezolana

El grupo de profesoras y profesores seleccionados para formar parte de la muestra de investigación, como se explicó con anterioridad³⁰⁹, esta constituido por docentes activos

³⁰⁸ Véanse anexos 2 y 3: pauta y parrilla 1, respectivamente.

³⁰⁹ El número de profesores de Historia seleccionados para desarrollar la investigación fue de siete, debido entre varias razones; por una parte, a que la metodología de investigación utilizada se centró en los estudios de caso, lo cual exige la recolección y el análisis en profundidad de mucha información, lo que se dificultaría con un número mayor de participantes. Por otra parte, se tenía que seleccionar profesores de Historia de la Tercera Etapa de la Educación Básica en el Estado Carabobo-Venezuela, y que laborarán en las mismas instituciones en dónde se desarrollaría paralelamente a esta tesis doctoral, otra

de la Educación Básica venezolana, dedicados a la enseñanza de la Historia y a atender especialmente secciones o grupos de alumnos del noveno grado y último año de este subsistema educativo. En base a las informaciones recogidas en las entrevistas biográficas, el grupo de profesores participantes se caracterizaron de la siguiente manera³¹⁰: En cuanto al género, participaron cinco profesoras³¹¹ y dos profesores. Los ciclos de edad en donde se ubicó el mayor número de profesores fue de tres entre 40 y 49 años, dos entre 30 y 39 años, uno se ubica en el ciclo de edad más joven, menos de 30 años y, el otro profesor se encuentra en el ciclo de 50 o más años, que se corresponde a la edad madura y de mayor experiencia docente. En relación a su estado civil, cuatro son solteros, dos están casados y una es divorciada.

Los siete profesores poseen titulación universitaria; cinco de ellos son Licenciados en Educación Mención Ciencias Sociales, uno es Profesor de Geografía e Historia egresado del Pedagógico y hay una docente formada en otra mención diferente³¹². En cuanto a los años que tienen de haber obtenido la titulación; hay tres profesores con menos de 10 años de graduados, tres con 20 ó más años, y una docente ubicada entre los 10 y 19 años de graduada. Por otra parte, se observó que del grupo de profesores y profesoras, los más jóvenes son los que han obtenido títulos de magíster (dos) y otros dos lo están cursando actualmente, (dos)³¹³, mientras que los tres profesores de mayor edad, no tienen, ni están realizando estudios de especialización o postgrado.

En relación a los años de experiencia docente que tiene el grupo de profesores de la muestra, se encontró que tres de ellos tienen menos de 10 años, otros tres se ubican con una experiencia de entre los 10 y 19 años, y la profesora restante cuenta con más de 20 años de experiencia docente. En relación a la situación laboral hay que señalar, que cinco de los profesores encuestados poseen la titularidad administrativa del cargo

investigación en el campo del pensamiento y el conocimiento del alumnado de Historia. Además, hubo que adecuar la selección de la muestra profesoral a los criterios previamente establecidos.

³¹⁰ Ver anexos números 2 y 3.

³¹¹ La feminización de la profesión docente es una realidad en toda América Latina y el Caribe, tanto en la educación inicial como en la educación básica donde la participación de las educadoras en el conjunto del cuerpo docente oscila del 97 % al 77 % (1990 y 1997). Datos de la UNESCO, Instituto de Estadística., 2001.

³¹² Licenciada en Educación Mención Administración Educativa.

³¹³ Magíster en Enseñanza de las Ciencias Sociales y Magíster en Historia.

docente, mientras que los otros dos profesores aún se encuentran en condición de interinos en el cargo y a la espera de los concursos de oposición que hace el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela para normalizar su situación laboral.

En cuanto a las horas de docencia que imparten a la semana, tres de estos profesores tienen una carga docente menor de 40 horas, dos dictan entre 40 y 49 horas y los otros dos restantes cumplen con una carga docente de 50 o más horas a la semana. Finalmente hay que resaltar que dos profesores trabajan en la Modalidad de Educación de Adultos en un colegio público nocturno, una profesora trabaja en otro Centro Educativo de Educación Básica, otra profesora lo hace en Educación Superior Universitaria, mientras que el resto de los profesores, tres afirmaron no tener otros trabajos. La sobrecarga de horas docentes del profesorado de historia de educación básica es el reflejo de una crisis laboral que desde hace mucho afecta en términos generales a los docentes del subsistema de educación básica, y media, diversificada y profesional que indudablemente pone en evidencia el problema de la calidad de la enseñanza de la historia en particular y de la educación venezolana en general.

6.3.2. Caracterización Individual y en Profundidad del Profesor Participante

1. Primer Estudio de Caso: Profesora “A”.

a) Datos generales:

La primera entrevista se realizó a una profesora de la Escuela Básica “*Arístides Bastidas*” del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo, se encuentra en el ciclo de edad entre los 40-49 años, divorciada, es Licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales, tiene veinte años de graduada y diecinueve años de experiencia docente, ingreso a la docencia en el año de 1.984. Es propietaria del cargo y no ha realizado estudios de especialización o maestrías, sobre lo que se expresó, de la siguiente manera:

“No he realizado estudios de postgrado porque son muy costosos y porque se requiere de mucho tiempo disponible para hacerlo y yo no lo tengo. Además, el Ministerio de Educación no te otorga licencias remuneradas para realizar

maestrías, ni tampoco tiene políticas que te favorezcan para continuar con nuestros estudios,...para el profesor activo”.

Actualmente se desempeña como profesora del área de Estudios Sociales del nivel de Educación Básica y dicta las asignaturas de Historia de Venezuela, Historia Universal, Cátedra Bolivariana y Geografía de Venezuela, además, cumple funciones de profesora guía de una de las secciones del noveno grado. Por otra parte, señaló que trabaja en la Modalidad de Educación de Adultos, con las mismas asignaturas a excepción de Historia Universal.

Otros aspectos interesantes a mencionar sobre esta profesora, son los relacionados con el número de horas docentes y de alumnos con los que trabaja, al respecto informó, que entre las dos instituciones donde ejerce la docencia; la de educación básica y la de educación de adultos, cubre un horario de 52 horas de docencia semanales, que trabaja con quince grupos o secciones de treinta o más alumnos cada uno, lo que hace un total aproximado de unos 450 alumnos, que debe atender en la semana. En relación a esta situación la profesora se expresó de la siguiente manera:

“... los profesores que trabajamos en educación básica y diversificada nos pagan por el número de horas que tenemos asignadas, es por eso, que la mayoría de nosotros tenemos una sobrecarga de horas docentes y un número exagerado de alumnos que debemos atender semanalmente en nuestras clases,... por supuesto, esta situación nos perjudica a nosotros y a los alumnos, porque nos impide establecer con ellos una interacción más personalizada y cercana, y desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje más dinámicos y participativos, y también nos impide conocer mejor al alumnado con el que trabajamos”.

b) Datos en relación a la formación profesional:

En cuanto a la elección de la profesión, la entrevistada manifestó haber elegido la docencia por razones económicas, y que lo que deseaba estudiar era arquitectura. Al respecto manifestó lo siguiente:

“...dibujaba muy bonito, me gustaba pintar edificios, la iglesia, monumentos, había personas que me decían que sería una muy buena arquitecto, pero mis padres no tenían los recursos para costearme esos estudios de arquitectura,... la gente decía que era una carrera muy cara, por eso, me decidí a estudiar educación y aquí estoy, soy docente”.

En relación a su formación universitaria, expresó haber realizado estudios en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, donde obtuvo en 1.983 el título de Licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales. Igualmente, manifestó tener una valoración negativa sobre la formación profesional recibida, a la que cuestiono en los siguientes términos:

“Creo que no fue lo bastante buena, fue más teórica que práctica, te pongo un ejemplo, fíjate; si a los estudiantes de medicina los llevan al hospital para que aprendan, a nosotros los que estudiamos para ser profesores nos deberían llevar desde el primer año a las escuelas y liceos para que aprendamos en la práctica, en la misma enseñanza..., yo creo que las facultades de educación deberían tener asignaturas más prácticas”.

En cuanto a las asignaturas que de su época universitaria, habían ejercido mayor influencia en su formación profesional, señaló la Geografía, Prácticas Docentes y Didáctica, porque no sólo la acercaron a la práctica de enseñanza y al alumnado, sino que le aportaron los conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia.

En relación a si recordaba a los profesores y/o profesoras que de su época universitaria, tuvieron mayor influencia en su formación profesional como docente, expresó lo siguiente:

“Los que de alguna manera me influenciaron en la universidad,... es al profesor de Prácticas Docentes y de Didáctica, de él recuerdo que era muy estricto y exigente con nosotros los alumnos,... fue un excelente profesor, un gran orientador y facilitador,... nos motivaba mucho en sus clases. También me acuerdo de las

excelentes Profesoras de Geografía, eran unas docentes muy ordenadas y sistemáticas en el desarrollo de sus clases, creo que ellas y él, son los que de alguna forma me ayudaron a ser lo que soy actualmente como docente”.

En la perspectiva, de la opinión favorable sobre estos profesores universitarios, agregó lo siguiente:

“...te digo, que para mi, son lo mejores profesores que tuve en la Universidad, son personas de una gran calidad humana, muy sensibles a los problemas del alumnado. Del profesor de prácticas docentes y de didáctica, recuerdo que nos explicaba los aspectos temáticos de la didáctica y la práctica de enseñanza de una manera muy sencilla y agradable. Y las profesoras de geografía, esas señoras te daban la asignatura desde una perspectiva integral, total..., que comprendía lo económico, lo político, lo histórico y lo socio-cultural, ellas constantemente nos decían que lo geográfico sólo se podía explicar en el contexto de su proceso histórico. Había otros profesores, pero no recuerdo sus nombres, tampoco recuerdo a ningún profesor de historia que me haya impactado”.

2. Segundo Estudio de Caso: Profesora “B”.

a) Datos generales:

La segunda entrevistada es una profesora del Área de Estudios Sociales de la Tercera Etapa de Educación Básica, forma parte de la planta profesoral de la Unidad Educativa: “*Luis Alfredo Colomini*”, ubicada en la Urbanización Prebo del Municipio Valencia, del mismo Estado. Se encuentra en el ciclo de edad que va de los 40 a los 49 años, es casada, Licenciada en Educación Mención Administración Educativa, se graduó hace 22 años en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Carabobo. Es la docente de mayor experiencia, 20 años. En cuanto a su situación administrativa y laboral, señaló ser propietaria del cargo, y al igual que la docente anterior, manifestó cumplir funciones de profesora guía. Además, declaró no haber realizado estudios de especialización o maestrías, sobre esto último, al preguntársele ¿Por qué no los había hecho?, respondió lo siguiente:

“He pensado muchas veces en hacerlos, me encantaría hacerlos, pero no tengo más tiempo que para mis alumnos,... tampoco, he tenido los recursos económicos para inscribirme, ni tampoco mucho interés...”.

Como lo evidencia la cita textual, a juicio de esta profesora el primero de los inconvenientes que le ha impedido realizar estudios de postgrado, es el excesivo número de horas de clase y de alumnos que ha tenido que atender en sus clases semanales; mientras que en segundo término señaló lo económico y la poca motivación.

En cuanto a su carga docente, trabaja con las asignaturas de Historia de Venezuela de séptimo grado, Historia Universal del octavo y Cátedra Bolivariana del noveno grado en la tercera etapa de Educación Básica, además, tiene asignada la asignatura de Ciencias de la Tierra en el 2º año de Ciencias de Educación Media, Diversificada y Profesional. En total dicta 54 horas de clase a la semana y atiende 18 secciones o grupos de aproximadamente 30 o más alumnos cada una, lo que indica que esta profesora trabaja nada menos que con unos 540 alumnos por semana. En relación a esta situación, se le preguntó acerca de los inconvenientes que tenía el trabajar con tantas horas de clase a la semana y con tantos alumnos, a lo que respondió lo siguiente:

“Claro que te afecta, como docente muchas veces no tienes tiempo para hacer una planificación que se cumpla, ni desarrollar las clases como tu pensaste que lo harías, además, el tener tantos alumnos y horas de trabajo docente te impide trabajar más de cerca con los alumnos, todo se hace a la carrera, descuidando muchos detalles de lo que queremos enseñar ..., todo lo hacemos apurado, las clases, las evaluaciones, no planificamos la clase diaria y nos distanciamos mucho del alumnado, lo que es una de las cosas que más perjudican al docente, al alumno y a la enseñanza”

b) Datos en relación a la formación profesional:

En cuanto a la elección de la docencia como profesión, la entrevistada manifestó haber elegido ser profesora por vocación, afirmo que desde su época de bachillerato era lo que

siempre quiso ser y la profesión que más le llamaba la atención, además, agrego que agradaba trabajar con jóvenes. En relación a la formación profesional recibida en la universidad, expresó al igual que la profesora anterior, no estar muy satisfecha de ella, debido a que en su opinión, ésta fue más teórica que práctica, y considera que las clases debieron hacerlas más participativas en todas las asignaturas y semestres.

Respecto a las asignaturas que de su época universitaria tuvieron mayor influencia en su formación docente, destacó las de Prácticas Docentes y Didáctica. En correspondencia con ello, dijo que de los profesores universitarios que influyeron de alguna manera en su formación profesional, sólo recordaba al profesor que le enseñó estas asignaturas, a quien se refirió de la forma siguiente:

“Lo recuerdo mucho, porque cuando él nos daba las clases de didáctica para que nosotros hiciéramos las prácticas docentes, nos hacía hincapié en que no importaba si estábamos nerviosos o asustados, y que lo verdaderamente importante era que nos aprendiéramos el contenido y supiéramos expresarlo”.

Además, dijo de que él:

“...fue un profesor muy exigente, pero a la vez fue un gran orientador y motivador del estudiante que quería ser docente, nos decía como debíamos enfrentar los problemas del aula, cuales eran las diferentes maneras como se podía motivar a los alumnos, también nos repetía continuamente, que teníamos que prepararnos muy bien antes de ir al aula a enseñar y a transmitir conocimientos. Además, hacía que sus clases fueran muy agradables y era un profesor muy organizado, ordenado y sistemático en el aula,... y nos decía; que los docentes debemos ser personas muy sensibles, que el problema del alumnado no se limita a los problemas del aula o del rendimiento escolar, que los alumnos tienen otros problemas que afectan su educación, los problemas económicos, de familia,... y el docente tiene que sentir esos problemas y comprenderlos para intentar ayudarlo”.

3. Tercer Estudio de Caso: Profesor “C”.

a) Datos generales:

La tercera entrevista se le realizó a un profesor del Área de Estudios Sociales de la Tercera Etapa de Educación Básica, de la Unidad Educativa “Alfredo Paradise” del Municipio Mariara del Estado Carabobo. Se encuentra en el ciclo de edad de 50 o más años, está casado, se graduó de Profesor de Geografía e Historia hace unos 20 años en lo que fue el antiguo Pedagógico, hoy UPEL³¹⁴, tiene 19 años de experiencia docente, es propietario del cargo docente, y no ha realizado estudios de especialización o maestrías; respecto a esto último, declaró lo siguiente:

“Nunca he podido estudiar para obtener otro título, porque la carrera docente no te lo permite, porque cuando empiezas a trabajar ya no tienes tiempo y si vives y trabajas en un sitio como este alejado de Valencia y Maracay son pocas las oportunidades que se te presentan para hacer un postgrado, además, poco a poco vas perdiendo el interés...”

Actualmente dicta las asignaturas de Historia de Venezuela y Geografía de Venezuela en el séptimo grado, Historia Universal en el octavo, y Cátedra Bolivariana y Geografía de Venezuela en el noveno grado. Igualmente, manifestó ejercer de coordinador encargado de una de las seccionales de noveno grado. Por otra parte, señaló sólo trabajar en esta institución.

Otro de los aspectos importantes de mencionar, es el relacionado con el número de horas docentes que tiene asignadas, cumple un horario de 36 horas docentes a la semana y dedica algunas horas a colaborar como coordinador encargado de la seccional de noveno grado. En concreto, este profesor atiende un total de 11 secciones de 34 o más alumnos, es decir, atiende aproximadamente unos 375 alumnos a la semana. Al igual que a los otros profesores, se le pregunto sobre los inconvenientes de trabajar con tantas horas docentes a la semana y atender a tantos alumnos, a lo que respondió en los siguientes términos:

³¹⁴ UPEL: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

“Este es uno de los problemas que más está perjudicando a la educación venezolana, en la mayoría de los casos los profesores trabajamos con muchas horas y atendemos a tantos alumnos que nos olvidamos de la calidad de la enseñanza que deberíamos impartir, la hemos convertido en sesiones aburridísimas y nada interesantes para el alumnado, yo creo que es tiempo de que el Ministerio cambie nuestra situación laboral, nos reduzcan las horas docentes y nos mejoren académica y salarialmente, para que podamos dedicarnos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje”

b) Datos en relación a la formación profesional:

En cuanto a la elección de la docencia como profesión, el entrevistado declaró haberse decidido por vocación y porque le gusta trabajar con jóvenes. Al respecto, manifestó lo siguiente:

“Quería ser profesor o médico, eran las dos carreras que me gustaban, al final me decidí por la docencia, porque creo que me gustaba más y porque siempre me interesó trabajar con jóvenes, me agrada enseñarles a descubrir nuevos conocimientos y a prepararlos para su vida futura. Yo siento que con la enseñanza podemos transformar la sociedad, hacerla un poco mejor, para mí el conocimiento es la base de los cambios, sobre todo el conocimiento social, el de las ciencias sociales. Hoy día me siento más docente y me gusta mucho más enseñar la historia y la geografía”.

En relación a la formación profesional universitaria recibida, al contrario de las profesoras anteriores, tiene una valoración bastante positiva de ella. A continuación, lo declarado textualmente por este profesor:

“Yo la califico de óptima, de excelente, porque los profesores que a mí me dieron clases fueron excelentes, por lo general tenían postgrados realizados en Francia, España o Estados Unidos, la concepción que tenían de la educación era muy abierta, bastante amplia, muy crítica, a los alumnos nos veían con mucho respeto y siempre estaban dispuestos a atenderte, a hablar contigo, te corregían los errores sin descalificarte, y te orientaban y motivaban a superarte. De esos años en el

pedagógico, lo que más recuerdo es a mis profesores, de ellos aprendí mucho, por eso, yo me considero un buen docente y eso, se lo debo a ellos,... ”.

En relación a las asignaturas que de su época universitaria habían tenido mayor influencia en su formación profesional, expresó:

“Particularmente, yo considero que todas han sido importantes, porque alguna cosa te aportaron, pero creo que las que han tenido mayor peso para mi formación docente; han sido la Historia y la Geografía, porque ellas me permitieron construirme una concepción más abierta y crítica del rol del docente, una visión más crítica de la sociedad y me transmitieron una enorme pasión por cambiar y mejorarlo todo a partir de mi mismo; a mejorar a los alumnos, a la sociedad, en síntesis, me han ayudado a construirme una concepción más social, más política y más humana de la vida y el mundo.., A veces, cuándo enseño historia o geografía, quiero hacer lo mismo que hacían mis profesores en el aula, por eso le doy tanta importancia al alumno y a los conocimientos que voy a enseñarles, como lo hacían mis profesores del pedagógico”.

En relación a cuáles de sus profesores y/o profesoras que de su época como estudiante en el pedagógico, recordaba habían tenido mayor influencia en su formación docente, expresó lo siguiente:

“Como dije anteriormente, afortunadamente tuve excelentes profesores de una incuestionable formación profesional e intelectual, con enormes conocimientos de las materias que dictaban y con un excelente dominio de las técnicas y herramientas pedagógicas de transmisión de conocimientos, que hacían muy buen uso de los recursos de enseñanza, que demostraban gran habilidad en el manejo del texto, de las láminas, los mapas, esferas, las escalas, los audiovisuales,...eran profesores que te motivaban, te orientaban, te facilitaban la vía, los modos, el camino para que tu llegaras al objetivo de enseñanza, ellos no te llevaban, no te lo daban todo hecho, te ayudaban a llegar, a que tu llegaras, eran en verdad excelentes. Ese fue el modelo de actuación docente en el que me forme, y que aún después de muchos años siempre recuerdo agradecido, sobre todo recuerdo a mis profesores de historia y de geografía, porque ellos, despertaron mi interés por la

historia, la geografía y los estudios sociales, y me motivaron a tener una posición crítica, renovadora y responsable como docente. En su mayoría los profesores que me dieron clases en el pedagógico fueron muy buenos y se preocupaban mucho por contextualizar histórica, social, geográfica, económica y políticamente cada tema de los que trabajaban con nosotros en el aula”.

4. Cuarto Estudio de Caso: Profesor “D”.

a) Datos generales:

La cuarta entrevista se le realizó a otro profesor del área de Estudios Sociales de educación básica, perteneciente a la Unidad Educativa: “Carlos Arvelo”, ubicada en Güigüe Capital del Municipio Carlos Arvelo, del Estado Carabobo de la República Bolivariana de Venezuela. Se encuentra en el ciclo de edad entre los 30-39 años, es soltero, se graduó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo de Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales en el año de 1.995, y posee una experiencia docente de menos de diez años. Es propietario del cargo y actualmente se encuentra realizando una maestría de especialización en el área de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la misma Universidad.

Actualmente es profesor de las asignaturas de Historia de Venezuela de séptimo grado, Historia Universal de octavo y de Cátedra Bolivariana y Geografía de Venezuela en el noveno grado en la tercera etapa de la educación básica venezolana. Además, como la mayoría cumple funciones de profesor guía de una de las secciones del noveno grado. Otros aspectos interesantes a mencionar, están relacionados con el elevado número de horas de docencia y secciones asignadas por semana, en esa dirección, dicta 43 horas de clase y atiende 13 secciones de 35 alumnos aproximadamente cada una, en otras palabras, atiende unos 525 alumnos por semana. En relación a los inconvenientes de trabajar con tantas horas de clase a la semana y con tantos alumnos, expresó lo siguiente:

“Con muchas horas y muchos alumnos no se puede trabajar cómodamente y lograr buenos resultados con los alumnos”.

b) Datos en relación a la formación profesional:

En cuanto a la elección de la docencia como profesión, el entrevistado manifestó haberla elegido por su vocación natural a transmitir y a enseñar, y por la formación familiar recibida, dijo que se crió con sacerdotes y que le gustaba el papel de maestro y buen samaritano que éstos cumplían. En relación a la formación profesional recibida en la universidad, al igual que el profesor anterior expresó estar muy satisfecho con ella y la catalogó de muy buena y excelente, afirmó que la facultad de educación de la universidad de Carabobo, dónde realizó sus estudios tiene muy buenos docentes, sin que por ello, no existan algunos profesores que merezcan los más serios cuestionamientos. Además informo que actualmente esta realizando una maestría en enseñanza de las Ciencias Sociales en esta misma universidad.

En referencia a las asignaturas que de su época universitaria considera que han tenido mayor influencia en su formación profesional, manifestó que todas han sido de gran importancia, y que cada una de ellas de una manera u otra lo han ayudado a formarse como profesor y ser humano. Sin embargo, destacó que las asignaturas de Historia, Metodología de Investigación y Sociología, han sido las que mayor peso han ejercido sobre su formación profesional, entre otras cosas, a que según él, le permitieron ubicarse como individuo y le proporcionaron las herramientas teóricas y prácticas para desempeñarse como docente, historiador e investigador a la vez.

En relación a los profesores que recuerda de su época universitaria, declaró que recordaba a los de Historia, de Metodología de Investigación y a los de Sociología, tanto por la actuación positiva que inspiraba a la emulación, como la actuación docente negativa que le permitió reflexionar sobre lo que no debe hacer un buen docente en el aula.

A continuación se exponen las declaraciones textuales en relación a estos profesores, comenzando con el de Historia:

“El de historia era un profesor que poseía grandes conocimientos sobre la asignatura, pero en el trato con los alumnos era muy fuerte, su trato con el alumnado era despótico y descalificador, le gritaba al estudiante que renunciara a seguir estudiando, les decía que no servían para estudiar, que se pusieran a hacer otra cosa, que le dieran esa oportunidad a otro, que le dieran su cupo a otra persona más interesada que lo aprovecharía mejor. Era un profesor que no tenía ningún tipo de consideración con el alumnado, cuando nos atrevíamos a participar en alguna de sus clases o no tomaba en cuenta nuestras intervenciones o las descalificaba groseramente, no te quedaban ganas de volver a intervenir, era muy extrovertido y controversial como docente, el representaba lo que no debíamos hacer en clases”.

En cuanto a la profesora de Metodología de Investigación, expresó:

“...estaba muy bien preparada, era una excelente profesional, poseía grandes conocimientos de la materia y en el aula era muy buena orientadora y gran facilitadora. Nos motivaba a buscar el conocimiento en la práctica y en la investigación, decía que debíamos observar los problemas de los alumnos, de los docentes y del entorno de aula, que había que buscar el por qué del rendimiento escolar de los alumnos y a evaluar científicamente la actuación del docente, y siempre estar atento a los problemas que puedan surgir y afectar el proceso educativo. También nos insistía para que asumiéramos posiciones críticas en los trabajos de investigación y en nuestras intervenciones”.

En relación a los profesores de Sociología, manifestó lo siguiente:

“Los profesores de sociología eran muy críticos y cuestionadores de la problemática social, tanto a nivel mundial como nacional. En sus clases analizaban las guerras injustas, la actuación hegemónica de los EEUU, los conflictos, el neoliberalismo y el empobrecimiento de los pueblos latinoamericanos y africanos, la situación de discriminación de la mujer y de los indígenas, los problemas que afectan la educación. En general, eran profesores que demostraban gran sensibilidad por los problemas sociales. Además poseían amplios conocimientos socioeducativos, históricos y una sólida formación intelectual”.

Para finalizar, la profesora buscó sintetizar la opinión que tenía sobre sus profesores universitarios, en la frase siguiente:

“Ellos me enseñaron el camino para ser un docente crítico, innovador y responsable”.

5. Quinto Estudio de Caso: Profesora “E”.

a) Datos generales:

La quinta entrevista se le realizó a una profesora del área de Estudios Sociales de la Unidad Educativa “Arturo Michelena”, ubicada en Bejuma Capital del Municipio del mismo nombre, en el Estado Carabobo. Esta profesora se encuentra en el ciclo de edad que va de los 30 a los 39 años, es soltera, se graduó hace seis años de Licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, apenas ha acumulado cinco años de experiencia docente. No es propietaria del cargo, lo ejerce en calidad de profesora interina y esta a la espera de los concursos de oposición que organiza el Ministerio de Educación y Deportes para regularizar su situación laboral. Posee una maestría en Enseñanza de las Ciencias Sociales y ha realizado estudios en Artes Plásticas. En relación a los estudios de postgrado expresó:

“Si, acabo de obtener el de magíster y ya estoy pensando en hacer otra maestría o el doctorado, a mi me gusta estudiar y me interesa mucho mi formación y actualización en el campo de las Ciencias de la Educación y de la Historia y la Geografía, que son mi pasión”.

Actualmente trabaja con las asignaturas de Historia de Venezuela del séptimo grado, Historia Universal del octavo, y con Cátedra Bolivariana y Geografía de Venezuela del noveno grado en el nivel de educación básica, y trabaja con la asignatura de Geografía Económica de Venezuela en el segundo año de Ciencias de Educación Media, Diversificada y Profesional. Además, declaró que trabaja como profesora contratada en un instituto de Educación Superior privado, específicamente en el Tecnológico

“Antonio José de Sucre” de Valencia, en donde dicta la asignatura Metodología de la Investigación.

En relación al número de horas docentes que dicta en la semana, la profesora tiene una carga de 32 horas de clases, en las que atiende a diez grupos de 34 alumnos cada uno, lo que indica, que trabaja con un total aproximado de unos 340 estudiantes por semana. En relación a la cantidad de horas y alumnos con los que trabaja, opinó:

“Se que muchos profesores se quejan con mucha razón de que trabajan muchas horas a la semana, de que atienden muchos cursos abarrotados de alumnos y que su salario sigue siendo deprimente, esa es una realidad que esta ahí, pero si lo que quieres saber, es si esta situación tiene consecuencias negativas para el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos, te diré que eso es relativo, por ejemplo, para mi lo más determinante para desarrollar tus clases es prepararse y planificar bien las temáticas, los recursos y las estrategias que vas a necesitar en el aula con tus alumnos, yo lo hago y me va bien, ahora yo no se, si para los demás es un problema insalvable, ... debe ser que a mi me gusta mucho mi trabajo, no se”.

b) Datos en relación a la formación profesional:

En cuanto a la elección de la docencia como profesión, manifestó que tomo la decisión por vocación, al respecto citamos textualmente lo declarado por esta profesora:

“La elección que hice de esta profesión se debió a que desde la secundaria me ha gustado la relación con las personas, las actividades de cooperativismo, la interacción que se produce en el aula de clases, las actividades sociales, la discusión intelectual y el contacto con los jóvenes y, porque me preocupa la educación y la formación de los alumnos. En conclusión, me gusta mucho ser docente, dar clases siempre fue lo que quise hacer”.

En relación a la formación profesional universitaria recibida, sus declaraciones evidenciaron que posee una apreciación bastante favorable sobre ésta, a continuación se expone textualmente la valoración que hizo esta profesora al respecto:

“Excelente, la considero muy buena, excelente, siempre hay algunas cosas negativas, pero en general estoy bastante satisfecha con la formación profesional recibida en la universidad”.

En cuanto a las asignaturas que de su época universitaria, considera han tenido mayor influencia en su formación profesional, declaró lo siguiente:

“Las asignaturas que más me han ayudado en mi proceso de crecimiento no solo profesional sino como persona, ha sido la Sociología, Métodos de Investigación Social, Historia, Prácticas Docentes y Geografía. Pero especialmente Historia y Geografía, porque me han ayudado a conocer de forma geo-histórica el acontecer de las sociedades y a establecer en el tiempo relaciones temporales de los acontecimientos que han marcado las sociedades actuales”.

En relación a los profesores y profesoras que recordaba de su época universitaria, que de alguna manera hayan ejercido algún tipo de influencia en su formación profesional, manifestó lo siguiente:

“Me acuerdo de los profesores de Historia que destacaban por sus grandes conocimientos y excelente preparación profesional, me acuerdo que uno de ellos me decía que toda acción del hombre es histórica, que en la Historia encontramos las respuestas a los problemas del presente. De las profesoras de geografía, recuerdo que siempre estaban motivándonos, despertando nuestro interés por la asignatura para que nos compenetráramos y viéramos la geografía como un conocimiento de sobre vivencia. También los recuerdo, por su nivel académico, su contacto humano, por las discusiones de altura que realizaban en clase, son profesores que han dejado una huella en mí, como educadores, de alguna u otra forma me han transmitido una carga de conocimientos bastantes loables e interesantes que han influenciado y afianzado mi nivel profesional como docente e investigadora”.

En otro apartado expresó:

“También recuerdo a mis profesores de sociología porque en sus clases abordábamos con gran sensibilidad los problemas de la sociedad, los problemas

de los grupos de excluidos y menos favorecidos. Se caracterizaban por ser muy críticos, porque poseían en detalle ese conocimiento clave para entender sobre los problemas más graves de la humanidad. Recuerdo de manera muy especial a una profesora que nos daba métodos de investigación social, era una profesora que no solo te transmitía enormes conocimientos, sino que te instaba, te motivaba para que buscaras por ti misma el conocimiento de la realidad, sea este social, educativo, cultural, económico o comunitario”.

“Y a los profesores de prácticas docentes los recuerdo porque poseían amplios y profundos conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el comportamiento y la actuación de docente en el aula, te enseñaban a organizar la clase en el tiempo establecido y, a usar las estrategias y recursos de enseñanza”.

Finalizó su declaración haciendo una reflexión general sobre sus profesores de la universidad:

“Yo valoro mucho el trabajo de los profesores universitarios que me dieron clases, sobretodo el de los que he nombrado y a otros que no recuerdo en este momento, fueron excelentes formadores y aún continúan siéndolo, todos de una manera u otra, contribuyeron a que hoy día, yo sea una profesional crítica, innovadora y responsable”.

6. Sexto Estudio de Caso: Profesora “F”.

a) Datos generales:

La sexta entrevista se le hizo a una profesora también del área de Estudios Sociales de la tercera etapa de la Educación Básica venezolana, pertenece a la planta profesoral de la Escuela Básica “Simón Rodríguez”, ubicada en la Ciudad de Puerto Cabello Capital del Municipio del mismo nombre, en el Estado Carabobo, de la República Bolivariana de Venezuela. Se encuentra en un ciclo de edad entre los 40-49 años, es soltera, Licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales, tiene 16 años de graduada y 14 de experiencia

docente. Es propietaria del cargo docente y posee una maestría en Historia, que realizó en la UPEL³¹⁵.

Actualmente dicta las asignaturas de Historia de Venezuela de séptimo grado, Historia Universal de octavo y Cátedra Bolivariana en el noveno grado de la tercera etapa de educación básica, al mismo tiempo, trabaja con las asignaturas de Historia Contemporánea de Venezuela y Geografía Económica de Venezuela en el nivel educación media, diversificada y profesional, en la Unidad Educativa “Creación Puerto Cabello”. Además, señaló que cumple funciones de profesora guía de una de las secciones del noveno grado.

Otro de los aspectos interesantes a destacar, es que la carga docente que tiene asignada esta profesora es de 47 horas de clase a la semana, en las que atiende 12 secciones o grupos de alumnos de treinta o más cada uno, es decir, esta profesora trabaja con un aproximado de 360 alumnos por semana. Por otra parte, señalo que en esta institución sólo cumple con una carga de 17 horas, el resto, 30 horas las cumple en otro colegio. En relación a la gran cantidad de horas y alumnos con los que trabaja, se le pregunto su opinión al respecto, señalando lo siguiente:

“Yo nunca he estado de acuerdo con los cursos numerosos, porque pierdes la oportunidad del trato personalizado con los alumnos y te impide desarrollar la clase en base a estrategias más dinámicas y participativas”.

b) Datos en relación a la formación profesional:

En cuanto a la elección de la docencia como profesión, en el siguiente extracto de lo manifestado por la entrevistada se observa con claridad que ésta, estuvo motivada por su vocación profesional:

³¹⁵ Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

“Siempre quise ser profesora, aprender y enseñar, compartir los conocimientos que uno adquiere con otras personas y sobre todo con los jóvenes. Los conocimientos que uno aprende en la universidad y en los libros”.

En relación a la formación profesional recibida en la universidad, la califico como muy buena y de alto nivel. En esa dirección, señaló que las asignaturas que de su época universitaria más han influido sobre su formación profesional, fueron la Historia y la Geografía, porque según ella, son las que le permiten la obtener conocimientos sobre las sociedades del pasado, otros países, el presente histórico y su país. Además, le da gran importancia a la transmisión de estos conocimientos al alumnado”.

En relación a sus profesores de la universidad, que han contribuido con mayor peso en su formación profesional, declaró que recordaba a las profesoras de Geografía y a algunos profesores de Historia. Al respecto citamos lo manifestado por esta profesora:

“Como no, voy a recordar a mis profesoras de geografía, si eran excelentes, eran realmente muy buenas como docentes, te ayudaban, te daban consejos profesionales y personales, te orientaban y motivaban en todos los aspectos de tu formación. Además, creo que les agradaban las preguntas que les hacíamos, era como si las esperaran, ellas mismas, te facilitaban la bibliografía o te indicaban dónde encontrarla y los documentos sobre cualquier tema que les interesará que nosotros supiéramos o que querían que leyéramos. También tenían una gran sensibilidad social y calidad humana, si tenías algún problema con la evaluación o la inasistencia de la asignatura por cuestiones de familia o de trabajo, te comprendían y te daban la oportunidad de nivelarte o recuperar las actividades perdidas”.

Respecto a sus profesores de Historia, expresó lo siguiente:

“De los profesores de Historia, sólo recuerdo a algunos de ellos..., al igual que las profesoras de geografía tenían grandes conocimientos y una excelente preparación profesional, sabían mucho de Historia y de otras asignaturas, parecían una

enciclopedia, había uno de ellos, que nos decía que la Historia no se aprende en el aula ni en los libros, sino en la investigación, que ésta se aprende más si se investiga que leyéndola”.

7. Séptimo Estudio de Caso: Profesora “G”.

a) Datos generales:

La séptima y última entrevistada fue una profesora del área de Estudios Sociales de Educación Básica, perteneciente a la Unidad Educativa: “Alfredo Pietri”, ubicada en San Joaquín Capital del Municipio que lleva el mismo nombre, en el Estado Carabobo en la República Bolivariana de Venezuela. El ciclo de edad en que se encuentra esta profesora esta entre los 30 y los 39 años, es soltera, Licenciada en Educación, Mención Ciencias Sociales, tiene cinco años de graduada y nueve de experiencia docente. No es propietaria del cargo docente, aún lo tiene en calidad de interina y a la espera de los concursos de oposición del Ministerio de Educación y Deportes. En la actualidad esta realizando una maestría en Historia de Venezuela, en la Universidad de Carabobo.

Actualmente tiene a su cargo las asignaturas de Historia Universal del octavo grado, Cátedra Bolivariana y Geografía de Venezuela en el noveno grado de la tercera etapa de educación básica. Además, trabaja con Geografía General e Historia de Venezuela en la modalidad de educación de adultos-nocturno de “San Joaquín”, el cual funciona en la misma edificación. En total trabaja con 35 horas de clase a la semana y atiende 13 secciones de alumnos entre la educación básica diurna y la nocturna de adultos, con un promedio aproximado de 32 individuos por cada sección, es decir, atiende unos 416 alumnos por semana. En relación a los inconvenientes de trabajar con tantas horas de clase a la semana y con tantos alumnos, expreso lo siguiente:

“Es mejor trabajar con pocos alumnos y eso lo sabe la gente del Ministerio de Educación, si ellos no mejoran tus condiciones de trabajo y no te valoran profesionalmente, y te siguen subpagando un trabajo que te mantiene bajo presión todos los días, donde sales de un aula con más de 30 alumnos para meterte en otra igual o con más alumnos, que en muchos casos son los llamados alumnos problemas, y luego nos echan la culpa de los fracasos educativos a nosotros los

docentes, ahí sí, son bastante rápidos para encontrar responsables, pero son unos ineptos para ver que éste es uno de los problemas más graves e afectan la enseñanza en este país”

b) Datos en relación a la formación profesional:

En relación a la elección de la docencia como profesión, expreso que ella oriento su formación profesional hacia la docencia, porque siempre sus pensamientos y deseos era el de convertirse en profesora, al respecto declaró lo siguiente:

“Me gusta la educación, por eso oriente mi formación profesional hacia la docencia, además, siempre he querido y he creído que es mi deber transmitir mis conocimientos y experiencias a los más jóvenes, así como de contribuir a preparar a los alumnos para que se involucren en los problemas del conocimiento y de la vida en sociedad”.

En relación a la formación profesional recibida en la universidad, expreso estar muy satisfecha con ella y la valoró como muy buena. Igualmente, afirmó que las asignaturas de su época universitaria que a su juicio han tenido mayor significación en su formación profesional, han sido la Historia y la Geografía. En relación a los profesores universitarios, que más influencia tuvieron en su formación profesional, manifestó que recordaba con mucho cariño y respeto a los profesores que le dictaron esas dos asignaturas y al que le dio Sociología. De estos dos aspectos, declaró lo siguiente:

“Me gustaba la Historia y la Geografía, porque me permitieron comprender uno de los aspectos que más me interesaba en ese momento y que aún me llama la atención, como es la comprensión del hombre en el contexto histórico, social y geográfico que lo envuelve, y me agradaba la sociología por la manera en que la desarrollaba su profesor”.

En relación a los profesores de Historia, manifestó:

“A los profesores que recuerdo con más cariño y por el respeto profesional que los caracterizaba, es a los profesores de Historia y a las profesoras de Geografía, porque poseían una gran calidad humana, eran muy sensibles a los problemas de los alumnos y de la sociedad, además, eran excelentes profesores, que

demostraban en sus clases poseer grandes conocimientos de la asignatura, también eran excelentes orientadores y facilitadores de los alumnos y, era impresionante la manera en que utilizaban y aprovechaban los recursos didácticos y pedagógicos en sus clases”.

6.4. Estructura categorial utilizada para el análisis de los resultados de la investigación³¹⁶.

En correspondencia con el propósito de la investigación, se procedió a analizar el pensamiento y el conocimiento que tiene el profesorado de Historia de Educación Básica sobre la Enseñanza de La Historia, a partir de las informaciones recogidas, organizadas, agrupadas y ordenadas en una estructura categorial. Claro que antes de comenzar a presentar los resultados de la investigación y a describir en profundidad el conocimiento y el pensamiento que cada uno de los siete profesores en estudio; manifestó y observado durante a la práctica de aula, hay que recordar que en el segundo capítulo de este trabajo, dedicado a la metodología de estudio, se explicó que los estudios de caso eran la estrategia adecuada para la investigación, al igual que se explicó el marco metodológico referencial donde se desarrolló este estudio. Es por ello, que previamente a la descripción, explicación y análisis de los resultados, se procederá a explicar la manera en que éstos fueron organizados en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis de la información obtenida de cada uno de los estudios de caso trabajados.

La estructura en que se ordenó y organizó el conocimiento y el pensamiento manifestado en el desarrollo de las entrevistas, así como el observado en las prácticas de aula del profesorado de Historia, es la misma para todos y cada uno de los siete estudios de caso trabajados. Dicha estructura se construyó en base a los cinco grandes apartados que se describirán a continuación:

1. Conocimiento y pensamiento profesional del profesorado.
2. Conocimiento y pensamiento que manifiesta poseer el profesorado acerca de la Historia que se enseña en la educación básica.

³¹⁶ Véanse anexos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

3. Conocimiento que el profesorado de Historia manifestó tiene planificado desarrollar en una próxima clase.
4. Conocimiento utilizado por el profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia.
5. Contrastación entre el conocimiento y el pensamiento que manifiesta poseer el profesor sobre la Historia con el que utiliza en su práctica de enseñanza.

El primer apartado lo constituye una sola metacategoría, que trata sobre la: caracterización en profundidad del Pensamiento Profesional del profesorado, el cual se organizo en nueve categorías, que a continuación se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro. 14. Pensamiento Profesional del Profesor de Historia³¹⁷.

Primer Apartado/Metacategoría:	Categorías
Pensamiento Profesional del Profesorado de Historia.	1-Interés por la Investigación Educativa.
	2-Interés por la Enseñanza de la Historia.
	3-Participación en la Creación de Materiales de Enseñanza.
	4-Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.
	5-Interés por la Lectura.
	6-Participación en Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de Formación y Actualización Docente.
	7-Valoración de los Talleres, Cursos y Seminarios realizados.
	8- Experiencias Significativas que ha tenido como Profesor de Historia.
	9- Razones por las que trabaja en Educación Básica.

El segundo apartado, se relaciona con el estudio del Conocimiento y el Pensamiento que manifiesta poseer el Profesorado, acerca de la Historia que se enseña en la educación básica venezolana, el cual abarca una amplia gama de informaciones recogidas en las

³¹⁷ Fuente: Elaboración propia.

entrevistas en profundidad y que se organizaron en nueve metacategorías, que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro. 15. Conocimiento y Pensamiento sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica³¹⁸.

Segundo Apartado:	Metacategorías:
Conocimiento y Pensamiento del Profesorado sobre la Historia que se Enseña en la Educación Básica.	1- Conocimiento de la Historia.
	2- La Historia que se Enseña en la Educación Básica.
	3- Valoraciones del Profesorado de Historia sobre sí mismo.
	4- Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.
	5- Valoraciones sobre el Programa y el Texto de Historia.
	6- Visión sobre el Alumnado de Educación Básica.
	7- Conocimientos del Profesorado de Historia en relación a la Planificación.
	8- Acciones del Profesorado en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.
	9- La evaluación en la Enseñanza de la Historia.

El tercer apartado, se refiere al Conocimiento que el Profesorado de Historia Manifiesta tiene Planificado desarrollar en una próxima clase, constituido por cuatro metacategorías, que se presentan en el cuadro siguiente:

³¹⁸ Fuente: Elaboración propia.

Cuadro. 16. Conocimientos que el Profesor de Historia piensa desarrollar en una próxima clase³¹⁹.

Tercer Apartado:	Metacategorías:
Conocimiento que el Profesorado de Historia piensa desarrollar en una próxima clase.	1- Conocimiento que tiene Planificado desarrollar en una próxima clase.
	2- Actividades, Estrategias y Recursos que piensa utilizar.
	3- Evaluación que piensa realizar.
	4- Participación que espera del Alumnado.

El cuarto apartado se refiere al Conocimiento utilizado en la Práctica de la Enseñanza de la Historia por el Profesorado de Educación Básica perteneciente a la muestra de investigación, y que fue observado en las aulas de clase. Ese conocimiento práctico esta constituido por tres metacategorías, presentes en el cuadro que se expone a continuación:

Cuadro 17. Conocimientos utilizados en la práctica de enseñanza de la Historia.

Cuarto Apartado:	Metacategorías:
Conocimientos utilizados por el profesorado en la Práctica de la Enseñanza de la Historia. (Observación de aula)	1- Conocimientos utilizados en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.
	2- Actividades, Estrategias y Recursos utilizados durante el desarrollo del trabajo de aula.
	3- Evaluaciones realizadas durante el desarrollo de la clase.

El quinto apartado se refiere a la contrastación entre el Conocimiento y el Pensamiento que manifiesta poseer este profesorado con el tipo de Conocimiento que utilizan en la práctica de la enseñanza de la Historia, es decir, se trata de establecer relaciones comparativas entre lo que dicen hacer y lo que realmente hacen en las aulas de clases de

³¹⁹ Fuente: Elaboración propia.

la tercera etapa de la educación básica venezolana. Posteriormente en otro apartado, se compararon los conocimientos y pensamientos manifestados por los siete profesores de Historia que forman parte de los estudios de casos, con la finalidad de conocer las semejanzas y diferencias en cuanto a lo que dicen conocer y piensan de la enseñanza de la Historia.

Cada una de estas metacategorías a su vez ha sido dividida en varias categorías y subcategorías de análisis, con la finalidad de lograr una mejor presentación, descripción y comprensión del conocimiento y el pensamiento que manifiesta poseer el profesorado de Historia y el que realmente utiliza en la práctica de la enseñanza de esta asignatura.

Cada uno de estos cinco apartados, cuenta con una pauta y una parrilla en donde se explicitan las metacategorías, categorías y subcategorías de análisis. Estas últimas, han sido organizadas y distinguidas con un número-código que las identifica y que va desde la subcategoría 54 hasta la 407. Hay que destacar que las pautas generales fueron el punto de partida para la construcción de las parrillas, las cuales se constituyeron en la base de datos central para desarrollar la descripción y el análisis de la información y los resultados, así como para establecer comparaciones entre el conocimiento y el pensamiento que sobre la enseñanza de la Historia manifestaron poseer los profesores participantes en la investigación a través de las entrevistas y el que realmente utilizan en sus prácticas de enseñanza, contrastando los resultados de las entrevistas y las observaciones de aula, tanto de forma individual como entre el grupo.

Hay que aclarar que los números-códigos que van del 01 al 53 se corresponden con las subcategorías que forman parte de las categorías referidas a la descripción y caracterización personal y laboral del profesorado de Historia participante en la investigación. Por esta razón, esos números-códigos fueron trabajados en el capítulo

anterior dedicado a la metodología de investigación, específicamente en la parte dedicada a la descripción del profesorado³²⁰.

Debido a ello, y para analizar e interpretar el conocimiento y el pensamiento que manifestaron poseer los profesores de Historia durante las entrevistas en profundidad y del conocimiento que se observó utilizaron en el aula, durante la enseñanza de esta asignatura, se partirá del número-código 54 hasta llegar al 407; primero se abordaran los aspectos categoriales van desde el 54 hasta el 107, referidos al Pensamiento Profesional de los profesores entrevistados³²¹; se continuará con los números-códigos 108 hasta el 318, los cuales tratan sobre el Conocimiento y Pensamiento que manifestó poseer el profesor sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica³²². De la misma manera, se trabajaran los datos que van desde el 319 hasta el 369, relativos a los Conocimientos que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase³²³, recogidos en las entrevista de agenda. Por último, desde la subcategoría 370 hasta la 407, se abordarán los Conocimientos, Metodologías y Actividades que se observó utilizaron los Profesores de Historia en sus prácticas docentes³²⁴, considerando los datos de la entrevista anterior.

En el desarrollo de los capítulos dedicados a los resultados de cada estudio de caso, primero se presentara una descripción general de cada uno de los conocimientos y pensamientos manifestados por el profesorado durante las entrevistas en profundidad y luego se expondrá la contrastación entre lo declarado por los siete profesores participantes con la finalidad de establecer las diferencias y semejanzas entre los conocimientos y pensamientos que dicen poseer, en relación a la enseñanza de la Historia. Es por ello, que la realización de esta parte del trabajo requirió de la construcción de un sistema de estructuras categoriales, denominadas para el contexto de esta investigación como pautas y parrillas, con la finalidad de clasificar las cuestiones temáticas manifestadas en las entrevistas en profundidad por el profesorado de Historia,

³²⁰ Véase anexos números 2 y 3.

³²¹ Véase anexos números 4 y 5.

³²² Véase anexos números 6 y 7.

³²³ Véase anexos números 8 y 9.

³²⁴ Véase anexos números 10 y 11.

en metacategorías, categorías y subcategorías. La finalidad de las mismas, fue la de servir de apoyo para organizar, interpretar y analizar los conocimientos y pensamientos declarados por el profesorado de Historia participante en la investigación en torno a temas generales (metacategorías), cuestiones temáticas (categorías) y aspectos (subcategorías), de acuerdo a la presencia y recurrencia que tienen en cada uno de los estudios de casos abordados.

En segundo lugar, se abordaron las cuestiones y aspectos temáticos a partir de las metacategorías establecidas con la finalidad de describir, explicar y analizar el conocimiento y el pensamiento que manifestó poseer el profesorado acerca de la enseñanza de la Historia. La presentación de las metacategorías de análisis, seguirá el siguiente orden: Caracterización en profundidad del Pensamiento Profesional del profesorado; Estudio del Conocimiento y el Pensamiento que manifiesta poseer el profesorado acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana; Y Conocimiento que el profesorado de Historia manifestó tener Planificado para desarrollar en una próxima clase. Hay que destacar, que estas metacategorías se insertan en la preocupación didáctica y epistemológica de estos docentes por: ¿Qué enseñar de la Historia?, ¿Qué Historia enseñar?, ¿Cómo enseñarla? y ¿Para qué enseñarla?. Continuará con la descripción de las temáticas relacionadas con el Conocimiento utilizado por este profesorado en la práctica de la enseñanza de la Historia (Observación de aula). Luego se hará la contrastación del conocimiento y pensamiento que manifestó poseer el profesor de Historia, con los conocimientos que realmente utilizó en la práctica de la enseñanza de la Historia. Finalmente, se contrastarán los conocimientos utilizados en la práctica de enseñanza de esta asignatura, observados en el aula, entre los siete profesores participantes en la investigación, para determinar las diferencias y semejanzas que puedan existir.

6.4.1. Conocimiento y Pensamiento del Profesorado³²⁵

Para analizar las informaciones de la investigación, se recurrió a un sistema categoríal de pautas y parrillas elaborado con ese fin. En base a la cual, se procedió a trabajar los resultados de la siguiente Manera:

- . El análisis y descripción de los resultados relacionados con el conocimiento y el pensamiento que manifestaron poseer los profesores de Historia de Educación Básica que constituyeron los estudios de caso.
- . Análisis y descripción de los conocimientos utilizados por los profesores, observados, durante la práctica de la enseñanza de la Historia.
- . Contraste de lo que dijeron conocer y hacer en las entrevistas en profundidad, con el conocimiento que utilizaron y lo que realmente hicieron en la práctica de enseñanza de la Historia, observada.
- . Contraste de los conocimientos y pensamientos, tanto los manifestados en las entrevistas en profundidad, como los observados durante las prácticas de enseñanza de la Historia, entre los siete estudios de caso.

Ahora bien, con la intención de no aburrir ni repetir en cada estudio de caso las pautas y parrillas de análisis Categoríal que presentan las informaciones recogidas en las entrevistas en profundidad y en las observaciones de aula, que se constituyeron en el eje central para la descripción y el análisis de las informaciones recogidas sobre el conocimiento, el pensamiento y la práctica de la enseñanza de la Historia del profesorado participante en la investigación, se decidió colocar las ya nombradas pautas y parrillas en los anexos, con las informaciones recogidas, organizadas y categorizadas para facilitar la descripción, el análisis y la contrastación de los resultados de la investigación. Desde ese contexto, la pauta y parrilla 2, corresponde a la información Metacategoríal obtenida durante la aplicación de las entrevistas a cada uno de los participantes en la investigación, lo cual permitió caracterizar en profundidad el

³²⁵ Véanse anexos 6, 7, 8, y 9.

pensamiento profesional de estos profesores de Historia. Es por ello, que en los anexos se encontrará una pauta seguida de su parrilla correspondiente³²⁶. La cual presenta una visión individual de cada uno de los estudios de caso abordados, a la vez que permite considerar la perspectiva colectiva del pensamiento que manifestó poseer el grupo de participantes. Hay que aclarar, que la información sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor de Historia de Educación Básica, se organizó en base a los aspectos epistemológicos y didácticos más significativos de la enseñanza de la Historia que estuvieron presentes en la investigación, de los que se partió para la construcción de las ya explicadas pautas y parrillas categoriales. La finalidad de las mismas, es lograr la mejor descripción, análisis e interpretación posible de los datos aportados por el profesorado, sobre esos aspectos. En la misma dirección, hay que señalar que su significatividad proviene del hecho de que son preocupaciones epistemológicas y didácticas que están presentes en el profesorado cuando enseña Historia, las cuales se enmarcan en torno a las interrogantes: ¿Qué Historia enseñar?, ¿Qué enseñar de la Historia?, ¿Para qué enseñarla?, y ¿Cómo enseñar la Historia?

6.4.2. Conocimientos que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en una próxima clase. (Entrevista de agenda)³²⁷.

La información recogida en las entrevistas de agenda, sobre el Conocimiento que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase, se organizó en base a los aspectos epistemológicos y didácticos más significativos de la Enseñanza de la Historia, que sirvieron de fuente de información para la construcción de la pauta y la parrilla de análisis categorial, identificadas cada una con el nº 4 respectivamente, con la cual se clasificó, describió y analizó este tipo de conocimiento. Hay que advertir que los aspectos epistemológicos y didácticos señalados, fueron relacionados por estos profesores con la preocupación que les producen las siguientes interrogantes: ¿Qué Historia enseñar?, ¿Qué enseñar de la Historia?, ¿Para qué enseñarla?, y ¿Cómo enseñarla?, y que quedaron evidenciadas en las informaciones recogidas sobre los temas, contenidos y aspectos que el profesorado manifestó tener planificado desarrollar

³²⁶ Véanse anexos números 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

³²⁷ Véase anexos 8 y 9.

en su próxima clase, y que se presentan organizados y categorizados en la pauta y parrilla 4³²⁸.

6.4.3. Conocimientos y Pensamientos utilizados en la práctica de la enseñanza de la Historia

Para la presentación de los resultados recolectados durante las observaciones y grabaciones de aula realizadas a cada uno de los profesores participantes en la investigación, durante las prácticas de enseñanza de la Historia, y a los que previamente se les había aplicado una serie de entrevistas biográficas y en profundidad, con la finalidad de caracterizarlos desde varias perspectivas; personal, laboral y profesional, y para obtener una visión en profundidad de los conocimientos y del pensamiento que éstos manifestaron poseer sobre la enseñanza de la Historia que se imparte en la Educación Básica venezolana. Igualmente, se consideró conveniente elaborar una ficha de observación para hacer anotaciones de campo, en base a los resultados de la llamada entrevista de agenda, efectuada al profesorado previamente a la observación de aula, y que se explicó y describió con apoyo de la pauta y parrilla 4. Es por ello, que el interés en este apartado, sea el de advertir en la propia práctica docente del profesorado observado; el conocimiento y las opiniones que en realidad utilizó en sus prácticas de enseñanza de la Historia en el aula de clases.

Siguiendo el mismo esquema de presentación, con el que se vienen trabajando los estudios de caso en esta investigación, hay que señalar, que al igual que en el análisis de los datos de las entrevistas en profundidad, utilizadas en otros momentos de este estudio, se ha realizado una clasificación y ordenamiento de las metacategorías, categorías y subcategorías en relación a sus características, y de cómo ellas, aparecen en cada uno de los profesores y profesoras observadas, para después describirlas, explicarlas y analizarlas, con el propósito de comprender el conocimiento y el comportamiento que el participante de la investigación utiliza cuando enseña Historia en sus clases.

³²⁸ Véase anexos números 8 y 9.

Para clasificar y ordenar la información obtenida en directo en la observación de aula, se construyeron dos cuadros en base a las notas de campo, convertidos en una especie de matriz general de datos, que sirvió para la elaboración de un sistema Categorical de mayor precisión informativa, y que constituyó, lo que en esta investigación se han denominado la pauta y parrilla n° 5³²⁹. La primera de ellas, se hizo con la intención de describir, ordenar y clasificar en mayor profundidad y detalle los aspectos categoriales observados en el aula, considerando la actuación de cada uno de los siete profesores, así como la naturaleza y origen de las características de los conocimientos, metodologías, actividades y opiniones utilizadas por éstos en sus clases de Historia. Igualmente, se recuerda que las informaciones y aspectos categoriales organizados y presentados en la pauta antes señalada, permitió la construcción de la parrilla 5, sobre este tipo de conocimientos. La parrilla en cuestión, es una síntesis de las informaciones recogidas en las observaciones del trabajo de aula; sobre el conocimiento y la conducta del profesorado participante en la investigación, lo que posibilitó la construcción de dos visiones sobre la práctica de la enseñanza de la Historia; una individual o particular y otra colectiva o de grupo.

Es conveniente, señalar que para la organización y clasificación de los datos recogidos durante la práctica de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura, se recurrió a las informaciones expresadas por el profesorado en las entrevistas de agenda, en donde se les preguntó previo a la observación de aula, sobre lo que tenían planificado realizar en su próxima clase de Historia. Esta categorización, se realizó con el propósito de hacer un análisis en mayor detalle y profundidad de los conocimientos y pensamientos que utilizaron estos profesores cuando enseñan Historia. En la misma dirección, permitió presentar las informaciones, recogidas durante la observación de aula, de una manera ordenada y clasificada para su mejor comprensión. Además, como se dijo antes, sirvió de base para la construcción de lo que pragmática y metodológicamente se ha denominado parrilla n° 05, con la intención de posibilitar el contacto con la actuación particular de cada profesor observado y con la visión más amplia y colectiva de todos los profesores participantes, en relación a los conocimientos que realmente éstos utilizan en la enseñanza de la Historia.

³²⁹ Véase anexos números 10 y 11.

Hay que destacar que la información recogida en las observaciones de aula acerca de la práctica docente del profesorado de Historia del noveno grado de Educación Básica, en relación al conocimiento que realmente utilizaron en la enseñanza de esta asignatura, en un primer intento, se organizó en base a los aspectos epistemológicos y didácticos más significativos para su enseñanza, y que no solo se hicieron presentes en el aula, sino que fueron manifestados por este profesorado durante la realización de las entrevistas de agenda. Desde esa perspectiva, las pautas y parrillas categoriales se asumieron como las más idóneas unidades de análisis, para lograr la mejor presentación de la información recogida, así como para describir, interpretar y comprender el problema propuesto como objeto de investigación.

Por otra parte, es conveniente aclarar que el contraste de las informaciones y resultados obtenidos a través de las entrevistas en profundidad y de las observaciones de aula, que entre los diferentes tipos de conocimientos y de pensamientos que el profesor de Historia participante en esta investigación, manifestó poseer y utilizó en la práctica de enseñanza de esta asignatura en la Educación Básica venezolana, se encuentran los siguientes; Pensamiento Profesional, Conocimiento y Pensamiento que manifestaron poseer en relación a la enseñanza de la Historia, el Conocimiento que manifestaron tener planificado desarrollar en la próxima clase de Historia, el Conocimiento que realmente utilizaron en la práctica de la enseñanza de esta asignatura en el aula. Para hacer la contrastación entre lo que dicen hacer en el aula, es decir, el Conocimiento manifestado tanto en las entrevistas de profundidad como de agenda, con lo que realmente hacen en el aula, en relación con el Conocimiento que realmente utilizan en la práctica de enseñanza de la Historia, y para contrastar los Conocimientos y Pensamientos tanto manifestados como los observados entre los siete profesores seleccionados como estudios de casos para esta investigación; se utilizaron las pautas con sus respectivas parrillas de análisis categorial de los resultados de esta investigación³³⁰.

³³⁰ Véase anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y en los cuadros: 22-23, 24-25, 26-27 y 28-29 respectivamente.

CAPÍTULO VII

Primer estudio de caso: Profesora “A”.

Índice

7. Primer estudio de caso: Profesora “A”.

7.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (entrevista en profundidad)

7.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la educación básica venezolana. (entrevista en profundidad)

7.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de historia tiene planificado desarrollar en una próxima clase. (entrevista de agenda)

7.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la historia. (observación de aula)

7.5. Contraste: de los conocimientos manifestados por la profesora de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (entrevista de agenda / observación de aula).

7. Primer estudio de caso: Profesora “A”.

Antes de iniciar la presentación de los resultados del análisis y de la contrastación de las informaciones obtenidas durante las entrevistas en profundidad, en relación a los aspectos epistemológicos y didácticos relacionados con: ¿qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia, para qué y cómo enseñar la Historia?, presentes en los planteamientos hechos por el profesorado de Historia de Educación Básica durante el desarrollo de las entrevistas en profundidad, lo cual permitió un acercamiento más directo al objeto de estudio propuesto en esta investigación: *El Conocimiento y el Pensamiento del Profesorado de Historia en relación a la Enseñanza de la Historia en la Educación Básica en Venezuela*; analizándolo, describiéndolo y explicándolo, a partir de las metacategorías, categorías y subcategorías establecidas³³¹. Lo mismo se hizo con los datos provenientes de las observaciones de aula. Por ello, antes de continuar, es necesario recordar que los siete estudios de caso trabajados, lo constituyeron profesores de Historia pertenecientes a la tercera etapa de la Educación Básica Venezolana, correspondiéndose cada uno de ellos con las instituciones educativas seleccionadas pertenecientes a siete de los catorce municipios del Estado Carabobo-Venezuela, donde se desarrolló la investigación³³². A continuación, se expondrán los resultados de los análisis y contrastaciones realizadas del conocimiento y el pensamiento tanto manifestado como utilizado en la práctica de aula por los docentes participantes de la investigación en relación a la enseñanza de la Historia, comenzando con la profesora “A”.

7.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del pensamiento del profesor de Historia. (Entrevista en Profundidad).

Los aspectos categoriales de este apartado sobre la caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de Historia de Educación Básica, son nueve: 1. Interés por la investigación educativa; 2. Interés por la enseñanza de la Historia; 3. Participación en la creación de materiales de enseñanza; 4. Lecturas de libros y/o revistas de Historia; 5. Interés por la lectura; 6. Participación en talleres, cursos,

³³¹ Véanse en los anexos pautas y parrillas creadas.

³³² Las instituciones educativas donde se desarrolló esta investigación, fue en las “Escuelas Básicas” y “Unidades Educativas”.

seminarios, entre otros, de formación y actualización docente; 7. Valoración de talleres y cursos realizados; 8. Experiencias significativas como profesora de Historia; y 9. Razones por las que trabaja en Educación Básica.

Considerando los aspectos categoriales planteados, se entiende el por qué la pretensión de este apartado sea la de presentar una visión lo más amplia y en profundidad posible acerca del pensamiento profesional que manifestó poseer el profesor de Historia entrevistado, contemplando los distintos y variados tópicos que lo constituyen. Es por ello, que en la continuación se analizarán las informaciones obtenidas en las entrevistas en profundidad en relación al interés, las valoraciones, opiniones y experiencias que sobre estas cuestiones hayan declarado los profesores de Historia. Ahora bien, como la intención en esta parte de la investigación, era el hacer un análisis lo más acabado y en detalle posible sobre los distintos aspectos categoriales planteados por los entrevistados, asimismo, como el garantizar la rigurosidad de dicho análisis, fue necesario el recurrir a la elaboración de pautas y parrillas, que para este caso, cada una de ellas fue identificada con el número dos. Éstas se pueden ver en los anexos referidos al Sistema Categorical de Pautas y Parrillas: Conocimiento y Pensamiento Profesional del Profesor³³³. En esa perspectiva, es que se comenzará con los resultados del análisis de los distintos aspectos categoriales planteados por la primera profesora de Historia entrevistada:

Categoría 1: Interés por la Investigación Educativa.

En relación al interés por la investigación educativa, esta profesora declaró textualmente lo siguiente:

“Si me interesa, porque un buen docente de Historia, un docente interesado por la Historia, tiene que ir más allá del libro de texto de la asignatura, debe ir a la práctica, a la investigación directa y nunca debe conformarse con lo que esta escrito en el texto de Historia”.

³³³ Véase anexos 4 y 5.

Luego a manera de sugerencia expresó:

“...los docentes deberían hacer investigaciones en las comunidades donde trabajan, apoyándose en los alumnos,... organizándolos para que estudien y descubran por si mismos, la Historia que ocultan sus comunidades”.

Contradictoriamente a esas expresiones tan favorables a la investigación, declaró con cierto desden, lo siguiente:

“...no investigo porque no tengo ni el tiempo ni los recursos para hacerlo, tampoco te pagan por hacerlo”.

En relación a la pregunta, de si le interesaba la investigación educativa; aunque la profesora declaró que sí, restringió ese interés hacia la investigación histórica. En la misma perspectiva, expresó que los buenos profesores de Historia deben hacer investigaciones; lo que induce a pensar en la existencia de una relación entre el buen profesor de Historia y la investigación educativa. De la misma manera, destacó la importancia de hacer investigaciones históricas con el apoyo de los alumnos en las comunidades donde se encuentran los centros docentes³³⁴. No obstante, hay que señalar, de que a pesar de haber emitido juicios tan acertados y positivos sobre la investigación, reconoció aunque con algo de desden, el hecho de que no realizaba investigaciones, en parte excusándose, con argumentos como la falta de tiempo y de recursos. Por otra parte, se pudo observar que en los dos primeros párrafos de sus declaraciones, habla de la importancia que tiene la investigación para el profesor de Historia, pero no se incluye, como si el mismo no fuera parte de ese profesorado. Mientras que en el tercer párrafo, donde confiesa y se justifica por no realizar investigaciones, si parece incluirse entre estos profesionales.

³³⁴ La opinión de esta profesora coincide con la consideración realizada en torno a la importancia que tiene la investigación educativa para el desarrollo integral de la sociedad, manifestada en el marco del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: “Investigación y Sociedad”. AIDIPE y Universidad de Granada. Septiembre, 2003.

Categoría 2: Interés por la Enseñanza de la Historia.

A continuación, se acotan textualmente algunos fragmentos de lo declarado por esta profesora en relación al interés que manifestó poseer por la enseñanza de la Historia:

“La Historia es una asignatura que debe ser enseñada a todos los alumnos, porque la Historia es pura cultura general, y eso lo necesitan ellos, los alumnos,... y porque es cada vez más necesario, enseñar los conocimientos del pasado para no cometer en el presente los errores de las sociedades del pasado”.

La entrevistada relacionó el interés por la Historia con la utilidad que ésta tiene para el enriquecimiento y ampliación del conocimiento del alumnado como ser humano y de su cultura general. En esa perspectiva, de la utilidad, consideró que el conocimiento del pasado es como una especie de experiencia instrumental que debe poseer el hombre actual para comprender la realidad y no cometer los errores del pasado en la sociedad del presente. Se puede decir, que esta profesora considera que el conocimiento del pasado es imprescindible para la comprensión de la realidad-vivenciar del alumnado.

Categoría 3: Participación en la Creación de Materiales de Enseñanza.

En cuanto a la creación de materiales de enseñanza, la profesora declaró lo siguiente:

“... no he participado con otros profesores en la creación de materiales de enseñanza de la Historia, tampoco he elaborado individualmente ninguno, prefiero decirle a los alumnos que trabajen con el texto y busquen artículos de periódicos que traten los temas de Historia de la asignatura”.

A través de sus declaraciones, se evidenció el poco interés que despierta en él la creación de materiales de enseñanza, de hecho, manifestó no haber participado en la elaboración de materiales didácticos para mejorar la enseñanza de la Historia, prefiriendo trabajar con el texto de Historia y acaso con algunos artículos de periódicos.

Categorías 4 y 5: Interés por la Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.

En este apartado se explicarán dos aspectos; el 4. Lecturas de libros y/o revistas, y el 5. Interés por la lectura. Debido a que ambos, hacen referencia a la misma categoría.

Respecto al interés por la lectura de libros y revistas de Historia, la profesora expresó lo siguiente:

“No tengo tiempo para leer, trabajo con muchos alumnos y doy muchas horas de clase a la semana que te cansan,...luego, el fin de semana tampoco puedes leer, porque tienes que dedicarlo a corregir trabajos, pruebas y a promediar las calificaciones del alumnado, además, te sientes tan cansada que no te provoca leer, apenas abro el texto de Historia cuando voy a preparar los temas de clases”.

La profesora reconoció no hacer lecturas de otros libros y/o revistas de Historia diferentes al texto de la asignatura. Responsabilizando de esta situación; al exceso de trabajo, a las muchas horas de clases que dicta y a que son muchos los alumnos que atiende. Igualmente, afirmó no tener tiempo para dedicarlo a la lectura, debido al trabajo de evaluación que tiene que realizar fuera del horario escolar. Finalmente, confesó leer el texto de Historia, sólo cuando prepara los contenidos temáticos de la próxima clase.

Categorías 6 y 7: Participación y Valoración de Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de formación y actualización docente.

En este apartado se explicarán los aspectos; 6. Participación en talleres,... y 7. Valoración de..., ya que ambos tratan sobre el mismo aspecto categoríal.

“Entre los cursos que he hecho, los de evaluación y currículo no fueron buenos, me parecieron muy repetitivos, no le aportaron casi nada a mi formación profesional. He realizado otros cursos, que si me parecieron bastante buenos, muy interesantes y maravillosos, tanto en su parte teórica como en su parte práctica, solo que los hice a nivel de la instrucción premilitar. En ellos, te enseñan a

manejar armas, a utilizar la brújula y los mapas físicos, además, te preparan en la práctica de los primeros auxilios”.

La profesora valoró como poco positivos los cursos y talleres que ha realizado en el área de currículo y evaluación, calificándolos de repetitivos y poco útiles para su formación y actualización profesional. Contrariamente, afirmó haber realizado otros cursos muy buenos e interesantes en el área de instrucción militar.

Categoría 8: Experiencias significativas que ha tenido como Profesora de Historia.

En relación a si recordaba algunas de sus experiencias significativas en la enseñanza de la Historia, manifestó brevemente lo siguiente:

“En este momento no recuerdo ninguna en especial, es que no hago memoria de ninguna”.

La escualidez de esta respuesta, pudiera inducir a pensar que la profesora no ha tenido nunca una experiencia significativa en el ámbito de la enseñanza de la Historia, o no las ha valorado, o que simplemente como afirmó; no se acuerde.

Categoría 9: Razones por las que Trabaja en la Educación Básica.

En relación a las razones por las que trabaja en la Educación Básica, la profesora respondió textualmente:

“...yo no pedí trabajar en este nivel, me asignaron a él, como también me asignaron las asignaturas, los grados y la institución escolar. Porque cuando fui en busca de trabajo, yo quería trabajar era con Geografía. ...Además, a mi particularmente me gusta trabajar con los jóvenes más grandes, por eso, me agradaría mucho si me concentraran la carga docente en el Ciclo Diversificado, porque en ese nivel se trabaja mejor, porque los alumnos son más maduros, más responsables y son de mayor edad”.

De acuerdo a lo declarado, esta profesora no eligió trabajar en Educación Básica, como tampoco tuvo la oportunidad de seleccionar las asignaturas con las que trabaja, ni la institución educativa, sino que todas esas cosas le fueron asignadas. Por otra parte, manifestó que le gustaría trabajar en el ciclo diversificado porque los alumnos de ese nivel son de más edad y tienen una actitud más madura. En relación a esta última parte de sus declaraciones, es indudable que a esta profesora le incomoda trabajar con alumnos de corta edad porque en su opinión son inmaduros y poco responsables.

7.2. Descripción del conocimiento y pensamiento, manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la Educación Básica Venezolana. (Entrevista en Profundidad).

Las metacategorías que constituyen este apartado son seis: 1. Conocimiento de la Historia; 2. La Historia que se enseña en la Educación Básica; 3. Valoraciones del profesor de Historia sobre sí mismo; 4. Opiniones y valoraciones acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica; 5. Valoraciones que tiene el profesor sobre el programa y el texto de la asignatura de Historia; 6. Visión que tiene el profesor de Historia acerca del alumnado de Educación Básica; 7. Conocimientos del profesor en relación a la planificación; 8. Acciones del profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia; y 9. La evaluación en la enseñanza de la Historia³³⁵.

En este apartado se presentarán los resultados del análisis de las informaciones que se obtuvieron con las entrevistas en profundidad, correspondientes a este primer estudio de caso; el de la profesora "A". El propósito de la misma, es la elaboración de una visión lo más amplia y profunda posible; que describa, explique y permita comprender en detalle los conocimientos y los pensamientos que manifestó poseer esta profesora sobre la enseñanza de la Historia, desde una perspectiva, que posibilite contemplar de manera integral las nueve metacategorías que lo constituyen. Es por ello, que en este apartado se analizarán las informaciones relacionadas con las concepciones, importancia,

³³⁵ Véase anexos números 6 y 7.

diferencias, utilidad, dificultades, contenidos, valoraciones, opiniones, actitudes y percepciones que sobre los distintos aspectos de la enseñanza de la Historia, declarados por ella.

Para garantizar el rigor científico que debe poseer el análisis de esta investigación, en este caso, al igual que en el análisis anterior sobre el conocimiento profesional, se recurrió al uso de los datos ordenados y categorizados en la pauta tres y la parrilla tres referidos al Sistema de Categorías de Conocimientos y Pensamientos sobre la Enseñanza de la Historia. Desde este contexto, es que se presentarán los resultados del análisis de los distintos aspectos planteados por la profesora, en cada una de las metacategorías:

Metacategoría 1: Conocimiento de la Historia.

Esta metacategoría trata de los conocimientos que manifestó poseer esta profesora en relación a la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana. La misma, está integrada por dos categorías: 1.1. Concepciones de la Historia; y 1.2. Importancia de la Historia.

Categoría 1.1: Concepciones de la Historia.

En relación a esta categoría, la profesora manifestó textualmente lo siguiente:

“Para mi la Historia implica el estudio del pasado, pero no se puede limitar a conocer el pasado, como tal solamente, sino que ese conocimiento del pasado debe servir a su vez, para comprender el presente. Ella, nos permite estudiar la evolución social, política, económica y cultural del hombre, de todo lo que él ha hecho, incluyéndolo todo, desde sus manifestaciones artísticas y culturales hasta las guerras”.

Para esta profesora la Historia va más allá del estudio y del conocimiento del pasado, para ella, el conocimiento del pasado lleva implícito como finalidad la comprensión del presente, de la realidad histórica. Además, en sus declaraciones se evidencia la concepción de una Historia como totalidad, que aborda de manera integral el estudio de la evolución social, política, económica y cultural del hombre y de todo lo que ha hecho.

Categoría 1.2: Importancia de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

En cuanto a esta categoría, la profesora expresó:

“La importancia está, en que es necesario conocer la Historia del pasado para no cometer en el presente los mismos errores de las sociedades del pasado, por ejemplo; en la Historia contemporánea de Venezuela, encontramos muchos golpes de estado cívico-militares que han derrocado presidentes y gobiernos, pero nunca durante éstos, se disolvieron las instituciones democráticas. Ves, por eso el golpe que le dieron al presidente Chávez, más que un error político fue un error histórico, fracaso por falta de conocimiento de la Historia, de nuestra Historia,...”.

Esta profesora destacó la importancia del conocimiento histórico del pasado como una experiencia aleccionadora para no cometer errores políticos en la sociedad del presente. La Historia así entendida, sería una especie de conocimiento instrumental para actuar políticamente con éxito en los acontecimientos de la realidad presente. Sin embargo, hay que señalar que la profesora en cuestión, no realizó un análisis objetivo de las consecuencias que para el país han resultado de los golpes militares, y en especial para la democracia y el pueblo. Considerando que el propósito de la investigación no es el establecer juicios o valoraciones políticas sobre el comportamiento de las personas involucradas en el golpe de Estado del 2002 contra el Presidente Chávez, ni sobre la disolución de facto de las instituciones políticas elegidas democráticamente, y muy a pesar del investigador, no se harán comentarios al respecto.

Metacategoría 2: La Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría esta compuesta por cuatro categorías: 2.1. Diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza; 2.2. Utilidad de la Historia; 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia; 2.4. Temas y/o contenidos básicos de la enseñanza de la Historia.

Categoría 2.1: Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.

En relación a esta categoría, la profesora respondió textualmente:

“Me imagino que la del Historiador es a nivel investigativo, porque el Historiador tiene que buscar los hechos del pasado, desglosarlos, estudiarlos en profundidad, separar cada hecho, comprobarlos, mientras que la Historia que yo enseño, es a nivel descriptivo y esta adaptada al programa de la asignatura”.

En la misma perspectiva, y reiterando lo ya declarado, afirmó lo siguiente:

“Los profesores no tenemos que investigar como el Historiador, nuestro trabajo es transmitir la Historia, enseñársela a los alumnos”.

En el primer párrafo de lo declarado, la profesora pareciera especular o no estar tan segura acerca de las diferencias que existirían entre las dos Historias. Sin embargo, expresó las razones por las cuales piensa que la Historia de la enseñanza no es la misma que la de los Historiadores; en primer lugar, afirmó que la que ella enseña no necesita ser investigada, sólo requiere ser transmitida, en ese sentido, pareciera considerarla como otro tipo de conocimiento histórico, muy diferente al científico y adaptado a las exigencias y formalidades del programa escolar.

Categoría 2.2: Utilidad de la Historia.

La profesora declaró en relación a esta categoría, lo siguiente:

“La Historia es útil porque permite que los alumnos analicen los hechos históricos del pasado, los comprendan y aprendan a utilizarlos para explicar los acontecimientos de la sociedad del presente..., en la Historia de la Venezuela contemporánea se han producido muchos movimientos cívico-militares que derrocaron gobiernos democráticos e instalaron en su lugar juntas cívico-militares, pero siempre dejaron los poderes públicos intactos, no los disolvían, esto no ocurrió el 11 y 12 de abril del 2002, cuando separaron al presidente Chávez del gobierno y eliminaron de un solo golpe la Asamblea Nacional y todos los demás poderes públicos, eso más que un error político fue un error histórico, que se produjo por desconocimiento de la Historia contemporánea de Venezuela”.

Al igual que en el análisis de la categoría importancia de la Historia, la profesora volvió a recurrir al mismo ejemplo del golpe de estado para explicar la utilidad del conocimiento histórico. En ese sentido, afirmó que la utilidad de la Historia está en que el conocimiento del pasado es para los alumnos una especie de herramienta cognoscitiva, que no sólo les sirve para la comprensión del presente y la contrastación de los hechos del pasado con los del presente, sino que también les permitiría según ella, el inmiscuirse en los sucesos de la sociedad del presente y evitar cometer los mismos errores históricos de las sociedades del pasado, aunque lo hace en explícita alusión a los errores políticos del Golpe de Estado contra el Presidente Chávez. El pasado así entendido, sería una especie de conocimiento instrumental o un conjunto de experiencias de aprendizaje histórico que servirían para actuar políticamente con éxito en los acontecimientos de la realidad presente.

Categoría 2.3: Dificultades de la Enseñanza de la Historia.

Respecto a las dificultades de la enseñanza que afectan a esta asignatura, se citarán textualmente algunos fragmentos de lo manifestado por la profesora:

“Las dificultades que tienen los alumnos para comprender los conceptos,... por ejemplo; cuando desarrollo las actividades de aula tengo que explicar una y muchas veces los conceptos que yo considero son básicos para la enseñanza de la asignatura; como los conceptos de independencia, colonización, libertad, autarquía, mercantilismo, revolución, etc., sino lo hago, los alumnos quedan en el aire y no saben lo que estamos haciendo, ..., creo que les cuesta mucho entenderlos,... también pasa que los confunden, además, los alumnos olvidan fácilmente los conceptos y fechas históricas, hoy les repites un concepto o una fecha histórica durante toda la clase y pierdes tu tiempo, porque mañana no lo recuerdan, no tienen, no se, ...o no usan la memoria, y son pocos a los que les gusta la Historia, a veces hasta creo que les fastidia, yo creo que tienen muy poco interés por el pasado...”.

“Otra de las dificultades que enfrento; es que les doy clases de Historia a grupos muy numerosos de alumnos, trabajo con muchos alumnos y muchas secciones. Además, a esta asignatura sólo le tienen asignadas dos horas de clase a la semana, ¡imagínate!, con tan poco tiempo no se pueden desarrollar por completo los objetivos del programa, es imposible alcanzar a dar el cien por ciento del programa, así lo digan en los informes los docentes y la dirección del plantel”.

En las declaraciones que hizo esta profesora, destacaron varias cuestiones; en primer lugar, señaló las dificultades que presentan los alumnos para la comprensión y el aprendizaje de conceptos básicos de la Historia y para la memorización de fechas y conceptos históricos. En segundo lugar, resaltó como problemas de la enseñanza de esta asignatura; el poco interés y el rechazo que sienten los alumnos por la Historia, al punto, que en su opinión, a muchos de ellos no les gusta o les fastidia la Historia que cursan en la Educación Básica. En tercer y último lugar, incluyó como dificultades de la enseñanza de la Historia; lo numeroso de los grupos de alumnos que atiende por curso y

el poco número de horas docentes que tiene asignadas la asignatura, lo que impediría cumplir con la totalidad del programa.

Categoría 2.4: Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia de la Enseñanza.

Respecto a esta categoría, la entrevistada se limitó a señalar lo siguiente:

“Creo que son muchos los contenidos temáticos que deberían considerarse como básicos en la enseñanza de la Historia,..., yo diría que al alumnado hay que enseñarle los períodos de la Historia, la evolución del hombre, sobre todo lo que ha el hecho el hombre en el campo de la economía, la política, lo social y lo cultural, se les deben enseñar temas sobre los grandes hombres de la Historia, y sobre los conceptos y hechos más importantes de la Historia”.

Para esta profesora los temas y contenidos básicos para la enseñanza de la Historia, son muy variados, sin embargo, destacó de manera general los relacionados con la periodización de la Historia, los temas políticos, económicos y socioculturales, la evolución del hombre, los grandes personajes, los conceptos básicos y los hechos importantes de la Historia. En estas declaraciones, es evidente la importancia que le concede a la enseñanza del tiempo histórico, la cronología, momentos y períodos de la Historia, grandes personajes del pasado, y a la explicación desde una perspectiva integral y total de los conceptos y hechos de la Historia en el contexto económico, político y social donde éstos se producen.

Metacategoría 3: Valoraciones que hace el Profesor de Historia de si mismo.

La presente metacategoría esta conformada por dos categorías: 3.1. Valoración social y profesional del profesor de si mismo; y 3.2. Conocimientos que cree debe poseer un profesor de Historia.

Categoría 3.1: Valoración Social y Profesional que hace el Profesor de si mismo.

Esta profesora se valoró a si misma dentro del colectivo docente, de la siguiente manera:

“...los docentes estamos perdiendo nuestro prestigio social y profesional y desde hace mucho tiempo venimos siendo muy mal remunerados, creo que en estos momentos somos uno de los grupos profesionales peor pagados del mercado, además, en el Ministerio de Educación no nos consideran con las mismas condiciones que consideran otros ministerios a sus trabajadores”.

Cuando hace referencia sobre si misma como docente y profesora de Historia, se reconoce como parte del gremio profesoral. Grupo de profesionales, que según ella viene perdiendo desde hace algún tiempo el prestigio social y académico que poseían, de la misma manera, que han venido disminuyendo sus ingresos económicos y sus niveles materiales de vida. En ese sentido, las declaraciones hechas por la profesora se pudieran entender como una especie de reclamo o denuncia del maltrato profesional que vienen recibiendo los docentes desde hace mucho tiempo, tanto en el área del reconocimiento profesional, como en el de la reivindicación salarial.

Categoría 3.2: Conocimientos que cree debe poseer un Profesor de Historia.

En relación a esta pregunta, la profesora fue enfática en señalar:

“...todo profesor de Historia, debe poseer conocimientos suficientes y en profundidad de la asignatura de Historia..., y tener dominio de las metodologías y técnicas didácticas de enseñanza y aprendizaje”.

Las declaraciones de esta profesora, evidenciaron la importancia que le concede a los conocimientos que deben poseer los profesores que aspiren a enseñar Historia, y que considera como imprescindibles. En esa perspectiva, considera que obligatoriamente tienen que conocer en profundidad los aspectos teóricos y metodológicos de la

asignatura de Historia que van a enseñar, así como poseer gran dominio de las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Para esta profesora la visión del buen profesor de Historia está relacionada directamente con el conocimiento que posee de la Historia y su formación pedagógica.

Metacategoría 4: Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría la constituyen tres categorías: 4.1. Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica; 4.2. Opinión acerca de la presencia de la asignatura de Historia en el plan de estudios; y 4.3. Valoración social y académica de la Historia, en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica.

Categoría 4.1: Opinión acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

En cuanto a esta categoría, la profesora expresó textualmente lo siguiente:

“La Historia que enseñamos en la Educación Básica es una Historia muy descriptiva, poco práctica, desactualizada, manipulada y divorciada de la realidad, es una Historia narrativa, en donde el alumno no llega nunca a conocer la investigación histórica. Sólo le enseñamos y aquí me incluyo, los temas del texto de Historia, temas que hay que decirlo, están manipulados y muy desactualizados, y no se relacionan con la realidad...”

Es evidente que la opinión expresada por esta profesora acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica es bastante negativa. De hecho, la cuestiona por ser una Historia predominantemente descriptiva, narrativa y acrítica. Igualmente, la calificó de ser una Historia muy textual y poco práctica, divorciada de la realidad y la investigación histórica. Además, señaló que los temas tratados en el texto de la asignatura están manipulados y desactualizados. Por otra parte, en sus declaraciones pareciera intentar desligarse o desprenderse de cualquier implicación o responsabilidad con la Historia que se enseña en Educación Básica, sin embargo, al final de sus declaraciones se incluye entre los profesores que sólo enseñan la Historia del texto.

Categoría 4.2: Opinión acerca de la presencia de la Historia en el Plan de Estudios de Educación Básica.

Ante esta pregunta, la profesora expresó textualmente lo siguiente:

“La Historia es una de las asignaturas fundamentales para la formación integral y ciudadana del alumnado. ...Además, los alumnos necesitan conocer los hechos del pasado del hombre para que comprendan lo que están viviendo en el presente...Nosotros, los profesores somos los responsables de enseñarles el pasado histórico,...porque para mi la Historia del pasado es más que un conocimiento, es una herramienta para comprender el presente”.

La profesora cuando justifica la presencia de la Historia en la Educación Básica, lo hace desde la perspectiva de la utilidad formativa que esta asignatura tiene para el alumnado, y desde la importancia que según ella, tiene el conocimiento histórico como herramienta teórica y metodológica para la comprensión del presente.

Por otra parte, contrariamente a lo que expresó en la categoría anterior 4.1., en donde a pesar de que se desprendió de cualquier tipo de responsabilidad como docente frente a la situación crítica que afecta la enseñanza de la Historia en la Educación Básica, destacó la responsabilidad que tienen los profesores con la enseñanza de esta asignatura, pero reconociéndose como parte del profesorado responsable de enseñar el pasado histórico al alumnado, desde la perspectiva de que este tipo de conocimiento es un instrumento para la comprensión del presente.

Categoría 4.3: Valoración Social y Académica de la Historia, en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios.

Respecto a la categoría señalada, esta profesora opinó lo siguiente:

“... bueno, bueno, sabemos que la Historia es muy importante para el alumno, sin embargo, yo creo que todas las asignaturas que ellos cursan también son

necesarias, todas tienen algo que aportarle, todas..., son muy valiosas e importantes para la formación integral y ciudadana del alumnado”.

Esta profesora considera que la Historia como asignatura en la Educación Básica hay que valorarla en igualdad de condiciones con las otras asignaturas del plan de estudios. En ese sentido, opinó que la Historia al igual que las otras asignaturas del plan de estudios, es igualmente necesaria para la formación integral y ciudadana del alumnado. En la perspectiva, de hacer una valoración social y académica de la Historia en relación a las otras asignaturas del plan de estudios, la profesora recurrió nuevamente al argumento de la utilidad que tiene para la formación del alumnado.

Metacategoría 5: Valoraciones que hace el Profesor del Programa y el Texto de Historia.

Esta metacategoría esta integrada por cuatro categorías: 5.1. Valoración del programa de la asignatura de Historia; 5.2. Valoraciones que posee el profesor de Historia sobre el texto de la asignatura; 5.3. Planteamiento de la Historia que se hace en el texto de la asignatura; y 5.4. Propuestas metodológicas del texto de Historia.

Categoría 5.1: Valoración del Programa de la Asignatura de Historia.

En cuanto a los programas, la profesora los valoró de la siguiente manera:

“Los programas de Historia son una guía para trabajar con la asignatura, pero por lo obsoletos y desactualizados que están no nos sirven de mucha ayuda, hay que revisarlos y adecuarlos a la nueva realidad que viven los alumnos, es por eso, que prefiero utilizar más el libro de Historia que el programa, a lo que hay que sumarle, que el programa es tan extenso que cuando lo miras, piensas que no lo podrás cumplir en todo el año escolar”.

A pesar, de que la profesora consideró que los programas son como una especie de guía para el trabajo de aula, emitió juicios negativos acerca de ellos, calificándolos de

obsoletos, desactualizados, divorciados de la realidad y muy extensos, tanto que es difícil de cumplir en lo que dura el año escolar. En este sentido, afirmó que esas son algunas de las razones por las que los usa muy poco y que por ello, prefiere usar el texto. Además, planteó la necesidad de revisarlos y adecuarlos a las nuevas realidades que viven los alumnos.

Categoría 5.2: Valoraciones que hace el Profesor de Historia del Texto de la Asignatura.

En relación al texto de la asignatura, esta profesora fue bastante expresiva de la opinión que posee:

“...la mayoría de ellos, están tan sintetizados que niegan la información,... no desarrollan por completo los temas históricos, de allí que su uso en la enseñanza sea limitado, sin embargo, es el recurso que tenemos más a la mano, tanto para los alumnos como para nosotros los profesores”.

A pesar, de que la profesora cuestionó los textos de Historia porque considera que niegan la información y no desarrollan por completo los temas de la asignatura, lo que la llevó a afirmar que a pesar, de que su uso como material básico en la enseñanza está limitado, declaró que éste sigue siendo el recurso de enseñanza-aprendizaje de la Historia más accesible a los alumnos y el profesorado.

Categoría 5.3: Planteamiento de la Historia que se hace en el Texto de la Asignatura.

En cuanto a esta categoría, la profesora expresó lo siguiente:

“La Historia que plantean los textos de Historia, como dije antes, es una Historia descriptiva, sistemática y sencilla, en el sentido de que es una Historia presentada a manera de manual...y como dije, muchos textos simplifican tanto la Historia que no llegan a desarrollar completamente los temas históricos del programa...”.

En referencia a esta cuestión, la profesora mantiene la misma línea de críticas que le hizo al programa y al texto de esta asignatura. En ese sentido, hizo una valoración poco positiva de la Historia que plantean los textos de esta asignatura, caracterizándola como una Historia muy simplificada, descriptiva, sistemática, sencilla y manualésca. En otras palabras, la calificó de superficial y de no profundizar ni desarrollar por completo los temas históricos que plantea.

Categoría 5.1: Propuestas Metodológicas del Texto de Historia.

Respecto a esta categoría, la profesora expresó lo siguiente:

“...no todos los textos las traen y los que las traen recomiendan las estrategias más tradicionales de la enseñanza, que son las mismas que trae el programa, en general te puedo nombrar algunas de ellas, como por ejemplo; responder preguntas, explicar y enumerar proposiciones, realizar trabajos en grupo, etc., hay unas que son más aburridas que otras, por eso trato de elegir las más interesantes para el alumno...”

En lo declarado por esta profesora, se evidencian señalamientos que relacionan de manera directa las estrategias metodológicas de enseñanza de los textos de Historia con las de los programas. Considera que éstas son las mismas que recomienda el programa de la asignatura. Igualmente, expresó que no todos los textos traen estas recomendaciones, pero que los pocos que las traen, recomiendan las estrategias más tradicionales de la enseñanza. Por otra parte, destacó la importancia que tiene la elección de las estrategias metodológicas más interesantes y menos aburridas para el alumnado. Asimismo, señaló algunas de las estrategias que con mayor frecuencia recomiendan los textos de Historia; como las preguntas, la explicación de proposiciones, la enumeración de proposiciones y los trabajos de grupo, etc.

Metacategoría 6: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

Tres categorías integran esta metacategoría: 6.1. Opinión del profesor de Historia sobre el alumnado; 6.2. Opinión del profesor de Historia acerca de la importancia del alumnado; y 6.3. Opinión que tiene el profesor de Historia acerca de las actividades que desarrolla el alumno en el aula de clases.

Categoría 6.1: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

En relación a la opinión que tiene del alumnado, la profesora expresó lo siguiente:

“Los alumnos de la escuela básica en su gran mayoría, no todos, porque hay sus excepciones, les gusta poco la Historia, no estudian, no se sienten interesados por las actividades que desarrollamos en el aula,... tengo que estar constantemente motivándolos y hasta presionándolos para que participen en las clases y cumplan con los trabajos y actividades que les asigno en el aula de clases”.

La entrevistada destacó la importancia de la participación activa del alumnado en el desarrollo de las clases. Sin embargo, opinó que la mayoría de los alumnos de Educación Básica se muestran poco participativos, desmotivados y desinteresados por las actividades de esta asignatura. Además, afirmó que hay que motivarlos y hasta presionarlos para lograr que participen y realicen las actividades de aula. Igualmente, opinó que a la mayoría de los alumnos les gusta poco la Historia y ello explicaría lo poco que la estudian.

Categoría 6.2: Opinión del Profesor de Historia acerca de la importancia del Alumnado.

En relación a esta categoría, la profesora declaró de forma muy segura lo siguiente:

“...para mi el alumno es el sujeto más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de la educación en general como de la Historia, sin los alumnos no existiría la educación, ni los docentes, ni la enseñanza de la Historia ni de ninguna otra asignatura”.

La profesora considera que el alumno es no sólo el sujeto más importante y central del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además es el factor imprescindible de toda la educación.

Categoría 6.3: Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el aula de clases.

En cuanto a la apreciación que manifestó poseer la profesora sobre este tópico, se expone lo siguiente:

“...a los alumnos les gusta trabajar más en grupo que en forma individual, ese alumno, hablo del alumno de la escuela básica, necesita ser motivado, organizado y dirigido para que participe y realice las actividades de aula, sin embargo, hay que decir, que a pesar de que los motivos, lo presiones y lo castigos, muchos de ellos no realizan las tareas escolares que les asignes para hacer en el aula o para que las hagan en su casa”.

Como lo evidenciaron las declaraciones recogidas en la entrevista en profundidad, las opiniones que expresó esta profesora sobre las actividades que realiza el alumnado en el aula, fueron bastante negativas. Al respecto, considera que la participación del alumnado no es espontánea ni voluntaria, por lo que afirmó que hay que motivarlo, organizarlo y dirigirlo para que realice las actividades durante el desarrollo de la clase. Igualmente, destacó que son muchos los alumnos que incumplen con las tareas

escolares asignadas para hacer en el aula o en la casa. Por otra parte, subrayó la actitud favorable de los alumnos de preferir trabajar más en grupo que en forma individual.

Metacategoría 7: Conocimientos del Profesor de Historia en relación a la Planificación Didáctica.

Esta metacategoría esta constituida por seis categorías: 7.1. Significado e importancia de la planificación; 7.2. Momentos y tipos de planificación; 7.3. Elementos importantes de la planificación; 7.4. Fuentes y/o documentos de la planificación; 7.5. Dificultades de la planificación; y 7.6. Actitud del profesor en relación a lo planificado.

Categoría 7.1: Significado e importancia de la Planificación.

En relación a la planificación la profesora se expresó textualmente en los siguientes términos:

“Es importante planificar para poder darle una secuencia lógica a los objetivos y contenidos que se van a desarrollar en clase. Además, sabemos que la planificación te permite organizar, administrar, controlar y relacionar las actividades, las estrategias y los recursos de una clase”.

Esta profesora asocia el concepto de planificación con el de organización, control y administración, así como con el establecimiento de relaciones entre los aspectos intervinientes en la planificación didáctica de la enseñanza. Igualmente, destacó las ventajas de la planificación, en cuanto permite organizar, administrar, controlar y relacionar las actividades, estrategia y recursos de una clase, al igual que permite darle secuencia lógica al proceso de desarrollo de los objetivos y contenidos de una clase.

Categoría 7.2: Momentos y Tipos de Planificación.

En cuanto a esta categoría, la profesora fue muy explícita respecto a los momentos en que planifica:

“...a principios del año escolar me reúno con los demás profesores de Historia, para hacer el plan general anual de la asignatura, el cual utilizamos para elaborar los planes de lapso o planes trimestrales. Pero debo confesar que no hago planes diarios de clase, para guiarme en las clases utilizo el plan general y a veces el trimestral, pero en lo que más me apoyo es en mi experiencia y en la improvisación que hago en el aula, para desarrollar mis clases”.

En relación a los tipos de planificación, manifestó:

“Primero cada profesor individualmente elabora su plan general y sus planes de lapso, después nos reunimos con los otros profesores para discutirlos y ponernos de acuerdo en relación al plan de trabajo anual y trimestral de la asignatura que vamos a seguir en nuestras clases”.

La profesora manifestó reunirse con los otros profesores de Historia a principios del año escolar, para elaborar el plan anual de la asignatura y los planes trimestrales o de lapso. En relación a los tipos de planificación, la profesora aseveró planificar tanto en forma individual como con el colectivo de profesores de Historia. Por otra parte, en sus declaraciones, destacó la poca importancia que le asigna a la planificación diaria, afirmando al respecto, que en sus clases de aula utiliza como guía el plan anual y/o los planes de lapso, apoyándose de manera especial en su experiencia docente y en la capacidad de improvisación que posee.

Categoría 7.3: Elementos importantes de la Planificación.

Al respecto, la profesora afirmó en sus declaraciones:

“...cuando vamos a planificar tenemos que considerar las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje, los objetivos y los contenidos temáticos de la asignatura, y por supuesto, el tiempo que se necesita para desarrollarlos”.

En relación con esta temática, son cuatro los aspectos considerados por esta profesora como de mayor importancia cuando se va a planificar; las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje, los objetivos y contenidos de la asignatura, y el tiempo que se necesita para desarrollarlos. En otras palabras, cuando esta profesora va a planificar considera en primer lugar; el cómo enseñar, esto es las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje que va a utilizar; luego los objetivos y contenidos que va a desarrollar, esto es el qué enseñar de la Historia y para qué enseñarlo, y por último; considera el tiempo docente que se necesita para desarrollarlos.

Categoría 7.4: Fuentes y/o Documentos de la Planificación.

Respecto a esta pregunta, la profesora respondió lo siguiente:

“...cuando los profesores vamos a planificar utilizamos el programa y el texto de la asignatura,...porque ellos contienen los objetivos que nos proponemos alcanzar y los temas que vamos a desarrollar, y porque ellos nos sugieren las estrategias y actividades que podemos utilizar de acuerdo con el tipo de contenido temático que vamos a enseñar”.

La profesora fue muy enfática en afirmar que las fuentes y/o documentos que utilizan los profesores cuando van a planificar son el programa y el texto de la asignatura de Historia. Además justificó su uso, en base a que son ellos los que mejor proveen al profesor de las informaciones sobre los objetivos, contenidos temáticos y estrategias metodológicas necesarias para planificar las temáticas de enseñanza.

Categoría 7.5: Dificultades de la Planificación.

Respecto a estas dificultades, la profesora manifestó lo siguiente:

“He tenido problemas con el tiempo, porque el programa de la asignatura de Historia es tan extenso que a veces no podemos cumplirlo en su totalidad, ese es un problema que nos provoca otros, ...muchas veces tenemos que recortar o integrar los objetivos y contenidos temáticos del programa oficial, para adaptarlos a la realidad escolar o porque no tenemos el tiempo suficiente para desarrollarlos, es por eso, que el plan escolar que elaboramos los docentes no tiene sincronización con el programa del Ministerio de Educación”.

Para esta profesora las dificultades que presenta la planificación están relacionadas con lo extenso del programa de la asignatura y con la falta de tiempo para cumplir con él en su totalidad y desarrollarlo. Además, en su opinión, éstas serían las razones por las que no existe sincronización entre el programa oficial y el plan escolar de la asignatura de Historia elaborado por los profesores.

Categoría 7.6: Actitud del Profesor de Historia en relación a lo Planificado.

La profesora expresó en relación al cumplimiento o no del plan de clase, lo siguiente:

“...a mi me gusta respetar la planificación, pero como no hago planes diarios de clases y como mi apoyo es el plan general de la asignatura para dictar clases, lo que hago es improvisar un orden en el desarrollo de los contenidos temáticos en atención a los intereses de los alumnos y del tiempo que tengo para cumplir el objetivo de clase. Ahora, en el caso de que no pueda concluir con el objetivo que tengo previsto, lo que hago es continuarlo en la siguiente clase”.

Al igual que ocurrió en la categoría referida a los Momentos y Tipos de Planificación, es evidente que esta profesora no le da mucha importancia a la planificación diaria. A pesar, de que afirmó respetar la planificación de aula, de nuevo declaró, que en sus clases lo que hace es improvisar un orden en el desarrollo de los contenidos temáticos,

considerando para ello los intereses de los alumnos y del tiempo que tiene para desarrollarlos, lo cual dice hacer basándose en sus criterios experienciales.

Metacategoría 8: Acciones del Profesor en la Práctica de la Enseñanza de la Historia

Las categorías que constituyen esta metacategoría son cinco: 8.1. Descripción de la acción que el profesor manifiesta desarrollar en las aulas de clases; 8.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia; 8.3. Aspectos más importantes de una clase de Historia; 8.4. Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia; y 8.5. Roles que asume el profesor de Historia en las aulas de clases.

Categoría 8.1: Descripción de la Acción que el Profesor manifiesta desarrollar en sus clases de Historia.

En relación a esta categoría, a continuación se expondrán de manera textual varios fragmentos de lo manifestado por esta profesora para describir sus prácticas de enseñanza:

“Generalmente inicio la clase con una introducción sobre el contenido temático de la clase que voy a desarrollar,...me gusta contextualizar en su momento histórico el tema de clase, trato con ello de interesar al alumno en el tema de Historia que voy a trabajar..., también me gusta promover en mis clases la discusión y el debate,... y la participación del alumnado a través de preguntas y actividades de aula dirigidas,...”

“... durante el desarrollo de la clase distribuyo y hago asignaciones entre el alumnado de las actividades y trabajos escolare, unos para hacerlos en el aula y otros para que los hagan en su casa, también los organizo para que realicen exposiciones y den sus explicaciones sobre alguno de los aspectos temáticos del contenido que trabajamos,...también les hago dictados de los conceptos básicos de la Historia para que los copien en su cuaderno y los tengan a la mano cuando los necesiten..., a veces elaboro esquemas conceptuales, lo hago en el pizarrón o en láminas de papel para explicar los contenidos temáticos de la asignatura que voy a

desarrollar en clase,...mientras desarrollo la clase, voy evaluando la participación, las intervenciones y el trabajo escolar de aula de los alumnos..., ah, y para finalizar mis clases, casi siempre realizo una síntesis reflexiva sobre el contenido histórico que he desarrollado y les pregunto si hay algo que quieren que les explique de nuevo; si lo piden vuelvo a explicarlo, sino doy por finalizada la clase”.

En las declaraciones de esta profesora sobre la acción que desarrolla en el aula de clases, fue evidente lo numeroso y variado de los aspectos de la enseñanza de la Historia planteados. En primer lugar, destaca la manera en que inicia sus clases de Historia, haciendo una introducción y una contextualización del tema a enseñar, así como la importancia que le concede a la motivación de los alumnos.

En segundo lugar, resalta la importancia que le asignó a la participación del alumnado en el desarrollo de las clases y al uso de las preguntas para promover debates y discusiones. Igualmente; significó la importancia que tiene la asignación de actividades y trabajos escolares para hacer en el aula y la casa, así como la organización de grupos de trabajo y de las exposiciones y explicaciones de los alumnos sobre algunos de los aspectos temáticos de la clase.

En tercer lugar, es evidente la importancia que le concede al dictado de conceptos básicos de Historia, con el propósito de que los alumnos los tengan a la mano para cuando los necesiten. Por otra parte, reconoció la poca frecuencia con que usa los esquemas conceptuales en las explicaciones temáticas de la asignatura, lo que parece evidenciar la poca valoración que hace de ellos como estrategias de enseñanza.

En cuarto y último lugar, señaló realizar evaluaciones de la participación, intervenciones y el trabajo escolar de los alumnos durante el desarrollo de la clase. En cuanto, a la manera en que finaliza sus clases, la profesora afirmó hacerlo con una

síntesis reflexiva del tema trabajado y haciendo preguntas a los alumnos sobre si hay algo que no entendieron y desean se los vuelva a explicar.

Categoría 8.2: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.

Respecto a esto, la profesora indicó:

“Frecuentemente realizo una exposición y explicación central de los temas y aspectos históricos más importantes de la clase, luego organizo a los alumnos en grupos de trabajo y les asigno la elaboración de informes, o la realización de exposiciones, discusiones y debates, que yo coordino y dirijo, también hago las aclaraciones respectivas sobre los temas que desarrollamos en clase”.

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Historia que con mayor frecuencia utiliza esta profesora en sus clases, hay que destacar la importancia que le concede a la exposición y explicación central que hace del tema de clase. Igualmente, le da gran significación para la enseñanza de esta asignatura; a la organización y coordinación de los alumnos y de las actividades que normalmente se realizan en el aula, señalando entre éstas la elaboración de informes, las exposiciones, discusiones y debates.

Categoría 8.3: Aspectos más importantes de una clase de Historia.

Respecto a estos aspectos, la profesora hizo referencia a un solo aspecto:

“Para mí el más importante y fundamental aspecto de una clase de Historia, es la posibilidad que nos da esta asignatura para relacionar los hechos históricos del pasado con los del presente...”.

La profesora destacó de manera significativa que, el hecho más importante de una clase de Historia es la posibilidad que esta asignatura le brinda para relacionar el pasado con

el presente histórico. Se recuerda que en declaraciones anteriores, esta misma profesora consideró que el conocimiento del pasado era una especie de instrumento teórico o experiencia aleccionadora para comprender el presente y no cometer en éste, los mismos errores de las sociedades del pasado.

Categoría 8.4: Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.

Respecto a los recursos que más utiliza, la profesora expresó:

“Los recursos que uso con mayor frecuencia en mis clases de Historia son el texto de la asignatura, los artículos de periódicos, los mapas y esferas, las guías de estudio, y a veces, utilizo otros tipos de recursos, como el retroproyector, el VHS o internet, claro que lo hago con menor frecuencia que aquellos...”

A pesar, de que la profesora le hizo fuertes críticas al texto de Historia, lo destacó como el recurso didáctico que utiliza con mayor frecuencia. Además, señaló el uso frecuente de otros recursos, como; los artículos de periódicos, mapas, esferas y guías de estudio, e indicó que los de menor frecuencia son los de orden tecnológico, como el retroproyector, el VHS e internet.

Categoría 8.5: Roles que asume el Profesor de Historia en sus clases.

Respecto a los roles que dice cumplir esta profesora, se cita textualmente lo siguiente:

“Yo siempre asumo el papel de profesora y de autoridad, tu no puedes jugar otro rol con los alumnos porque juegan la pelota contigo. Para mi es importante mantener la diferencia que existe entre la profesora como responsable de las actividades docentes y el alumno como sujeto al que hay que formar, es fundamental conservar el respeto, la autoridad”

La entrevistada evidenció ser partidaria de mantener en el aula de clases la autoridad, el respeto y las diferencias de roles entre el docente y el alumnado. Entre líneas se lee, que ella asume de hecho que el alumnado necesita respetar y el profesor ser respetado. En este sentido, declaró de forma contundente que en el aula de clases ella siempre asume el rol de profesora y de autoridad. En esa perspectiva, se podría pensar que la profesora tiene la convicción de que la práctica docente lleva implícito el ejercicio de la autoridad.

Metacategoría 9: La Evaluación en la Enseñanza de la Historia.

Esta metacategoría esta conformada por las siguientes categorías: 9.1. Importancia de la evaluación para el profesor; 9.2. Percepción del aprendizaje logrado por el alumnado en las clases de Historia; 9.3. Aspectos que evalúa de la enseñanza de la Historia; 9.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que usa con mayor frecuencia; 9.5. Momentos en que realiza las evaluaciones; y 9.6. Dificultades de la evaluación de la Historia.

Categoría 9.1: Importancia de la Evaluación para el Profesor de Historia.

Respecto a esta categoría, la entrevistada declaró lo siguiente:

“La evaluación es importante porque te permite la observación y el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y para saber si las estrategias utilizadas son efectivas y acertadas,... también te permite determinar el grado de aprendizaje o rendimiento académico alcanzado por el alumno y asignarle una calificación aprobatoria o reprobatoria,...ah y muchas veces la utilizo como mecanismo para el control disciplinario del alumnado”.

Esta profesora hizo referencia a tres tipos de argumentos para justificar y explicar la importancia de la evaluación. En el primero, argumentó que la evaluación permite hacerle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar la efectividad y adecuación de las estrategias de enseñanza utilizadas. El segundo argumento, partió de concebir la evaluación como un instrumento que permite determinar el grado de conocimientos logrados por los alumnos, a la vez que posibilita calificarlos con una

nota aprobatoria o reprobatoria. El último de los argumentos al que recurrió para justificar la importancia de la evaluación, es el de utilizarla como una especie de mecanismo que aparentemente le permite controlar la disciplina del alumnado en el aula.

Categoría 9.2: Percepción del Aprendizaje logrado por el Alumno en las clases de Historia.

Respecto a cómo percibe el aprendizaje de los alumnos, la entrevistada expresó lo siguiente:

“Yo siempre le pregunto a los alumnos, para ver si están entendiendo lo que les estoy explicando,...también me doy cuenta de lo que han aprendido de Historia; utilizando las pruebas o exámenes y a través de la revisión de los trabajos que les mando a elaborar...”.

En lo declarado por esta profesora, es evidente que para percibir el aprendizaje de Historia logrado por los alumnos, ésta se vale de las preguntas, las pruebas y los trabajos escolares.

Categoría 9.3: Aspectos que evalúa de la Enseñanza de la Historia.

Respecto a los aspectos que evalúa, la profesora lo explicita en sus declaraciones textuales:

“Los profesores, además de que tenemos que enseñar a los alumnos, también tenemos que evaluarlos y calificarlos, ponerles una nota para aprobarlos o reprobarnos, esto es muy estresante tanto para nosotros los profesores como para los alumnos, sin embargo, tenemos que hacerlo, es parte de nuestro trabajo. Ahora, en cuanto a los aspectos que considero siempre se deben evaluar del alumnado; están sus conocimientos sobre la asignatura, su actuación en el aula, su participación y disciplina que tienen durante el desarrollo de la clase”.

En este apartado de declaraciones, la profesora resaltó el estrés que le produce la evaluación y la asignación de calificaciones al alumnado, tanto para ella como docente que califica como para los alumnos calificados. Por otra parte, destacó entre los aspectos más importantes de la evaluación de los alumnos; el conocimiento, la participación, la actuación y la conducta de éstos en las clases de Historia.

Categoría 9.4: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que usa con mayor frecuencia.

Respecto a esta categoría, la profesora afirmó sin hacer muchos comentarios lo siguiente:

“Yo utilizo varios instrumentos y procedimientos para evaluar al alumnado, pero los que utilizo con más frecuencia; son los trabajos escritos, las intervenciones, las preguntas, los cuestionarios y las pruebas escritas y objetivas”.

La profesora declaró usar varios instrumentos y procedimientos de evaluación, sin embargo, señaló como de uso más frecuente los trabajos escritos, las intervenciones, las preguntas, los cuestionarios y las pruebas escritas y objetivas.

Categoría 9.5: Momentos en que realiza las Evaluaciones.

Respecto a los momentos en que realiza las evaluaciones, se cita textualmente lo dicho por esta profesora:

“Todos los profesores debemos cumplir con las evaluaciones exigidas en el programa de la asignatura emanado desde el Ministerio de Educación, esas evaluaciones, generalmente las hacemos al final del lapso o trimestre. También hacemos lo que llamamos evaluación continua, porque es una evaluación que nos permite llevar un registro diario de la actuación de los alumnos en cada clase”.

La profesora a manera exhortación declaró que los profesores deben cumplir con las evaluaciones que exige el programa de la asignatura, las cuales se realizan al final de cada lapso o trimestre. Además, destacó la realización de evaluaciones continuas diarias de la actuación de los alumnos en cada clase, lo que posibilita registrar el progreso del aprendizaje de cada uno de ellos.

Categoría 9.6: Dificultades de la Evaluación de la Historia.

En cuanto a las dificultades de la evaluación, se cita textualmente lo declarado por esta profesora:

“No quiero parecer fastidiosa con esto, pero uno de los problemas de la enseñanza que tenemos los profesores en todas las asignaturas, es que trabajamos con muchos alumnos, y como bien sabemos los docentes, con cursos muy numerosos no se trabaja bien. Otro problema que observamos los profesores de Historia, es que el alumnado en general no se prepara lo suficiente para los exámenes y demás evaluaciones, por lo que frecuentemente son muchos los reprobados...”

En lo manifestado por esta profesora destacan dos cuestiones, que desde su perspectiva son los causantes de las dificultades que presenta la evaluación de la enseñanza de la Historia. En primer lugar, señaló los problemas que generan los cursos numerosos, y en segundo lugar, destacó la falta de preparación del alumnado para enfrentar las evaluaciones de la asignatura.

7.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase. (Entrevista de Agenda).

A continuación, se expondrán los resultados del análisis de las informaciones recogidas en las entrevistas de agenda, acerca del conocimiento que el profesor de Historia de Educación Básica, participante en la investigación tiene planificado desarrollar en una próxima clase. Al igual que en los otros tipos de conocimientos y pensamientos analizados, en este apartado se organizaron y ordenaron las declaraciones del

profesorado de Historia en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis en la pauta y parrilla cuatro, con la intención de presentar de la mejor manera posible la descripción y la comprensión en profundidad de este tipo de conocimiento³³⁶.

Las metacategorías que conforman este apartado, son: 1. Conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase; 2. Actividades, estrategias y recursos que el profesor de Historia piensa utilizar; 3. Evaluaciones que piensa realizar en la próxima clase; y 4. Tipo de participación que espera del alumnado. Cada una de estas metacategorías está conformada por varias categorías, y éstas a su vez por subcategorías.

A continuación, se expondrán todas las metacategorías planteadas por el profesor entrevistado, comenzando con esta profesora:

Metacategoría 1: Conocimientos que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase.

Las categorías que la conforman, son las siguientes:

- 1.1. Contenidos temáticos que piensa desarrollar.
- 1.2. Categorías de la Historia que abordará en una próxima clase.
- 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar.
- 1.4. Dificultades que cree pueden presentársele en la próxima clase.

³³⁶ Véase anexos números 8 y 9.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos que piensa desarrollar.

En relación a esta categoría, la profesora señaló sin hacer comentarios, lo siguiente:

“En la próxima clase pienso trabajar con el período colonial de Venezuela, la vida de Simón Bolívar y el pensamiento bolivariano... ¿Te explicare por qué?; el período colonial tengo que abordarlo en la próxima clase, porque es en ese momento histórico en que el joven Simón Bolívar se formó, donde recibió las influencias de sus maestros y donde fue testigo directo de las injusticias del gobierno español y de la esclavitud del blanco y el indígena. Y la vida de Bolívar, porque la temática central de la clase va a ser su pensamiento político y social”.

En lo expresado textualmente por esta profesora, hay evidencias claras acerca del interés y/o preocupación que siente por la contextualización histórica de los personajes y sus ideas.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia que abordará en la próxima clase.

En base a lo declarado en relación a los temas que piensa trabajar en la próxima clase, se le pidió a la profesora que las señalará, respondiendo lo siguiente:

“Voy a trabajar con uno de los más grandes personajes del pasado, con su pensamiento e ideología, con la periodización histórica, y con la que yo considero la categoría más importante de la Historia, como es el establecimiento de relaciones entre el pasado con el presente histórico”.

En las declaraciones de esta profesora, se hace evidente la importancia que le concede a la comprensión del tiempo histórico, a la periodización de la Historia, y al estudio de los grandes personajes del pasado, así como de su pensamiento e ideología considerados como hechos históricos. De manera destacada, se refirió a la relación pasado-presente histórico, como la categoría más importante de la Historia. En este sentido, hay que recordar que esta profesora en declaraciones anteriores, consideró el conocimiento del pasado como una especie de conocimiento instrumental para comprender la realidad

presente y una experiencia aleccionadora para no cometer en el presente los errores de las sociedades del pasado.

Categoría 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de la Historia que piensa desarrollar.

Respecto a esta categoría, la profesora argumentó la importancia y utilidad de los contenidos temáticos que piensa desarrollar, de la siguiente manera:

“...son temas importantes porque tratan de nuestra Historia, y en particular porque son temas que abordan el estudio del más grande personaje histórico de Venezuela y de América latina; Simón Bolívar..., el conocimiento del pasado es de gran ayuda para comprender el presente histórico, lo que estamos viviendo..., además, estos temas de Historia que voy a desarrollar son muy importantes para la formación nacionalista y ciudadana del alumno”.

Tres son los argumentos que utilizó esta profesora para justificar la importancia de los contenidos temáticos que piensa desarrollar en su próxima clase. El primero, hace referencia a que son temas nacionalistas que tratan sobre la Historia de su país y del que considera como el más grande de los personajes históricos de Venezuela y América Latina; Simón Bolívar. En el segundo, la profesora recurre a la idea que ha venido manifestando a lo largo de la entrevista, acerca de concebir el conocimiento del pasado como una especie de conocimiento instrumental o una manera que hace posible acceder y comprender la realidad presente. En el tercero y último de los argumentos expresados, hizo referencia a la utilidad que tienen esos contenidos temáticos para la formación nacionalista y ciudadana del alumnado.

Categoría 1.4: Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase.

Respecto a las posibles dificultades que se le pueden presentar, la profesora manifestó lo siguiente:

“Las de siempre, problemas relacionados con el desinterés y la falta de motivación que tiene el alumnado por los temas de Historia”.

Para esta profesora las dificultades de la enseñanza de la Historia que se le pueden presentar, estarían relacionadas con el desinterés y la falta de motivación que tiene el alumnado por la Historia, a las que considera como más frecuentes.

Metacategoría 2: Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase.

Las categorías que estructuran esta metacategoría, son: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias que piensa utilizar; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar; y 2.3. Roles que piensa asumir en el aula de clases.

Categoría 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que piensa utilizar.

En relación a las actividades la profesora entrevistada, expresó lo siguiente:

“...Para trabajar los contenidos temáticos de la próxima clase, voy a utilizar las exposiciones y explicaciones docentes, porque pienso hacer una explicación general de entrada sobre el tema de clase, con el fin de describirlo y explicar sus ideas básicas, así como lo novedoso e interesante del tema..., ah y a los alumnos, pienso ponerlos a realizar trabajos en grupo, también les pediré que hagan algunas exposiciones breves sobre el tema que trabajaremos ese día, mejor dicho, que lo expongan a través de micro exposiciones,... y que lo debatan y discutan entre ellos y conmigo...”

En estas declaraciones hay que destacar la importancia que le concede la profesora a las exposiciones y explicaciones docentes; como estrategias de enseñanza para presentar el esquema general del tema de clase, introducir las ideas básicas que se van a desarrollar, describir la estructura temática de la clase y señalar los aspectos interesantes e innovadores del tema a trabajar. Igualmente, hay que considerar la exaltación que hizo de la utilización de estrategias de participación activa por parte del alumnado; como los trabajos en grupo, las exposiciones, los debates y la discusión de los aspectos temáticos que se propone trabajar en la próxima clase.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.

En relación a éstos, la profesora expresó:

“Yo ya les asigne a los alumnos lo que me van a traer para la próxima clase, les dije que me deben traer recortes de periódicos sobre Simón Bolívar, también les recordé para que no se les olvide, traer el libro de Historia, porque van a trabajar en grupo con él, yo por mi parte, llevaré conmigo la Constitución Nacional para el análisis de los derechos humanos, las garantías y los deberes establecidos en ella para todos los ciudadanos”.

A pesar, de que en sus declaraciones la profesora hace referencia a la utilización de varios materiales de enseñanza; como los recortes de periódicos y la Constitución Nacional, y de que en la metacategoría sobre las Valoraciones sobre el Programa y el Texto de la Asignatura, hizo una valoración bastante negativa del texto de Historia, se puede percibir con bastante claridad, la importancia especial que le concede a su utilización para el desarrollo de los contenidos temáticos que va a trabajar en la próxima clase.

Categoría 2.3: Roles que la Profesora piensa asumir en la próxima clase.

En cuanto a los roles que piensa asumir, esta profesora expresó textualmente lo siguiente:

“A mi particularmente, me gusta mantener la autoridad del docente en el aula, por eso voy a asumir el papel que siempre asumo frente a mis alumnos, voy a dirigir las actividades de enseñanza y aprendizaje, y a evaluar el trabajo que hagan en el aula”.

En cuanto a los roles que piensa asumir en la próxima clase, la profesora reiteró lo que ya ha declarado antes; que asumirá el rol de autoridad en el aula de clases, dirigirá las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluará a los alumnos.

Metacategoría 3: La Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.

Las categorías que conforman esta metacategoría, son:

3.1. Aspectos que piensa evaluar.

3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar.

Categoría 3.1: Aspectos que piensa evaluar.

En referencia a los aspectos que piensa evaluar, la profesora señaló textualmente lo siguiente:

“Como siempre he hecho, pienso evaluar el conocimiento de los alumnos..., los trabajos escritos y las actividades que realicen durante el desarrollo de la clase”.

En relación a los aspectos que consideró evaluaría, la profesora puso el acento en el conocimiento logrado y expresado en el aula por el alumnado a través de los trabajos escritos y las actividades que éstos desarrollen durante la clase.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar.

En cuanto a esta categoría, la profesora entrevistada textualmente expresó:

“Pienso evaluar al alumnado con trabajos escritos de grupo y con micro-exposiciones,... y les haré muchas preguntas sobre los aspectos más importantes del tema trabajado en clase, porque de esa manera a la vez que los motivo a intervenir, los evalúo”.

En esta respuesta, la profesora privilegia el uso de preguntas como técnica para la evaluación de los alumnos y para motivarlos a participar en el desarrollo de la clase. Igualmente, consideró utilizar los trabajos en grupo y las exposiciones de los alumnos para evaluar.

Metacategoría 4: Participación que espera del Alumnado.

Esta metacategoría la integra una sola categoría, la 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado.

Categoría 4.1: Tipo de participación que espera del Alumnado.

En relación a la participación que espera del alumnado, la profesora fue muy explícita en afirmar:

”...espero un alumnado que se muestre interesado en el tema de la clase, sobre todo en lo concerniente al pensamiento de Simón Bolívar, que colabore y participe espontáneamente en el desarrollo de la clase; pero si no viene con esa actitud, tratare de motivarlo para que se incorpore con el mayor interés a trabajar el tema de clase”.

En este apartado, la profesora expresó las actitudes positivas que desearía que el alumnado asumiera en su próxima clase, las cuales expresan una oposición o contradicción con la visión general y bastante negativa que ha manifestado poseer del alumnado en otras preguntas de la entrevista. En la perspectiva, de la visión negativa que tiene del alumnado, manifestó estar preparada para motivarlo a participar con interés en el desarrollo de los contenidos temáticos de su próxima clase.

7.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la prácticas de la enseñanza de la Historia. (Observación de Aula).

En este apartado se expondrán los resultados del análisis de las informaciones recogidas en las observaciones de aula, acerca del conocimiento que el profesor de Historia de Educación Básica participante de la investigación, utilizó en la práctica de enseñanza de esta asignatura. Continuando con la misma estrategia esgrimida en el análisis en profundidad de los anteriores y diferentes tipos de conocimientos manifestados por la entrevistada, se recurrirá a organizar y ordenar las informaciones y datos obtenidos durante la observación de aula en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis,

las cuales fueron presentadas tanto en la pauta como la parrilla cinco, con el propósito de exponer los resultados del análisis en profundidad del conocimiento utilizado en las prácticas de aula observadas al profesorado que formó parte de los siete estudios de caso³³⁷.

Las metacategorías que conforman este apartado, son: 1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en su práctica de enseñanza; 2. Actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 3. Evaluaciones realizadas por el profesor de Historia durante el trabajo de aula.

Con la intención de aclarar un poco más lo relativo a la presentación de los resultados del análisis del conocimiento observado en la práctica de los siete profesores de Historia observados, hay que decir, que cada una de las metacategorías esta conformada por varias categorías, que a la vez están integradas por subcategorías. A continuación, se expondrán las metacategorías observadas en el aula de clases, comenzando con el primer caso observado; la profesora “A”:

Metacategoría 1: Conocimientos desarrollados por el Profesor de Historia en la práctica de enseñanza.

La misma, está constituida por las categorías: 1.1. Contenidos temáticos desarrollados en el aula de clases; 1.2. Categorías de la Historia abordadas durante el desarrollo de la clase; y 1.3. Dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase.

³³⁷ Véase en anexos la pauta 5 y parrilla 5.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.

En relación a esta categoría, no se hicieron muchos comentarios ya que el propósito era registrar simplemente los contenidos temáticos que la profesora trabajó en el aula de clases, y que a continuación se señalan:

- Período colonial. - Simón Bolívar. - El proceso y los movimientos independentistas venezolanos. - El pensamiento bolivariano en relación al gobierno colonial y la sociedad colonial. - Ideas de sometimiento, esclavitud, independencia, libertad, República y soberanía.

La profesora observada hizo una caracterización histórica, cultural, social y económica del período colonial en el que vivió Simón Bolívar, describió y explicó en términos generales el proceso de independencia y los movimientos independentistas, y esbozó algunos planteamientos del pensamiento político bolivariano en relación al gobierno y la sociedad colonial. Igualmente se refirió a las ideas de sometimiento, esclavitud, independencia, libertad y fundación de una República independiente y soberana.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia abordadas durante el desarrollo de la clase.

En cuanto a esta pregunta, se expondrán a continuación algunos fragmentos del desarrollo práctico de la clase, que dan testimonio de las categorías históricas abordadas por esta profesora:

“La vida de Simón Bolívar transcurrió como todos sabemos entre los últimos años del período colonial, la independencia y los primeros años de la República. Murió muy joven, cuarenta y siete años tenía Bolívar cuando murió...”

En estas declaraciones, es evidente la referencia que hace esta profesora al estudio de los grandes personajes de la Historia.

También, recurrió al uso de preguntas para interrogar y motivar al alumnado a participar de las actividades de aula; como se muestra a continuación:

“A ver ¿Quién me dice la fecha de nacimiento y la fecha en que falleció el libertador?...”,

Sin embargo, a veces las preguntas utilizadas no respondieron a esos propósitos, estimulando sólo el uso de la memoria, como ocurrió en este caso.

Esa pregunta fue respondida por varios de los alumnos, lo que fue aprovechado por la profesora para continuar con la narración y alguna que otra explicación sobre la vida de Bolívar, tocando aspectos relacionados con los períodos históricos, la contextualización histórica, los acontecimientos y sus consecuencias, como se expone a continuación, directamente de la clase grabada:

“Observen que Bolívar vivió entre las dos últimas décadas del siglo XVIII y las tres primeras del siglo XIX, durante este período histórico ocurrieron muchos acontecimientos; en Europa estaba finalizando el feudalismo y comenzando la edad moderna, se había iniciado el establecimiento del capitalismo como sistema económico-social en los países de Europa, y que aún perdura y domina en el mundo actual. Ustedes deben saber que para ese momento los países europeos eran los más importantes y desarrollados del mundo, aún los Estados Unidos no se asomaba siquiera como una potencia. Como les decía, en Europa estaban produciéndose grandes acontecimientos que marcarían el rumbo de la Historia, por ejemplo; en Francia se había producido la Revolución Francesa, considerada como uno de los acontecimientos históricos más importantes de esa época, con ella se ponía fin al Estado Monárquico y nacía el Estado Republicano, el Estado tal y como lo conocemos actualmente, este acontecimiento tuvo gran influencia y repercusión en las colonias de España en América, tanta fue su influencia, que sus

ideas estuvieron presentes en todos los movimientos emancipadores, en las revueltas y en todos los movimientos e ideas que surgían a favor de la independencia de Venezuela y de América. Ese momento histórico fue de grandes cambios y transformaciones, de ideas de libertad y de revolución que vienen de Europa, y ejercen una gran influencia en el joven Simón Bolívar que llega a convertirse en el Libertador de Venezuela y de la América Bolivariana³³⁸”.

Sobre la misma temática, destacó explicaciones sobre la estructura social de clases:

“La sociedad en que vivió y se formó Simón Bolívar; la sociedad colonial, estaba dividía en grupos sociales, para ese entonces los blancos peninsulares y los blancos criollos constituían la clase dominante que gozaba de muchos privilegios y ejercían el poder, privilegios que se les negaban a los otros sectores sociales, que constituían las clases dominadas y explotadas, formadas por los pardos³³⁹, los negros y los indios³⁴⁰”.

En otra de sus intervenciones en el aula, increpó al alumnado a revisar los conceptos trabajados:

“...vamos a revisar en el cuaderno y en el libro los conceptos que venimos trabajando en clase, algunos de ellos ya los deberían de conocer porque deben haberlos visto el año pasado,..., claro, deben haberlos vistos en Historia Universal, así que no deberíamos de tener problemas para entenderlos y señalar la importancia que tienen para comprender la situación histórica en que se desarrollaron los primeros movimientos de independencia en Venezuela”.

De inmediato les preguntó:

“...bueno, vamos a ver ¿quién puede señalar los conceptos trabajados?”.

³³⁸ La América Bolivariana esta constituida por Venezuela, Colombia (Que incluía a la actual Panamá), Ecuador, Perú y Bolivia.

³³⁹ Es la población mestiza, producto de la mezcla de razas.

³⁴⁰ Se ha generalizado en Venezuela y toda América el uso del término indígena por el de indio.

Los alumnos nombraron y explicaron algunos de los conceptos históricos a los que se refirió la profesora, para responder se apoyaron en la lectura que hicieron del cuaderno y del libro de texto. La docente les explicó, corrigió, amplió y confirmó las explicaciones que hicieron los alumnos de los conceptos de la Historia, intervino exponiendo aclaratorias como las siguientes:

“Si esos son, el capitalismo es el sistema económico, político y social de mercado que sucedió al feudalismo decadente de Europa,... eso, la burguesía es la clase dominante que en el capitalismo sustituyó a la nobleza en su papel de clase dominante. ...Si, el período colonial, es esa época en que Venezuela era una colonia dependiente del imperio español, tal era su dependencia que en España se decidía todo, hasta sobre los tipos de cultivos que se podían o no se podían explotar en las plantaciones de Venezuela, lo mismo sucedía con el comercio colonial,... éste fue monopolizado por España, no se podía hacer comercio con otros países, fueran éstos de América o Europa...”

Continuando con la estrategia de complementar las intervenciones del alumnado, explicó y describió someramente algunos acontecimientos históricos, su importancia y trascendencia política, como se verá a continuación:

“...la independencia es un período de la Historia de Venezuela, donde se produjeron gran cantidad de movimientos pro-independentistas e insurrecciones contra el imperio Español. Todos esos movimientos e insurrecciones que surgieron en esa época, lo hicieron influenciados por las ideas que llegaban de contrabando a las provincias venezolanas y de Latinoamérica, sobretodo las ideas de la revolución francesa, que pronto se convirtieron en las más importantes e influyentes, y de las cuales se nutrieron todos los movimientos de liberación que se produjeron en Venezuela y el resto de América...”

En otro apartado de la clase, se observó como organizaba al alumnado en grupos de trabajo y les asignaba la elaboración de un informe escrito, que brevemente éstos expusieron, lo que permitió abrir una discusión sobre el tema de trabajo, donde nuevamente la profesora hizo una exaltación de la importancia de algunos

acontecimientos y grandes personajes del pasado, para la ocurrencia de otros; como bien lo sugiere en la siguiente declaración:

“...ahora, vamos a hacer un trabajo en grupo sobre la influencia que tuvo la Revolución Francesa en la independencia de Venezuela y en la formación de las ideas y el pensamiento político independentista de Simón Bolívar, luego cada grupo va a explicar sus trabajos, para luego discutirlo entre todos”.

En base a lo observado y a las grabaciones de clase, se puede afirmar que las categorías de la Historia que esta profesora desarrolló, fueron; Los grandes personajes del pasado, trabajados a través de la figura y el pensamiento político y social de Simón Bolívar, a quien consideró como el libertador de Venezuela y América; Los hechos y conceptos de la Historia, los abordó durante las exposiciones e intervenciones del alumnado y de la descripción y explicación de hechos, tales como; feudalismo, capitalismo, revolución, colonialismo, colonia, monarquía, República, independencia, libertad, emancipación y pensamiento bolivariano; La estructura social, el tiempo, los períodos y la periodización histórica, fueron trabajados en el contexto de la sucesión, evolución, continuidad y descripción de los distintos momentos históricos abordados, que esta profesora fue caracterizando a partir de la ocurrencia de hechos puntuales del pasado y a través de la descripción y explicación de su trascendencia en relación al pensamiento bolivariano.

En síntesis, para esta profesora; los conceptos y hechos de la Historia, la estructura social, la periodización, el tiempo histórico y los grandes personajes del pasado son de gran importancia para la enseñanza de esta asignatura en la Educación Básica venezolana. Por otra parte, hay que decir que fue notable la preocupación que manifestó por explicar cronológicamente, secuencialmente y en forma evolutiva los distintos hechos y momentos históricos trabajados, así como el interés que demostró por caracterizar y contextualizar cada uno de los hechos, períodos y momentos de la Historia abordados en el aula.

Categoría 1.3: Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos de la clase.

Respecto a las dificultades observadas en el aula, hay que decir, que la mayoría de ellas estuvieron relacionadas con el alumnado. Entre las más significativas, destacaron las presentadas por algunos alumnos para participar e involucrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje y para cumplir con la elaboración de trabajos en grupo, asignados por la profesora como tarea escolar de aula.

Metacategoría 2: Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesor de Historia utilizó durante el trabajo de aula.

Esta metacategoría está formada por las siguientes categorías: 2.1. Actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesor en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos utilizados; 2.3. Roles asumidos por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 2.4. Tipo de participación del alumno, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Categoría 2.1: Actividades y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas por el Profesor en el aula de clases.

En cuanto a esta categoría, se observó el uso de preguntas para motivar la participación del alumnado, así como exposiciones y explicaciones docentes sobre los tópicos temáticos de la clase. Igualmente, se registraron otras actividades relacionadas con la asignación, organización, orientación y dirección del alumnado en la elaboración de trabajos en grupo dirigidos al uso y la consultad del texto de Historia y de un informe presentado por los alumnos como tarea escolar sobre el personaje de Simón Bolívar. De la misma manera, se observó la asignación docente y la realización por parte del alumnado de micro-exposiciones y discusiones dirigidas sobre los temas de clase.

La profesora recurrió al uso de preguntas para indagar en el alumnado; sobre datos del personaje y del período histórico donde éste desarrolló su vida, de la misma manera, hizo con los conceptos básicos de la Historia que forman parte de la temática tratada en clase. El uso de preguntas, además de esas finalidades, parece tener otras; como la de motivar la participación del alumnado, determinar si se entendieron o no las explicaciones y/o reforzar los conocimientos del alumnado.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor de Historia en sus clases.

En referencia a los materiales y recursos, la observación de aula mostró a una profesora propiciando el uso del texto de la asignatura y un trabajo escrito traído por los alumnos, que en clases anteriores le fue asignado por la docente como tarea escolar para la casa.

La observación de aula, permitió destacar el uso limitado de recursos por parte de esta profesora, y la importancia central que le da al texto de la asignatura para el desarrollo de los contenidos temático y de las actividades de aula, tanto por parte de la docente como del alumnado. De manera menos frecuente y significativa, se pudo observar el uso de un trabajo escrito traído por el alumnado en su cuaderno de apuntes.

Categoría 2.3: Roles asumidos por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

Respecto a los roles docentes, la observación de aula mostró a una profesora que asumió la dirección y coordinación de las actividades de clase y del alumnado, en cuanto a la realización, asignación, organización y orientación de las actividades y tareas escolares.

La participación de esta profesora en el aula de clases, se enmarcó en el rol de una facilitadora con autoridad; que asigna, organiza y dirige el trabajo del alumnado en sus clases.

Categoría 2.4: Tipo de participación del Alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

En cuanto a la participación del alumnado, se puede afirmar que las actitudes asumidas por éstos y que fueron observadas durante el desarrollo de la clase; describieron de manera general a un alumnado colaborador, participativo e interesado en las actividades y en el contenido temático de la clase.

La percepción del alumnado durante la observación de aula, es que éste, en términos generales tiene una actitud participativa y de colaboración, que lo muestra algo interesado por el tema de la clase. Pese a ello, hay que destacar lo evidente que fueron los esfuerzos realizados por esta profesora, durante toda la clase, para mantenerlos motivados e incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metacategoría 3: Evaluaciones realizadas por el Profesor de Historia

Las categorías que constituyen esta metacategoría, son las siguientes: 3.1. Aspectos evaluados por el profesor durante el desarrollo de los contenidos temáticos; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

Categoría 3.1: Aspectos Evaluados durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos.

En relación a esta categoría, para la evaluación de los alumnos de la clase observada, esta profesora le dió gran importancia; a los conocimientos de la asignatura desarrollados en clase, a la participación y a la realización de trabajos escolares.

Durante el desarrollo de las actividades de aula y de los contenidos temáticos de esta clase, se observó el interés de la profesora por evaluar tanto el conocimiento como la participación del alumnado, para lo cual, recurrió constantemente al uso de preguntas

interrogativas y reflexivas. Además, promovió la realización de micro-exposiciones, intervenciones del alumnado y de trabajos escritos en grupo.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados por el Profesor.

De la observación que se hizo de las actividades de aula de esta profesora, destaca la gran importancia que le asignó al uso de preguntas y al desarrollo de actividades por el alumnado, específicamente de los trabajos en grupo y micro-exposiciones para evaluar al alumnado.

Para evaluar al alumnado durante el desarrollo de la clase de Historia, esta profesora recurrió al uso de preguntas, no sólo con el propósito de determinar si se entendieron o no sus explicaciones, sino que fue más que evidente su uso como técnica para motivar la participación en clase. Igualmente, apeló al trabajo en grupo y a micro-exposiciones por parte del alumnado.

7.5. Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de Historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda / Observación de Aula)

Antes de comenzar con este apartado, se presentarán a continuación los mecanismos de análisis que se utilizaron para llegar a los resultados de contrastar el conocimiento que el profesor de Historia, manifestó tener planificado desarrollar en una próxima clase (Entrevista de Agenda), con el conocimiento que utilizó en la práctica de la enseñanza de la Historia, registrado durante las observaciones de aula. Ahora bien, en pro de lograr la mejor descripción, comprensión y análisis de los conocimientos contrastados, se recurrió a la pauta y a la parrilla identificadas con el número cuatro y cinco respectivamente, donde previamente se organizaron y ordenaron las informaciones

obtenidas, tanto en las entrevistas de agenda como en las observaciones de aula, en metacategorías, categorías y subcategorías³⁴¹.

En primer lugar, hay que decir que las metacategorías que estructuraron el conocimiento declarado por el profesor de Historia en las entrevistas de agenda y que son presentadas en la pauta y la parrilla número cuatro, son las siguientes: 1. Conocimientos que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase; 2. Actividades, estrategias y recursos que el profesor piensa utilizar; 3. Evaluaciones que piensa realizar; y 4. Tipo de participación que espera del alumnado.

En segundo lugar, están las metacategorías que estructuran el conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la Historia, las cuales se construyeron en base a las informaciones que fueron recogidas durante las observaciones de aula y presentadas en la pauta y parrilla identificadas con el número cinco. Las cuales se exponen a continuación: 1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en la práctica de la enseñanza; 2. Actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados durante el desarrollo del trabajo de aula; y 3. Evaluaciones realizadas durante el desarrollo del trabajo de aula.

A continuación, se dará inicio al análisis de los resultados de la contrastación de estos dos tipos de conocimientos, partiendo con el primer estudio de caso; representado por la profesora “A”.

Contraste Metacategorial 1: Conocimientos que el Profesor de Historia piensa desarrollar en su próxima clase, con los Conocimientos desarrollados en su Práctica de Enseñanza.

Con esa intención se cruzaron las categorías que conforman ambas metacategorías, resultando los siguientes contrastes: 1.1. Contenidos temáticos que el profesor tenía

³⁴¹ Véase anexos 8, 9, 10 y 11.

pensado desarrollar, con los conocimientos desarrollados en el aula; 1.2. Categorías de la Historia que el profesor piensa abordar en la próxima clase, con las categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase; 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar, con la importancia y utilidad observada de los contenidos desarrollados; y 1.4. Dificultades que cree se pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos de la clase.

Es necesario señalar, que las observaciones de aula pusieron en evidencia la complejidad de realizar con efectividad el contraste de la categoría: 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar (conocimiento declarado), con la importancia y utilidad del contenido histórico desarrollado en la práctica docente de aula (conocimiento observado), por lo difícil de apreciar objetivamente en la acción de aula las declaraciones tan particulares dadas por el profesor en relación a estos dos aspectos categoriales, cuestión ésta que será abordada de manera más explícita en cada caso de estudio.

En relación a la contrastación de la categoría: Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante el desarrollo de los Contenidos Históricos de la clase, hay que informar que en la pauta y parrilla número cuatro de la entrevista de agenda, ésta tiene asignado el número 1.4., mientras que para la pauta y parrilla número cinco de la observación de aula, se le asignó el número 1.3.

Contraste Categorical 1.1: Contenidos Temáticos que piensa trabajar, con los Contenidos Temáticos desarrollados en el aula.

En base a lo declarado por esta profesora y a lo observado en el aula de clases, en relación a los temas que manifestó trabajaría en su próxima clase, y los que en realidad utilizó en su práctica de enseñanza, se pudo determinar el grado de correspondencia entre el conocimiento declarado y el llevado a la práctica. Respecto a las coincidencias entre estos contenidos, se determinaron las siguientes: El período colonial en

Venezuela, Simón Bolívar y el pensamiento político y social bolivariano. Por otra parte, hay que destacar que la docente desarrolló parcialmente un contenido temático sobre: El proceso de independencia y los movimientos independentistas en Venezuela, que no declaró en la entrevista de agenda.

Tanto en lo declarado como en lo observado la profesora, presentó una actitud favorable a respetar y ceñirse a las temáticas de la Historia que tenía planificadas previamente, sin embargo, se mostró flexible al introducir o incorporar otros contenidos temáticos diferentes a aquellos en el aula.

Contraste Categorical 1.2: Categorías de la Historia que piensa desarrollar, con las trabajadas durante la clase observada.

En el marco de las declaraciones dadas por esta profesora, sobre las categorías de la Historia que afirmó trabajaría en su próxima clase, recogidas en la pauta y la parrilla identificadas con el número 4, y las categorías que realmente trabajó, que fueron observadas y grabadas en el aula de clases, y registradas en la pauta y parrilla número 5, se establecieron las diferencias y semejanzas, entre lo dicho y lo hecho.

En esa dirección, las coincidencias entre las categorías que declaradas y las trabajadas en la clase observada, se dieron en relación a la periodización y períodos de la Historia, grandes personajes del pasado, y de la relación pasado-presente histórico. En cuanto a las categorías de la Historia trabajadas en el aula de clases y que no fueron declaradas en la entrevista de agenda, se encuentran: los hechos y conceptos de la Historia, la contextualización histórica y los aspectos estructurales de las sociedades históricas.

En resumen, se puede decir que esta profesora le concedió gran importancia en ambos tipos de conocimientos, (el declarado y el práctico) a las categorías; comprensión del tiempo histórico, periodización de la Historia, el estudio de los grandes personajes del pasado y su pensamiento político y social. Por otra parte, hay que señalar, que a pesar

de que las categorías; hechos y conceptos de la Historia, no fueron declarados durante las entrevistas de agenda, aparecieron de manera recurrente durante la práctica de enseñanza de la Historia observada, lo que es un indicativo de la gran importancia que éstos tienen para esta profesora. Lo mismo ocurrió, aunque en menores proporciones; con la contextualización histórica de los hechos, los períodos o momentos de la Historia y con los aspectos estructurales de la sociedad, abordados dentro de las temáticas de aula.

Contraste Categríal 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de Historia que piensa desarrollar, con los trabajados en la clase observada.

En relación a esta categoría, hay que decir, que no se pudo contrastar debidamente con los resultados de la observación de aula, debido a que las declaraciones de la profesora respecto a los contenidos temáticos trabajados durante la enseñanza de aula, se hicieron en un contexto muy particular, lo que complicó la apreciación objetiva del observador. Es por ello, que esta categoría no aparece registrada en la pauta y parrilla número cinco, las cuales se estructuraron para ordenar y clasificar las informaciones recogidas durante las observaciones de aula, en virtud de lo complejo que implica el determinar a través de la observación en forma objetiva, la importancia y la utilidad de los contenidos de Historia desarrollados en el aula, lo que es más complicado, si lo que se intenta es contrastarlos con conocimientos previamente declarados por la misma docente durante las entrevistas de agenda.

Sin embargo, pese a ello, se apreciaron los esfuerzos realizados por la profesora para interesar al alumnado en el conocimiento del pasado, utilizándolo como herramienta cognoscitiva y/o experiencial para comprender los acontecimientos de las sociedades del presente. En cuanto a las otras cuestiones declaradas, para esta profesora es muy difícil percibir la importancia y utilidad de los contenidos temáticos de la clase, porque trata temas de la Historia nacional o sobre personajes importantes del pasado de la Historia patria, como tampoco es fácil determinar de inmediato en la observación de aula, la utilidad que tienen para la formación integral del alumno.

Contraste Categríal 1.4: Dificultades que declaró se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante la clase de Historia.

Respecto a las dificultades que la profesora declaró se le pueden presentar en su próxima clase de Historia, al compararlas con las que se observaron en el aula; hay que resaltar que en ambos ámbitos, éstas aparecen directamente relacionadas con el alumnado; como el desinterés y la falta de motivación que tienen por la Historia, y las que presentan algunos alumnos para participar y culminar las tareas escolares de aula.

El contraste de las dificultades declaradas con las observadas, permitieron percibir tanto en lo dicho por esta profesora, como en la observación de su práctica de aula, problemas del alumnado relacionados con la falta de interés y motivación por la asignatura de Historia, que entre otras cosas, se manifestaron en dificultades para la participación y el desarrollo de las tareas escolares.

Contraste Metacategoríal 2: Actividades y Estrategias que piensa utilizar en su próxima clase, con las observadas durante el trabajo de aula.

Categorías comparativas que estructuraron esta metacategoría: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesor de Historia piensa utilizar, con las utilizadas en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar, con los utilizados en el aula de clases; y 2.3. Roles que piensa asumir en el aula, con los asumidos durante el desarrollo de la clase.

Contraste Categríal 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en su próxima clase, con las que realmente trabajó en el aula de clases.

De la comparación de las actividades y estrategias que la profesora declaró pensaba utilizar para desarrollar los contenidos temáticos, con las empleadas en la clase observada, se evidenciaron aproximaciones y alejamientos entre ambos tipos de conocimiento. Las aproximaciones se distinguieron por estar presentes tanto en el

conocimiento declarado como en la acción de la enseñanza; a través de exposiciones y explicaciones docentes, y de la asignación, organización, orientación y dirección del alumnado en la elaboración de trabajos en grupo, y de la realización de micro-exposiciones y debates. Mientras que los alejamientos, hacen referencia a ese conocimiento no declarado en la entrevista de agenda, pero que sin embargo, se hizo presente en el aula, evidenciando la importancia y utilidad que le concede esta profesora en el marco de la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, como es el caso del uso de las preguntas, con la múltiple finalidad de motivar la participación del alumnado, de determinar si se entendieron o no las explicaciones, y para reforzar los conocimientos sobre los contenidos temáticos expuestos por el alumnado.

La contrastación de los aspectos categoriales de lo declarado y lo observado sobre las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Historia, permitió constatar aquellas cuestiones que la profesora ya había manifestado en las entrevistas de agenda, en donde consideró como muy importantes y de gran utilidad, como son: Las exposiciones y explicaciones docentes para presentar el esquema general de la temática de clase, introducción de las ideas básicas a desarrollar, descripción de la estructura temática del desarrollo de la clase, y de destacar los aspectos interesantes e innovadores del tema a trabajar. La utilización de estrategias de participación activa por parte del alumnado; como los trabajos en grupo, las exposiciones y los debates. Igualmente, hay que decir, que la utilización reiterada de preguntas en el aula de clases, es un indicador fehaciente de la importancia y la utilidad que éstas tienen para esta profesora, a pesar, de que no fueron declaradas en la entrevista de agenda.

Contraste Categorical 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar, con los trabajados en el aula de clases.

En cuanto a los materiales y recursos didácticos que declaró utilizaría en su próxima clase, y los que en realidad utilizó en su práctica de aula, destaca la importancia especial que le concedió a la utilización del libro de texto para desarrollar los contenidos temáticos de la asignatura. En la misma dirección, pero con menor frecuencia e

importancia hizo uso de un trabajo escrito sobre el tema de la clase, elaborado y traído por los alumnos, al cual se refirió en el apartado de la entrevista de agenda.

Por otra parte, la contrastación permitió determinar la existencia de diferencias entre algunos de los recursos didácticos declarados, con los utilizados en la práctica de aula. Es por ello, que a pesar de haber declarado que utilizaría los recortes de periódicos y la Constitución Nacional como recursos de enseñanza, en la observación de aula no hubo evidencias de su uso.

La no correspondencia entre estos dos tipos de conocimientos; el declarado y el observado, tal es el caso referente a manifestar que utilizaría varios materiales de enseñanza, como los recortes de periódicos, la Constitución Nacional y trabajos escritos por los alumnos, cuando la observación de aula evidenció el uso limitado de estos recursos, lo que contrasta con la importancia central que le da al uso del texto para el desarrollo temático y las actividades de aula, tanto de los docentes como del alumnado.

Contraste Categorical 2.3: Roles que piensa asumir en la próxima clase, con los asumidos durante el desarrollo de la acción de aula.

De la contrastación de los roles que la profesora planteó que asumiría en la próxima clase de Historia, con los roles que se observó asumió en la práctica de aula, se evidenció una correspondencia casi total entre ambos tipos de conocimientos.

En síntesis, se puede decir que los roles tanto los declarados, como los asumidos por la profesora en el aula; se enmarcaron; en los de una facilitadora que asigna, organiza, dirige y evalúa el trabajo de aula del alumnado, lo mismo pasó con el rol de autoridad, el cual se confirmó en el interés de la docente por representar la autoridad en el aula.

Contraste Metacategorial 3: Evaluaciones que piensa hacer, con las realizadas durante la clase observada.

Las categorías de contraste, son: 3.1. Aspectos que piensa evaluar en la próxima clase, con los aspectos evaluados durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase observada; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en clase, con los utilizados durante el desarrollo de las actividades de aula.

Contraste Categorical 3.1: Aspectos que piensa evaluar, con los evaluados durante la clase observada.

La profesora declaró que piensa evaluar el conocimiento logrado por los alumnos sobre el tema desarrollado; con los trabajos escritos y las actividades realizadas por éstos durante la clase. La observación de aula, confirmó el interés manifestado por la docente en la entrevista de agenda por la evaluación de estos tres aspectos de la enseñanza de la Historia.

La contrastación de las informaciones recogidas y clasificadas en las pautas y parrillas identificadas con el número 4 (conocimiento declarado) y con la número 5 (conocimiento observado en la práctica de la enseñanza de la Historia), revelan que en este caso, la profesora puso el acento tanto en lo que dijo hacer, como en lo que en realidad hizo, en relación a los siguientes aspectos de la evaluación: El conocimiento, los trabajos escritos y la participación del alumnado en el desarrollo de las actividades de aula y de los contenidos temáticos; lo que realizó a través del uso de preguntas, y de micro-exposiciones e intervenciones del alumnado.

Contraste Categorical 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar en su próxima clase, con los observados durante la clase.

En relación a la contrastación de las técnicas, instrumentos y procedimientos que la profesora declaró que utilizaría en la evaluación del alumnado en su próxima clase, con los que en realidad utilizó para evaluarlos en el aula, coincidió en asignarle gran

importancia y utilidad al uso de preguntas, trabajos en grupo y micro-exposiciones del alumnado, para ambos tipos de conocimientos.

En este apartado, se produjo una total coincidencia entre lo declarado y lo utilizado en la práctica de aula. En ese sentido, la profesora consideró en ambos tipos de conocimientos la importancia de usar la técnica de las preguntas para evaluar al alumnado, determinar si entendieron o no las explicaciones y para motivarlos a participar de la clase. En ese mismo contexto, insistió en la utilización de los trabajos en grupo y las exposiciones del alumnado.

Contraste Metacategorial 4.1: Tipo de participación que espera del Alumno en su próxima clase, con la Categoría 2.4: Tipo de participación observada durante la clase.

Hay que aclarar que la metacategoría 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado; esta integrada por una sola categoría que aparece recogida y presentada en el conocimiento declarado de la entrevista de agenda, la cual se contrastará con la categoría 2.4. Tipo de participación del alumnado, perteneciente al conocimiento observado durante el desarrollo del trabajo de aula.

La contrastación de estas dos categorías; la declarada y la observada, permitió determinar que la participación que se esperaba del alumnado se corresponde en gran parte con la observada durante el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, el tipo de participación en ambos tipos de conocimientos; muestra en términos generales a un alumnado colaborador, participativo e interesado en el desarrollo de las actividades y el contenido temático de la clase. Sin embargo, hay que enfatizar que fueron evidentes los esfuerzos realizados por la profesora durante toda la clase, para mantener motivados e interesados a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de Historia.

La contrastación de estas categorías, mostró a un alumnado tanto en lo esperado como en lo observado en el aula, caracterizado por actitudes positivas hacia la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Contrariamente si se revisan, otras declaraciones de las entrevistas en profundidad dadas por esta misma profesora en relación al alumnado, se evidenciará otra visión bastante negativa acerca de ellos.

CAPÍTULO VIII

Segundo estudio de caso: Profesora “B”.

Índice

8.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (entrevista en profundidad)

8.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la educación básica venezolana. (entrevista en profundidad)

8.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (entrevista de agenda)

8.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la historia. (observación de aula)

8.5. Contraste: de los conocimientos manifestados por la profesora de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (entrevista de agenda / observación de aula)

8. Segundo estudio de caso: Profesora “B”.

8.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de Historia. (Entrevista en Profundidad).

Entre los aspectos categoriales que constituyen este apartado, destacan los siguientes:

1. Interés por la investigación educativa; 2. Interés por la enseñanza de la Historia; 3. Participación en la creación de materiales de enseñanza; 4 Lectura de libros y/o revistas de Historia; 5. Interés por la lectura; 6. Participación en talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente; 7. Valoración de talleres y cursos realizados; 8. Experiencias significativas que ha tenido como profesor de Historia; y 9. Razones por las que trabaja en la Educación Básica³⁴².

Categoría 1: Interés por la Investigación Educativa.

En relación a la investigación educativa, esta profesora hizo las siguientes declaraciones:

“Es indudable la importancia que tiene para mi la investigación educativa, desde que me gradué siempre me ha llamado la atención,..., a ver, yo soy de las que piensa que los profesores de Historia no debemos quedarnos con el conocimiento teórico de los libros de Historia, y mucho menos con esa información tan restringida del texto de la asignatura. Por eso, yo digo que si lo que queremos es ampliar nuestros conocimientos sobre la Historia que traen estos textos, tenemos que hacer nuestras propias investigaciones,... hacerlas en nuestra realidad inmediata, donde vivimos y trabajamos, ...también podemos usar documentos históricos de la comunidad y del país, porque estos documentos nos pueden ofrecer un conocimiento más directo con la Historia”.

³⁴² Véase anexos números 4 y 5.

En otra de sus declaraciones, expresó a manera de justificar y de criticar la situación en que se encuentra actualmente el profesor de Historia, en su condición de docente e investigador:

“... el profesor de Educación Básica y de educación diversificada, no investiga, no lo hace porque no le gusta hacerlo, sino porque no existen estímulos por parte del Ministerio de Educación; después de que te contratan como profesor de Historia o de otra asignatura más nunca tienen que ver contigo, por eso nos sentimos solos, sin nadie que vea y valore lo que hacemos, ...Además, es difícil que los docentes y alumnos podamos hacer investigaciones con la cantidad de trabajos y evaluaciones que nos exige el plan de estudios y la falta de tiempo, tampoco tenemos los recursos para atender las actividades de investigación, además, son tantos los alumnos que te asignan por sección que no puedes hacer investigaciones con ellos...”

La profesora afirmó con mucha convicción de que la investigación educativa es muy importante. En esa dirección, hizo dos tipos de declaraciones; en la primera, hace una serie de reflexiones acerca de lo importante que es la investigación para el profesor de Historia, en la que sostiene que ellos no pueden conformarse con la Historia teórica y restringida de los libros y de los textos de la asignatura; frente a lo cual, propone la realización de investigaciones en la realidad, utilizando documentos históricos de la comunidad y del país, con la finalidad de ampliar los conocimientos de Historia que traen los textos de esta asignatura.

En la segunda declaración, hizo una especie de crítica, justificación y de denuncia de la situación en que se encuentra la investigación entre el profesorado de Historia de Educación Básica y diversificada³⁴³. Al respecto, afirmó que el Ministerio de Educación no tiene una política para incentivar la investigación entre los profesores. A lo que agregó, que entre otras cosas, carecen del tiempo y de los recursos necesarios para atender las actividades de investigación de los alumnos. Además, declaró que tanto a los profesores como a los alumnos se les dificulta la realización de investigaciones, debido

³⁴³ Se refiere a la Educación Básica (Escuela de nueve grados) y a la Educación Media Diversificada y Profesional (Bachillerato).

a que el plan de estudios de la asignatura les exige de todo su tiempo y esfuerzos para la realización de una gran cantidad de trabajos y evaluaciones.

Categoría 2: Interés por la Enseñanza de la Historia.

En relación a esta categoría, la profesora manifestó lo siguiente:

“Claro que la Historia me interesa, y me interesa porque me gusta conocer el pasado y transmitírselo a mis alumnos; pero no sólo para enseñarles Historia, sino para darles esos conocimientos de Historia que les permitan por vía de la teoría y de la investigación procedimental conocer el pasado; porque el pasado hay que conocerlo para entender de donde venimos, cuál es nuestro origen,... por demás, debo decir que a mi me encanta escudriñar e indagar en el pasado, revisar libros sobre la Historia del hombre y de otras naciones”.

Volviendo sobre la enseñanza de la Historia, afirmó:

“... la enseñanza de la Historia es imprescindible para la formación integral del alumnado y para la transmisión de los valores del buen ciudadano”.

En declaraciones anteriores, hay evidencias claras del interés que siente esta profesora por la Historia. En primer lugar, manifestó estar interesada por la enseñanza de esta asignatura, porque le gusta conocer el pasado, la Historia del hombre y de otras naciones. En segundo lugar, porque le gusta enseñar y transmitir el conocimiento del pasado histórico al alumnado, y de proveerlos de conocimientos de Historia que les puedan servir de herramienta teórico-metodológica para indagar sobre su pasado y sus orígenes.

Por otra parte, señaló que su interés por la enseñanza de la Historia, estaba en que ésta es una asignatura imprescindible y de gran utilidad para la formación integral y ciudadana de los alumnos.

Categoría 3: Participación en la creación de Materiales de Enseñanza.

En relación a la creación de materiales de enseñanza, la profesora manifestó lo siguiente:

“Si,... he realizado, con otros profesores, algunos materiales de apoyo didáctico para las clases y el uso de los alumnos. Hemos hecho guías de estudio y cuestionarios de estudio,...también he organizado y dirigido a los alumnos en la elaboración de láminas, mapas físicos... y mapas mentales para las exposiciones que les asigno como tarea escolar”.

La profesora afirmó haber elaborado en cooperación con otros profesores de Historia, algunas guías y cuestionarios de estudio dirigidos a los alumnos para que los usen como material de apoyo didáctico. Igualmente, manifestó poseer una actitud favorable a trabajar con el alumnado en la elaboración de láminas, mapas físicos y mapas mentales como material de apoyo para las exposiciones de éstos.

Categorías 4 y 5: Interés por la Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.

En esta parte, se expondrá la descripción y el análisis conjunto de dos categorías: 4. Lectura de libros y revistas, y 5. Interés por la lectura; debido a la similitud de las respuestas dadas por la profesora entrevistada.

En relación a estas categorías la profesora expresó textualmente:

“Leo constantemente el texto de la asignatura y hago otras lecturas, leo otros libros de Historia..., a veces, compro revistas de educación y de Ciencias Sociales y las utilizo en mis clases, también consulto una enciclopedia que tengo en mi casa..., yo leo otras cosas diferentes al texto de la asignatura, leo libros, revistas..., porque me gusta estar al día, aprender un poco más, y tener la suficiente información sobre los temas que doy en mis clases de Historia”.

La profesora afirmó hacer lecturas constantes del texto de Historia, además, dijo leer una enciclopedia, otros libros y revistas relacionadas con la Historia, las Ciencias Sociales y la Educación. Considera que este tipo de lecturas es de gran importancia para la preparación de clases y mantenerse actualizado y bien informado sobre las temáticas de la asignatura.

Categorías 6 y 7: Participación y Valoración de Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de formación y actualización docente.

Al igual, que en las categorías 4 y 5, en esta parte, se abordará para su análisis y descripción de manera conjunta las categorías: 6. Participación en talleres, cursos, y seminarios..., y la 7. Valoración de talleres, cursos y seminarios...

En relación a esta pregunta, la profesora respondió lo siguiente:

“... creo que he realizado como unos quince, entre talleres y cursos, todos en el área de la educación, el currículo y la evaluación. Los hice en mis primeros años de docencia,...tengo bastante tiempo sin hacer un curso o taller de esos.... Recuerdo que no me gustaron, fueron muy repetitivos, siempre trataban de lo mismo, por eso me cansé de hacerlos, y además, no te sirven para actualizarte,... ni tampoco son formativos”.

La profesora declaró haber realizado, en sus primeros años como docente, varios talleres y cursos en el área de educación, currículo y evaluación, ninguno en Didáctica de la Historia, Historia o en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. La valoración que hizo de ellos, fue bastante negativa, argumentando que no le gustaron; porque eran repetitivos y no servían como cursos de formación y actualización docente. Según la profesora, éstas serían algunas de las razones que explicarían el que o haya hecho otro taller o curso de formación y/o actualización docente.

Categoría 8: Experiencias significativas que ha atendido como Profesora de Historia.

En relación a si recordaba algunas experiencias significativas de enseñanza como profesora de Historia, la entrevistada declaró lo siguiente:

“... tengo que decir, que me siento realizada en todas mis clases, sobretudo cuando los alumnos se ven interesados por la asignatura y quieren conocer la Historia, eso es lo más significativo que siento como profesora de Historia. ...bueno, recuerdo que en mis inicios como docente, usaba fichas para dar las clases y los estudiantes andaban comentando que yo no sabía nada de la asignatura, y que si no tenía las fichas no sabía dar bien la clase, eso me obligó a estudiar mucho para demostrarles lo contrario, eso aún lo recuerdo, ahora, creo que fue una cosa muy cómica”.

En cuanto a las experiencias más significativas, esta profesora se refirió en primer lugar, a sus clases en términos generales, aunque considerando de manera especial aquellas, donde el alumnado manifiesta estar interesado por conocer sobre los aspectos históricos de la temática de clase.

En segundo lugar, recordó como una experiencia significativa de sus inicios como docente, una anécdota relativa a que los alumnos andaban comentando que ella no sabía de Historia, porque se apoyaba en fichas para dar sus clases, lo que la obligó a estudiar mucho para demostrarles lo contrario. En lo declarado sobre este episodio de la docente, se puede constatar la importancia que esta profesora le concede a los conocimientos y al dominio temático de la asignatura para la enseñanza de la Historia.

Categoría 9: Razones por las que Trabaja en Educación Básica.

Al igual que en el caso anterior, en referencia a esta pregunta, esta profesora respondió lo siguiente:

“Trabajo en la escuela básica porque fue el nivel que me asignaron cuando me dieron el cargo de profesora, eso no quiere decir, que no me gusta trabajar en este nivel, por el contrario me encanta, y es que trabajar con jóvenes también me encanta, me gusta orientarlos y cooperar con su formación”.

Al igual que la profesora anterior, ésta, tampoco eligió el nivel de Educación Básica para trabajar, sino que se lo asignaron. No obstante, afirmó gustarle trabajar con jóvenes de este nivel educativo, pues según dijo, le gusta participar tanto en su orientación, como en su formación.

8.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la Historia que enseña en la Educación Básica Venezolana³⁴⁴. (Entrevista en Profundidad)

En este apartado, se abordará el análisis del conocimiento que manifestó poseer la segunda de las profesoras entrevistadas, en relación a la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana. Con esa finalidad, las informaciones recogidas durante las entrevistas en profundidad fueron organizadas en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis para facilitar la descripción, explicación y comprensión en profundidad del conocimiento y el pensamiento que sobre la enseñanza de la Historia, declaró esta profesora.

El presente apartado está conformado por nueve metacategorías: 1. Conocimiento de la Historia; 2. La Historia que se enseña en la Educación Básica; 3. Valoraciones del profesor de Historia sobre sí mismo; 4. Opiniones y valoraciones acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica; 5. Valoraciones que tiene el profesor sobre el

³⁴⁴ Véase anexos 6 y 7.

programa y el texto de la asignatura; 6. Visión que tiene el profesor de Historia acerca del alumnado de Educación Básica; 7. Conocimientos del profesor de Historia en relación a la planificación; 8. Acciones del profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia; y 9. La evaluación en la enseñanza de la Historia.

Metacategoría 1: Conocimiento de la Historia.

Esta metacategoría está integrada por las categorías:

1.1. Concepciones de la Historia.

1.2. Importancia de la Historia.

Categoría 1.1: Concepciones de la Historia.

En relación a esta categoría, la profesora manifestó textualmente lo siguiente:

“Yo considero que la Historia es el estudio de los hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre,...ella contempla el estudio de toda la evolución social, política y cultural del hombre y de las naciones...”.

Para esta profesora la Historia es el estudio de los hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre. En sus declaraciones sólo hay evidencias relacionadas con el pasado, por lo que no se evidenciaron alusiones al presente como si lo hizo la profesora anterior. No obstante, expresó que la Historia, además de estudiar hechos y acontecimientos del pasado; comprende el estudio de todo el proceso evolutivo social, político y cultural del hombre y de las naciones, aunque no específico si el rumbo de ésta era el presente o el futuro.

En esta visión de Historia, se aprecian varios elementos que explicarían el interés por lo histórico. En primer lugar, fue evidente la importancia que le otorgó al estudio de los hechos y acontecimientos de la Historia. En segundo lugar, destacó la idea en términos

generales, de que los hechos y acontecimientos históricos sólo pueden comprenderse en el contexto del proceso evolutivo del hombre y de las naciones. Y en tercer y último lugar, hay señalamientos que se pudieran considerar como un elemento contradictorio y confinatorio de su concepción de la Historia, referida a la idea de que ésta sólo se limita al estudio del pasado del hombre y las naciones.

Categoría 1.2: Importancia de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

En cuanto a la importancia de esta asignatura, la profesora manifestó lo siguiente:

“...la Historia en si es importante, pero mucho más importante es enseñarla a los más jóvenes, porque el conocimiento de nuestra Historia, de la Historia de nuestra sociedad, es fundamental para la formación integral y ciudadana del alumnado,... Además, yo enseño Historia, no sólo porque es una de las asignaturas que me asignaron cuando me dieron el cargo docente, la enseño porque me gusta,...desde el momento en que me la asignaron,... siempre la he considerado como una de las asignaturas más importantes para el alumnado de las que dicto, y nunca he dejado de trabajar con ella”.

En lo manifestado por la profesora, se percibe explícitamente la importancia que le asigna a su enseñanza para la formación integral y ciudadana del alumnado, así como el agrado que siente de enseñarla. La importancia de enseñar la Historia, según esta profesora, se explicaría a través de la utilidad formativa que tiene para el alumnado.

Metacategoría 2: La Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría esta compuesta por cuatro categorías:

- 2.1. Diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza.
- 2.2. Utilidad del conocimiento de la Historia.
- 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia.
- 2.4. Temas y/o contenidos básicos de la Historia de la enseñanza.

Categoría 2.1: Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.

La respuesta dada por esta profesora, fue la siguiente:

“Yo creo que la diferencia está; en que nosotros los profesores, lo que hacemos es transmitir a los alumnos los conocimientos producidos por los Historiadores, pero adaptados a los intereses y nivel de comprensión de los alumnos,... cuando vamos a enseñar el conocimiento de la Historia de los Historiadores, primero tenemos que transformar ese conocimiento histórico, que nos lo proporcionan ellos los Historiadores, en un conocimiento más sencillo y manejable para el alumnado”.

En las declaraciones realizadas por esta profesora en relación a las diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza, destaca la idea que, la que enseñan los profesores es la misma de los Historiadores, pero transformada, por ellos, en una Historia más sencilla, manejable y adaptada a los intereses y nivel de comprensión de los alumnos. Desde esta perspectiva, se podría suponer que para esta profesora, el hecho de adaptar y hacer más sencilla la Historia al alumnado, minimizaría sus problemas y ampliaría sus oportunidades o ventajas para enseñarla.

Categoría 2.2: Utilidad de la Historia.

En relación a la utilidad de la Historia, la profesora manifestó:

“La Historia es una de las pocas asignaturas de la Educación Básica que contribuye a la formación de un alumnado crítico y capaz de comprender los hechos del pasado de su país”.

Como lo evidencia la declaración anterior, para esta profesora la Historia tiene una utilidad formativa, en relación a que contribuye la formación de un alumnado crítico y capacitado para abordar con éxito el estudio de los hechos más significativos del pasado histórico de su país.

Categoría 2.3: Dificultades de la Enseñanza de la Historia.

En cuanto a esta categoría, la profesora afirmó que:

“... los alumnos vienen al aula con el prejuicio de que la Historia es aburrida, por lo que tienen una predisposición a rechazarla,..Por otra parte,...hay que decirlo, el alumno de Educación Básica no se siente motivado ni interesado por la Historia que aquí se enseña, y le interesa muy poco conocer el pasado de su país”.

“En cuanto al alumnado, te puedo decir que la mayoría de ellos presentan dificultades para comprender los conceptos de Historia con los que trabajamos la asignatura, también, tienen problemas para memorizar fechas y conceptos históricos,...Otra de las dificultades a las que tenemos que enfrentarnos los profesores, es a las diferencias de conocimientos y destrezas individuales que existen y son bastante notables entre el alumnado”.

En base a estas declaraciones, se puede inferir que las dificultades que se le han presentado a esta profesora con la enseñanza de la Historia, no tienen nada que ver con la naturaleza de la asignatura, ni con las estrategias de enseñanza o didáctica empleada por los docentes, sino que para ella, su origen está centrado en el alumnado, en sus características. En este sentido, destacó las dificultades relacionadas con la desmotivación y el desinterés que siente el alumnado por la Historia y por el conocimiento del pasado histórico de su país. Igualmente, señaló las dificultades que éstos presentan para la comprensión de conceptos históricos, así como para la memorización de fechas y conceptos de la Historia. Por último, hay que señalar que la profesora finalizó esta parte de la entrevista, afirmando sobre la existencia de diferencias individuales de conocimientos y destrezas entre el alumnado, las que calificó entre las dificultades importantes a considerar durante la enseñanza de esta asignatura.

Categoría 2.4: Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia de la Enseñanza.

En relación a esta categoría, la profesora señaló textualmente lo siguiente:

“Yo considero que los temas básicos de la Historia que se deben enseñar a los alumnos en la escuela básica, deben ser aquellos que están relacionados con la evolución económica, cultural, social y política del hombre y de las naciones, los períodos de la Historia, los conceptos y los hechos más importantes del pasado,... y los temas sobre la vida de los grandes personajes de la Historia, como Simón Bolívar, y otros más, tanto de Venezuela como de otros países”.

Lo declarado por esta profesora, evidenció una variedad de cuestiones relacionadas con los temas y contenidos básicos de la Historia, que según ella, deberían enseñarse en la Educación Básica. Entre los planteados, se encuentran: la evolución económica, cultural, social y política de los hombres y de las naciones, la periodización histórica, los conceptos y hechos históricos, y personajes importantes del pasado.

Metacategoría 3: Valoraciones que hace el Profesor de Historia de si mismos.

Son dos las categorías que constituyen esta metacategoría: 3.1. Valoración social y profesional que tiene el profesor sobre si mismo; y 3.2. Conocimientos que cree debe poseer el profesor de Historia.

Categoría 3.1: Valoración Social y Profesional que hace el Profesor de si mismo.

En relación a la valoración que hace de si mismo, la profesora se expresó de la manera siguiente:

“Nosotros los docentes, somos profesionales de gran importancia para la sociedad, somos profesionales de reconocido prestigio,...tanto los alumnos como los representantes nos consideran profesionales imprescindibles..., además, los profesores no tenemos que envidiarle nada a los otros profesionales, sean estos médicos, abogados o ingenieros”.

Esta profesora hizo una valoración claramente positiva de la profesión docente; considera que son profesionales imprescindibles para la sociedad, de gran importancia y de reconocido prestigio social.

Categoría 3.2: Conocimientos que cree debe poseer un Profesor de Historia.

Respecto a esta categoría, la profesora declaró textualmente, lo siguiente:

“El profesor de Historia debe tener conocimientos amplios y en profundidad sobre la asignatura...Debe poseer una sólida cultura general, porque a los profesores de Historia nos exigen que además de tener conocimientos de la Historia, debemos saber de todo. Pero, para ser un buen profesor, también tienes que conocer y dominar muy bien las metodologías y técnicas de enseñanza”.

Esta profesora sostiene que el buen profesor de Historia, debe poseer tres tipos de conocimientos; en primer lugar, poseer conocimientos amplios y en profundidad de la asignatura, en segundo lugar, una sólida cultura general, y en tercer lugar, debe tener conocimientos y dominio suficiente de las metodologías y técnicas de enseñanza. En otras palabras, un buen profesor de Historia; tiene que ser un hombre culto, un buen docente y conocer la Historia como un Historiador.

Metacategoría 4: Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría esta compuesta por tres categorías: 4.1. Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica; 4.2. Opinión acerca de la presencia de la asignatura de Historia en el plan de estudios; y 4.3. Valoración social y académica de la Historia, en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica.

Categoría 4.1: Opinión acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

En relación a esta categoría, a continuación se cita textualmente lo declarado por la profesora:

“La Historia que enseñamos los docentes en la Educación Básica, es una Historia que lo más que hace, es describir los hechos del pasado, pero sin analizarlos, porque es una Historia fundamentalmente sacada del texto, es decir, sólo esta basada en los escritos teóricos que traen los libros, es una Historia de muchas ideas nacionalistas,...estos textos presentan una Historia lejana del alumnado, de su país, que está desconectada de la realidad, y a veces presenta los hechos del pasado de forma manipulada.... Ah y además, la Historia que trae el programa y los textos de Historia es muy aburrida, por eso los profesores que dictamos esta asignatura, tenemos que hacerla más viva e interesante a los alumnos,...”.

La profesora entrevistada le hizo críticas muy severas a la Historia que se enseña en la Educación Básica. En primer lugar, la consideró como muy descriptiva, teórica, nacionalista y textual. En segundo lugar, la calificó de desactualizada, manipulada y divorciada de la realidad. En tercer y último lugar, la acusó de ser una Historia aburrida, pero que dependía del profesor el cambiarla y hacerla más interesante y agradable al alumnado.

Categoría 4.2: Opinión acerca de la Presencia de la Historia en el Plan de Estudios de Educación Básica.

Respecto a la presencia de la Historia en el plan de estudios de Educación Básica, se expone textualmente su declaración:

“claro que si se justifica su presencia como asignatura del plan de estudios de la Educación Básica, porque ella es fundamental para la formación integral y ciudadana del alumnado,...porque la Historia es la moral y la cívica de nuestra nacionalidad. Además, ella puede justificar su presencia en este plan de estudios, de la misma manera que lo hacen las demás asignaturas, en base a la utilidad que tiene para la formación integral del alumnado”.

En la misma dirección, expresó de forma imperativa:

”... a los alumnos hay que enseñarles el pasado para que comprendan los orígenes de nuestra identidad...”.

Para esta profesora la Historia como asignatura justifica su presencia en el plan de estudios de la Educación Básica, de la misma manera en que lo hacen las otras materias escolares; pero fundamentalmente apeló a la utilidad que ésta tiene para la formación integral y ciudadana de los alumnos, ya que en su opinión es la moral y la cívica de la nacionalidad, y porque considera que a los alumnos se les debe enseñar el conocimiento del pasado, para que puedan comprender los orígenes de su identidad nacional.

Categoría 4.3: Valoración Social y Académica de la Historia, en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios de la Educación Básica.

En cuanto a la valoración social y académica de la Historia en relación a las otras asignaturas, que esta profesora hizo, se expone lo siguiente:

“... creo que todas las asignaturas son importantes para la formación del alumnado, pero la Historia para mí, es una de las asignaturas más importantes e interesantes del plan de estudios de la escuela básica, como ya te dije antes...”

En este apartado de la entrevista la profesora volvió a hacer uso de la utilidad que tiene la Historia para la formación del alumnado, como argumento para valorarla en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de la Educación Básica. En ese sentido, la valoró como una de las más importantes e interesantes asignaturas del plan de estudios.

Metacategoría 5: Visión y Opiniones que tiene el Profesor sobre el Programa y el Texto de Historia.

Esta metacategoría esta integrada por cuatro categorías:

- 5.1. Valoración del programa de la asignatura de Historia.
- 5.2. Valoraciones que tiene el profesor de Historia sobre el texto de la asignatura.
- 5.3. Planteamiento de la Historia que se hace en el texto de la asignatura.
- 5.4. Propuestas metodológicas del texto de la asignatura.

Categoría 5.1: Valoración del Programa de la Asignatura de Historia.

En relación a las consideraciones que hizo esta profesora, son las siguientes:

”Los programas de poco sirven para orientar el trabajo escolar, además, son muy extensos y están desactualizados y desconectados de la realidad social de los alumnos, debido a eso, los profesores tenemos que esforzarnos mucho para adaptar el programa de Historia a los alumnos y también al poco tiempo que tenemos para desarrollar los contenidos de la asignatura, apenas nos dan dos horas semanales para desarrollar todo el programa”.

Las declaraciones que hizo esta profesora en relación al programa de la asignatura de Historia fueron bastante desafortunadas. En ese sentido, afirmó de forma contundente que éstos sirven de muy poco para orientar el trabajo escolar, además, los cuestionó por ser extensos, desactualizados y desconectados de la realidad social de los alumnos. Por otra parte, destacó los esfuerzos que hacen los docentes para adaptar el programa al alumnado y al poco tiempo que tienen asignado para desarrollar los contenidos de la asignatura.

Categoría 5.2: Valoraciones que hace el Profesor de Historia del Texto de la Asignatura:

En relación al texto, la profesora declaró lo siguiente:

“...con el texto ocurre casi lo mismo que con el programa, la ventaja es que hay varios para escoger, sin embargo, cuesta mucho encontrarse con un libro adecuado al lenguaje de los alumnos,... la mayoría de ellos no se adaptan al nivel de comprensión de los alumnos y son de lectura bastante pesada y aburrida”.

En lo declarado por esta profesora, se observa que la valoración del texto de Historia es muy similar a la que hizo del programa. Dice que la única ventaja que presentan frente al programa, es que hay varios para escoger. Sin embargo, aclaró que es difícil encontrarse con un texto de Historia adaptado a los niveles de comprensión y al lenguaje de los alumnos, y que no sea de lectura pesada y aburrida.

Categoría 5.3: Planteamiento de la Historia que se hace en el Texto de la Asignatura.

En cuanto a esta categoría, la profesora expresó que:

“...algunos textos plantean la Historia de forma sencilla, esquemática y descriptiva, sin profundizar mucho en los temas y contenidos que presentan,...tampoco desarrollan en forma suficiente los temas de Historia, hay unos textos de Historia que presentan sus contenidos temáticos con una lectura pesada y bastante aburrida, pero en general la mayoría de los textos de Historia de Educación Básica, están adaptados a las pautas establecidas en el programa de la asignatura”.

Para esta profesora los textos de Historia para la Educación Básica, están adaptados a las exigencias del programa de la asignatura, lo que para ella, no parece solucionar los problemas de contenidos temáticos que tienen los textos. En este sentido, la profesora le hizo varias críticas a estos textos; les cuestionó el planteamiento de una Historia

sencilla, esquemática y descriptiva, y que no profundiza ni desarrolla los temas que presenta en forma suficiente. Por último, crítico la lectura pesada y bastante aburrida que muchos de ellos presenta.

Categoría 5.4: Propuestas Metodológicas del Texto de Historia.

Acerca de las propuestas metodológicas, esta profesora declaró lo siguiente:

“...éstas son muy importantes para la enseñanza,... se sabe que las estrategias de enseñanza están determinadas por los objetivos que se tratan de lograr y por los temas de la asignatura,... Como no, eso lo sabemos los profesores, como también sabemos que los textos de Historia generalmente recomiendan las mismas estrategias del programa, como; responder preguntas, hacer lecturas y explicar párrafos del mismo texto,... enumerar y completar proposiciones, o señalar entre varias respuestas las respuestas correctas, hacer mapas y esquemas comparativos, y realizar actividades y trabajos en grupo”.

Para esta profesora las estrategias de enseñanza-aprendizaje están determinadas por los objetivos a lograr y los contenidos temáticos que se van a desarrollar. En otra dirección, afirmó que las del texto son las mismas estrategias metodológicas que sugiere el programa de la asignatura, en ese sentido, nombró algunas de ellas, como; responder preguntas, hacer lecturas y explicar párrafos del mismo texto, enumerar y completar proposiciones, señalar de entre varias respuestas las correctas, elaborar mapas, esquemas y realizar actividades y trabajos en grupo.

Metacategoría 6: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

Categorías que integran esta metacategoría:

6.1. Opinión del profesor de Historia sobre el alumnado.

6.2. Opinión del profesor de Historia acerca de la importancia del alumnado.

6.3. Opinión acerca de las actividades que desarrolla el alumno en el aula de clases.

Categoría 6.1: Opinión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

En relación a la opinión que tiene sobre el alumno, la profesora entrevistada expresó:

“La opinión que tengo sobre el alumno, me la he formado durante todos los años que tengo trabajando, me la he formado a través de mis años de experiencia docente, en primer lugar, diré que es poco participativo, que a muchos de ellos no les gusta estudiar, ni tienen hábitos de estudio, y tampoco les gusta la Historia, ni sienten interés por ella, creo que más bien lo que sienten es un rechazo por la Historia”.

Para esta profesora el alumnado de Educación Básica es poco participativo, carece de hábitos de estudio y en general presentan una actitud de desinterés y rechazo por la asignatura de Historia.

Categoría 6.2: Opinión del Profesor de Historia acerca de la importancia del Alumnado.

En cuanto a esta cuestión, la profesora fue muy enfática en declarar, que:

“El alumno es el centro de toda la educación,... los jóvenes estudiantes son la razón de ser y el centro de la enseñanza...”.

En relación a la Historia como asignatura y al alumnado, hizo la siguiente reflexión:

“La Historia se convirtió en asignatura cuando fue llevada al aula de clases, cuando se hizo necesario enseñársela a los jóvenes y a los niños, antes de eso, no existía como asignatura”.

La visión que tiene esta profesora acerca del alumnado, es que este es el centro y esencia de la educación y en particular de la enseñanza. En otro párrafo de sus declaraciones, más que reflexionar pareciera especular acerca del origen de la Historia como asignatura; destacando que ésta se convirtió en asignatura cuando se hizo necesario enseñársela a los jóvenes y niños.

Categoría 6.3: Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el aula de clases.

Respecto a las actividades que desarrolla el alumno en el aula, la profesora manifestó lo siguiente:

“...la mayoría de los alumnos no realizan las actividades de aula en forma espontánea, para que lo hagan, hay que motivarlos porque sino no participan, hay que organizarlos y dirigirlos para que realicen los trabajos escolares, yo por ejemplo los agrupo, porque trabajan mejor en grupo que en forma individual...., como te dije antes, algunos alumnos no hacen los trabajos asignados para la casa, pero no se con certeza cuál es el motivo; si es por flojera o irresponsabilidad que no los hacen, o es porque no les gusta la asignatura...”.

Respecto a esta categoría, la profesora prefirió referirse a las actitudes que presentan los alumnos para participar y realizar las actividades de aula, que a las actividades que realizan. En ese sentido, afirmó que la mayoría de los alumnos no participan espontáneamente en la realización de las actividades de aula, por lo que necesitan ser motivados, organizados y dirigidos para que trabajen. Además, sugirió agruparlos, porque considera que éstos trabajan mejor en grupo que en forma individual. Finalizó sus declaraciones, afirmando que algunos alumnos no cumplen con las tareas escolares asignadas para la casa, y especuló sobre algunas de las posibles razones que lo explicarían, relacionándolas con la flojera y la irresponsabilidad que presentan los alumnos, y por la percepción que tiene, de que a éstos no les gusta la Historia.

Metacategoría 7: Conocimientos del Profesor de Historia en relación a la Planificación Didáctica.

Esta metacategoría esta constituida por seis categorías:

7.1. Significado e importancia de la planificación.

7.2. Momentos y tipos de planificación.

7.3. Elementos importantes de la planificación.

7.4. Fuentes y/o documentos de la planificación.

7.5. Dificultades de la planificación.

7.6. Actitud del profesor en relación a lo planificado.

Categoría 7.1: Significado e Importancia de la Planificación.

En cuanto a esta categoría, la profesora expuso lo siguiente:

“La planificación es importante porque nos permite ordenar y organizar sistemáticamente las clases que vamos a desarrollar,...además, nos facilita adaptar las actividades y evaluaciones al tipo de contenidos y objetivos que pensamos desarrollar en el aula de clases. En síntesis, yo creo que la planificación garantiza el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque es a través de ella que organizamos, administramos y controlamos todas las actividades, estrategias y recursos que van a intervenir en el desarrollo de la clase”.

Como lo muestra en sus declaraciones, esta profesora asocia el significado de la planificación con el de organización, administración y control sistemático de actividades, estrategias y recursos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Idea que reafirmó, al señalar la importancia que tiene la planificación para darle orden y organización a las clases, y adaptar las actividades y evaluaciones al tipo de objetivos y contenidos que se van a desarrollar.

Categoría 7.2: Momentos y Tipos de Planificación.

Respecto a los momentos de la planificación, esta profesora manifestó lo siguiente:

“A inicios del año escolar nos reunimos los profesores de Historia a instancias de la seccional de noveno grado, para planificar en grupo el plan general anual de la asignatura, pero antes de eso, cada uno de nosotros tiene que elaborar en forma individual un plan general previo, que se lleva a discusión dentro del colectivo profesoral, allí es donde decidimos acerca del plan anual, y ese plan anual es el que nos permite hacer los planes trimestrales de la asignatura que tenemos que entregar a esta seccional”.

En otra parte, de su declaración, hizo referencia a los planes diarios de clase, señalando lo siguiente:

“...antes de cada clase, reviso el plan trimestral y el texto de la asignatura para elaborar un plan diario de clase, que me sirve de guía para desarrollar los objetivos y contenidos temáticos de la asignatura, pero cuando no tengo tiempo de hacerlo, utilizo directamente el texto y la experiencia que tengo para orientar las actividades y desarrollar el tema de clase”.

La profesora se refirió en primer lugar, a una planificación en grupo que realiza al inicio del año escolar con los otros profesores de Historia, y para la cual, cada profesor elabora previamente un plan general que se lleva a discusión para hacer el plan anual de la asignatura, que a la vez les sirve para hacer los planes de lapso o trimestrales que deben entregarse en la seccional de noveno grado³⁴⁵.

En segundo lugar, se refirió a la planificación individual que realiza generalmente para hacer los planes diarios de clases, a los cuales les da poca significación e importancia

³⁴⁵ La seccional de 9º grado; coordina el trabajo de todos los docentes y alumnos pertenecientes a cada sección o clase de este grado.

para la enseñanza. Contrariamente, señaló que cuando no tiene tiempo de hacerlos, utiliza el texto de la asignatura y su experiencia para orientar las actividades y el desarrollo de sus clases.

Categoría 7.3: Elementos Importantes de la Planificación.

En referencia a los elementos de la planificación, esta profesora expresó lo siguiente:

“Entre los elementos más importantes de la planificación están los objetivos que esperamos lograr, los contenidos o temas de clase que vamos a desarrollar y las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se van a utilizar,...y por supuesto, el tiempo docente que tenemos para desarrollarlo”.

Como lo evidencian sus declaraciones, los elementos más importantes de la planificación para esta profesora; son los objetivos de la asignatura, los contenidos temáticos y las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, agregó entre éstas, un elemento de la administración escolar, como lo es el tiempo docente asignado a la asignatura para desarrollarla.

Categoría 7.4: Fuentes y/o Documentos de la Planificación.

En cuanto a las fuentes y documento de la planificación, la profesora manifestó lo siguiente:

“Cuando voy a planificar uso el texto y el programa de Historia, porque en ellos consigo los objetivos y los contenidos de la asignatura, aunque como dije antes, tienen muchas fallas”.

Esta profesora señaló que las fuentes y documentos que usa con mayor frecuencia en la planificación de sus clases de Historia; son el texto y el programa de la asignatura, a pesar, de la valoración negativa que tiene de ellos y de reconocer las fallas que

presentan. A manera de justificar su uso, manifestó que éstos le permiten conocer los objetivos y contenidos de la asignatura a planificar.

Categoría 7.5: Dificultades de la Planificación.

Respecto a las dificultades de la planificación, la profesora declaró:

“El problema más frecuentes que se me han presentado en el tiempo que tengo enseñando Historia, ha sido con el tiempo, a veces no he podido culminar todos los contenidos temáticos de la asignatura y he tenido que resumir o recortar los temas en perjuicio de los alumnos”.

En cuanto a las dificultades que se le han presentado en el momento de la planificación, la profesora únicamente se refirió a los problemas que ha tenido con el tiempo para cumplir el programa oficial de la asignatura, destacando el perjuicio que eso le ocasiona al alumnado.

Categoría 7.6: Actitud del Profesor de Historia en relación a lo Planificado.

La profesora respondió en relación a la actitud que asume frente a lo planificado, lo siguiente:

“Trato de respetarla³⁴⁶, sin embargo mi plan de clases es muy flexible, eso me permite modificarlo en relación al interés y la motivación del alumnado, o por otras circunstancias o imprevistos que puedan surgir en el aula de clases o con el alumnado, eso si, lo modifico siempre y cuando sea para beneficio de los alumnos”.

Estas declaraciones permitieron destacar por lo menos dos cosas; la primera, se refiere al carácter flexible de la planificación de esta profesora, y la segunda, trata sobre la influencia que parece tener el alumnado en las modificaciones del plan de clases, que de acuerdo con esta docente, siempre deben hacerse en beneficio de éstos.

³⁴⁶ En referencia a la planificación.

Metacategoría 8: Acciones del Profesor en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.

Cinco son las categorías que constituyen esta metacategoría: 8.1. Descripción de la acción que el profesor manifiesta desarrollar en el aula de clases; 8.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia; 8.3. Aspectos más importantes de una clase de Historia; 8.4. Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia; y 8.5. Roles que asume el profesor en el aula de clases.

Categoría 8.1: Descripción de la acción que el Profesor manifiesta desarrollar en sus clases de Historia.

En referencia a la acción que desarrolla en el aula de clases, la profesora la sintetizó, describió y explicó en la siguiente declaración:

“En el aula de clases me preocupo por crear un ambiente propicio al inicio del tema de la clase, igualmente promuevo la participación, la discusión y el debate entre el alumnado, por eso les hago muchas preguntas, también me gusta que el alumno trabaje en el aula de clases y en su casa; que hagan lecturas, informes y trabajos, por eso les asigno constantemente actividades y trabajos de aula y tareas para la casa, también los organizo en grupos de trabajo y los dirijo para que desarrollen los contenidos temáticos, y que los trabajen a través de pequeñas exposiciones y explicaciones. Además, hago mis intervenciones alrededor de una exposición central del tema de clase y de explicaciones, y finalizo casi todas mis clases con una síntesis reflexiva que hago sobre el tema desarrollado”.

Las acciones que declaró realizar la entrevistada en sus clases, están referidas a una diversidad de cuestiones significativas que reflejan en gran parte la manera en que esta profesora desarrolla la enseñanza de la Historia. En ese sentido, describió el desarrollo de sus clases de la siguiente manera: Declaró iniciar sus clases creando un ambiente propicio al desarrollo del tema de clase, y afirmó que durante su desarrollo promueve la participación del alumnado, a través del uso de preguntas, discusiones y debates. Igualmente, expresó organizar frecuentemente al alumnado en grupos de trabajo, a los

que dirige y les asigna una variedad de actividades de aula y tareas escolares para la casa; como las lecturas, elaboración de informes, exposiciones y las explicaciones de éstos, porque le gusta mantener trabajando al alumnado. Y señaló que generalmente realiza una exposición explicativa sobre el tema central de la clase y dijo finalizar sus clases con una síntesis reflexiva del tema trabajado.

Categoría 8.2: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En relación a las estrategias utilizadas, la profesora señaló lo siguiente:

“En las clases de Historia,... las estrategias que yo utilizo con mayor frecuencia son los debates, las discusiones, las exposiciones y la realización de trabajos en grupo por parte de los alumnos. En cuanto a mi participación como docente, siempre realizo una exposición central sobre el tema de clase, ah y ahí recorro a las explicaciones de los aspectos más significativos del tema en desarrollo, las uso como estrategias de enseñanza...”

La profesora declaró utilizar dos tipos de estrategias, unas concernientes a los alumnos; como los debates, las discusiones, exposiciones y trabajos en grupo, y otras que son propias del docente; como las exposiciones centrales del tema de clase y las explicaciones constantes que realiza sobre los aspectos temáticos más importantes y significativos de esa temática.

Categoría 8.3: Aspectos más importantes de una clase de Historia.

En cuanto a los aspectos más importantes de la clase de Historia, se cita textualmente lo declarado por esta profesora:

“Para mi lo más importantes en una clase de Historia es que el alumnado preste atención a las explicaciones del profesor, que se muestre interesado y motivado por el tema de la clase y participe..., yo considero que los contenidos temáticos de la Historia no deben enseñarse por enseñarse, o para que el alumno los conozca,

para mi la importancia de los contenidos de la Historia está, en que éstos deben contribuir con la formación integral y ciudadana del alumnado”.

En cuanto a los aspectos más importantes de una clase de Historia, la profesora destacó dos cuestiones; la primera se refiere al interés del alumnado por la asignatura, y la segunda, la relacionó con la función que cumple para la formación integral y ciudadana del alumnado. Por otra parte, criticó la enseñanza sin finalidad que se hace de los contenidos de la Historia.

Categoría 8.4: Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En relación a esta categoría, la profesora señaló lo siguiente:

“En mis clases de Historia el recurso didáctico que más uso es el texto de la asignatura, aunque, algunas veces reviso otros libros de Historia, diferentes a los manuales y textos que recomienda el Ministerio de Educación, también recurro al uso de revistas de Ciencias Sociales y de educación, a mapas, esferas, diapositivas, láminas, y también uso una enciclopedia salvat de mi propiedad”.

A pesar, de los fuertes cuestionamientos que le ha hecho en otras partes de las entrevistas al texto de Historia, manifestó que es el recurso que utiliza con mayor frecuencia en sus clases. Entre los que dijo utiliza con menor frecuencia, como material de apoyo para sus clases, señaló; otros libros de Historia, revistas de Ciencias Sociales y de Educación, mapas, esferas, láminas, diapositivas y enciclopedias.

Categoría 8.5: Roles que asume el Profesor de Historia en sus de clases.

Respecto a los roles que cumple esta profesora en el aula, señaló los que a continuación se citan textualmente:

“En el aula de clases asumo muchos roles, para mis alumnos hago de profesora, orientadora y hasta de mamá”.

La entrevistada declaró asumir varios roles en el aula de clases, entre los que destacó hacer de profesora, orientadora y de manera excepcional hasta de mamá.

Metacategoría 9: La Evaluación en la Enseñanza de la Historia.

Esta metacategoría esta conformada por las seis categorías siguientes: 9.1. Importancia de la evaluación; 9.2. Percepción del aprendizaje logrado por el alumnado en las clases de Historia; 9.3. Aspectos que evalúa de la enseñanza de la Historia; 9.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que usa con mayor frecuencia; 9.5. Momentos en que realiza las evaluaciones; y 9.6. Dificultades de la evaluación de la Historia.

Categoría 9.1: Importancia de la Evaluación para el Profesor de Historia.

En relación a la importancia de la evaluación, la profesora entrevistada hizo las siguientes declaraciones:

“La evaluación es muy importante para los docentes, porque ella nos permite conocer lo más básico de la educación, como determinar el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes, me refiero tanto al rendimiento cuantitativo como cualitativo del alumnado,...aunque tengo que decir, que en realidad yo no creo mucho en la evaluación cuantitativa, prefiero la cualitativa porque es una apreciación más completa y porque te da una mejor y más cercana valoración del alumno”.

Por otra parte, agregó:

“...la evaluación, también nos permite la observación y el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, para evaluar sus éxitos y fracasos. Además, es de gran

utilidad para ejercer el control y hacer las correcciones que necesite el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo”.

Sobre esta temática, la profesora hizo varias puntualizaciones en referencia a la importancia que tiene la evaluación para el docente. Comenzó afirmando que ésta le permite determinar el rendimiento académico logrado por los estudiantes, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Aunque, luego declaró no creer en la evaluación cuantitativa y preferir la cualitativa, porque ésta última le parece más completa y posibilita una mejor y más cercana valoración del alumno. En esa perspectiva, consideró que la importancia de la evaluación se explica en que, ella permite establecer un proceso de observación y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, para controlarlo, determinar sus éxitos y fracasos, y hacerle las correcciones pertinentes con el fin de mejorarlo.

Categoría 9.2: Percepción del Aprendizaje logrado por el Alumno en las clases de Historia.

Respecto a cómo percibe el aprendizaje de la Historia, la profesora entrevistada expresó lo siguiente:

“Utilizo varios instrumentos y técnicas de evaluación para percibir si los alumnos han logrado los aprendizajes y para saber si han entendido las explicaciones de los temas de Historia, pero entre las que uso más y con mayor frecuencia; están las preguntas, las pruebas escritas y objetivas, los trabajos de los alumnos y la observación del quehacer del alumnado en el aula, de su actuación, de sus trabajos...”.

En relación a la percepción de los aprendizajes de Historia logrados por los alumnos, la profesora afirmó usar varias técnicas e instrumentos. Las de mayor frecuencia señaladas, son; las preguntas, las pruebas escritas y objetivas, los trabajos y la observación de la actuación del alumnado en las clases.

Categoría 9.3: Aspectos que evalúa de la Enseñanza de la Historia.

En referencia a los aspectos que evalúa, la profesora entrevistada fue muy explícita en afirmar:

“Los aspectos de la enseñanza de la Historia más importantes que deben considerarse en el momento de realizar las evaluaciones; son el conocimiento, la actuación y la conducta del alumnado en el aula de clases. ..., la evaluación también sirve para considerar la efectividad del proceso y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas con los alumnos”.

Esta profesora afirmó que los aspectos más importantes a evaluar durante la enseñanza de la Historia, son: el conocimiento, la actuación y la conducta del alumnado en clases. Además, destacó que la evaluación permite considerar la efectividad del proceso y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas.

Categoría 9.4: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que usa con mayor frecuencia.

En cuanto a esta categoría, la profesora entrevistada destacó:

“Los instrumentos y procedimientos de evaluación que yo uso con mayor frecuencia; son los trabajos escritos en grupo, las intervenciones y las exposiciones de los alumnos, y sobretodo, uso las preguntas, los cuestionarios y las pruebas escritas y objetivas y...”

La profesora declaró que de las técnicas, estrategias y procedimientos que usa con mayor frecuencia para la evaluación de la Historia; están los trabajos en grupo, las intervenciones, exposiciones, preguntas, cuestionarios, y las pruebas escritas y objetivas.

Categoría 9.5: Momentos en que realiza las Evaluaciones.

Respecto a los momentos en que evalúa a los alumnos, la profesora expresó lo siguiente:

“Yo cumplo en aplicar las evaluaciones establecidas en los planes de lapso de la asignatura, elaboro y aplico las pruebas de fin de lapso, pero además, realizo evaluaciones diarias y continuas durante el desarrollo de cada clase, y cada vez que finalizo con una unidad temática o un objetivo del programa les realizo a los alumnos algún tipo de evaluación”.

La profesora dice cumplir con las evaluaciones de fin de lapso establecidas en los planes de lapso de la asignatura y que son exigidas por la administración escolar. Igualmente, declaró realizar evaluaciones continuas y diarias, y al final de cada objetivo o unidad temática de clase.

Categoría 9.6: Dificultades de la Evaluación de la Historia.

En cuanto a estas dificultades, la profesora señaló de forma textual lo siguiente:

“...los problemas que se me han presentado en el momento que voy aplicar las evaluaciones, son los de siempre, que los alumnos no estudiaron lo suficiente para enfrentar con éxito la evaluación de la asignatura, que muchos de ellos no asisten a clases cuando hay evaluaciones planificadas y luego tienes que inventarles a esos una evaluación especial otro día o en otro curso, esos son los problemas,...bueno, existen otros problemas más serios, como los derivados de las diferencias individuales que presentan los alumnos, en cuanto a la madurez y los conocimientos que tienen...”.

Las dificultades que presenta la evaluación de la Historia, para esta profesora, son los que ella ha denominado como “los de siempre”: que los alumnos no estudian lo suficiente y la inasistencia de muchos de ellos a las evaluaciones. Además, señaló la existencia de otros problemas a los que calificó como de “más serios”, que serían los

derivados de las diferencias individuales de los alumnos y que relaciona con los conocimientos y la madurez que éstos poseen.

8.3 Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda).

A continuación se presenta el análisis de las informaciones declaradas por esta profesora en relación al conocimiento que tiene planificado desarrollar en su próxima clase de Historia. Para lograr una mejor descripción y explicación de este tipo de conocimiento, las informaciones se organizaron en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis.

Las metacategorías que constituyen este apartado, son cuatro: 1. Conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase; 2. Actividades, estrategias y recursos que el profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase; 3. Evaluación que piensa realizar; y 4. Participación que espera del alumnado.

Metacategoría 1: Conocimiento que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase. (Entrevista de Agenda).

Las categorías que conforman esta metacategoría, son cuatro:

- 1.1. Contenidos temáticos que piensa desarrollar.
- 1.2. Categorías de la Historia que abordara en la próxima clase.
- 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar.
- 1.4. Dificultades que cree pueden presentársele en la próxima clase.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos que piensa desarrollar.

En relación a esta categoría, la profesora afirmó lo siguiente:

“Para la próxima clase pienso trabajar con los aspectos sociales, económicos y políticos del período colonial de Venezuela y de la independencia, como marco histórico contextual donde se desarrolló la personalidad y el pensamiento de Simón Bolívar...”

Al igual que la profesora anterior, en ésta hay un explícito interés por la contextualización histórica donde se desarrollaron las ideas y el pensamiento del personaje (Simón Bolívar) que es el centro de la atención didáctica.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia que abordará en la próxima clase.

En la perspectiva de lo declarado en la categoría anterior, la profesora respondió lo siguiente:

“Como ya dije voy a trabajar con dos periodos de la Historia de Venezuela, el período colonial y el período independentista, y con el personaje más grande de toda la Historia de Venezuela y de América Latina; Simón Bolívar, también voy a trabajar con su pensamiento y su ideología política y social. Y abordaré los hechos y acontecimientos puntuales de esa parte de la Historia; el período de la independencia de Venezuela,...”

En las declaraciones anteriores, fue evidente el interés de esta profesora por trabajar con la periodización histórica, los hechos y acontecimientos importantes de la Historia, así como con los grandes personajes del pasado, y sus pensamientos e ideologías, consideradas en si mismas, como hechos y acontecimientos históricos.

Categoría 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de la Historia que piensa desarrollar.

En cuanto a la importancia y utilidad de los contenidos temáticos de la Historia, la profesora declaró textualmente:

“Son importantes y útiles, porque son contenidos fundamentales para la formación integral del alumnado,...y porque los temas que tratan de nuestra Historia, tienen un conocimiento que permite el fortalecimiento y la defensa de la identidad nacional”.

Además, expresó:

“Es importante conocer la vida de los grandes personajes de nuestra Historia, porque es la mejor manera de aprender los valores éticos y nacionalistas de los venezolanos del pasado,...y que nos pueden servir para orientarnos cívicamente en el presente..., y porque yo creo que una persona que no conozca su pasado histórico, le falta lo más importante; la formación en identidad nacional, que se la puede dar la enseñanza de la Historia”.

En relación a la importancia y utilidad que tienen los contenidos temáticos de su próxima clase, la profesora destacó la función formativa de éstos. En esa perspectiva, afirmó que son fundamentales para la formación integral del alumnado, así como para la formación, el fortalecimiento y la defensa de la identidad nacional, a través de aprender los valores éticos y nacionalistas de los venezolanos del pasado. En síntesis, hace una exaltación de la importancia y utilidad que tiene la Historia para la formación y el fortalecimiento de la identidad nacional.

Categoría 1.4: Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase.

Respecto a las dificultades que espera se le presenten, manifestó:

“Los problemas más frecuentes son aquellos relacionados con la comprensión de las explicaciones de los conceptos de la Historia y... con la comprensión de la

lectura de párrafos del texto de Historia.... También puede ocurrir que al alumno no le interese el tema de la clase”.

Esta profesora relacionó las dificultades que se le pueden presentar en el desarrollo de los contenidos temáticos de su próxima clase de Historia, con el alumnado, y con los problemas que éste presenta para la comprensión de conceptos históricos y la comprensión lectora. Igualmente, señaló como problema el desinterés que presentan los alumnos por los temas de Historia.

Metacategoría 2: Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase.

Las categorías que forman parte de esta metacategoría, son las siguientes:

- 2.1. Descripción de las actividades y estrategias que el profesor de Historia piensa utilizar.
- 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar.
- 2.3. Roles que piensa asumir el profesor en el aula de clases.

Categoría 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que el Profesor piensa utilizar.

Esta profesora, describió el desarrollo de su próxima clase, de la siguiente manera:

“Pienso iniciar la clase con un repaso de los contenidos temáticos que desarrollé en la clase anterior, luego los relacionaré con los contenidos centrales de la clase,..., y para desarrollarlos realizaré una exposición magistral y daré las explicaciones que sean necesarias para dejar claro los aspectos del tema de la clase, también organizaré a los alumnos en grupos de trabajo y les pediré que elaboren un informe escrito, para que luego lo presenten a través de una micro-exposición, en donde cada uno de los alumnos se encargue de uno de los aspectos del trabajo realizado, y después, los invitaré a abrir un paréntesis de tiempo para

la discusión y el debate de ese trabajo entre ellos mismos y conmigo en el aula de clases, después del debate haré una exposición central para sintetizar los contenidos temáticos trabajados”.

La descripción que hizo esta profesora de su próxima clase, evidenció la importancia que le concede a las estrategias, técnicas y actividades de enseñanza-aprendizaje señaladas durante esta parte de la entrevista. En ese sentido, afirmó que iniciaría su próxima clase con un repaso de los temas trabajados en clases anteriores, para luego desarrollar su exposición magistral sobre el tema de clase, organizar al alumnado en grupos de trabajo, y asignar la elaboración de informes o trabajos escritos, que sería luego expuesto y debatidos entre el alumnado, bajo la dirección docente.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.

En relación a esta categoría, la profesora expresó lo siguiente:

“Para desarrollar los temas en mi próxima clase, utilizaré el texto de Historia, artículos de periódicos sobre el tema de clase, que los deben buscar y traer los alumnos, así como unas láminas con esquemas de exposición, que les asigné previamente antes de esa clase, y que los alumnos deben traer ese día como parte de la tarea escolar, ah, y como es mi costumbre, consultaré mi enciclopedia salvat, también, le daré uso a una guía de estudio que he elaborado sobre la vida de Simón Bolívar y un material audiovisual que sobre él tiene la escuela”.

La profesora expresó, que piensa utilizar varios tipos de recursos didácticos en su próxima clase, entre los que estarían: el texto de la asignatura, una guía de estudio elaborada por ella misma, su enciclopedia salvat, artículos de periódicos y unas láminas con esquemas de exposición elaboradas por el alumnado. No obstante, las declaraciones mostraron que, el primer recurso docente para la enseñanza de la Historia, continúa siendo el texto de de la asignatura.

Categoría 2.3: Roles que la Profesora piensa asumir en la próxima clase.

En cuanto a los roles que asumirá en su próxima clase de Historia, la profesora expresó lo siguiente:

“Asumiré los de siempre; el de profesora, facilitadora y orientadora de las actividades y el trabajo de los alumnos”.

La profesora expresó asumir siempre los mismos roles, y que ella entiende deben cumplir los docentes; el de profesora facilitadora y orientadora del alumnado.

Metacategoría 3: La Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.

Las categorías que forman parte de esta metacategoría son: 1. Aspectos que piensa evaluar; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en la próxima clase.

Categoría 3.1: Aspectos que piensa Evaluar.

En cuanto a los aspectos que piensa evaluar, la profesora afirmó:

“Evaluaré los conocimientos de los alumnos sobre la Historia que hemos visto en clase, los trabajos en grupo que realicen en el aula, y la participación que tengan durante el desarrollo de las actividades de aula”.

Estas declaraciones permiten percibir el interés y la importancia que la profesora le concede a la evaluación de los conocimientos de Historia, al trabajo escolar de los alumnos en el aula, y la participación que tengan.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar.

Con respecto a esta categoría, la profesora entrevistada indicó lo siguiente:

“Para la evaluación del alumnado, consideraré, mejor dicho, voy a utilizar los trabajos escritos y las micro-exposiciones que realicen en el aula, además, usaré las preguntas, les haré preguntas para determinar lo que saben del tema de la clase y les observaré con atención la participación que tengan durante la clase”.

Respecto a esta pregunta, la profesora fue muy explícita en señalar que las técnicas, instrumentos y procedimientos que se ha planteado utilizar para evaluar los conocimientos de Historia y la participación del alumnado; serían los trabajos escritos, las micro-exposiciones, las preguntas y la observación del alumno.

Metacategoría 4: Participación que espera del Alumnado.

Esta metacategoría, esta constituida por una sola categoría: 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado.

Categoría 4.1: Tipo de participación que espera del Alumnado.

Respecto a esta categoría, la profesora expresó textualmente lo siguiente:

”Deseo un alumnado con una actitud positiva, que sea un colaborador activo,... que participe espontáneamente en el desarrollo de la clase,... y en las actividades de aula.... Y que se muestre interesado por el tema de Historia que se desarrolló en el aula”.

La aspiración de un alumno interesado, colaborador, activo, positivo y que participe espontáneamente en las actividades y aspectos temáticos de la clase, es contradictoria con la opinión negativa que ha emitido esta profesora sobre el alumnado de Educación Básica en la metacategoría anterior, en donde lo calificó de desmotivado y desinteresado por la Historia, poco participativos y de no tener hábitos de estudio.

8.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la Historia. (Observación de Aula).

Continuando con la exposición de los resultados del análisis de las informaciones recogidas en las observaciones de aula, acerca del conocimiento que el profesor de Historia participante en la investigación ha utilizado en sus prácticas de aula. Se recurrirá a la misma estrategia, con la que se analizó en profundidad el conocimiento práctico de la profesora anterior. En esa dirección, se organizaron y ordenaron las informaciones y datos obtenidos durante la observación de aula; en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis, presentadas en la pauta y parrilla número cinco³⁴⁷, con el propósito de analizar en profundidad el conocimiento práctico utilizado por esta profesora en la clase observada.

Las metacategorías que conforman este apartado, son:

1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en su práctica de enseñanza.
2. Actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula.
3. Evaluaciones realizadas por el profesor de Historia durante el trabajo de aula.

A continuación, se exponen los resultados de cada una de las metacategorías planteadas por el profesorado entrevistado, con sus respectivas categorías y subcategorías:

Metacategoría 1: Conocimiento desarrollado por el Profesor de Historia en la práctica de enseñanza.

Las categorías que constituyen esta metacategoría son: 1.1. Contenidos temáticos desarrollados en el aula de clases; 1.2. Categorías históricas abordadas durante el

³⁴⁷ Véase anexos 10 y 11.

desarrollo de la clase; y 1.3. Dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.

Considerando que el propósito de esta categoría era observar y registrar los contenidos de la asignatura de Historia trabajados por esta profesora en el aula, sólo se reseñaron los contenidos temáticos abordados en el aula, evitando comentarios. En ese sentido, destacaron: - El período colonial de Venezuela. - El proceso de independencia. - Los movimientos independentistas. - Y la vida y el pensamiento político de Simón Bolívar.

Al igual que la profesora anterior, ésta hizo una caracterización histórico estructural de la sociedad y el período colonial venezolano en que vivió Simón Bolívar, abordando su pensamiento político y social, a través de algunos de sus discursos y documentos tratados en el texto de la asignatura, de la misma manera, realizó una descripción general del proceso y los movimientos independentistas.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia abordadas durante el desarrollo de la clase.

En relación a las categorías históricas que fueron trabajadas por la profesora durante el desarrollo de la clase observada, éstas fueron; la periodización y el tiempo histórico, los grandes personajes del pasado y su pensamiento político y social, hechos, conceptos de la Historia y aspectos estructurales de las sociedades históricas.

De la misma manera en que se hizo la presentación de la clase observada a la profesora anterior, se expondrán algunos de los momentos de la práctica de aula que desarrolló esta segunda docente, que dan testimonio de las categorías históricas trabajadas y de la manera en que fueron abordadas en el aula:

La profesora comenzó la clase preguntando:

“Alguno de ustedes me puede decir lo ¿Qué es un cabildo?, eso lo vimos la semana pasada”.

La pregunta fue respondida por una de las alumnas, de la forma siguiente:

“Profesora usted nos dijo que era una institución de la colonia muy parecida a los consejos municipales de ahora”.

La profesora, preguntó de nuevo:

“Bien, ¿y en qué se parecen estas instituciones?”

La pregunta fue respondida por otro alumno, de la forma siguiente:

“Profesora, en los dos ejercen el gobierno de la ciudad, hoy día, es lo que conocemos como el gobierno municipal”.

La profesora hizo uso de las preguntas para ir abriendo el dialogo con los alumnos:

“¿Quién me dice, cuál es su importancia política?”

Otro alumno, intervino, expresándose de esta manera:

“Profe., es importante porque la independencia la iniciaron los patriotas venezolanos desde el cabildo de Caracas”.

Luego de este alumno, la profesora intervino para ampliar y explicar esa respuesta:

“Eso es correcto, pero además hay que recordar la enorme importancia que tuvieron los cabildos durante la colonia, desde ellos los mantuanos³⁴⁸ defendieron sus intereses económicos, sociales y políticos, y desde allí como tu dices, desde el cabildo de Caracas, fue que se iniciaron los sucesos del 19 de abril de 1810 que culminaron con la declaración de independencia...”

La profesora, luego de repasar algunos aspectos de la clase anterior, de hacer preguntas al alumnado, y de explicar y reflexionar sobre el tema de la clase anterior; inició el tema que tenía previsto desarrollar en la clase de Historia. A continuación, se acotarán algunos de los aspectos sobre la exposición y explicaciones docentes sobre la temática de clase:

“Si nos remontamos a la época colonial y de los primeros momentos de la época de la independencia, cuando vivió Simón Bolívar, nos encontraremos con una sociedad muy diferente a la actual, nos encontraremos con una Venezuela, totalmente diferente a la que hoy conocemos, con otras instituciones políticas, otras costumbres, por ejemplo; en esa sociedad colonial no había presidente, era el Rey de España quien gobernaba desde Europa, desde allí gobernaba sus colonias a través de funcionarios que el mismo nombraba; como los Gobernadores o el Capitán General, quienes eran los que tomaban las decisiones políticas y económicas sobre toda la vida de la colonia. Eso no les gustaba a los blancos criollos o mantuanos, porque muchas de esas decisiones, que tomaban los funcionarios del Rey, los desfavorecían económicamente y políticamente, por eso se opusieron al imperio español y se organizaron para luchar por la independencia.”

En otro apartado de la clase, explicó lo siguiente:

“La Historia de Venezuela, como les he dicho en otras clases, no comienza con la llegada de los europeos, sino que se remonta a muchos años antes, siglos,...yo lo que quiero decirles, es que la Historia es el estudio del hombre a través de

³⁴⁸ Blancos criollos o mantuanos, eran los descendientes de españoles nacidos en las colonias.

distintas épocas o períodos históricos, los cuales se pueden identificar por sus instituciones, por sus economías, por los sujetos o personajes importantes de cada época, o por los hechos importantes que ocurrieron en cada período..., y que nos sirven para ubicar el inicio o la finalización de un período o una época, por ejemplo; con la conquista de América por los europeos se inicia el período colonial, el cual termina cuando comienza el proceso de la independencia,... y con la finalización de este otro período, el de la independencia, comienza el período de la República. Este último período, el de la República, también ha pasado por varios períodos históricos, que igualmente se pueden identificar fácilmente, como la llamada época de la cuarta República y el de la quinta República más reciente de Chávez. Entienden eso, (Los alumnos hacen gestos y sonidos afirmativos y la profesora continua) bueno,... lo que quiero decirles, es que los hechos de la Historia están en algún sitio del pasado, pero éstos no existen ni se producen aisladamente, y solo se pueden entender si los estudiamos en el contexto histórico donde se han producido”.

En cuanto a los grandes personajes del pasado, la profesora los explicó de la siguiente manera:

“Simón Bolívar, es uno de esos personajes de la Historia que hay que estudiar, que hay que conocer, porque un hombre como él, con unas ideas políticas y sociales que aún están vigentes,... es un personaje que merece ser estudiado,... porque desde la independencia hasta hoy, su pensamiento continúa teniendo una gran influencia en Venezuela,... aunque no sólo en Venezuela es importante, sino que en muchos otros países de América Latina, se le respeta y estudia.... Merece la pena estudiarlo muy bien,... sobretodo sus pensamientos políticos y sociales, ya que tienen mucho que enseñarnos. Bueno, en esta clase no creo que tengamos tiempo para analizar algunos de sus pensamientos, por eso prefiero que nos dediquemos a conocer sobre su vida y su formación educativa,... y su formación política, su pensamiento lo abordaremos en próximas clases, que para eso nos quedan bastantes...”

En la misma dirección, explicó lo siguiente:

“De Bolívar se pudiera decir que fue un ser humano severamente castigado por muchas calamidades, la muerte a temprana edad de su padre, su madre y su esposa. Algunos que lo han estudiado, dicen que esas trágicas muertes forman parte del destino que le esperaba, que si eso no le hubiera ocurrido, no hubiese sido el Libertador de tantas naciones. Pero,... además de esas calamidades del destino, hay que considerar la influencia que tuvo de las fuertes relaciones que estableció con su maestro Simón Rodríguez, la lectura que hizo de muchos libros y autores revolucionarios de la ilustración, como Rosseau, Montesquiu, Voltaire, etc., también hay que considerar, la ventaja que le dio el haber tenido acceso a informaciones sobre la declaración sobre los derechos del hombre, la independencia de Haití, la revolución francesa y la independencia de Estados Unidos, y de crecer políticamente en los momentos de mayor tensión social de la sociedad colonial, en fin,... son muchos los factores que influyeron en la formación política de Simón Bolívar. Hay que decir, que aunque fue un hombre de grandes riquezas, a las que renunció,... él abandono la vida holgada que le aseguraba su fortuna, para dedicar su vida a luchar por la independencia de América”.

En base a lo observado y a las grabaciones de clase realizadas en el aula de clases, se puede señalar que las categorías de la Historia desarrolladas por la profesora, fueron: el tiempo, los períodos y la periodización histórica; las que trabajo a través de los momentos históricos (épocas y períodos) que según explicó al alumnado, se suceden unos a otros en un proceso de continuidad histórica, donde un acontecimiento puntual de la Historia marca el inicio de un período o el fin de otro. Fueron explicados poniendo especial atención en la descripción de las características de los hechos y personajes propios de cada época o periodo histórico. En síntesis, esta profesora desarrolló una concepción de tiempo histórico, contextualizada en el marco de la idea de un proceso continuo, en donde el final de una época o momento de la Historia marca el inicio y/o la continuidad de otro.

En cuanto, a la categoría de los grandes personajes del pasado, se observó que estos fueron trabajados a través de la figura y la importancia del pensamiento político y

social de Simón Bolívar, el cual fue abordado durante la clase como uno de los personajes más trascendentales del pasado histórico de Venezuela y América Latina. Los hechos y conceptos de la Historia, fueron trabajados durante todo el desarrollo de la exposición central del tema de clase, a través de un proceso de descripción y explicación, que los abordó relacionándolos entre sí, de tal manera que un concepto sirve como referente para la explicación de otros, para ello se valió de sus diferencias y/o semejanzas, tal fue el caso del concepto de independencia abordado en conexión con el de revolución, colonialismo, colonia, imperio, monarquía, república, independencia, libertad, emancipación, pensamiento bolivariano, pasado, época y período histórico, entre otros.

En otro momento de la clase, se refirió a los aspectos estructurales de las sociedades:

“La estructura social de la colonia no es como la de ahora, allí la clase económica dominante era la de los blancos criollos que no tenían acceso al poder político,... por lo que hay que tener en cuenta, que son los blancos peninsulares la clase política dominante, es decir, la que ejercía el poder político,...mientras que abajo estaban las clases inferiores y dominadas, conformadas por los pardos, los negros y los indios”.

En relación a lo observado, se puede afirmar que las más importantes categorías de la enseñanza de la Historia, para esta profesora, son; la comprensión del tiempo histórico, la periodización histórica, los acontecimientos o hechos históricos, los grandes personajes del pasado y la contextualización histórica de éstos.

Categoría 1.3: Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos de la clase.

La observación de aula, permitió constatar lo declarado por la profesora en la entrevista de agenda, en el sentido, de que algunos alumnos presentan problemas para participar e incorporarse activamente en las actividades y trabajos de la asignatura. Por otra parte, se pudiera pensar entre otras razones, que este tipo de problemas estarían de alguna medida relacionados con la Didáctica de Enseñanza repetitiva empleada por la docente.

Metacategoría 2: Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesor de Historia utilizó durante el trabajo de aula.

Esta metacategoría esta constituida por las siguientes categorías: 2.1. Actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el profesor en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor en el aula de clases; 2.3. Roles asumidos por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 2.4. Tipo de participación del alumno, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Categoría 2.1: Actividades y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas por el Profesor en el aula de clases.

En la observación de aula se pudo apreciar que la profesora inició su clase con el repaso de algunos tópicos temáticos de una clase anterior. Luego paso a desarrollar una exposición central sobre el tema que tenía previsto para ese día, relacionando sus contenidos temáticos con los trabajados en clases anteriores. Hay que destacar, que la docente observada abundó en explicaciones sobre los aspectos temáticos abordados, y recurrió con mucha frecuencia al uso de preguntas con intencionalidad; unas para motivar el interés y la participación del alumnado y otras para diagnosticar si habían comprendido o no sus explicaciones.

La observación, igualmente permitió evidenciar la importancia que la profesora le concede a las exposiciones, explicaciones y comparaciones de contenidos temáticos diferentes. En relación al alumnado, la docente optó por organizarlos y asignarles la elaboración de trabajos en grupo, así como de orientarlos y dirigirlos en la realización de lecturas y consultas al texto de la asignatura y de sus intervenciones sobre el tema.

Entre las actividades y estrategias utilizadas por esta profesora en el aula y que fueron observadas, destacaron: los repastos de clases, las exposiciones y explicaciones

docentes, el uso de preguntas, trabajos en grupo, lecturas y consultas al texto, así como el aprovechamiento de las intervenciones por parte del alumnado.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor de Historia en sus clases.

La observación de aula de la actuación docente, permitió mostrar la recurrencia casi exclusiva que hace esta profesora en el aula de clases, del uso del texto de la asignatura. Contrariamente, utilizó muy poco un trabajo elaborado como tarea escolar por el alumnado.

La observación de aula de esta profesora, permitió destacar la importancia privilegiada que le da como recurso didáctico al texto de la asignatura. Con menor frecuencia se apreció la utilización de unas láminas llevadas por los alumnos al aula de clases.

Categoría 2.3: Roles asumidos por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

La observación de aula, permitió evidenciar en la actuación de enseñanza que esta profesora cumplió con el rol de docente-facilitadora.

Las evidencias de los roles observados que desempeñó esta profesora en el aula de clases, apuntan hacia las funciones que cumple un docente-facilitador; en ese sentido, se le vio asignar, organizar y dirigir el trabajo y las actividades del alumnado.

Categoría 2.4: Tipo de participación del Alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

La observación de aula, mostró a un alumnado que en términos generales se puede describir como colaborador, participativo e interesado en las actividades y en el contenido temático de la clase.

La observación de aula, permitió visualizar a un alumnado que, en términos generales, tiene una actitud participativa, de colaboración y algo interesado por los temas de la asignatura. Aunque, hay que destacar los esfuerzos realizados por la profesora durante la clase, para motivar e incorporar a los alumnos a la clase.

Metacategoría 3: Evaluaciones realizadas por el Profesor de Historia.

Las categorías que constituyen esta metacategoría, son las siguientes: 3.1. Aspectos evaluados por el profesor durante el desarrollo de los contenidos temáticos; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

Categoría 3.1: Aspectos Evaluados por el Profesor durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos.

Durante el desarrollo de las actividades y de los contenidos temáticos de la clase observada, se pudo determinar el interés que tiene esta profesora por evaluar: el conocimiento, las intervenciones y la participación del alumnado, lo cual hizo a través, de la elaboración de trabajos en grupo y de las intervenciones del alumnado.

Los aspectos centrales evaluados por la profesora fueron el conocimiento de la temática trabajada y la participación de los alumnos en las actividades de enseñanza-aprendizaje, lo que evidenció la importancia que le concede a estos dos aspectos para la evaluación de los alumnos en esta asignatura.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados por el Profesor.

Las técnicas y procedimientos de evaluación utilizadas por esta docente durante el desarrollo del trabajo de aula observado, se centro en los trabajos en grupo, las intervenciones y la participación del alumnado, y en las preguntas interrogativas y de reflexión.

8.5. Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de Historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda / Observación de Aula)

A continuación se presentarán los resultados de la contrastación entre las informaciones declaradas por esta profesora en relación al conocimiento que tiene planificado desarrollar en la próxima clase (Entrevista de Agenda), con el conocimiento utilizado en su práctica de enseñanza de la Historia (Observación de Aula).

Contraste Metacategorial 1: Conocimientos que el Profesor de Historia piensa desarrollar en la próxima clase, con los Conocimientos desarrollados en su Práctica de Enseñanza.

Con este propósito se cruzaron las categorías que conforman ambas metacategorías, resultando las siguientes categorías comparativas: 1.1. Contenidos temáticos que el profesor tenía pensado desarrollar, con los conocimientos desarrollados en el aula; 1.2. Categorías de la Historia que el profesor piensa abordar en la próxima clase, con las categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase; 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar, con la importancia y utilidad observada de los contenidos desarrollados; y 1.4. Dificultades que cree se pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos de la clase.

Contraste Categorical 1.1. De los Contenidos Temáticos que piensa Trabajar, con los Contenidos Temáticos desarrollados en el aula.

La comparación entre los contenidos temáticos que esta profesora declaró que trabajaría en una próxima clase con los que desarrolló en el aula, permitió corroborar la existencia de una casi total correspondencia entre ambos tipos de contenidos temáticos; entre lo planificado y lo desarrollado, es decir, los aspectos temáticos que la docente manifestó tenía pensado trabajar en una próxima clase, fueron los mismos aspectos categoriales observados en el aula; como son: El período colonial de Venezuela, el proceso de

independencia venezolana, los movimientos independentistas y, la vida y pensamiento político de Simón Bolívar.

Esto pudiera entenderse, como una actitud favorable de la profesora a respetar la planificación que hace de sus clases y del desarrollo de los contenidos temáticos en el aula de clases.

Contraste Categorical 1.2: Categorías de la Historia que piensa desarrollar, con las trabajadas durante la clase observada.

La profesora declaró que las categorías de la Historia que abordaría en una próxima clase, serían: los periodos de la Historia, grandes personajes del pasado y sus pensamientos, y hechos y acontecimientos históricos. Mientras que en la práctica de aula, abordó: los periodos y la periodización histórica, el tiempo histórico, grandes personajes del pasado y su pensamiento, hechos y conceptos de la Historia y aspectos estructurales de las sociedades históricas.

En base a la contrastación de lo declarado en la entrevista de agenda con lo observado en el aula de clases, se evidenció el interés y la importancia que la profesora le concede a la explicación de las categorías históricas: períodos, periodización y tiempo histórico. Esa misma consideración, mostró hacia la descripción y la explicación de hechos y grandes personajes del pasado y su pensamiento político. Entre otras categorías históricas, que se percibieron como recurrentes en la acción de aula de esta profesora, aunque, no fueron declaradas en las entrevistas de agenda, pero que sin embargo, destacaron con mucha fuerza en el aula, fueron: los conceptos de la Historia y los aspectos estructurales de las sociedades históricas.

En la perspectiva de lo observado, es evidente que las categorías más importantes para la enseñanza de la Historia para esta docente son: la comprensión del tiempo histórico, la periodización, los hechos y conceptos históricos, los grandes personajes del pasado y

los aspectos estructurales de las sociedades históricas. Además, se confirmó la existencia de una actitud favorable en esta profesora, a respetar en el aula la planificación previa de sus temáticas de clases.

Contraste Categorical 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de Historia que piensa desarrollar, con los trabajados en la clase o observada.

Hay que aclarar, que esta categoría no aparece registrada en la pauta y parrilla número 5: conocimientos observados, que como se dijo fueron estructuradas para ordenar y clasificar las informaciones recogidas durante las observaciones de aula. La razón de ello, es lo complejo que resulta determinar a través de la observación de aula de una manera objetiva, la importancia y la utilidad de los contenidos de la Historia desarrollados en el aula, y mucho más difícil y complejo es el intentar contrastarlos con el conocimiento declarado por este profesor en las entrevistas de agenda.

Por lo difícil que resulto percibir con objetividad y de manera inmediata y directa, en la acción de aula y en la actuación del alumnado; lo declarado por esta profesora en relación a que la importancia y la utilidad que tienen los contenidos temáticos de esta clase, y que según ella, responden por una parte, a que tratan sobre nuestra Historia y los grandes personajes de nuestro pasado, y por la otra, a que en su opinión, estos contenidos son fundamentales para la formación integral del alumnado y para fortalecer en éstos, los sentimientos de identidad nacional; no se contrastaron estos conocimientos debido a las dificultades que presentaron y por la complejidad y subjetividad con que la profesora declaró sobre estas cuestiones.

Contraste categorial 1.4: Dificultades que declaró se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante la clase de Historia.

La profesora manifestó que las dificultades más frecuentes son las que presenta el alumnado, las que relaciona con la comprensión de conceptos históricos, con la comprensión de la lectura de párrafos del texto de Historia y con el interés por el tema de la asignatura. Sin embargo, las dificultades que se observaron en la práctica de aula, están directamente relacionadas con los problemas que presentaron algunos alumnos para participar e incorporarse a las actividades y trabajos de la asignatura

Si se comparan las cuestiones declaradas con las de la acción práctica de aula, sólo se destacarían las diferencias entre ambos tipos de conocimientos, sin embargo, los problemas de participación del alumnado, pareciera que de alguna forma están directamente relacionados con las dificultades de comprensión de conceptos históricos y de lectura, y con el poco interés que tienen por esta asignatura. En una cosa, si coincide lo declarado con lo realizado, y es que en ambas situaciones acentúa la relación de las dificultades de clase en torno al alumnado.

Contraste Metacategorial 2: Actividades y Estrategias que piensa utilizar en su próxima clase, con las observadas durante el trabajo de aula.

Categorías que estructuran esta metacategoría y que van a ser contrastadas: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje que el profesor de Historia piensa utilizar, con las utilizadas en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar, con los utilizados en el aula de clases; y 2.3. Roles que piensa asumir en el aula, con los asumidos durante el desarrollo de la clase.

Contraste Categorical 2.1: Descripción Contrastada de las Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar, con las que realmente trabajó en el aula de clases.

La profesora describió que su próxima clase la desarrollaría de la siguiente manera; Iniciaría con un repaso de los aspectos temáticos trabajados en clases anteriores, luego abordaría con una exposición magistral y explicaciones docentes los contenidos temáticos centrales de la clase. Se planteó organizar a los alumnos en grupos de trabajo, asignarles la elaboración de informes escritos, y se propuso promover las intervenciones y la participación del alumnado en el desarrollo de los aspectos temáticos de la clase.

La observación de aula, permitió apreciar que la profesora efectivamente inició su clase con el repaso de algunos tópicos trabajados en sesiones anteriores, desarrolló una exposición central sobre el tema de la clase y abundó en explicaciones sobre aspectos del mismo. En relación al alumnado fue igualmente consecuente con lo declarado; los organizó en grupos de trabajo, les asignó la elaboración de informes escritos y los motivó, utilizando preguntas, a intervenir y participar en el desarrollo del contenido temático de la clase de Historia, observada.

Entre las actividades y estrategias no declaradas en la entrevista de agenda, pero que fueron utilizadas por esta profesora en el aula de clases, se observaron las siguientes: La realización de lecturas y consultas al texto de la asignatura, la comparación de contenidos temáticos diferentes a los de la clase observada, desarrollados en clases anteriores, de la misma manera, fue evidente, la recurrencia constante de la profesora al uso de preguntas con intencionalidad; unas para motivar el interés y la participación del alumnado y otras con la finalidad de confirmar la comprensión o no las explicaciones.

Entre las actividades y estrategias declaradas y observadas en relación a su uso por esta profesora, hay que destacar la importancia que le concedió; a los repastos de clases, exposiciones y explicaciones docentes, a la elaboración de trabajos en grupo, y a las intervenciones y participaciones del alumnado, para la enseñanza de la Historia.

Tampoco se pueden ignorar las actividades y estrategias no declaradas en las entrevistas de agenda, pero que se hicieron presentes durante el desarrollo de la clase y permitieron apreciar la gran importancia que tienen para esta docente, como son; La realización de lecturas y consultas del texto de la asignatura, la comparación de contenidos temáticos diferentes trabajados en clases anteriores y la recurrencia constante al uso de preguntas.

Contraste Categórial 2.2. Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar, con los trabajados en el aula de clases.

La profesora expresó que en la próxima clase, utilizaría el texto de la asignatura, artículos de periódicos y láminas con esquemas de exposición elaborados por los alumnos. Igualmente, destacó que usaría; enciclopedias, guías de estudios elaboradas por ella misma y material audiovisual propiedad de la escuela. Sin embargo, los únicos materiales, observados, que se utilizaron en la clase, fueron: El texto de Historia y un trabajo escrito que llevaron los alumnos. Los otros materiales y recursos declarados en la entrevista de agenda, estuvieron ausentes durante las actividades de aula.

Entre los recursos didácticos que declaró utilizaría y los realmente empleados por esta profesora durante la clase de Historia, destaca la frecuencia en que recurre al texto de la asignatura para apoyar el desarrollo de las actividades de aula. En la misma dirección, pero con menor protagonismo en el aula fue utilizado un trabajo escrito elaborado por el alumnado como tarea escolar.

Contraste Categórial 2.3: Roles que piensa asumir en la próxima clase, con los asumidos durante el desarrollo de la acción de aula.

La profesora expresó, que piensa asumir en la próxima clase los roles de facilitadora y orientadora de las actividades y el trabajo del alumnado. En cuanto a lo observado en el aula, fue evidente que cumplió con el rol docente, que se planteó asumir.

La contrastación de esta categoría en su dimensión teórica, lo declarado, con su dimensión empírica, la práctica de aula; evidenció una total correspondencia entre el rol declarado y el asumido durante el desarrollo de la clase de Historia por la profesora, como fue: El de docente facilitadora; que guía, asigna, orienta y organiza el trabajo del alumnado dentro del aula.

Contraste Metacategorial 3: Evaluaciones que piensa hacer, con las realizadas durante la clase observada.

Las categorías que se van a contrastar en esta metacategoría, son: 3.1. Aspectos que piensa evaluar en la próxima clase, con los aspectos evaluados durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase observada; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en clase, con los utilizados durante el desarrollo de las actividades de aula.

Contraste Categorical 3.1: Aspectos que piensa evaluar, con los evaluados durante la clase observada.

La profesora expresó que evaluaría en la próxima clase; los conocimientos logrados por los alumnos sobre los temas de Historia trabajados, los trabajos en grupo realizados en el aula, las intervenciones y la participación de éstos durante la clase. La observación de aula, permitió determinar la casi total coincidencia entre los aspectos evaluados por la profesora en la práctica de aula, con los que declaró que evaluaría en la entrevista de agenda, aunque esta correspondencia se rompió, debido a que no se produjeron las micro-exposiciones por parte del alumnado que la profesora había manifestado se harían durante la clase observada.

En relación a los aspectos de la enseñanza de la Historia, que esta profesora declaró pensaba evaluar y del interés que mostró por evaluarlos durante la observación de aula, se puede afirmar que estos aspectos; conocimientos de los temas de Historia trabajados, la realización de trabajos en grupo, intervenciones y participación de los alumnos, son

de gran importancia para esta docente al momento de considerar evaluar al alumnado que cursa esta asignatura, a excepción de las micro-exposiciones que no fueron desarrolladas.

Contraste Categorical 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar en su próxima clase, con los observados durante la clase.

La profesora señaló que pensaba utilizar para la evaluación del alumnado en clase, los trabajos escritos, micro-exposiciones del alumnado, las preguntas y la observación de la actuación del alumnado. La profesora coincidió casi totalmente en su práctica de enseñanza observada, con evaluar al alumnado a través de las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación señalados en la entrevista de agenda, la excepción se produjo con las micro-exposiciones al no ser realizadas por el alumnado.

Esta profesora fue muy explícita en considerar tanto en lo declarado como en la práctica de aula, la importancia de utilizar para evaluar a los alumnos: Los trabajos escritos, las preguntas, las intervenciones y la observación de la participación del alumnado. Se obviaron las micro-exposiciones, señaladas por la profesora en las entrevistas de agenda, en cuanto no fueron realizadas por los alumnos durante la clase.

Contraste de la Metacategoría 4.1: Tipo de participación que espera del Alumno en su próxima clase, con la Categoría 2.4: Tipo de participación observada durante la clase.

El contraste de la metacategoría 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado, con la categoría: 2.4. Tipo de participación observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

La profesora manifestó que espera un alumnado activo, positivo, colaborador y que participe espontáneamente en el desarrollo del tema de clase y en las actividades de

aula. Asimismo, aspira que éste se muestre interesado por la temática de Historia que piensa trabajar. Según lo contrastado, existe una especie de correspondencia entre lo declarado por la profesora, con las actitudes del alumnado que fueron observadas. En ese sentido, se percibieron en éstos actitudes favorables en relación a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, actitudes que se ven fortalecidas por los esfuerzos realizados por la docente para mantener la motivación y la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase.

A pesar de las opiniones negativas que esta profesora emitió sobre el alumnado, en las entrevistas en profundidad, contradictoriamente en la entrevista de agenda manifestó que para su próxima clase; espera a un alumnado interesado, colaborador, activo, positivo y que participe espontáneamente en las actividades y aspectos temáticos de la clase de Historia. En ese contexto tan contradictorio, la observación de aula sirvió para mostrar un alumnado que en términos generales presentó las características deseadas por la profesora, pero que sin embargo, éstas se mantenían en función de los esfuerzos realizados por la profesora durante las actividades de aula. Lo que podría suponer, arriesgando parte de la rigurosidad científica de la investigación, que este sería uno de los fundamentos teóricos y experienciales que en este caso, explicaría en parte las opiniones negativas que ha emitido esta profesora sobre el alumnado en relación a la Historia en las entrevistas en profundidad.

CAPÍTULO IX

Tercer estudio de caso: Profesor “C”.

Índice

- 9.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (entrevista en profundidad)
- 9.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por este profesor acerca de la historia que se enseña en la educación básica venezolana. (entrevista en profundidad)
- 9.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (entrevista de agenda)
- 9.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la historia. (observación de aula)
- 9.5. Contraste: de los conocimientos manifestados por el profesor de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (entrevista de agenda / observación de aula)

9. Tercer estudio de caso: Profesor “C”

9.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (Entrevista en Profundidad).

Los aspectos categoriales de este apartado son siete: 1. Interés por la investigación educativa; 2. Interés por la enseñanza de la Historia; 3. Participación en la creación de materiales de enseñanza; 4. Interés por la lectura de libros y/o revistas de Historia; 5. Participación y valoración de talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente; 6. Participación en talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente; 7. Valoración de talleres y cursos realizados; 8. Experiencias significativas que ha tenido como profesor de Historia; y 9. Razones por las que trabaja en la Educación Básica³⁴⁹.

Categoría 1: Interés por la Investigación Educativa.

En relación al interés por la investigación educativa, el profesor entrevistado expresó lo siguiente:

“Los docentes de Ciencias Sociales y en particular los que trabajamos con Historia y Geografía, no sólo debemos transmitir los conocimientos de estas asignaturas a los alumnos, sino que debemos interesarnos en formarlos en el manejo y uso de las técnicas y metodologías de investigación social, de Historia y de Geografía,... yo soy de los que creen, que la investigación debe convertirse en la gran aliada del docente, porque ella nos permite acceder a nuevos conocimientos, que en el caso de las Ciencias Sociales por ejemplo, serían los conocimientos geo-históricos y todos los relativos a la comunidad, conocimientos que los textos de la asignatura no traen, conocimientos que pueden surgir de los trabajos de campo que hacemos alumnos y profesor”.

³⁴⁹ Véase anexos 6 y 7.

A manera de sugerencia y de reflexión, agregó:

“La investigación también sirve para realizar el diagnóstico de situaciones problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero además, sirve para plantear las respuestas que permitan solucionarlos.... Ahora, profesionalmente me interesa, porque a través de ella podemos crecer en el proceso de obtención de nuevos conocimientos en el área académica y pedagógica”.

Las declaraciones de este profesor giraron en torno a cuatro cuestiones relacionadas con la investigación educativa. En la primera de ellas, hizo una especie de exhortación al profesorado de Historia y de Geografía a interesarse en la formación del alumnado en el uso de las técnicas y metodologías de investigación. En la segunda, planteó que la investigación debería convertirse en la gran aliada del docente, lo que permitiría acceder a través de los trabajos de campo de alumnos y profesor a nuevos conocimientos Geo-Históricos y sobre la comunidad. En la tercera cuestión, destacó la utilidad que tiene la investigación educativa para diagnosticar las situaciones problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y para dar las respuestas adecuadas. En la cuarta y última cuestión, sugirió que la investigación debería ser considerada como un proceso de obtención de nuevos conocimientos que les permitan a los profesores crecer en el área académica y pedagógica.

Categoría 2: Interés por la Enseñanza de la Historia.

Lo declarado textualmente por este profesor en relación a su interés por la enseñanza de la Historia, fue lo siguiente:

“Si a mi, claro que me interesa la enseñanza de la Historia; pero también me interesa conocerla, es que a mi me encanta escudriñar e indagar en el pasado, saber como ocurrieron las cosas, por qué ocurrieron, qué personajes participaron, y relacionar todos los conocimientos del pasado con la situación del presente, para interpretar la sociedad actual...”

Sobre la labor del profesor de Historia, hizo la siguiente reflexión:

“Los profesores de Historia y Ciencias Sociales no sólo debemos enseñarle a los alumnos los conocimientos que poseemos de Historia y de otras Ciencias Sociales, sino que debemos transmitirles aquellos conocimientos que son considerados como herramientas metodológicas y teóricas, nuestra tarea es armarlos con este tipo de conocimientos; que no sólo tienen que servirle para conocer el pasado, sino que además los puedan utilizar en el estudio y la comprensión del presente y de la sociedad actual”.

Entre sus declaraciones se encontraron otras referencias a la función formativa de la Historia:

“...además, de lo que venía diciendo sobre el papel formativo que tiene la Historia para hacer del alumno un investigador a pequeña escala de su comunidad, puedo decir, que a mi me interesa la enseñanza de la Historia por otras funciones que también ella cumple como asignatura escolar, por ejemplo; ella es de gran importancia para la formación integral y ciudadana de los alumnos, porque ella no sólo transmite conocimientos, sino también valores cívicos, nacionalistas, morales y de lealtad, que son fundamentales para el joven en formación”.

Luego de forma imperativa, agregó:

“...los profesores de Historia tenemos el deber de conocer y enseñarle a los jóvenes alumnos nuestra Historia, nuestro pasado, nuestra herencia histórica, y explicarles en base a ella, la situación actual de lo que hoy somos y estamos viviendo, el presente...”.

En relación a esta categoría, este profesor relacionó el interés por la enseñanza de la Historia con tres aspectos bien definidos. El primero de ellos, se puede considerar como de orden personal y profesional, en ese sentido, afirmó que le gusta conocer los

acontecimientos del pasado y relacionarlos con la situación del presente. El segundo aspecto, lo relacionó con la función formativa de la Historia, orientado a armar a los alumnos con las herramientas teórico-metodológicas que le permitan conocer el pasado y usar ese conocimiento como un instrumento para la comprensión del presente. Además, hizo alusiones a sentimientos nacionalistas, destacando la importancia que de la enseñanza de la Historia para la formación integral y ciudadana del alumnado, a través de la transmisión de valores cívicos, nacionalistas, morales y de lealtad. En el tercer aspecto, se refirió al deber que tienen los profesores de Historia de conocer y enseñar el pasado histórico de la nación y de explicar la realidad actual del venezolano.

En base a estas declaraciones, la concepción de la Historia de este profesor se revela como el estudio del pasado para la comprensión del presente, en donde se asume que el conocimiento del pasado es el instrumento que posibilita la comprensión del presente.

Categoría 3: Participación en la Creación de Materiales de Enseñanza.

Respecto a la creación de materiales para la enseñanza de la Historia, se citará textualmente lo declarado por este profesor:

“Si,... he participado con otros profesores en la elaboración y preparación de materiales didácticos para la enseñanza de la Historia, pero aquí mismo, en esta escuela, lo he hecho en colaboración con otros profesores,... hemos hecho varias guías de estudio y mapas con movimientos geohistóricos de la población y del país, empezamos describiendo la comunidad como era antes y terminamos describiéndola como es ahora, por ejemplo; describimos el país de la época de Gómez y del país de ahora.... También he trabajado con mis alumnos en la elaboración de mapas mentales,... y he usado la técnica del collage, con ella hemos trabajado algunos temas de Historia regional, nacional y mundial,... que han quedado estupendos, ¡fíjate! que los han seleccionado para la cartelera y exposiciones de la institución y la comunidad...”

El profesor expresó haber participado en la elaboración de algunos materiales didácticos para la enseñanza de la Historia en colaboración con los profesores de la asignatura; entre los que destacó las guías de estudio y los mapas geohistóricos, y con sus alumnos manifestó haber hecho mapas mentales y collages sobre temas de la asignatura, que han sido muy exitosos.

Categorías 4 y 5: Interés por la Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.

En este apartado, serán analizados a la vez tanto la categoría 4. Lecturas de libros y/o revistas de Historia, como la 5. Interés por la lectura.

Respecto a las lecturas del profesor y del interés por ésta, explicó lo siguiente:

“Yo lo primero que leo es el texto de Historia, porque creo que es fundamental para preparar los temas que se van a desarrollar en clases, pero me gusta hacer otras lecturas; leo libros de Historia y leo revistas que compro cuando voy a Maracay o Valencia, son revistas sobre Geografía, Historia, educación, Ciencias Sociales,... Leo porque creo que es la única manera de actualizarse y ampliar los conocimientos, sobretudo en esta asignatura, dónde a veces algún alumno te hace una pregunta que te deja fuera de juego y quedas mal, a mí me gusta estar preparado para responderles, tampoco me gusta decirles no lo se,... Tengo otra razón relacionada también con la enseñanza de la Historia, pero más comprometida con la posición del Historiador que tenemos por dentro los profesores de Historia, por eso es que creo, que me gusta leer tanto sobre Historia, ..., todo los libros de Historia que caen en mis manos los leo, lo hago porque me gusta conocer las distintas posiciones y el pensamiento que tienen sobre la Historia los diferentes autores; y porque me gusta pasar de la posición cómoda del simple lector ávido sólo de información, a la posición comprometida y riesgosa del Historiador investigador, del buscador de verdades históricas, para transmitírselas y explicárselas a mis alumnos”.

El profesor manifestó que además del texto de la asignatura para preparar sus clases, hace otras lecturas de libros y revistas de Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación. Argumentó, hacerlo porque le gusta estar actualizado y tener los

conocimientos suficientes sobre los tópicos temáticos de esta asignatura, así como para conocer las posiciones y el pensamiento que sobre Historia tienen los diferentes autores. En la misma perspectiva, expresó que le gusta asumir la posición comprometida del Historiador-investigador en relación a la búsqueda de la verdad histórica para enseñársela al alumnado y estar preparado para responder a las interrogantes que éstos le hagan. En síntesis, hizo una especie de reflexión centrada en el profesor-Historiador o en el Historiador que dice hay en todo profesor que enseña esta disciplina.

Categorías 6 y 7: Participación y Valoración de Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de Formación y Actualización Docente.

En este apartado se explicarán a la vez las categorías 6. Participación en talleres... y la 7. Valoración de talleres, cursos...., debido a que tratan sobre la misma temática.

A continuación, se expone textualmente lo declarado por el profesor entrevistado:

“Déjame ver, bueno,...he realizado muchos cursos y talleres en Historia local y regional, en Geografía, currículo, evaluación,... y he hecho otros en el área de educación, investigación, análisis de textos de Historia y hasta unos en Didáctica de la Historia. Algunos los hice con la universidad y otros con el pedagógico de Maracay, pero varios de los que hice sobre evaluación y currículo, los hice con el Ministerio de Educación...”

En cuanto a la calidad de los talleres, cursos y seminarios, declaró lo siguiente:

“Para mi todos los cursos y talleres que se realizan para actualizarse y formarse profesionalmente, son positivos, de alguna manera ellos se revierten en el mejoramiento de tu práctica docente como profesor, yo pienso que todos los cursos que se hacen tienen gran importancia para la aplicabilidad del profesor en el aula...”

El profesor manifestó haber realizado gran cantidad y variedad de cursos y talleres sobre Historia local y regional, Geografía, currículo, evaluación, educación, en investigación, análisis de textos de Historia y hasta en Didáctica de la Historia. La valoración que hizo de ellos fue muy positiva, en el sentido de que éstos sirven para mejorar la práctica docente del profesor.

Categoría 8: Experiencias Significativas que ha tenido como Profesor de Historia.

En relación a si recordaba algunas de sus experiencias significativas sobre la enseñanza de la Historia, el profesor entrevistado expresó lo siguiente:

“Para mi las experiencias de aula, las que tengo todos los días con mis alumnos me parecen bien significativas, la misma acción de enseñar y aprender la Historia o cualquiera de las otras asignaturas que dicto, para mi son experiencias muy importantes”.

Luego se acordó y se refirió a una experiencia anecdótica que tuvo con uno de sus alumnos, y que a continuación se expone textualmente:

“Espera, ahora recuerdo, una vez un alumno me sorprendió en un acto protocolar de la escuela, se acerco a la mesa dónde estábamos el personal docente y directivo del colegio, y me dijo que quería ser como yo, que quería enseñar Historia como yo, eso me agrado mucho, era como un reconocimiento desinteresado a mi trabajo que me hacía un alumno”.

Las experiencias más significativas para este profesor están relacionadas con la acción de enseñar-aprender con el alumnado en el aula de clases. No obstante, destacó como una anécdota personal, el reconocimiento que le hizo uno de sus alumnos a su trabajo. Lo que pudiera entenderse como una manifestación de la insatisfacción que sienten los docentes por la falta de reconocimientos académicos a su trabajo.

Categoría 9: Razones por las que Trabaja en la Educación Básica.

Respecto a esta categoría, el profesor declaró lo siguiente:

“Una de mis expectativas como profesor, cuando apenas había la iniciativa de la Educación Básica, era trabajar en este nivel, desde el principio espere con mucho interés la implantación y el desarrollo de este modelo de escuela que venía de otra parte,.. Bueno, también es verdad, me agrada trabajar con niños y jóvenes, por eso siempre me ha atraído este nivel de la educación...”

Este profesor, al igual que hizo en el apartado sobre el Pensamiento Profesional del profesorado³⁵⁰; manifestó agradaarle trabajar con jóvenes y en el Subsistema de Educación Básica venezolano.

9.2. Descripción del conocimiento y pensamiento, manifestado por este profesor, acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica Venezolana. (Entrevista en Profundidad)

En este apartado se abordará el análisis del conocimiento y pensamiento que manifestó poseer este profesor durante las entrevistas en profundidad sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica, el cual se organizó en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis para facilitar la descripción, explicación y comprensión en profundidad de este tipo de conocimiento, en relación a la preocupación del profesor: por qué Historia enseñar, qué enseñar de ella, para qué enseñarla y cómo enseñarla.

Las metacategorías que constituyen este apartado, son las siguientes: 1. Conocimiento de Historia; 2. La Historia que se enseña en la Educación Básica; 3. Valoración que

³⁵⁰ Véase la subcategoría 106 en el anexo N° 5

hace el profesor de Historia de si mismo; 4. Opiniones y valoraciones acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica; 5. Valoraciones que hace el profesor de Historia sobre el programa y el texto de la asignatura; 6. Visión que tiene el profesor de Historia acerca del alumnado de Educación Básica; 7. Conocimientos del profesor de Historia en relación a la planificación; 8. Acciones del profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia; y 9. La evaluación en la enseñanza de la Historia³⁵¹.

Metacategoría 1: Conocimiento de la Historia.

Esta metacategoría trata de los conocimientos que manifiesta poseer el profesor entrevistado acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica, y esta integrada por dos categorías: 1.1. Concepciones de la Historia; y 1.2. Importancia de la Historia.

Categoría 1.1: Concepciones de la Historia.

En cuanto a la concepción que tiene de la Historia, este profesor la esbozó de la siguiente manera:

“La Historia es el estudio del pasado para comprender el presente..., es el estudio del quehacer del hombre en el tiempo pasado y presente...”

Luego, hizo una reflexión sobre la utilidad del conocimiento histórico:

“...el conocimiento del pasado es la base para la comprensión del presente, es un conocimiento que te permite estudiar al hombre en su evolución histórica, política, económica y social, en sus vivencias y en su quehacer social dentro de la sociedad, de la comunidad”.

Finalmente, emitió una opinión sobre la concepción que él y los profesores poseen sobre la Historia:

³⁵¹ Véase anexos 6 y 7.

“La concepción que tenemos los profesores de la Historia, depende de uno mismo, de las lecturas que uno hace, de los autores que leemos, de la experiencia acumulada que poseemos, es decir, cada uno de nosotros se ha creado su propio concepto de la Historia. Eso es bueno para nosotros, porque tenemos que leer y reflexionar mucho sobre la Historia, por eso yo soy partidario de que cada profesor debe crear su propio concepto y no buscarlo en el texto de Historia como hacen muchos,... Hay que esforzarse por hacer un concepto de la Historia, que sea de fácil definición, hay que hacerlo lo más sencillo posible para que lo entiendan los alumnos”.

En relación a esta categoría, hay que hacer alusión a dos cuestiones que son básicas para entender la visión de este profesor sobre la Historia. En la primera, la define como el estudio del pasado para comprender el presente y el quehacer del hombre a través del tiempo pasado y presente. En la segunda cuestión, señaló que la concepción de la Historia que tienen los profesores depende de ellos mismos; de los autores que leen y de la experiencia que tienen acumulada. Igualmente, exhortó a los profesores que dictan la asignatura, a crear su propio concepto de Historia; pero que lo hagan de manera fácil y sencilla a fin de que lo entiendan los alumnos.

En síntesis, las declaraciones de este profesor evidenciaron dos aspectos que merecen ser considerados; el pasado concebido como un conocimiento instrumental básico para el estudio y la comprensión del presente, y el estudio de la evolución histórica del quehacer social del hombre en su comunidad.

Categoría 1.2: Importancia de la Historia.

Respecto a la importancia de la Historia, se exponen las declaraciones textuales del profesor:

“La Historia es muy importante para todos y de manera especial para la juventud, porque es la única asignatura que permite conocer el pasado histórico común; saber quiénes éramos, cómo éramos y entender por qué somos así en el presente,... Además, la Historia es una de las asignaturas fundamentales para la

formación integral y ciudadana de los alumnos, porque si tu le enseñas Historia a los alumnos le estas enseñando moral, cultura, costumbres, arraigo, política, Geografía, le enseñas cosas importantes para su formación”.

Se percibe la intención de reforzar la idea de Historia como conocimiento-fundamento de la nacionalidad, véase en la siguiente afirmación:

“...la Historia es la asignatura del arraigo, de la identidad nacional, de los valores nacionalistas y de la identidad cultural de los venezolanos”.

En sus declaraciones finales hizo una exaltación de la relación existente entre el conocimiento histórico y la concepción de la Historia que posee el profesor, con la enseñanza de ésta:

“...de los conocimientos históricos que poseamos los profesores, depende nuestra concepción de la Historia y la manera en que se la enseñamos a los alumnos”.

Para explicar la importancia que tiene la Historia que se enseña en la Educación Básica, este profesor recurrió al uso de varios argumentos relacionados con su utilidad, en cuanto sirve; para conocernos en el pasado y entendernos en el presente, y para la formación integral y ciudadana del alumnado. En la misma dirección, expresó que está es la asignatura del arraigo, de la identidad nacional y cultural. Además, consideró que los conocimientos históricos y la concepción que poseen los profesores, determinan la manera en que éstos enseñan la Historia al alumnado.

Metacategoría 2: La Historia que se Enseña en la Educación Básica.

La metacategoría esta compuesta por cuatro categorías: 2.1. Diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza; 2.2. Utilidad del conocimiento de la Historia; 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia; 2.4. Temas y/o contenidos básicos de la Historia de la enseñanza.

Categoría 2.1: Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.

Las diferencias entre estas dos Historias fueron explicadas por el profesor de la siguiente manera:

“La Historia científica es la Historia del Historiador, es una Historia investigada y comprobable; la que enseñamos los profesores es la Historia del programa y del texto de la asignatura, es una Historia más descriptiva. Es por eso, que trato de enseñar una Historia más sentida y más adecuada a los intereses del alumnado”.

El profesor entrevistado reconoce las diferencias que existen entre las dos Historias; la del investigador y la del profesor. Para él, la primera es una Historia investigada y comprobable, y la segunda, la del programa y del texto de la asignatura, es una Historia fundamentalmente descriptiva. Esa sería una de las razones que lo llevaron afirmar que la que él enseña es una Historia más sentida y adecuada a los intereses del alumnado.

Categoría 2.2: Utilidad de la Historia.

En referencia a la utilidad de la Historia, se expone a continuación lo declarado por este profesor:

“La utilidad que tiene el conocimiento histórico es evidente, pues no solo permite el análisis y la comprensión del pasado, sino que además de transmitir a los alumnos conocimientos sobre su pasado histórico, les transmite junto a estos conocimientos; los instrumentos metodológicos que necesitan para analizar y explicar los acontecimientos que ocurren en el presente histórico”.

En referencia a la identidad nacional y a los hábitos de estudio, expresó lo siguiente:

“La Historia nos permite, a los profesores, la transmisión y el fortalecimiento de la identidad nacional a los alumnos..., los profesores que enseñamos Historia podemos ayudar al alumnado a encontrarse con los sentimientos de nuestra identidad,... Ella también contribuye a la formación de hábitos de estudio en el

alumnado, te explico; los conocimientos de Historia que van adquiriendo los alumnos y que les permiten adquirir otros, les sirven además, para analizar otros conocimientos, de esa manera, poco a poco y en la medida que van utilizando el conocimiento de la Historia para lograr los nuevos conocimientos, se van formando los hábitos de estudio”.

Para este profesor la utilidad de la Historia; no sólo está en el hecho de permitir conocer el pasado y de plantear el uso de los conocimientos del pasado como instrumentos de análisis y de explicación de los acontecimientos del presente, sino en la utilidad formativa que tiene la Historia, en relación al fortalecimiento de los sentimientos de identidad nacional y de la formación de hábitos de estudio en el alumnado.

Categoría 2.3: Dificultades de la Enseñanza de la Historia.

En cuanto a las dificultades que presenta esta asignatura, se expondrán las declaraciones hechas por este profesor al respecto:

“En relación a las dificultades de la enseñanza de esta asignatura,... están los problemas que presentan los alumnos para diferenciar lo que son conceptos Historia de lo que son los hechos históricos, por más que los explicamos en el aula, no los comprenden. En las clases los alumnos confunden los hechos y los conceptos trabajados, no manejan muy bien y se confunden con las definiciones de revolución, evolución, cambio social, período histórico, tiempo histórico, democracia, etc., por ejemplo; para ellos la concepción de revolución, es sólo la de la revolución francesa, entonces para ellos, todas las revoluciones tienen que ser iguales a ésta sino no lo son. Es difícil hacerlos entender debido a que los alumnos no tienen claridad conceptual y eso te obliga a volver a explicar conceptos básicos de la Historia que ya has trabajado antes, y eso por supuesto, te atrasa en el desarrollo del programa de la asignatura, ... En lo de los conceptos los alumnos son realmente fatales”.

Igualmente, señaló las dificultades que presentan los alumnos para la localización histórica de acontecimientos y personajes:

“Los alumnos también presentan dificultades para localizar los acontecimientos y personajes en su contexto histórico y espacial, confunden los momentos en que se produjeron los hechos históricos, por ejemplo; les puedes pregunta acerca de Ezequiel Zamora y te lo ubican en la independencia, les hablas de la batalla de Boyacá y te dicen una fecha incorrecta o te la ubican en Colombia. Hay que estar corrigiéndolos y explicándoles a cada momento el contexto histórico y geográfico donde ocurrieron los acontecimientos y vivieron los personajes de la Historia, y si los acontecimientos y personajes pertenecen a la Historia universal, la confusión es peor...”

De la misma manera, se refirió a las dificultades inherentes a las diferencias individuales de los alumnos:

“Otra de las dificultades que enfrentamos los profesores en el aula de clases, es que los alumnos no presentan el mismo nivel de madurez y de conocimientos, unos son más rápidos que otros en lograr la comprensión de las explicaciones históricas y en la realización de los trabajos... Las diferencias entre los alumnos son muy importantes porque tu no puedes avanzar si tienes un grupo numeroso de alumnos atrasados en los trabajos de aula, a veces también ocurre que cuando tenemos un alumno que trabaja y comprende más rápido que los demás, no sabemos como atenderlo y se aburren en clase, en ese caso los profesores tenemos que ser muy hábiles para que esas diferencias no se te conviertan en un problema insalvable”

Finalizó este apartado de la entrevista, expresando su apreciación respecto a las actitudes y opiniones que tienen los alumnos y el profesor en general por la Historia:

“En mi opinión, yo creo que a muchos de los alumnos no les gusta la Historia, la consideran como una asignatura aburrida, fastidiosa y poco interesante, la impresión que dan es de que no les importa conocer el pasado... En cuanto a nosotros los profesores, la falta de incentivos tanto en la parte monetaria como en la de promoción académica influyen negativamente en la actitud que tenemos con la enseñanza, nos sentimos más olvidados que motivados”

El profesor relaciona las dificultades de la enseñanza de la Historia con el alumnado, debido a que éstos presentan dificultades para la comprensión de conceptos básicos de Historia y para la localización y ubicación de hechos y personajes históricos. Igualmente, señaló entre estas dificultades; las diferencias individuales que presentan los alumnos en relación a los conocimientos y las destrezas de aprendizaje. Además, destacó las actitudes de rechazo y desinterés que presentan por la asignatura. Finalizó sus declaraciones, criticando la falta de incentivos académicos y salariales para los docentes, señalándola en términos generales como otra de las dificultades graves que presenta la enseñanza.

Categoría 2.4: Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia de la Enseñanza.

En relación a esta categoría, el profesor explicó de forma breve los temas y contenidos que de esta asignatura deben enseñárseles a los alumnos de Educación Básica. En ese sentido, declaró:

“Para mi lo clave es enseñarle a los alumnos los conceptos de la Historia, porque si los alumnos no dominan esos conceptos no entenderán nunca el qué de los hechos históricos, el por qué ocurrieron y la trascendencia que éstos tienen, si no saben lo que es la periodización de la Historia, la evolución política, económica y sociocultural del hombre, no pueden ni entender ni aprender nada...”

En relación a otros temas declarados por este profesor como básicos para la enseñanza de la Historia en la Educación Básica, señaló los siguientes:

“La Historia de Venezuela debe de redefinirse hacia una Historia con temas más nacionalistas, que tengan que ver con el interés nacional, porque por ejemplo; actualmente el tema petrolero es abordado en forma insuficiente, casi no se toca en las asignaturas de Historia de básica, yo creo que es necesario hacer una Historia sobre la Venezuela petrolera, porque somos un país petrolero y nuestra economía depende del petróleo, y eso hay que enseñárselo a los alumnos, lo mismo debe hacerse con la identidad nacional, la soberanía, la estructura social y la población venezolana, hay que revisar desde una nueva perspectiva histórica cada una de ellas y volver a escribirlas”.

Las declaraciones del profesor destacaron la importancia de enseñarles a los alumnos de Educación Básica; conceptos básicos de la Historia como; la periodización histórica y la evolución política, económica y sociocultural del hombre. En relación a la asignatura de Historia de Venezuela, expresó que ésta debe ser revisada y redefinida hacia una Historia con temas relacionados con el interés nacional, particularmente reclamó para esta asignatura la inclusión de temas relacionados con la Historia de la Venezuela petrolera, planteó incluir temas relacionados con la identidad nacional, la soberanía, la estructura social y la población venezolana.

Metacategoría 3: Valoraciones que hace el Profesor de Historia de si mismo.

La presente metacategoría esta conformada por dos categorías: 3.1. Valoración social y profesional que hace el profesor de si mismo; y 3.2. Conocimientos que cree debe poseer el profesor de Historia.

Categoría 3.1: Valoración Social y Profesional que hace el Profesor de si mismo.

Respecto a esta categoría, se acotará textualmente lo declarado por este profesor:

“A los docentes nos han desprestigiado con la población y hasta con los mismos alumnos, por eso tenemos que esforzarnos muchísimo para recuperar el prestigio del que gozábamos antes; pero como sabemos, la recuperación de ese prestigio perdido pasa por nuestra actualización constante, por la recuperación del sentido de responsabilidad con nuestra profesión y la entrega desinteresada al ejercicio de la docencia. ... Se sabe que los docentes de antes tenían más prestigio que los de ahora, que eran más respetados, que la gente reconocía la importancia que tenían para la sociedad, y que ese prestigio social y profesional que poseían los hacia importantes; hoy por el contrario, cada día tenemos menos prestigio; la mayoría de la gente no nos ve con el prestigio que ven a otros profesionales, como a los médicos, ingenieros,... desde esta situación, desde hace mucho tiempo los profesores venimos proletarizándonos, es decir nuestras remuneraciones son cada vez menores, cada vez ganamos menos, día a día han venido disminuyendo

nuestro salario, pero con esa disminución salarial también han disminuido nuestro nivel de vida y nuestro prestigio social”.

El profesor tiene una visión, que aunque general es muy crítica de la situación actual del profesional de la docencia. Al respecto, afirmó que los han desprestigiado profesional y socialmente ante el alumnado y la población, de la misma manera, los han subvalorizado en relación a otros profesionales. En ese orden de ideas, declaró que la recuperación del prestigio perdido; pasaba por la actualización docente, la responsabilidad y el interés en el ejercicio de la profesión. Desde otra perspectiva, hizo una especie de reclamo socio económico, denunció la existencia de un proceso de proletarización de los docentes y afirmó que en la misma medida en que han disminuido sus salarios han disminuido tanto su nivel de vida como su prestigio profesional y social.

Categoría 3.2: Conocimientos que cree debe poseer un Profesor de Historia.

Respecto a los conocimientos que debe poseer un buen profesor de Historia, el entrevistado señaló lo siguiente:

“...los conocimientos que debe poseer un profesor de Historia ..., a ver ..., debe tener conocimientos amplios y profundos de la Historia que enseña, debe conocer la Historia nacional y tener conocimientos de Historia general, universal y regional, además, debe poseer una sólida cultura general, y por supuesto tiene que conocer de pedagogía y de técnicas y metodologías de enseñanza-aprendizaje...”.

Para el entrevistado un buen profesor de Historia; debe poseer conocimientos amplios y en profundidad de la asignatura de Historia que enseña, así como de Historia Nacional, General, Universal y Regional, y tener una sólida cultura general, conocimientos de Pedagogía y de técnicas y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Metacategoría 4: Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría está constituida por tres categorías: 4.1. Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica; 4.2. Opinión acerca de la presencia de la asignatura de Historia en el plan de estudios; y 4.3. Valoración social y académica de la Historia en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica.

Categoría 4.1: Opinión acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

En cuanto a esta categoría, el profesor manifestó lo siguiente:

“Pienso que la Historia que se imparte en la Educación Básica debe ser revisada y actualizada, para hacerla más dinámica y participativa, menos teórica y descriptiva, y menos centrada en personajes heroicos. La Historia para mí, debe acercar al alumnado a la investigación de los hechos y acontecimientos de las comunidades donde viven..., lo que planteo es que la Historia debe abordar la realidad pasada y presente de la comunidad donde viven los alumnos,... Además, la enseñanza de la Historia es de vital importancia para la sociedad, pues ella permite formar a los jóvenes en los valores de la nacionalidad y a conocer y querer nuestro país”.

La opinión que tiene este profesor de la Historia que se enseña en la Educación Básica, es bastante negativa, en ese sentido la calificó de ser descriptiva, teórica y centrada en personajes heroicos. Igualmente, consideró su revisión y actualización para hacerla más dinámica y participativa. En contraposición a lo descrito, propuso enseñar una Historia que incorpore al alumno a la investigación de la realidad pasada y presente de la comunidad. Terminó sus declaraciones, haciendo una exaltación de la importancia que tiene la enseñanza de la Historia para la formación cívica y nacionalista del alumnado.

Categoría 4.2: Opinión acerca de la presencia de la Historia en el Plan de Estudios de Educación Básica.

En relación a si se justifica o no la presencia de la Historia en el plan de estudios, el profesor expresó lo siguiente:

“Claro que se justifica, porque es la asignatura para la formación integral, ciudadana y en valores de los jóvenes. Porque ella es la asignatura de la identidad nacional, y es muy importante para enseñar a los alumnos sobre ciudadanía y fortalecerles los sentimientos de identidad y nacionalismo, frente a la invasión de estereotipos extranjeros que transmiten los medios de comunicación... Yo creo que la Historia es importante entre otras cosas, porque ella permite, que los alumnos conozcan a los hombres y las sociedades del pasado, ya que es a partir de ese conocimiento del pasado, que pueden intentar entender al hombre de hoy y a la sociedad actual”.

El profesor justificó la presencia de la Historia en el plan de estudios de la Educación Básica, en base a que considera que ésta es la asignatura fundamental para la formación integral, ciudadana y en valores de los jóvenes, y para la defensa de la identidad y la nacionalidad frente a la invasión de los estereotipos extranjeros que transmiten los medios de comunicación. En la misma perspectiva, afirmó que la importancia de la Historia no sólo está en que ella posibilita el conocimiento de los hombres y las sociedades del pasado, sino en que es un conocimiento que se constituye en el instrumento metodológico fundamental para estudiar y lograr la comprensión de los hombres y las sociedades del presente.

Categoría 4.3: Valoración Social y Académica de la Historia, en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios de Educación Básica.

En relación a esta categoría, el profesor expresó lo siguiente:

“¿...que qué opino respecto a si la Historia es más o menos importante que las otras asignaturas?, yo creo que no hay diferencias entre el papel formativo que cumple la Historia con el que cumplen las otras asignaturas que cursan los alumnos, para mi todas las asignaturas son importantes para la formación del alumnado,... Eso pensamos todos, fíjate, en esta escuela los docentes hemos tratado de que exista una relación de cooperación metodológica y didáctica entre

todas las asignaturas,... porque reconocemos la importancia que tienen todas ellas en la formación académica, social y personal de los alumnos”.

En estas declaraciones, es evidente que el profesor recurre de nuevo al argumento de la utilidad que tienen las asignaturas de Educación Básica para la formación del alumnado. Igualmente, señaló que las funciones que cumple la Historia no se diferencian de las que cumplen las demás asignaturas.

Metacategoría 5: Valoraciones que tiene el Profesor sobre el Programa y el Texto de Historia.

Esta metacategoría está integrada por cuatro categorías: 5.1. Valoración del programa de la asignatura de Historia; 5.2. Valoraciones que tiene el profesor de Historia sobre el texto de la asignatura; 5.3. Planteamiento de la Historia que se hace en el texto de la asignatura; y 5.4. Propuestas metodológicas del texto de la asignatura.

Categoría 5.1: Valoración del Programa de la Asignatura de Historia.

El profesor valoró los programas de esta asignatura, de la siguiente manera:

“Pienso que son muy estáticos, les falta una parte dinámica, son programas que nada tienen que ver con la realidad, y están tan obsoletos y desactualizados que los profesores tenemos que revisarlos y reformarlos para que nos sirvan de algo, ya que están muy lejos de la realidad y los intereses de los alumnos..., te repito, los programas son inadecuados, tenemos que revisarlos para adecuarlos al interés y a la realidad social y cultural de los alumnos. Ahora bien, en mi caso particular, yo minimizo los problemas que generan estos programas, revisándolos y haciéndoles los ajustes que sean necesarios”

El profesor posee una valoración negativa de los programas de Historia, los describe y califica de obsoletos, desactualizados y divorciados de la realidad. Basándose en esos

cuestionamientos, sugiere a los profesores revisarlos y hacerles los ajustes necesarios para adecuarlos a los intereses y a la realidad sociocultural del alumnado.

Categoría 5.2: Valoraciones que hace el Profesor de Historia del Texto de la Asignatura.

Respecto al texto escolar de esta asignatura, el profesor expresó textualmente lo siguiente:

“El texto de la asignatura no es el mejor recurso didáctico para la enseñanza de la Historia, es más bien un modesto material de apoyo, hay otros libros y recursos que podemos utilizar los profesores de Historia en la preparación y en el desarrollo de las clases. Son muchos los textos de Historia, que a pesar de estar avalados por el Ministerio de Educación y Deportes, no se adaptan al nivel de comprensión de los alumnos, y otros son de una lectura tan pesada y aburrida que a los alumnos no les gusta consultarlos, con esos textos prácticamente hay que obligarlos para que los lean”.

Hay que decir, que este profesor cuestionó pero no descalificó totalmente el texto de la asignatura, si bien afirmó que éste no es el mejor de los recursos Didácticos, sino más bien un modesto material de apoyo para la enseñanza de la Historia, declaró la existencia de otros libros y recursos que pueden ser utilizados por los profesores. En esa perspectiva, criticó los textos de Historia, porque muchos de ellos no están adaptados al nivel de comprensión de los alumnos, y son de lectura pesada y aburrida, lo que explicaría el que a los alumnos no les guste leerlos ni consultarlos.

Categoría 5.3: Planteamiento de la Historia que se hace en el Texto de la Asignatura.

En relación a la Historia que plantea el texto de Historia, el profesor hizo las siguientes consideraciones:

“Los textos plantean una Historia descriptiva y sencilla, es una Historia que no hace el análisis crítico de los acontecimientos históricos, es una Historia que se basa fundamentalmente en la exaltación del heroísmo de los grandes personajes del pasado,... Siempre vamos a conseguir en esos textos una Historia más o menos adaptada a los planteamientos del programa de la asignatura, aunque es una Historia presentada con errores de contenido..., son textos que no profundizan en los contenidos de la Historia que tratan, por el contrario, la Historia que presentan es muy repetitiva, obsoleta y ajena a los alumno, es por eso que los profesores debemos tener cuidado con ellos, porque algunos de sus contenidos no tienen una visión objetiva del pasado y son muy deterministas sobre la manera en que ocurrieron los hechos históricos,... según esos textos, la Historia culmina y se agota en una sola consecuencia que es el presente”.

La opinión de este profesor sobre el texto de Historia es bastante negativa. Al respecto, calificó los contenidos históricos de éstos; como descriptivos, sencillos, acrílicos y centrados en el heroísmo de los grandes personajes. Aunque este profesor afirmó que los contenidos de los textos escolares presentan una Historia adaptada al programa, les asignó otros calificativos desde una perspectiva negativa; como de que plantean una Historia repetitiva, obsoleta, ajena al interés del alumnado, superficial y con errores de contenido. Igualmente, alertó acerca de su uso, porque según él algunos de ellos no presentan una visión objetiva sobre el pasado. En ese sentido, culminó sentenciando que los textos de Historia empleados en la Educación Básica venezolana, son muy deterministas sobre los hechos del pasado y presentan una Historia que culmina y se agota en una única consecuencia que es el presente.

Categoría 5.4: Propuestas Metodológicas del Texto de Historia.

En cuanto a las propuestas metodológicas de los textos de Historia, este profesor expresó lo siguiente:

“Debo decir que son muchas las propuestas metodológicas que proponen los textos, pero en general son las mismas que propone el programa de la asignatura, entre ellas te puedo nombrar; el uso de preguntas, las lecturas del texto, las explicaciones y discusiones de párrafos del mismo texto, también recomiendan los trabajos en grupo, la elaboración de mapas, hacer comparaciones temáticas, etc., y muchas otras que recomiendan..., pero a pesar de esas metodologías que

recomienda el texto, en mis clases yo le propongo a mis alumnos otras metodologías..., menos aburridas, pero que son accesibles al alumnado; como hacer representaciones históricas con la técnica del collage..”.

Este profesor declaró que las propuestas metodológicas que recomiendan los textos de Historia son las mismas que propone el programa de la asignatura. En ese sentido, nombró algunas de ellas; como las preguntas, la lectura y discusión de párrafos del mismo texto, los trabajos en grupo, la elaboración de mapas y comparaciones temáticas. Por otra parte, expresó a manera de alternativa frente a las recomendaciones del texto, que él en sus clases propone al alumnado otras metodologías más accesibles y menos aburridas, como el collage.

Metacategoría 6: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

Tres categorías integran esta metacategoría: 6.1. Opinión del profesor de Historia sobre el alumnado; 6.2. Opinión del profesor de Historia acerca de la importancia del alumnado; y 6.3. Opinión que tiene el profesor de Historia acerca de las actividades que desarrolla el alumnado en el aula de clases.

Categoría 6.1: Opinión del Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

En relación a la opinión que tiene sobre el alumnado, se expone a continuación lo declarado textualmente por este profesor:

”La mayoría de los alumnos de Educación Básica que he atendido en mis años como profesor de Historia, tienen problemas para participar en las clases y en las actividades de aula, en los debates..., no se muestran interesados por la asignatura, no estudian lo que deberían estudiar y tampoco se sienten interesados por las actividades que se desarrollan en el aula, por eso siempre he estado motivándolos para que participen en las actividades de la clase y hagan sus trabajos“.

Según este profesor los alumnos de Educación Básica presentan una actitud de desinterés hacia la Historia, que se manifiesta generalmente en problemas de participación en las clases y en la falta de hábitos de estudio en el alumnado.

Categoría 6.2: Opinión que tiene el Profesor de Historia acerca de la importancia del Alumnado.

En referencia a la importancia del alumnado, el profesor entrevistado opinó lo siguiente:

“Los alumnos influyen en las clases; pero más propiamente son las actitudes que tienen ellos en el aula con relación a la Historia las que influyen en la clase que vas a realizar, influyen en ti como profesor, en la manera en que vas a trabajar con ellos los contenidos de la asignatura.... Concretando la idea, es que para mi los alumnos son determinantes en la elección que hacemos los profesores de las estrategias y las acciones que vamos a desarrollar en el aula. Yo pienso que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como sujeto central al alumno, para mi él es la esencia de la educación, es la esencia de la acción del docente,... y en el caso de la Historia, esa consideración de que el alumno es el sujeto más importante de la educación, se reafirma al considerar que una de las funciones fundamentales de ésta es la formación integral y cívica del alumnado, por eso en esta asignatura..., el alumnado sigue siendo el sujeto más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

El entrevistado comenzó destacando que las actitudes de los alumnos con relación a la Historia, determinan la elección que hacen los profesores de las estrategias y acciones para la enseñanza de esta asignatura. En la misma perspectiva, afirmó que el sujeto central y más importante de la educación es el alumno, y que en el caso de la Historia, esta consideración se confirma en cuanto una de sus funciones fundamentales como asignatura escolar, era la formación integral y cívica del alumnado.

Categoría 6.3: Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el Aula de clases.

En relación a esta categoría, se expone textualmente lo manifestado por este profesor:

“Una de las características fundamentales del alumno de la escuela básica, es que éste no participa espontáneamente de las actividades de aula, si tu no lo motivas y organizas en grupos de trabajo, no participa...”.

En estas declaraciones se encontraron más evidencias relacionadas con las consideraciones y valoraciones que le concede este profesor a la participación y a la actitud del alumnado, que con las actividades que éstos desarrollan en el aula. En ese sentido, señaló que a los alumnos hay que motivarlos y organizarlos para que participen de las actividades de aula, ya que éstos no lo hacen espontáneamente.

Metacategoría 7: Conocimientos del Profesor de Historia en relación a la Planificación.

Esta metacategoría esta constituida por seis categorías:

7.1. Significado e importancia de la planificación.

7.2. Momentos y tipos de planificación.

7.3. Elementos importantes de la planificación.

7.4. Fuentes y/o documentos de la planificación.

7.5. Dificultades de la planificación.

7.6. Actitud del profesor e relación a lo planificado.

Categoría 7.5: Significado e Importancia de la Planificación.

En relación a esta categoría, el entrevistado manifestó lo siguiente:

“La planificación tiene un significado especial para el docente, un profesor que no planifique sus clases no podrá presentar en forma organizada los contenidos, las estrategias, los recursos y las actividades que va a utilizar en el desarrollo de sus clases..., y es que sin planificación no hay posibilidades para desarrollar con éxito los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni se pueden lograr los objetivos propuestos..., en fin, sin planificación las clases serían un caos... En cambio, con la planificación podemos hacer una clase más sistemática y con un orden lógico, y se puede pasar ordenadamente y gradualmente de una etapa a otra en el desarrollo de la clase. Además, te permite armonizar y orientar la práctica educativa en función del logro de los objetivos que nos hemos planteado. También se puede decir, que la planificación favorece la adaptación de las actividades y evaluaciones a la naturaleza de los objetivos y contenidos de la asignatura”.

Este profesor destacó el significado especial que tiene la planificación para el docente, afirmando que sin ella las clases serían un caos. En esa perspectiva, relacionó su concepción sobre la planificación con las de organización, sistematicidad, logicidad, y con los procesos y mecanismos que posibilitan el aprovechamiento de los recursos, estrategias y actividades, para el logro de los objetivos de la asignatura. Igualmente, resaltó las ventajas de la planificación para sistematizar y ordenar de forma lógica las clases, así como para orientar, armonizar y adaptar las actividades y evaluaciones de enseñanza-aprendizaje a la naturaleza de los objetivos y contenidos de la asignatura.

Categoría 7.2: Momentos y Tipos de Planificación.

En cuanto a cuándo planificar, el profesor fue muy directo en señalar:

“Yo tengo la costumbre de planificar las clases de cada día, reviso y ajusto el plan general de la asignatura y de allí saco mi plan diario de clases. Los profesores tenemos que elaborar un plan anual y planes trimestrales, para eso nos reunimos a principios del año escolar y nos ponemos de acuerdo para hacerlos..., algunos de los profesores de Historia se guían con esos planes anuales y trimestrales, y no hacen planificaciones diarias, yo si las hago, creo que las hago por mi formación pedagógica..., quiero aclararte que no es que los licenciados no sean buenos docentes, sino que creo que los pedagogos estamos como más formados en el área de las rutinas pedagógicas, y elaborar el plan diario de clases es una de ellas.

Ahora, en relación a los tipos de planificación, como ya dije, nos reunimos los profesores de Historia para discutir los planes y ponernos de acuerdo en relación al plan de trabajo anual y a los planes trimestrales de esta asignatura, ah, pero cada docente es autónomo de hacer sus planes diarios de clase, si lo cree necesario...”.

En lo declarado por este profesor se puede observar la importancia que le concede a la planificación en general y de manera especial a la que hace diariamente. Sin embargo, cuestionó el que algunos profesores no utilicen la planificación diaria. En ese sentido, afirmó que él si la utiliza debido a su formación como Pedagogo, que en su opinión, estarían mejor formados en las rutinas pedagógicas que los Licenciados en Educación, destacando que el plan diario de clases es parte de esas rutinas. Igualmente, hizo señalamientos acerca de que la elaboración de los planes anuales y trimestrales de esta asignatura, se hacen en forma colectiva, mientras que los planes diarios de clase se hacen en forma individual y a criterio de cada profesor.

Categoría 7.3: Elementos Importantes de la Planificación.

Respecto a esta categoría, este profesor expresó lo siguiente:

Para este profesor el sujeto más importante de la planificación es el alumno; luego de éste habría que considerar las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, los recursos y los objetivos.

Categoría 7.4: Fuentes y/o Documentos de la Planificación.

En cuanto a las fuentes y documentos que utiliza para planificar, el profesor fue muy indicativo:

Entre los documentos o fuentes que este profesor manifestó utilizar para planificar sus clases de Historia, están, a pesar de las fuertes críticas que les hizo en anteriores declaraciones; el programa y el texto de la asignatura. Además, declaró utilizar algunas revistas y libros de Historia diferentes al texto de la asignatura.

Categoría 7.5: Dificultades de la Planificación.

Respecto a las dificultades de la planificación de la enseñanza de la Historia, el profesor declaró lo siguiente:

“Siempre hay problemas al momento de planificar; pero ahí está la habilidad que tenemos los profesores para solucionar esos problemas y evitar consecuencias negativas que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje. En realidad yo nunca he tenido problemas graves con la planificación, porque siempre he planificado con tiempo suficiente las actividades de enseñanza-aprendizaje, siempre he considerado los recursos disponibles y he hecho planes flexibles que me han permitido hacer los ajustes necesarios en beneficio del buen desarrollo de las clases”.

El profesor entrevistado afirmó no tener problemas con la planificación, debido a que planifica con tiempo tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje, como la disponibilidad de los recursos existentes. A la par, declaró hacer planes flexibles que le permiten ser ajustados durante su puesta en práctica en el aula.

Categoría 7.6: Actitud del Profesor de Historia en relación a lo Planificado.

El profesor manifestó en relación a lo planificado, lo siguiente:

“Como dije, yo elaboro un plan de clases bien flexible, eso me permite realizar los ajustes necesarios para el buen desarrollo de las actividades y los contenidos de clase, por ejemplo; si ocurre que a los alumnos no les motiva o no les gusta la actividad propuesta en el plan, se las puedo cambiar por otra que les agrada más y vaya en beneficio de lograr una mayor participación de ellos en la clase”.

El profesor fue muy explícito en afirmar que la planificación debe ser lo bastante flexible, para permitir los ajustes necesarios en su desarrollo práctico.

Metacategoría 8: Acciones del Profesor en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.

Las categorías que constituyen esta metacategoría, son cinco: 8.1. Descripción de la acción que el profesor manifiesta desarrollar en el aula de clases; 8.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia; 8.3. Aspectos más importantes de una clase de Historia; 8.4. Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia; y 8.5. Roles que asume el profesor de Historia en el aula de clases.

Categoría 8.1: Descripción de la Acción que el Profesor manifiesta desarrollar en sus clases de Historia.

En sus declaraciones, este profesor aludió a diferentes aspectos de su práctica docente, que a continuación se exponen textualmente:

“Inicio la clase haciendo una contextualización del tema que voy a trabajar en el aula, lo ubico en su tiempo histórico para que el alumno se traslade a esa época de la Historia, le hablo de la situación política de ese momento, de las costumbres, de la economía y de la cultura de la sociedad en donde se va a desarrollar el tema de Historia de ese día. También comienzo mis clases con un repaso de las temáticas trabajadas en clases pasadas, hago como una síntesis reflexiva de los temas tratados en la clase anterior, y les hago preguntas al alumnado sobre esos contenidos, la idea de esto, es que se vayan incorporando y participen más de la clase... Porque antes de iniciar cualquiera de los temas de esta asignatura, me gusta crear actitudes y condiciones favorables en el alumnado, por eso desde el principio busco motivarlos,... Porque durante el desarrollo de los contenidos me gusta que participen, que se interesen en el tema, por eso les hago preguntas de todo tipo; preguntas informativas, interrogativas, reflexivas, y promuevo las discusiones y los debates, también les asigno trabajos para que los hagan en el aula, los organizo en grupos para que los hagan y los evalúo... A veces, les asigno trabajos para la casa, donde les mando a preparar algunos temas del texto con la finalidad de que hagan exposiciones en el aula, en las exposiciones la participación de todos los alumnos es obligatoria, porque no sólo busco evaluar a

los expositores, sino que también me interesa evaluar las intervenciones que hacen los alumnos oyentes, es una manera que tengo de incentivarlos a participar y a hacer lecturas previas de los temas que se van a tratar en clase”.

En la misma perspectiva, añadió:

“Siempre realizo una exposición magistral sobre el tema central de clase, hago comparaciones y analogías con otros temas ya trabajados..., o con situaciones políticas, sociales y económicas que vive el país, luego que explico el tema de clase, organizo a los alumnos en grupos para que participen de las actividades que he programado para ellos.... Debo decir, que no sólo explico los aspectos del tema, sino que también explico las actividades que se van a realizar en el aula y como deben hacerse,...”.

En relación a como finaliza sus clases, afirmó lo siguiente:

“Generalmente finalizo mis clases con un resumen y una reflexión acerca del contenido temático que he desarrollado y con la asignación de trabajos para que los alumnos los hagan en su casa, les mando como tarea, por ejemplo; leer un tema del texto de la asignatura, o buscar el significado de algunas palabras o conceptos de Historia, o los mando hacer un mapa histórico o un informe escrito sobre algún acontecimiento o personaje histórico, también les mando a revisar la prensa..., y a buscar informaciones en internet”.

Este profesor hizo un recuento descriptivo de su acción docente en el aula de clases, en relación a la manera en que frecuentemente realiza la enseñanza de esta asignatura. En la misma, destacan las siguientes consideraciones: en primer lugar, afirmó iniciar sus clases con un repaso y una síntesis reflexiva sobre las temáticas trabajada en clases anteriores. Igualmente, señaló que antes de iniciar los temas de la clase programada, hace una contextualización histórica de éstos. En segundo lugar, declaró que durante el desarrollo de los contenidos de la asignatura motiva la participación y el interés del alumnado por los temas de clase, a través de preguntas, discusiones, debates y trabajos

de aula. Asimismo, expresó organizar grupos de trabajo y asignar tareas para la casa; como la preparación de exposiciones entre el alumnado, con la finalidad de incentivar la lectura previa de los temas que van a tratarse en el aula y evaluarlos. En tercer lugar, manifestó realizar exposiciones magistrales sobre los temas de clase y hacer comparaciones y analogías con otros temas ya trabajados de la asignatura o con situaciones políticas, sociales y económicas del país. En cuarto lugar, afirmó que generalmente finaliza sus clases con un resumen y/o una reflexión acerca del contenido temático trabajado en el aula y con la asignación de tareas escolares para la casa.

Categoría 8.2: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, este profesor manifestó lo siguiente:

“En mis clases utilizo una gran variedad de estrategias didácticas para desarrollar los temas de Historia, como te expliqué antes, generalmente realizo exposiciones magistrales y explico los conceptos y aspectos de los temas de Historia que presentan mayor complejidad para los alumnos..., también uso las preguntas como instrumento de motivación para que los alumnos se involucren más en la clase. Trato de que trabajen en grupo, por eso los organizo para las exposiciones y para que discutan y debatan sobre los temas en desarrollo; como son los hechos y los personajes de la Historia que estemos trabajando en el aula. También hago con los alumnos, lecturas y comentarios de párrafos del texto de la asignatura,... Ahora mismo, estamos usando en algunas clases la estrategia denominada “lluvia de ideas” en la cual les escribo en el pizarrón una palabra que define un concepto o rememora un hecho o proceso de la Historia para que los alumnos comiencen a construir a partir de ella, todo lo que se les ocurra. A veces, también organizo con ellos dramatizaciones sobre un acontecimiento histórico que coincida con la celebración de una efeméride determinada, como la firma del acta de la independencia o el descubrimiento”.

En relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que este profesor dice utilizar con mayor frecuencia, se encuentran una gran variedad de estrategias didácticas para desarrollar los temas de Historia en el aula. Entre las mencionadas, destacó las

exposiciones magistrales, la explicación de conceptos y aspectos de la Historia y el uso de preguntas. Asimismo, expresó organizar a los alumnos en grupos, para la realización; de trabajos, exposiciones, discusiones, debates lectura y comentarios de textos. En la actualidad, declaró estar utilizando una estrategia denominada “lluvia de ideas”³⁵², y señaló organizar ocasionalmente con el alumnado dramatizaciones históricas”.

Categoría 8.3: Aspectos más importantes de una clase de Historia.

Respecto a esta categoría, el profesor declaró lo siguiente:

“Muchos son los aspectos importantes en una clase de Historia; pero para mi los mas importantes son la transmisión de los conocimientos históricos al alumnado y el que los alumnos logren la comprensión de los sucesos y acontecimientos de la Historia enseñados. Como también es importante..., considerar el hecho de que en la clase de Historia tú puedes crear una especie de puente del tiempo en el que los alumnos van y vienen del pasado al presente y viceversa.... Otros aspectos que yo creo deben de considerarse en una clase de Historia, son la motivación y la actitud interesada del alumno por el tema de la clase, porque si los alumnos no están motivados o interesados por el tema de la clase, es muy difícil que logren el aprendizaje esperado... El profesor también debe considerar la importancia que el tema tiene para la formación ciudadana del alumno”.

Para este profesor muchos son los aspectos de una clase de Historia, que pueden considerarse como importantes. Sin embargo, entre éstos destacó; la transmisión de los conocimientos históricos y la comprensión de los sucesos y acontecimientos de la Historia enseñada al alumnado. De la misma manera, se refirió de manera especial al hecho, de que en las clases de Historia se puede crear una especie de puente del tiempo a través del cual el alumnado puede ir y venir del pasado al presente y viceversa. Mención especial hizo de la motivación y del interés del alumnado por la temática de la asignatura, como aspectos fundamentales para una clase de Historia, así como de que el

³⁵² Técnica de trabajo grupal utilizada para generar ideas.

profesor, considere la importancia que tiene el tema de clase para la formación ciudadana del alumnado.

Categoría 8.4: Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En cuanto a los recursos didácticos que se utilizan en las clases de Historia, este profesor expresó lo siguiente:

“Yo trato de utilizar una gran variedad de recursos en mis clases, pero como en todo, siempre hay algunos que tu utilizas con mas frecuencia..., como el texto de la asignatura. Hay otros que también se utilizan, aunque con menor frecuencia que el texto, como son los libros y revistas de Historia, guías de estudio, mapas y esferas, láminas, diapositivas, etc.”

De los recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en la enseñanza de la Historia, este profesor privilegia el texto de la asignatura. Igualmente, señaló utilizar aunque con menor frecuencia; libros y revistas de Historia, guías de estudio, mapas, esferas, láminas y diapositivas, entre otros.

Categoría 8.5: Roles que asume el Profesor de Historia en sus clases.

Respecto a los roles que dice cumplir en el aula de clases, este profesor declaró lo siguiente:

“El papel que jugamos los profesores en el aula..., casi siempre es el mismo; allí somos docentes, orientadores, amigos y hasta asumimos el rol de padre de los alumnos. Sin embargo, debemos estar claros en cuanto a que somos el docente y

como tal, tenemos la autoridad y el deber de conducir al alumnado hacia el logro de los objetivos de la asignatura”.

Para este profesor el rol que juegan los docentes en el aula de clases con los alumnos; es el de profesor, orientador y autoridad, luego señaló otros que pareciera considerar como de menor relevancia, que les toca asumir en el aula, como son el de amigo y hasta padre de los alumnos.

Metacategoría 9: La Evaluación en la Enseñanza de la Historia:

Esta metacategoría esta conformada por las categorías: 9.1. Importancia de la evaluación; 9.2. Percepción del aprendizaje logrado por el alumnado en las clases de Historia; 9.3. Aspectos que evalúa de la enseñanza de la Historia; 9.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que utiliza con mayor frecuencia; 9.5. Momentos en que realiza las evaluaciones; y 9.6. Dificultades de la evaluación de la Historia.

Categoría 9.1: Importancia de la Evaluación para el Profesor de Historia.

Este profesor hizo referencia a varios aspectos para explicar la importancia que le concede a la evaluación, a continuación su declaración:

“La evaluación es muy importante para los profesores..., porque una evaluación bien hecha te permite hacerle seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje y permite determinar si las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas han sido las adecuadas o no,... Como te explique, la evaluación es de gran utilidad para el profesor, porque ella te permite controlar y hacer las correcciones pertinentes al proceso de enseñanza-aprendizaje,... y mejorarlo, además, es de gran ayuda en la revisión de los planes de clase de la asignatura.... Además, la evaluación también te permite valorar tu actuación docente,..., si la conducción que estas haciendo de la enseñanza y de los alumnos es la más adecuada, es decir, ella nos informa a los docentes acerca de cómo llevamos nuestra práctica docente y el proceso de enseñanza en general”.

Finalizó sus declaraciones, con una reflexión sobre los tipos de evaluación que hace:

“Los profesores hacemos una evaluación cuantitativa porque es una exigencia del Ministerio de Educación, pero yo prefiero hacer una evaluación cualitativa, porque es más integral y completa, y porque te permite una visión valorativa más amplia del alumno”.

Este profesor explicó la importancia que tiene la evaluación para el profesorado desde tres direcciones; En la primera, sostuvo que ésta permite hacerle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, controlarlo y determinar si las estrategias utilizadas son las adecuadas o no, lo que posibilita la aplicación de las correcciones pertinentes con el fin de mejorarlo. De esa manera, considera que ella propicia la revisión de los planes de clase de la asignatura. En la segunda, explicó su importancia en relación a que permite obtener informaciones acerca de la práctica y actuación docente y el proceso de enseñanza en general. En última dirección, afirmó hacer evaluaciones cuantitativas porque son una exigencia del Ministerio de Educación, pero que él prefiere la evaluación cualitativa, porque es más integral y completa, lo que permite acceder a una visión valorativa más amplia del alumnado.

Categoría 9.2: Percepción del Aprendizaje logrado por el Alumno en las clases de Historia.

En relación a esta categoría, se expone de manera textual lo declarado por este profesor:

“Existen muchas maneras para percibir si los alumnos entendieron o no entendieron las explicaciones dadas sobre el tema de la clase, aunque para saberlo, yo utilizo; las preguntas, los trabajos en grupo y las pruebas escritas y objetivas. También me valgo de la observación que hago de la actuación y de las intervenciones del alumno en las clases. Con esa información, la que me proporciona la evaluación, tomo las correcciones necesarias con el fin de mejorar la enseñanza”.

El profesor entrevistado explicó que para percibir si los alumnos entendieron o no sus explicaciones docentes, existen muchas maneras, recursos e instrumentos para hacerlo. Sin embargo, señaló utilizar las preguntas, los trabajos en grupo, las pruebas escritas y objetivas, así como la observación de la actuación y de las intervenciones de los alumnos durante las clases. Información que le permite hacer las correcciones pertinentes y mejorar su enseñanza.

Categoría 9.3: Aspectos que evalúa de la Enseñanza de la Historia.

En cuanto a los aspectos que este profesor manifestó evaluar en sus clases, se expone lo siguiente:

“La evaluación es parte del trabajo del docente,..., los docentes debemos evaluar a los alumnos... Al alumno hay que evaluarlo considerando el conocimiento que ha adquirido en las clases de aula, hay que hacerlo de forma integral,..., y además, hay que considerar los conocimientos, la capacidad de síntesis, de análisis crítico y de creatividad, que a mi modo de ver son los aspectos más importantes y complejos de la evaluación del alumno en esta asignatura. Hay que evaluarles también; la conducta y la participación que tienen en el desarrollo de las clases,... Porque cuando yo evalúo al alumno, considero que también estoy evaluando el proceso de enseñanza y aprendizaje, y mi propia actuación docente”.

Los aspectos de la enseñanza de la Historia que para este profesor deben evaluarse; son los relacionados con el conocimiento y la capacidad de crítica, de síntesis y creatividad, considerados como los aspectos más importantes y complejos de la evaluación de los alumnos en esta asignatura. Igual, consideración le asignó a la actuación y a la conducta del alumnado en clases, finalizando sus declaraciones señaló que la evaluación de éstos implica a su vez la evaluación de la actuación docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría 9.4: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que usa con mayor frecuencia.

En relación a estas cuestiones, el profesor fue bastante explícito y directo en afirmar:

“Entre las técnicas, instrumentos y procedimientos que más utilizo para evaluar a los alumnos, puedo nombrarte los trabajos e informes escritos, las exposiciones de los alumnos, las preguntas, las pruebas escritas y objetivas, los debates y discusiones,...”.

En relación a las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación, el profesor sólo se refirió a los que utiliza con mayor frecuencia, como son los trabajos e informes escritos, las exposiciones de los alumnos, las preguntas, las pruebas escritas y objetivas, los debates, discusiones y otros más que no nombro.

Categoría 9.5: Momentos en que realiza las Evaluaciones.

Lo expresado por este profesor respecto a esta categoría, fue lo siguiente:

“Yo realizo todas las evaluaciones planificadas y exigidas en los programas de la asignatura; aplico las pruebas de fin de lapso y realizo evaluaciones continuas en todas mis clases, y hago observaciones de la participación y la actuación del alumnado..., lo hago a través de los trabajos en grupo, las exposiciones, los debates, etc.,...”.

Este profesor fue muy enfático en declarar que cumple con las evaluaciones previstas y exigidas en la planificación de la asignatura, como las pruebas de fin de lapso. En cuanto a la evaluación continua, expresó hacerla durante el desarrollo de las clases, valiéndose de la observación de la actuación, trabajos y actividades realizadas por los alumnos en el aula.

Categoría 9.6: Dificultades de la Evaluación de la Historia.

A continuación, se expone textualmente lo manifestado por este profesor en relación a las dificultades de la evaluación:

“Indudablemente que las dificultades de la evaluación se expresan en la gran cantidad de alumnos que salen aplazados en las evaluaciones de esta asignatura, pero la verdadera dificultad que se nos presenta a los profesores cuando vamos a evaluar, es la que tiene que ver con las diferencias individuales entre los alumnos, diferencias que se manifiestan generalmente a nivel de conocimientos, informaciones y experiencias, y que es bastante difícil de superar, por eso los profesores tratamos de nivelarlos o igualarlos en el sentido de que tengan las mismas oportunidades, pero no es fácil, ya que no se puede resolver en el transcurso de un año escolar y con tan pocas horas de clase,...”.

En relación a las dificultades de la evaluación de la Historia, este profesor hizo alusión a las relacionadas con la falta de preparación de los alumnos para enfrentar las actividades y pruebas de evaluación, que vendrían a influir, en su opinión, en el número de alumnos aplazados. La otra dificultad a la que hizo referencia, es a las diferencias individuales que presentan los alumnos en cuanto a los conocimientos, informaciones y experiencias, y que considera como difíciles de superar, a pesar de que los profesores se esfuerzan en igualarlos o nivelarlos, en el sentido de que tengan las mismas oportunidades.

9.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda).

A continuación, se presentará el análisis de las informaciones recogidas en las entrevistas en profundidad acerca del conocimiento que este profesor de Historia de la Educación Básica venezolana, tiene planificado desarrollar en la próxima clase.

Para lograr la mejor descripción, comprensión y análisis posible de este conocimiento se organizó y ordenó lo declarado por este profesor de Historia en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis³⁵³.

³⁵³ Véase anexos 8 y 9.

Las metacategorías que conforman este apartado: 1. Conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase; 2. Actividades, estrategias y recursos que el profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase; 3. Evaluación que piensa realizar; y 4. Participación que espera del alumnado.

Metacategoría 1: Conocimiento que el Profesor de Historia tiene Planificado desarrollar en la próxima clase.

Las categorías que conforman esta metacategoría, son: 1.1. Contenidos temáticos que piensa desarrollar; 1.2. Categorías de la Historia que abordará en la próxima clase; 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar; y 1.4. Dificultades que cree pueden presentarse en la próxima clase.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos que piensa desarrollar.

Respecto a los contenidos temáticos que piensa trabajar, este profesor se expresó de la siguiente manera:

“En la próxima clase voy a abordar el pensamiento bolivariano, su trascendencia histórica,..., tanto a nivel nacional como internacional,... Desarrollaré el tema en el contexto económico, político y social de inicios de la independencia de Venezuela, Colombia y Ecuador y lo culminaré con la creación y disolución de la “Gran Colombia”. Como el tema me lo permite, esbozaré brevemente los aspectos fundamentales de los movimientos de independencia venezolanos”.

Al igual que las dos profesoras anteriores, este profesor manifestó poseer un marcado interés por la contextualización histórica de los contenidos temáticos que tiene pensado trabajar en su próxima clase, a la par evidenció la intención de enmarcar el desarrollo de los contenidos de clase, dentro de la idea de proceso. En ese sentido, planteó abordar los hechos históricos desde inicios del proceso independentista hasta la “Gran Colombia”.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia que abordará en la próxima clase.

En cuanto a las categorías de la Historia que piensa trabajar en su próxima clase, el profesor declaró:

“Trabajare con la periodización histórica, haré una línea de tiempo en relación al pensamiento y la ideología de quien para mi es uno de los más grandes personajes de la Historia; Simón Bolívar. Además describiré los aspectos económicos, políticos y sociales que constituían la estructura de la sociedad durante la época colonial e independentista, y analizaré y estableceré la relación entre los hechos y personajes de ese pasado de la Historia de Venezuela, con las estructuras y los acontecimientos de la sociedad actual”.

Entre las categorías históricas que el profesor declaró abordaría en su próxima clase, destaca; la periodización de la Historia, la línea del tiempo histórico, los grandes personajes de la Historia, su pensamiento e ideología, los aspectos estructurales de las sociedades históricas, así como la relación entre pasado y presente, y entre hechos y acontecimientos históricos.

Categoría 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de la Historia que piensa desarrollar.

En relación a la utilidad, este profesor fue bien enfático en señalar:

“...considero que los temas que tratan sobre nuestra Historia y en particular los que tienen que ver con el pensamiento bolivariano son muy importantes, porque forman parte de los fundamentos históricos de nuestra identidad y hasta del modelo político y social de país que se esta construyendo.... La utilidad que tienen los conocimientos temáticos que se van a trabajar en clase tienen la misma utilidad que tiene la asignatura para la formación integral del alumno, y en relación a la Historia como tal, ésta sirve para facilitar el estudio de los acontecimientos y personajes más importantes del pasado. Ahora, yo pienso que estos conocimientos temáticos no sólo sirven para comprender los hechos políticos, sociales y económicos de esa sociedad venezolana, de la época de la

independencia, sino que también sirven para comprender la sociedad del presente, y establecer las relaciones y diferencias entre pasado y presente histórico...”.

En la misma perspectiva, agregó:

“...si reflexionamos un poco sobre estos conocimientos temáticos, te das cuenta que no sólo son útiles para la formación integral de los alumnos, sino que además tienen una carga valorativa orientada hacia el fortalecimiento de la identidad nacional y cultural de los jóvenes venezolanos...”.

Este profesor reflexionó en dos sentidos sobre la importancia y la utilidad de los contenidos temáticos de Historia que piensa desarrollar en la próxima clase. En primer lugar, afirmó que los temas a trabajar son importantes porque forman parte de la identidad y del modelo político y social venezolano³⁵⁴, y porque tienen una carga valorativa orientada hacia el fortalecimiento de la identidad nacional y cultural de los jóvenes. En segundo lugar, se refirió a la utilidad que tienen esos contenidos históricos para la formación integral del alumnado y conocer los acontecimientos y personajes más importantes del pasado, el presente histórico de la sociedad venezolana y establecer las relaciones de éste con el pasado.

Categoría 1.4: Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase.

Para este profesor, son muchas las dificultades que se presentan en las clases de Historia, no obstante, responsabilizó directamente al desinterés y la desmotivación que tienen los alumnos por los temas de Historia.

³⁵⁴ En esa afirmación el profesor no aclaró si se refería al modelo político, social, económico y cultural bolivariano actual, o al anterior modelo dependiente y neoliberal.

Metacategoría 2: Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase.

Las categorías que estructuran esta metacategoría, son las siguientes: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias que el profesor de Historia piensa utilizar; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar; y 2.3. Roles que piensa asumir el profesor en el aula de clases.

Categoría 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que el Profesor piensa utilizar.

En relación a esta cuestión, se expone textualmente lo declarado por el profesor:

“Comenzaré haciendo un repaso de los temas vistos en la clase pasada..., y luego continuaré con una exposición magistral acerca de los aspectos temáticos más importantes de los contenidos que desarrollaré en el aula,... Responderé las preguntas que realicen los alumnos y les explicaré los aspectos históricos que sean difíciles de comprender, ah..., y al terminar mi exposición, los organizaré en grupos de trabajo para que participen en la realización de un trabajo escrito que tendrán exponer, debatir y discutir con sus compañeros de aula. Al final de la clase, les asignaré como tarea para la casa un informe escrito sobre la Gran Colombia, que deben entregar en la próxima clase”.

Para este profesor, las clases deben comenzar con un repaso de los temas trabajados en sesiones de aula anteriores y continuar con una exposición magistral de los aspectos más importantes del tema a trabajar. Entre otras actividades que piensa desarrollar; señaló que respondería las preguntas de los alumnos y explicaría los aspectos temáticos más difíciles de comprender, que organizaría grupos de trabajo con la finalidad de motivar a participar a éstos en el desarrollo de los trabajos y actividades de enseñanza-aprendizaje de la clase; como las exposiciones, los debates y las discusiones de los informes escritos. En cuanto a la manera en que piensa finalizar la clase, declaró que lo haría asignándole al alumnado, a manera de tarea escolar, la elaboración de un informe escrito sobre un tema de Historia en particular: la “Gran Colombia”.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.

En referencia a esta categoría, el profesor declaró lo siguiente:

“Los alumnos ya saben lo que deben traer para la próxima clase..., y conocen también las actividades que les corresponde desarrollar... En cuanto a los recursos que voy a utilizar con mis alumnos; está el libro de Historia, una guía de estudio que yo mismo elaboré sobre el pensamiento bolivariano y unas láminas que los alumnos tienen que preparar y traer como material de apoyo para las exposiciones que ellos tienen que hacer”.

El profesor fue muy claro en afirmar; que él asigna a sus alumnos como parte de la tarea escolar, traer algunos recursos y materiales para cada clase, así como les informa sobre las actividades que van a desarrollar en el aula. De los recursos que manifestó piensa utilizar; destacó el texto de la asignatura y una guía de estudio preparada por él mismo, sobre el tema de clase, así como láminas elaboradas por el alumnado como material de apoyo para sus exposiciones en el aula.

Categoría 2.3: Roles que el Profesor piensa asumir en la próxima clase.

El profesor fue bastante preciso en relación al rol que piensa desempeñar en la próxima clase, al manifestar:

“No tengo pensado asumir roles diferentes a los que desempeño regularmente en mis clases con los alumnos; así que asumiré el rol de docente facilitador y de orientador de las actividades y de los trabajos de los alumnos..., y si tengo que jugar otro papel, lo haré sin problemas, eso si, siempre y cuando vaya en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos”.

El profesor manifestó, que en su próxima clase asumirá el rol de docente facilitador y orientador de las actividades y trabajos del alumnado, que como bien afirmó, es el rol que siempre asume con sus alumnos.

Metacategoría 3: La Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.

Las categorías que conforman esta metacategoría, son: 1. Aspectos que piensa evaluar; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en la próxima clase.

Categoría 3.1: Aspectos que piensa evaluar.

En relación a esta categoría, este profesor se expresó de la manera siguiente:

“Entre los aspectos que pienso evaluar en el alumnado; están los relacionados con los conocimientos de la asignatura,..., logrados por ellos en el aula de clases, los trabajos escritos y las actividades que realizan..., como las exposiciones, las discusiones y los debates sobre el tema trabajado..., y la participación de los alumnos durante el desarrollo de la clase...”.

Entre los aspectos de la enseñanza de la Historia que este profesor considera se deben evaluar en la próxima clase; estarían los conocimientos sobre la temática de la asignatura trabajada en el aula, la evaluación de los trabajos escritos, exposiciones, debates y discusiones y la participación de los alumnos en la clase.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar.

Respecto a esta categoría, el profesor entrevistado expresó:

“Como te venía diciendo, pienso evaluarlos utilizando los trabajos en grupo, las exposiciones de los alumnos, los debates del tema desarrollado..., y a través de preguntas que les haré durante toda la clase”.

En cuanto a esta categoría, hay que decir que el profesor fue muy directo y poco explicativo, limitándose a indicar algunas técnicas, instrumentos y procedimientos que

piensa utilizar para evaluar al alumnado, aunque no los justificó, éstos serían los trabajos en grupo, las exposiciones, los debates y las preguntas.

Metacategoría 4: Participación que espera del Alumnado.

Esta metacategoría está integrada por una sola categoría:

4.1. Tipo de participación que espera del Alumnado.

En relación a esta cuestión, el profesor expresó lo siguiente:

“...quiero que los alumnos vengan a clase con una actitud interesada y de colaboración con las actividades y el desarrollo de los contenidos de la clase de Historia, que vengan con una actitud favorable a participar en todas las actividades de aula y que asuman posiciones críticas durante sus intervenciones..., lo que no quiero, es a un alumno que reciba pasivamente mis afirmaciones sobre la Historia y no defienda sus puntos de vista”.

A pesar de la opinión negativa que se ha formado del alumno a lo largo de su larga experiencia como docente y profesor de Historia; espera conseguirse en su próxima clase con un alumno interesado, colaborador, participativo y crítico. Lo que pudiera entenderse como la concepción del buen alumno que tiene este profesor.

9.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la Historia. (Observación de Aula)

Este apartado sobre el conocimiento utilizado por el profesor en su práctica de aula, está constituido por las metacategorías: 1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en su práctica de enseñanza; 2. Actividades, estrategias y recursos didácticos

utilizados por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 3. Evaluaciones realizadas por el profesor de Historia durante el trabajo de aula.

Metacategoría 1: Conocimientos desarrollados por el Profesor de Historia en la práctica de enseñanza.

Las categorías que constituyen esta metacategoría, son las siguientes: 1.1. Contenidos temáticos desarrollados en el aula de clases; 1.2. Categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase; y 1.3. Dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.

De acuerdo a lo observado en el aula de clases, el profesor desarrolló los siguientes contenidos temáticos: - Proceso de independencia. - Movimientos independentistas. - Y pensamiento político bolivariano.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia abordadas durante el desarrollo de la clase.

En relación a esta cuestión, se expondrán algunos fragmentos de las grabaciones del desarrollo de la clase observada, que dan testimonio de las categorías históricas abordadas por este profesor:

“Vamos a hablar de los movimientos de independencia venezolanos, como sabemos, estos movimientos independentistas se vieron influenciados por los cambios y convulsiones políticas, ideológicas, sociales y económicas que se estaban produciendo en algunos países de Europa y de América..., en algunos de esos países se estaban produciendo revoluciones; como la independencia de los Estados Unidos y de Haití..., y la trascendental Revolución Francesa... Mientras que en Europa emergía el liberalismo como ideología económica y política y la

burguesía se instalaba como la nueva clase social dominante de esa nueva Europa, esto lo hacía en sustitución de la nobleza, que hasta ese momento había sido la clase dominante en Europa, pero que a consecuencia de la cruzada militar napoleónica en contra de los gobiernos monárquicos, pasó a ser una clase en decadencia, que pronto fue sustituida por la burguesía. Mientras eso pasaba en Europa, en Venezuela y en toda Hispanoamérica esas transformaciones y cambios que estaban transformando la estructura política de toda Europa y en particular del Reino de España, tuvieron consecuencias determinantes en el inicio de los movimientos de independencia,...y también influyeron significativamente en la formación del pensamiento libertador de Simón Bolívar..., y en las posteriores acciones independentistas de Simón Bolívar y de otros patriotas en contra del imperio español”.

Desde otra perspectiva, reconoció la importancia que tiene para la enseñanza de la Historia, que el alumnado le preste atención a sus explicaciones históricas:

“... óiganme..., si prestan atención a lo que estoy explicando, a lo mejor comprenden que si no se hubieran producido esos movimientos y acontecimientos políticos y militares en Europa, Haití y los Estados Unidos, es posible que no se hubiera producido en Venezuela ningún movimiento independentista, ni tampoco hubiera ocurrido en los otros países de Hispanoamérica, y a lo mejor hasta no existiríamos hoy como Repúblicas independientes y libres”.

En relación a la estructura de las sociedades históricas, este profesor explicó cuestiones a los alumnos como ésta:

“Para el momento de la independencia en Venezuela, el sector social dominante era el grupo minoritario de los blancos criollos o mantuanos, dueños de tierras y esclavos, que serían similares en poder y riqueza a los grupos económicos empresariales y banqueros de ahora, que constituyen la actual clase dominante en nuestro país. Mientras que la mayoría de la población colonial para ese momento estaba conformada por los pardos que se habían producido por el mestizaje, los negros esclavos y los indígenas sometidos, estos sectores de la población eran los que trabajaban la tierra y vivían en condiciones de miseria y explotación,...”.

En cuanto al pensamiento bolivariano, el profesor analizó algunas de ideas, como la siguiente:

“Bolívar era un gran estadista, un personaje que estudiaba, observaba y analizaba las condiciones históricas de los acontecimientos, tanto los favorables como los contrarios a la causa de la independencia..., es por eso que en el Manifiesto de Cartagena..., que ya ustedes deben haber leído..., como también deben haber traído en lámina el esquema sobre las ideas y pensamientos expresados por Simón Bolívar en ese manifiesto, acuérdense, de que tienen que explicarlas para iniciar la discusión de ellas. Bueno, de todas maneras vamos a leer de nuevo el manifiesto”.

Mientras el profesor hablaba, algunos alumnos mostraban sus láminas y él les solicitaba que se reunieran en grupos formando círculos con los pupitres, a la vez que le indicaba a uno de los grupos que iniciará la presentación, exposición y explicación del esquema de su lámina, lo que se hizo de manera breve y esquemática.

En ese sentido, uno de los grupos explicó que en el Manifiesto de Cartagena, Bolívar hizo un balance de las causas que precipitaron la destrucción de la naciente República de Venezuela³⁵⁵. Mientras que otro, señaló que el Libertador en ese manifiesto, destacó como uno de los errores más graves cometidos por los patriotas y que propició que se perdiera la “Primera Republica”, fue el hecho, de que no se comprendió en ese momento coyuntural; que en un estado de guerra y de insurgencias como el que se vivía no permitía adoptar como forma de gobierno un sistema federal tolerante. Respecto a esta idea, otro grupo de alumnos intervino para aclarar que la tolerancia del gobierno de esa “Primera República” condujo fatalmente, como lo afirmó el Libertador, a mostrar un gobierno débil e inútil, tan débil que la provincia de Coro, se negó a reconocer su legitimidad y desconoció su autoridad. Este mismo grupo de alumnos, concluyó que ese primer gobierno fue tan tolerante, que ni siquiera se molestó en enviar a su ejército a reducir por las armas a esa débil ciudad.

³⁵⁵ En Historia de Venezuela, este período se conoce como Primera República.

En otro de los apartados de la clase, el profesor se dirigió al alumnado en los siguientes términos:

“Vamos a continuar trabajando en grupo..., ahora abran el libro en la página del Manifiesto de Cartagena, quiero que lo lean de nuevo, muy detenidamente..., saquen los conceptos e ideas políticas del libertador que ustedes consideren como las más importantes, después discútanlas entre ustedes, entre los miembros de cada grupo..., y relacionen esa lectura con la breve exposición que acaban de hacer ustedes. Ahora..., lo que yo quiero, es que expliquen uno de los aspectos de este manifiesto, pero que sea diferente al que ustedes tienen en la lámina. Explico, lo que hay que hacer es relacionar los dos aspectos; el que tiene la lámina y el que eligieron después de hacer la nueva lectura del manifiesto. La idea es plantear una discusión sobre esos aspectos..., para ello, es bueno estar pendiente de las alusiones que hace en él Simón Bolívar; respecto a la definición y explicación de los conceptos de gobierno federal, anarquía, misantropía, impunidad, insurgencia, tolerancia, extirpación, redimir, tránsfugas.”

En la clase observada se hicieron explícitas las categorías de la Historia abordadas por el profesor en el aula. Entre las que más destacaron, están; el tiempo y la periodización histórica, las cuales fueron trabajadas a través de la contextualización histórica de los cambios estructurales que estaban en ese momento afectando a Europa, y a los movimientos de independencia de los Estados Unidos y Haití. En la misma perspectiva, abordó la explicación de los aspectos estructurales de las sociedades históricas, describiendo la situación de los grupos sociales de la sociedad colonial del siglo XVIII, en el marco de los cambios ocurridos en Europa, Estados Unidos y otras colonias de América. En cuanto al pensamiento político y social de Simón Bolívar, éste fue trabajado exclusivamente en base al Manifiesto de Cartagena.

Desde esa perspectiva, hay que señalar que durante toda la praxis de enseñanza, este profesor abordó la explicación reiterada de los conceptos y hechos históricos, en la medida en que éstos iban apareciendo como parte de su exposición docente y de las exposiciones y las intervenciones del alumnado, entre los más destacados conceptos históricos que fueron definidos y explicados, se encuentran los de; cambio social, transformación, revolución, emancipación, independencia, grupos sociales, estructura social, Hispanoamérica, Capitanía General, colonia, imperialismo, y otros más. En ese sentido, fue muy significativa la importancia que el profesor le concedió al análisis y a la comprensión de estos conceptos. Otro de los aspectos de la Historia que fueron observados durante la clase, fue el relativo a la importancia que le concedió a la relación causa-consecuencia, lo que hizo a través de plantear los acontecimientos ocurridos en Europa y EEUU y Haití como determinantes para la independencia de Venezuela e Hispanoamérica.

Categoría 1.3: Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos.

Durante el desarrollo de la clase de Historia, se observó que algunos alumnos presentaron dificultades para la comprensión de conceptos históricos, lo que podría explicar en parte, la preocupación del profesor por explicar reiteradamente los conceptos y hechos de la temática de Historia trabajada en el aula. Igualmente, fueron evidentes los problemas que presentaron para participar e involucrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Metacategoría 2: Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesor de Historia utilizó durante el trabajo de aula.

Las categorías que conforman esta metacategoría, son las siguientes: 2.1. Actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el profesor en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor; 2.3. Roles asumidos por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 2.4. Tipo de participación del alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Categoría 2.1: Actividades y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas por el Profesor en el aula de clases.

La clase de aula observada, permitió constatar el uso que hizo este profesor del repaso de temáticas abordadas en clases anteriores, para motivar e iniciar las actividades de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Asimismo, se percibió el uso de preguntas para motivar la participación y determinar a través de las respuestas de los alumnos si entendieron o no las explicaciones conceptuales sobre los hechos históricos trabajados. De la misma manera, se pudo advertir la utilización de exposiciones docentes y del alumnado, el uso de explicaciones y comparaciones de los tópicos temáticos y hechos abordados en clases anteriores con los de la clase observada, y de éstos con los acontecimientos de la sociedad actual. Además, el profesor desarrolló en sus acciones de aula, actividades relacionadas con la asignación, organización, orientación y dirección del alumnado en la elaboración de trabajos en grupo, en el uso y la lectura del texto de Historia, y en la realización de discusiones y debates en un contexto de participación interactiva entre el alumnado y de éstos con el profesor.

En relación a esta categoría, hay que destacar el uso que hizo este profesor del repaso de los contenidos temáticos de clases anteriores, como estrategia didáctica para iniciar las actividades de aula, y de las preguntas como técnica de motivación del alumnado e instrumento para determinar si éstos lograron o no la comprensión de las explicaciones y comparaciones temáticas y factuales del docente. Igualmente, fue bien significativo el uso que hizo de la exposición para desarrollar la temática central de clase. En la misma perspectiva, se observó la realización, aunque siempre bajo la dirección docente; de exposiciones, explicaciones, trabajos en grupo, consulta y lectura del texto de la asignatura, y debates y discusiones por parte del alumnado.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor de Historia en sus clases.

El profesor propició el uso del texto de la asignatura como recurso de consulta y para organizar y dirigir las actividades de los alumnos en el aula. Se observó igualmente,

aunque no de forma destacada la utilización de una lámina elaborada por los alumnos con motivo de la temática de exposición desarrollada en el aula, bajo la mirada directiva del docente.

En síntesis, la observación de aula, permitió determinar el privilegio que el profesor le dio al uso del texto escolar como recurso de enseñanza. En base a éste organizó y desarrolló las actividades de aula. En cuanto al uso que hicieron los alumnos de la lámina, hay que decir, que ésta no fue de mucho provecho para la participación de éstos ni para el desarrollo de la temática de clase.

Categoría 2.3: Roles asumidos por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

La participación observada que asumió este docente en el aula de clases, se enmarcó en las funciones de un profesor facilitador, en el sentido; que asigna, organiza y dirige el trabajo del alumnado durante la clase de Historia.

Categoría 2.4: Tipo de Participación del Alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Las actitudes observadas del alumnado durante el desarrollo de la clase, permitieron describir de manera general a un alumno colaborador y participativo con el desarrollo de las actividades de la asignatura. Pese a ello, se debe recordar que durante la observación de aula, algunos alumnos evidenciaron tener dificultades para la comprensión de conceptos, así como problemas de participación en las actividades de aula. Necesario es destacar el esfuerzo realizado por el profesor para motivar e incorporar al alumnado al proceso de enseñanza- aprendizaje de la clase de Historia.

Metacategoría 3: Evaluaciones realizadas por el Profesor de Historia.

Esta metacategoría esta formada por las siguientes categorías: 3.1. Aspectos evaluados por el profesor durante el desarrollo de los contenidos temáticos; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

Categoría 3.1: Aspectos Evaluados por el Profesor durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos.

Durante el desarrollo de las actividades y de los contenidos temáticos de esta asignatura en el aula, se observó el interés del profesor por evaluar tanto el conocimiento como la participación del alumnado, quienes organizados en grupos de trabajo expusieron y explicaron algunos de los aspectos del tema de clase, utilizando para ello, esquemas previamente elaborados en láminas antes de la clase. Es de hacer notar, que éstas, fueron micro-exposiciones centradas en explicaciones que hicieron los grupos de alumnos desde sus pupitres. Por otra parte, hay que destacar el uso recurrente a preguntas interrogativas y reflexivas por parte del profesor y de la asignación de trabajos escritos realizados en grupo por el alumnado.

El profesor se mostró interesado en evaluar el conocimiento y la comprensión lograda por los alumnos de los tópicos temáticos trabajados, así como la participación de éstos durante el desarrollo de la clase de Historia.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados por el Profesor.

Este profesor durante el desarrollo de los contenidos temáticos y de las actividades de enseñanza; utilizó el trabajo de grupo, las exposiciones, la participación del alumnado. Además, recurrió al uso constante y reiterado de las preguntas para evaluar y determinar el grado de comprensión alcanzado por el alumnado y como estrategia para mantenerlos motivados y participativos.

9.5. Contraste de los conocimientos manifestados por el profesor de Historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda / Observación de Aula)

En este apartado se presentarán los resultados de la contrastación entre las informaciones declaradas por este profesor en relación al conocimiento que tiene planificado desarrollar en una próxima clase (Entrevista de Agenda), con el conocimiento utilizado en su práctica de enseñanza de la Historia (Observación de Aula).

Contraste Metacategorial 1: Conocimiento que el Profesor de Historia tiene Planificado desarrollar en la próxima clase, con los Conocimientos desarrollados en la Práctica de la Enseñanza.

Categorías a contrastar: 1.1. Contenidos temáticos que el profesor tenía pensado desarrollar, con los conocimientos desarrollados en el aula; 1.2. Categorías de la Historia que el profesor piensa abordar en la próxima clase, con las categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase; 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar, con la importancia y utilidad observada de los contenidos desarrollados; y 1.4. Dificultades que cree se pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos de la clase.

Contraste Categorial 1.1: De los Contenidos Temáticos que piensa trabajar, con los Contenidos Temáticos desarrollados en el aula.

A continuación se presenta la contrastación de las informaciones recogidas en las entrevistas de agenda, acerca de los contenidos temáticos que este profesor tiene planificado desarrollar en una próxima clase, con los que verdaderamente se observó que desarrolló en el aula.

En ese sentido, el profesor fue consecuente en desarrollar en el aula de clases los contenidos temáticos que declaró abordaría en su próxima clase, con excepción de uno de ellos. Entre los que manifestó abordaría se encuentran; el pensamiento político bolivariano y su trascendencia histórica, el contexto económico, político y social de la independencia, y los movimientos independentistas. En relación al contenido temático que no desarrolló y fue la excepción, en el sentido, de que en la entrevista de agenda lo declaró como uno de los que pensaba trabajar en su próxima clase, pero que ni siquiera fue planteada en el aula fue el tema de la creación y disolución de la “Gran Colombia”.

De acuerdo a lo planteado en la entrevista de agenda y a lo observado en el aula de clases, este profesor a pesar de que desarrolló la casi totalidad de las temáticas que declaró trabajaría en el aula de clases, no cumplió con uno de ellos, lo que podría entenderse como la manifestación de una inadecuada planificación, organización y utilización del tiempo docente de aula, posiblemente por no considerar lo extenso de las temáticas a desarrollar, o como consecuencia de la flexibilidad con la que él se plantea la enseñanza de la Historia.

Contraste Categorical 1.2: De las Categorías de la Historia que piensa desarrollar, con las que trabajó durante la clase observada.

Las categorías de la Historia declaradas por el profesor y que luego fueron desarrolladas en el aula, fueron: el tiempo y la periodización histórica, aspectos económicos, políticos y sociales de la estructura de las sociedades históricas, la relación entre pasado y presente histórico, grandes personajes del pasado y su pensamiento político y social, hechos y acontecimientos de la Historia. La observación de aula permitió constatar que este docente cumplió con casi todos los aspectos categoriales que manifestó trabajaría.

El tiempo y la periodización histórica, las trabajo a través de la contextualización histórica de los cambios estructurales que en ese momento ocurrían en Europa y Estados Unidos y desde la influencia que éstos tuvieron en los movimientos independentistas de Venezuela y el resto de Hispanoamérica, y con el establecimiento de líneas de tiempo histórico, que permitieron explicar las relaciones entre pasado y presente histórico. Los

aspectos estructurales de las sociedades históricas, los abordó describiendo la situación de los grupos sociales de la sociedad colonial del siglo XVIII y a través de la contextualización histórica de los cambios estructurales señalados al inicio de este párrafo. Los grandes personajes de la Historia y el pensamiento de éstos; fueron trabajados a partir de Simón Bolívar y del Manifiesto de Cartagena.

De igual manera, hay que destacar que durante toda la praxis de enseñanza el profesor abordó la explicación reiterada de conceptos y hechos históricos, a pesar de no haber señalado estas categorías en la entrevista de agenda.

Contrate Categórial 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de Historia que piensa desarrollar, con los trabajados en la clase observada.

Si bien, esta categoría no aparece registrada en la pauta y parrilla cinco, que fueron estructuradas para ordenar y clasificar las informaciones recogidas durante las observaciones de aula. Hay que señalar, lo complejo que resulta el determinar a través de la observación de aula, de manera objetiva, la importancia y utilidad de los contenidos de la Historia desarrollados, a sabiendas de que esa complejidad aumenta, si lo que se intenta es contrastarlos con el conocimiento declarado en la entrevista de agenda.

Pese a lo señalado en el párrafo anterior, en la acción de aula de este profesor se observó cierto interés y esfuerzos por relacionar algunos tópicos de la asignatura, como lo evidenció la utilización del conocimiento del pasado para explicar los sentimientos de identidad nacional y el actual modelo político, social y cultural del país, a través de la relación pasado-presente histórico al alumnado.

Contraste Categórial 1.4: Dificultades que declaró se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante la clase de Historia.

En cuanto a la contrastación de las dificultades que este profesor declaró se le podían presentar en su próxima clase, con las observadas en la acción de aula.

Es bueno recordar, que en la entrevista de agenda responsabilizó a la actitud que tiene el alumnado por la asignatura de Historia de los problemas de su enseñanza. Cuestión que en apariencia se evidenció en parte a través de la observación de aula, ya que ésta permitió percibir las dificultades que presentaron algunos alumnos para la comprensión de conceptos históricos, lo que podría aclarar en parte la preocupación del profesor por explicar reiteradamente los conceptos y hechos de la Historia trabajados durante la clase. En la misma perspectiva, hay que decir que el alumnado también mostró problemas para participar e involucrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Contraste Metacategorial 2: Actividades y Estrategias que piensa utilizar en su próxima clase, con las observadas durante el trabajo de aula.

Las categorías que se van a contrastar, son las siguientes: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje que el profesor de Historia piensa utilizar, con las utilizadas en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar, con los utilizados en el aula de clases; y 2.3. Roles que piensa asumir en el aula, con los asumidos durante el desarrollo de la clase.

Contraste Categorical 2.1: Descripción Contrastada de las Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar, con las que realmente trabajó en el aula de clases.

La contrastación entre las actividades y estrategias que el profesor indicó que desarrollaría en su próxima clase, con las que en realidad realizó durante la acción de aula, permitió determinar las correspondencias entre ambos tipos de conocimientos; el declarado y el observado.

Al respecto, hay que señalar que efectivamente desarrolló; un repaso de lo trabajado en clases anteriores, realizó exposiciones y explicaciones de los contenidos temáticos de la clase del día, formuló preguntas y contestó las realizadas por los alumnos. Igualmente, fue consecuente con lo declarado, en cuanto a organizar al alumnado en grupos de trabajo y al asignarles exposiciones, elaboración de informes escritos y la realización de debates y discusiones sobre los contenidos temáticos trabajados.

Por otra parte, algunas cuestiones declaradas no fueron desarrolladas en el aula, tal fue el caso de la asignación de tareas escolares para la casa. Contrariamente a lo anterior, se encontraron cuestiones no declaradas pero de constante presencia en el aula, como el uso de preguntas, ya que durante la entrevista se refirió centralmente a otras; como a responder preguntas, hacer comparaciones de las temáticas y hechos de la Historia y a la participación interactiva alumno-profesor; lo que es un indicador de la gran importancia que le concede a estas últimas cuestiones, para la enseñanza de la Historia.

Contraste Categórial 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar, con los trabados en el aula de clases.

En referencia a los recursos que este profesor manifestó que pensaba utilizar en su próxima clase, destacó el uso del texto de Historia, una guía de estudio preparada por el mismo y de unas láminas elaboradas por los alumnos. En base a la observación de aula, se pudo constatar que lo declarado coincidió con lo realizado en el aula, tal fue el caso del uso del texto de Historia como recurso didáctico de consulta, y para organizar y dirigir las actividades de clase, aunque, se percibió la poca utilización y aprovechamiento de la lámina elaborada por los alumnos, como tampoco se observó el uso de la guía de estudio del docente.

La contrastación evidenció, en este profesor una actitud favorable a privilegiar el uso del texto de la asignatura como recurso didáctico, tanto en el conocimiento declarado como en el conocimiento en la acción.

Contraste categoríal 2.3: Roles que piensa asumir en la próxima clase, con los asumidos durante el desarrollo de la acción de aula.

El profesor fue bastante preciso en aclarar que asumiría el rol de docente facilitador y orientador de las actividades y trabajos del alumno en el aula de clases. En cuanto, a los roles observados que asumió en el aula, hay que destacar la coincidencia con los roles declarados.

La contrastación de estos dos tipos de conocimientos, permitió evidenciar que este profesor concibe su rol docente; como el de un facilitador que asigna, orienta y dirige el trabajo de aula del alumnado.

Contraste Metacategorial 3: Evaluaciones que piensa hacer, con las realizadas durante el desarrollo de la clase observada.

Las categorías que se van a contrastar, son las siguientes: 3.1. Aspectos que piensa evaluar en la próxima clase, con los aspectos evaluados durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase observada; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en clase, con los utilizados durante el desarrollo de las actividades de aula.

Contraste Categorical 3.1: Aspectos que piensa evaluar, con los evaluados durante la clase observada.

Entre los aspectos que se planteó evaluar de la enseñanza de la Historia, este profesor, sólo hizo mención de aquellos relacionados con el alumnado, como: los conocimientos de Historia logrados por los alumnos, la participación en la realización de trabajos escritos, actividades expositivas, discusiones y debates sobre los temas que desarrollaría en el aula. Al compararlos con los que en realidad evaluó, se evidenciaron coincidencias en cuanto al conocimiento, la participación, el trabajo en grupo y las exposiciones de los alumnos. En esa perspectiva, fue notorio el uso recurrente de preguntas interrogativas y de reflexión, por parte del docente con la intención de evaluar al alumnado, aunque en ocasiones las utilizó para motivarlos a participar en las actividades de la asignatura.

El profesor dio muestras tanto en el conocimiento declarado como en el observado, de estar interesado en evaluar tanto el conocimiento y la comprensión del alumnado sobre los temas de Historia trabajados en el aula, como la participación de éstos durante las actividades y tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contraste Categorical 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar en clase, con los observados durante la clase.

El profesor entrevistado expresó que pensaba evaluar al alumnado a través de los trabajos en grupo, las exposiciones, la participación, los debates y preguntas.

La observación de la práctica docente de aula y la posterior contrastación de ambos tipos de conocimientos, evidenciaron la existencia de una correspondencia en cuanto a la utilización del trabajo de grupo, las exposiciones, la participación del alumnado y el uso constante y reiterado de preguntas. Por otra parte, en cuanto a los debates declarados en la entrevista de agenda como técnica de evaluación a utilizar en la práctica de aula, se percibió que éstos no fueron utilizados con el propósito de evaluar, sino de motivar.

Contraste de la Metacategoría 4.1. Tipo de participación que espera del Alumno en su próxima clase, con la Categoría: 2.4. Tipo de participación observada durante la clase.

La contrastación se hará entre la metacategoría: 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado, y la categoría: 2.4. Tipo de participación del alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

A través de lo expresado por este profesor en las entrevistas de agenda, se hizo explícito el deseo que éste tiene en relación a que espera para su próxima clase de Historia, un alumnado interesado, participativo y colaborador con las actividades y el desarrollo de los contenidos de la asignatura, y que asuma una posición crítica y defienda sus puntos de vista sobre los temas de Historia trabajados. En ese sentido, hay que señalar que la

observación de aula permitió describir a un alumnado que en términos generales se mostró colaborador y participativo con el desarrollo de las actividades de aula, pese a que algunos de ellos, evidenciaron tener problemas de participación, que en parte parecía que eran subsanados por los constantes esfuerzos realizados por el docente para mantenerlos motivados e incorporarlos a las actividades de la asignatura.

Según los conocimientos contrastados, el declarado y el observado, este profesor le da gran importancia a la participación, al interés y a la colaboración del alumnado para el desarrollo de los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Sin embargo, no se pudo constatar en la clase observada lo relativo al esperado alumno crítico y defensor de sus puntos de vista sobre los temas de esta asignatura.

CAPÍTULO X

Cuarto estudio de caso: Profesor “D”.

Índice

- 10.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (entrevista en profundidad)
- 10.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por el profesor, acerca de la historia que se enseña en la educación básica venezolana. (entrevista en profundidad)
- 10.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (entrevista de agenda)
- 10.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la historia. (observación de aula)
- 10.5. Contraste de los conocimientos manifestados por el profesor de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (entrevista de agenda / observación de aula)

10. Cuarto estudio de caso: Profesor “D”.

10.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (Entrevista en Profundidad)

Entre los aspectos categoriales que constituyen este apartado, se señalarán los siguientes: 1. Interés por la investigación educativa; 2. Interés por la enseñanza de la Historia; 3. Participación en la creación de materiales de enseñanza; 4. Interés por la lectura de libros y/o revistas de Historia; 5. Participación y valoración de talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente; 6. Participación en talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente; 7. Valoración de talleres y cursos realizados; 8. Experiencias significativas que ha tenido como profesor de Historia y; 9. Razones por las que trabaja en la Educación Básica³⁵⁶.

Categoría 1: Interés por la Investigación Educativa.

En relación al interés por la investigación educativa, el profesor textualmente se expresó de la siguiente manera:

“Claro que me interesa la investigación educativa, para mi es una de las acciones más importantes de la docencia..., porque ella nos permite desarrollar proyectos de investigación sobre la situación de la docencia, como del alumnado y hasta de la enseñanza misma... En mi caso, el interés también se debe centrar en la situación de las Ciencias Sociales en Venezuela y en la educación... Además, la investigación te facilita realizar diagnósticos más o menos confiables y elaborar las respuestas a los problemas que la afectan, a la educación... Por otra parte, tengo que decir que, a mi particularmente me fascina conocer sobre cosas nuevas,

³⁵⁶ Véase anexos 6 y 7.

acceder a nuevos conocimientos y hechos de la realidad socioeducativa, que son muy diferentes a los que nos proporcionan los libros de texto... ”.

En la misma perspectiva, hizo la reflexión siguiente:

“La investigación nos dice lo que es prioridad conocer, y la investigación educativa, que es la que nos compete como docentes..., ella nos dice lo que debe conocerse en el campo de cada asignatura; como la Historia, la Geografía o cualquiera otra asignatura, así como lo que se debe conocer en el campo de la docencia, del alumnado y de la comunidad... Hoy, están muy de moda las investigaciones geohistóricas y de Historia regional..., este tipo de investigaciones son muy interesantes porque permiten involucrarse con los alumnos y con la comunidad donde se vive y se trabaja”.

En otro apartado, declaró sobre la responsabilidad que tienen los profesores de Historia en la formación del alumnado como investigador:

“Yo siempre he pensado que una de las misiones que tenemos los profesores de Historia, es la de formar a los alumnos en las técnicas y metodologías de investigación, porque el interés del docente no puede seguir siendo la simple transmisión del conocimiento de Historia, sino que ésta debe incluir el enseñarle a los alumnos a buscar el conocimiento histórico en su comunidad, en su familia, en su entorno y en los documentos...”.

El profesor manifestó en sus declaraciones estar interesado por la investigación educativa. En ese sentido, explicó las razones de ese interés, en primer lugar, se refirió a la importancia que tiene para el desarrollo de proyectos de investigación sobre la situación de la docencia, el alumnado y la enseñanza de las Ciencias Sociales. En segundo lugar, señaló que la investigación educativa permite realizar diagnósticos más o

menos confiables sobre los problemas que afectan la educación y elaborar las respuestas adecuadas a éstos. También hizo referencia al interés personal que siente por acceder al conocimiento de nuevos hechos o a temáticas diferentes a las que proporcionan los libros de texto sobre la realidad socioeducativa.

De la misma manera, reflexionó sobre la investigación educativa, exaltando sus bondades, en cuanto permite identificar lo que es prioridad, en el sentido, de lo que debe conocerse en el campo de la Historia, la Geografía, la docencia, el alumnado y la comunidad. Por otra parte, destacó que en la actualidad están de moda las investigaciones geohistóricas y de Historia regional, a las que considera como muy interesantes, en cuanto le permiten al docente, el involucrarse con el alumnado y con la comunidad donde vive y trabaja.

Por último, se refirió al deber que tienen los profesores de Historia en relación a la formación del alumnado en las técnicas y metodologías de investigación. Igualmente, hizo una exhortación al profesorado de Historia en el sentido de que el interés por la enseñanza de esta asignatura, no puede seguir siendo la simple transmisión de conocimientos, sino que ésta debe ir más allá, debe enseñarle al alumnado a investigar, a buscar el conocimiento histórico en su comunidad, en su familia, en su entorno y en los documentos.

Categoría 2: Interés por la Enseñanza de la Historia.

En cuanto a la enseñanza de la Historia, este profesor expresó lo siguiente:

“Enseñar Historia me interesa, porque como dije; al alumnado no sólo hay que enseñarle el conocimiento de la asignatura de Historia, también hay que enseñarle a investigar, es decir, hay que prepararlo para buscar la Historia, y para eso, debemos armarlos con las herramientas metodológicas y teóricas que le permitan descubrir y conocer su pasado más cercano, que es el de su comunidad y el de su familia..., ah y..., para que los ayude a entender y a interpretar ese pasado, su pasado”.

Luego crítico la actitud y opinión que según él poseen muchos profesionales sobre la Historia:

“...hay muchos profesionales que creen que la Historia es un cliché, pero para mi sigue teniendo su valor, y es que la Historia es parte de la cultura general de todos nosotros, por lo tanto, es un conocimiento que debe enseñársele a los alumnos, porque es parte de lo que fuimos y nos permite entender lo que hoy somos”.

Considerando la importancia y la utilidad que tiene la Historia, expresó lo siguiente:

“La Historia es una asignatura fundamental para lograr la formación integral de los alumnos y para hacer de ellos, los jóvenes alumnos, buenos ciudadanos identificados con su país y su cultura”.

Este profesor se refirió a tres cuestiones fundamentales que justificarían y explicarían desde su punto de vista, el interés que siente por la enseñanza de la Historia. En la primera, destacó la importancia que tienen para el docente; tanto la transmisión del conocimiento histórico al alumnado, como el de enseñarles a investigar y de armarlo con las herramientas teórico-metodológicas necesarias para descubrir, conocer y entender su pasado más cercano, el de su comunidad y su familia. En la segunda de estas cuestiones, criticó la actitud y opinión que tienen muchos profesionales que creen que la Historia es un cliché, afirmando en contraposición que para él ésta sigue teniendo valor como parte de la cultura general, y que por lo tanto, es un conocimiento que debe enseñársele a los alumnos, porque es parte de lo que fuimos y de lo que hoy somos. En la tercera cuestión, consideró la importancia y la utilidad que tiene la Historia como asignatura para la formación integral y ciudadana de alumnos identificados con su país y su cultura.

Categoría 3: Participación en la Creación de Materiales de Enseñanza.

En relación a esta temática, este profesor fue muy claro en responder:

“Nunca he realizado con otros profesores materiales didácticos para utilizarlos en clases..., ni tampoco mando a los alumnos a hacerlos... Te diré que soy bastante individualista en mi manera de seleccionar mis materiales de clase, de la misma forma que, tengo mi manera particular de enseñar y de hacer mis clases..., mi estrategia es que trato de trabajar con los recursos que hay en la institución y con los recursos que nos puede brindar la comunidad”.

Es evidente el poco interés que le otorga a la elaboración de materiales de enseñanza. Al respecto, declaró no hacerlos y que tampoco los asigna como tarea al alumnado, lo que hace, según afirmó es trabajar con los recursos de la institución y de la comunidad, asimismo, señaló tener una manera muy personal y particular de enseñar y desarrollar sus clases, que no explicitó.

Categorías 4 y 5: Interés por la Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.

En este apartado se expondrá la descripción y el análisis de manera conjunta de la categoría 4. Lectura de libros y/o revistas de Historia, y la categoría 5. Interés por la lectura.

En relación al interés y la lectura de libros y revistas de Historia, el profesor afirmó:

“Constantemente hago lecturas de libros y revistas de Historia, Geografía, Sociología, de investigación..., leo mucho porque me gusta actualizarme, ahora mismo estoy leyendo la revista Nueva Sociedad, leo también la revista Tiempo y

Espacio y he leído a los Historiadores Carrera Damas, Brito Figueroa, a Salcedo Bastardo, y he leído algo de Historiadores españoles como José Fontana y uno que otro francés como Marc Bloch...”

Además, hizo la reflexión siguiente, sobre su interés por las lecturas que hace:

“... a veces, creo que leo para violentar la situación social actual de los valores vacíos que tiene la gente en una sociedad que como ésta no tiene relevo generacional, con una generación de jóvenes sin deseos de estudiar, sin incentivos por la lectura, que no les importa su formación y capacitación intelectual.... Lo mismo pasa con los profesionales universitarios, parece que no tuvieron interés por actualizarse académicamente, ni profesionalmente, ni siquiera este interés por la lectura existe en los docentes, que deberían ser un ejemplo para los alumnos”.

El profesor entrevistado afirmó que además de que le gusta la lectura, lee para actualizarse. En ese sentido, destacó haber leído a varios Historiadores nacionales, españoles y franceses, y de hacer constantemente lecturas de libros y revistas de Historia, Geografía, Sociología y de investigación. Por otra parte, hizo una reflexión crítica sobre la situación actual de la sociedad, a la que califica de ser una sociedad de valores vacíos y sin relevo generacional. Una sociedad de jóvenes, profesionales y docentes sin incentivos por la lectura, sin deseos de estudiar, capacitarse y actualizarse, lo que lo llevó a considerar que, sus lecturas son como una especie de respuesta para violentar la situación descrita.

Categorías 6 y 7: Participación y Valoración de Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de Formación y Actualización Docente.

Al igual que en las dos categorías anteriores, en este apartado se abordarán para su análisis y descripción en forma conjunta las categorías 6. Participación en talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente, y la categoría 7. Valoración de talleres, cursos y seminarios realizados.

En relación a estas categorías, el profesor manifestó lo siguiente:

“Uf..., tengo como diez meses que no hago un taller o curso, he realizado muchos talleres y cursos, creo que más de cuarenta, sólo en relación a la Historia he hecho como unos siete u ocho; de Historia regional y de análisis de textos de Historia, los otros los he hecho en investigación social, Geografía, educación, currículo, evaluación y unos cuantos en geobotánica”.

En relación a la valoración que hizo de ellos, declaró lo siguiente:

“Me parecieron muy buenos y aceptables, porque permiten que te actualices y participar en las nuevas discusiones acerca de lo qué es la Historia, o sobre la investigación en Historia regional, o conocer qué es la micro Historia..., y porque te facilitan ubicarte en los nuevos conceptos de lo inmediato. Te hablo de la Historia, porque es el tema de la entrevista, pero igual valen mis comentarios para los cursos y talleres de investigación o de Geografía que he realizado”.

El profesor declaró haber realizado muchos talleres y cursos en las áreas de Historia, investigación social, Geografía, educación currículo, evaluación y hasta en Geobotánica. Los valoró como muy buenos y aceptables, porque según él permiten la actualización y la participación en las nuevas discusiones sobre Historia, Historia regional, micro-Historia, y el ubicarse en los nuevos conceptos de lo inmediato.

Categoría 8: Experiencias Significativas que ha tenido como Profesor de Historia.

En cuanto a las experiencias más significativas que ha tenido como profesor de Historia, expresó lo siguiente:

“Todas mis clases son significativas, en todas ellas me entrego a aprender de mis alumnos, yo les enseño y ellos me enseñan, aprendemos mutuamente. Es que para

mi el acto de enseñar implica el de aprender, enseñar para mi implica la posibilidad de que los docentes nos convirtamos en alumnos y los alumnos en docentes, debido a eso, yo considero el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso dialéctico y solidario, entiendes porque para mi todas mis clases son experiencias significativas...”.

Sin embargo, luego de hacer esta disertación se refirió a una de sus experiencias particulares:

“Una experiencia significativa, a ver..., recuerdo que tuve una experiencia irrepetible con unas actividades que realice con mis alumnos en sus comunidades, que son comunidades muy ricas en Historias, costumbres y tradiciones, eso fue el año pasado, hicimos unos trabajos de investigación histórico-culturales que arrojaron resultados sorprendentes sobre cosas del pasado de algunos personajes de la comunidad y sobre el nombre de varios sitios del pueblo, cosas que no conocíamos ni los alumnos ni yo”.

Luego narró una anécdota que le pasó con uno de sus alumnos:

“También recuerdo una lección que me dio un alumno de nombre Mousa, era uno de los alumnos más inquietos que he tenido, bueno..., una vez, en una clase donde disertaba sobre la importancia de conocer la Historia, él me pregunto el nombre de mi bisabuela, le dije que no lo sabía y me respondió; si no sabemos el nombre de nuestra bisabuela para que queremos saber el nombre de los padres o de la abuela de Bolívar, o lo que hicieron en tal guerra o sitio Páez, Sucre, o Monteverde y otros personajes célebres del pasado. Esa fue una gran experiencia para mi, y una buena lección que me dio este alumno, por eso creo que debemos sincerarnos en el acto docente, en el para qué de la Historia y sobre lo que queremos conocer, si lo queremos es conocer nuestra Historia, debemos comenzar por conocernos nosotros, nuestra Historia más cercana para después conocer la otra Historia”.

El profesor considera que todas sus clases son significativas. A este respecto, declaró que el acto de enseñar lleva implícito el de aprender, al que definió como un proceso

dialéctico y solidario en el que los docentes pueden llegar a convertirse en aprendices de sus alumnos y éstos en enseñantes de los docentes.

En otra perspectiva, destacó como significativas las experiencias de investigación histórico-culturales que ha realizado con sus alumnos en la comunidad, las cuales en su opinión arrojaron resultados sorprendentes sobre el pasado de personajes y sitios de esa comunidad que eran desconocidos tanto por los alumnos como por él.

En otro momento de sus declaraciones, recordó a un alumno bastante inquieto que una vez le preguntó por el nombre de su bisabuela y como él no lo sabía, el alumno prácticamente le cuestionó la enseñanza que hacía de la Historia, con el siguiente razonamiento: “si no sabemos el nombre de nuestra bisabuela para que queremos saber el nombre de la abuela de Bolívar, o lo que hicieron Páez, Sucre o Monteverde y otros personajes célebres del pasado”. La reflexión que hizo sobre esta anécdota, lo llevó a sugerir que los profesores de Historia deben sincerarse en el acto docente, en relación al para qué se enseña la Historia, y que si el interés es conocer nuestra Historia, hay que comenzar por conocernos a nosotros mismos, para después preocuparnos por conocer otras Historias.

Categoría 9: Razones por las que Trabaja en la Educación Básica.

En relación a esta pregunta, el profesor a manera de confesión expresó lo siguiente:

“En realidad la decisión de trabajar en Educación Básica fue más que todo económica, estaba desempleado cuando se presentaron los concursos, metí los papeles y quede aquí en esta escuela básica, pero bueno..., a pesar, de que este nivel no es muy atrayente económicamente, se trabaja bien”.

Es evidente que las razones determinantes por las que trabaja este profesor en la Educación Básica, son de tipo económico y laboral.

10.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por el profesor, acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica Venezolana. (Entrevista en Profundidad)

En este apartado, se expondrán los resultados del análisis de las informaciones aportadas por el profesor entrevistado en relación a la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana. Estas informaciones recogidas durante las entrevistas en profundidad, fueron organizadas en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis para facilitar la descripción, explicación y comprensión en profundidad del conocimiento y el pensamiento declarado.

El presente apartado está conformado por nueve metacategorías:

1. Conocimiento de la Historia.
2. La Historia que se enseña en Educación Básica.
3. Valoraciones del profesor de Historia sobre si mismo.
4. Opiniones y valoraciones acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica.
5. Valoraciones que tiene el profesor sobre el programa y el texto de la asignatura.
6. Visión que tiene el profesor de Historia acerca del alumnado de Educación Básica.
7. Conocimientos del profesor de Historia en relación a la planificación.
8. Acciones del profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia.
9. La evaluación en la enseñanza de la Historia³⁵⁷.

Metacategoría 1: Conocimiento de la Historia.

Esta metacategoría esta integrada por las categorías: 1.1. Concepciones de la Historia; y 1.2. Importancia de la Historia.

³⁵⁷ Véase anexos 6 y 7.

Categoría 1.1: Concepciones de la Historia.

En relación a la concepción de la Historia que posee este profesor, se expone textualmente su declaración:

“Mi concepción de la Historia tiene un poco de todo, para poder explicarme, partiré del criterio de que es una ciencia, es decir, es un conocimiento que ha sido trabajado científicamente, pero que se puede cuestionar porque es un conocimiento falible y como sabemos ninguna ciencia puede ser infalible. Pero también, es un conocimiento que se nutre constantemente de las investigaciones y de los descubrimientos que hacen otras ciencias, sin desconocer las reflexiones y aportaciones teóricas que le hacen profesionales de otras ciencias”.

En otra parte de sus declaraciones, señaló que el propósito de la Historia, era el siguiente:

“...la Historia estudia los acontecimientos, hechos, procesos y personajes del pasado con la finalidad de explicar y comprender la realidad presente. Porque parte de su objeto de estudio; es la cotidianidad, el quehacer y las vivencias del hombre actual, así como lo es también el pasado”.

Luego a manera de propuesta didáctica, agregó:

“La Historia debe enseñarse y explicarse a los alumnos desde diferentes concepciones y desde diferentes puntos de vista, porque el alumno tiene derecho a conocer las distintas visiones de la Historia, como conocer la versión marxista de la Historia y la versión positivista...”.

En el primer párrafo de estas declaraciones, se observa que el profesor tiene una visión pluridimensional de la Historia, al mismo tiempo que hace una defensa de su naturaleza científica. En este sentido, declaró que su concepción tiene un poco de todo, argumentando que es una ciencia porque su conocimiento además de falible, se nutre de las investigaciones y de los descubrimientos que hacen otras ciencias, así como de las

reflexiones y aportaciones teóricas de otros profesionales. En el segundo párrafo, definió el propósito de la Historia como el estudio de los acontecimientos, hechos, procesos y personajes del pasado con la finalidad de explicar y comprender la realidad presente. En la misma perspectiva, destacó que la cotidianidad, el quehacer y las vivencias del hombre son parte de su objeto de estudio, como también lo es el pasado. En el tercero de los párrafos, exhorta al profesorado a enseñar las diferentes concepciones y puntos de vista de la Historia, porque según él, el alumnado tiene derecho a conocer tanto la visión marxista como positivista de la Historia.

Categoría 1.2: Importancia de la Historia.

En relación a la importancia de la Historia que se enseña en la Educación Básica, el profesor expresó lo siguiente:

“La Historia está en todo, en la matemática, en nuestro modo de vestir, de comer, en nuestro apellido, en el político, en el científico, en el hombre común. Es algo que tiene que ver con todos nosotros, es un trozo de la vida que debemos conocer y enriquecer, de ahí su importancia”.

Reafirmó la importancia de esta asignatura, en la utilidad formativa y cognoscitiva que tiene tanto para el alumnado como para el profesor, con la siguiente declaración:

“La Historia que se enseña en la escuela básica es muy importante para la formación integral y ciudadana de los jóvenes alumnos, porque a través de ella les podemos enseñar a reconocerse en el pasado de su país, de su comunidad, de su familia, lo que es previamente necesario para entenderse en la sociedad del presente...”.

En cuanto al docente expresó textualmente:

“...el docente es importante para la enseñanza de la Historia, porque tanto las concepciones, como las metodologías de enseñanza de esta asignatura dependen del conocimiento histórico que poseemos los profesores. Un profesor con poco

conocimiento de Historia, tendrá una pobre concepción de ella y le será muy difícil sentirla, entenderla y por consiguiente transmitírsela al alumnado”.

Para este profesor la Historia está en todo, en la matemática, en nuestro modo de vestir, de comer, en nuestro apellido, en el político, en el científico, en el hombre común. Desde su punto de vista, ésta es una parte de la vida que debe conocerse y enriquecer. Nuevamente aquí, volvió a reafirmar la importancia de esta asignatura en la utilidad formativa y cognoscitiva que tiene para el alumnado y el profesor. Igualmente, destacó la idea de que la Historia permite reconocerse en el pasado del país, la comunidad y la familia, lo que considera como el paso previo y necesario para entenderse en el presente.

En relación a esta categoría, finalizó sus declaraciones haciendo una especie de reflexión acerca del conocimiento histórico, la enseñanza y el docente, en la que concluyó que, tanto las concepciones como las metodologías de enseñanza en esta asignatura, dependían del conocimiento histórico que poseían los profesores. Así mismo, manifestó la idea de que un profesor con poco conocimiento de Historia, tendría una pobre concepción de ella y le sería muy difícil sentirla y por consiguiente transmitirla al alumnado.

Metacategoría 2: La Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría está compuesta por cuatro categorías: 2.1. Diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza; 2.2. Utilidad del conocimiento de la Historia; 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia; 2.4. Temas y/o contenidos básicos de la Historia de la enseñanza.

Categoría 2.1: Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.

En cuanto a las diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza en la Educación Básica, el profesor expresó lo siguiente:

“Es fácil diferenciarlas, yo diría que la enseñanza de la Historia es la que hacemos nosotros los docentes y la científica es la que hacen los investigadores de la Historia, no es que a los docentes no nos interese la comprobación de teorías o hipótesis sobre un hecho histórico, lo que pasa es que nos interesa más transmitir, explicar y describir los conocimientos históricos para que el alumnado los comprenda, por eso, la Historia que enseñamos los profesores es la Historia investigada del Historiador, pero adaptada a los intereses y al nivel de comprensión de los alumnos”.

El profesor reconoció la existencia de diferencias entre las dos Historias, la del docente y la del Historiador. No obstante, haber afirmado que la que enseñan los profesores es la misma de los Historiadores, pero adaptada a los intereses y nivel de comprensión del alumnado. En ese sentido, declaró que a los docentes les interesa más la transmisión, explicación y descripción de los conocimientos de esta asignatura al alumnado que la comprobación de teorías o hipótesis históricas.

Categoría 2.2: Utilidad de la Historia.

En relación a la utilidad de la Historia, este profesor declaró textualmente lo siguiente:

“La utilidad de la Historia es muy variada y múltiple, sin embargo voy a referirme fundamentalmente a que la Historia permite analizar y comprender los hechos históricos del pasado, a la vez que permite utilizar esos conocimientos del pasado, como herramientas teórico-metodológicas en la explicación de los acontecimientos que están ocurriendo en el presente...”.

Este profesor explicó la utilidad de la Historia en base a dos argumentos. En el primero, destacó el papel que cumple esta disciplina para conocer y comprender el pasado

histórico. En el segundo, planteó que los conocimientos sobre el pasado se convierten en herramientas teórico-metodológicas para ser utilizados en la explicación del presente.

Categoría 2.3: Dificultades de la Enseñanza de la Historia.

En relación a las dificultades de la enseñanza de la Historia, el profesor manifestó:

“Siempre hay problemas que se presentan en la práctica de la enseñanza de la Historia, los problemas son normales en las clases de Historia y de cualquiera de las asignaturas, pero un profesor medianamente preparado los puede evitar y solucionar sin inconvenientes para los alumnos o el mismo, ...Los problemas graves generalmente provienen de afuera, no son parte de la educación, yo diría que uno de esos problemas graves que tenemos en la enseñanza de la Historia en la escuela básica es la falta de un criterio único de periodización de la Historia de Venezuela en el marco de la Historia universal..., aún no nos hemos puesto de acuerdo en cuanto a los periodos en que debemos clasificar o dividir nuestra Historia, y eso es grave...”.

Para este profesor los problemas que se presentan durante la enseñanza de la Historia, pueden ser solucionados por un profesor medianamente preparado. Por otra parte, señaló que los problemas más graves no tienen que ver con la educación, sino que generalmente provienen de afuera. En esa dirección, manifestó que uno de esos problemas se relaciona con los Historiadores, quienes no se han puesto de acuerdo en un criterio único de periodización de la Historia de Venezuela.

Categoría 2.4: Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia de la enseñanza.

En relación a los contenidos básicos de la enseñanza de la Historia, este profesor se expresó en los siguientes términos:

“La Historia es una asignatura muy amplia, son muchos los temas que deberían formar parte de ella, sin embargo, considerando los conocimientos que se deben enseñar a los alumnos, yo recomiendo como temas básicos de Historia para este

nivel educativo; los temas políticos, económicos y socioculturales sobre las naciones y sociedades históricas, es decir, propongo temas que traten de los aspectos estructurales más representativos de las sociedades en diferentes períodos de su Historia. También considero que a los alumnos de este nivel se les debe enseñar Historia regional y local. Ahora, el que yo considero como el más importante de los temas básicos de nuestra Historia, es la Historia del período de la Venezuela petrolera, porque somos un país petrolero y nuestros jóvenes no saben nada del petróleo, ni de su Historia, por eso hay que enseñarles sobre la Historia del petróleo, que si lo pensamos bien, lo que somos es un pueblo con una Historia contemporánea petrolera”.

En las declaraciones dadas por este profesor, se evidencia la visión de una asignatura de Historia muy amplia, en el sentido, de que serían muchos los temas que deberían formar parte de ella. Sin embargo, se aprecian puntualizaciones acerca de los temas y aspectos históricos considerados como básicos para el alumnado de este nivel de educación, entre ellos destacó: Los aspectos políticos, económicos y socioculturales más representativos de la estructura de las sociedades en diferentes períodos de la Historia, y de la Historia regional y local. Pero de manera particular, consideró como el más importante de los temas básicos de la Historia Contemporánea de Venezuela, a la Historia de la Venezuela petrolera.

Metacategoría 3: Valoraciones que hace el Profesor de Historia de si mismo.

Dos son las categorías que constituyen esta metacategoría: 3.1. Valoración social y profesional que tiene el profesor de si mismo y; 3.2. Conocimientos que cree debe poseer el profesor de Historia.

Categoría 3.1: Valoración Social y Profesional que hace el Profesor de Historia de si mismo.

En relación a la visión que tiene este profesor sobre si mismo, se expone a continuación parte de su declaración:

“Yo definiendo mi profesión, los profesores de Ciencias Sociales somos de los pocos profesionales que no tenemos que envidiarles nada a los otros profesionales, además a los docentes siempre nos han considerado como promotores de los cambios sociales en las comunidades y en la sociedad en general, por eso nos reconocen como profesionales de gran importancia para la sociedad..., y gozamos de prestigio social y académico entre los miembros de la comunidad, pero ese prestigio no es gratis, nos lo hemos ganado a pulso, trabajando..., y el mantenerlo depende de cada uno de nosotros”.

Luego expresó la siguiente opinión:

“Yo creo que los profesores de Ciencias Sociales tenemos un mayor compromiso social que el que tienen otros docentes y profesionales”.

El profesor expresó una opinión favorable acerca de los profesores de Ciencias Sociales. Al respecto, afirmó que no tienen que envidiarles nada a los otros profesionales, que siempre los han considerado como promotores del cambio social y son reconocidos como de gran importancia para la sociedad, por lo que gozan de un prestigio social y académico entre los miembros de la comunidad, que se han ganado trabajando y que depende de ellos el conservar ese prestigio. Finalizó su declaración, afirmando que los profesores de Ciencias Sociales tienen un mayor compromiso social que el que tienen otros docentes y profesionales.

Categoría 3.2: Conocimientos que cree debe poseer un Profesor de Historia.

En relación a los conocimientos que deben poseer los profesores de Historia, manifestó lo siguiente:

“Los profesores que aspiren enseñar Historia deben tener conocimientos en profundidad sobre la Historia, deben conocer el oficio de los Historiadores, conocer de investigación, y además deben poseer una amplia cultura general, conocer de la vida social y transmitir su actuación tanto verbal como práctica dentro de los parámetros de la ética y la moral... Aunque para ser un buen profesor, no sólo se deben poseer esos conocimientos, sino que además; tiene que

ser un calificado comunicador y estar formado en la Pedagogía y la Didáctica..., y para ello, es necesario que este bien informado y preparado en el uso de las nuevas tecnologías, metodologías y técnicas de la enseñanza. En síntesis, para mí un profesor de Historia tiene que ser Historiador, investigador, psicólogo, filósofo, sociólogo, un gran comunicador y un buen pedagogo”.

El profesor entrevistado, considera que un buen profesor de Historia; debe ser a la vez un Historiador, investigador, psicólogo, filósofo, sociólogo, pedagogo y un gran comunicador. En esa perspectiva, afirmó que deben poseer conocimientos en profundidad de Historia, de investigación, de la vida social, de Pedagogía, Didáctica, y estar actualizados en las nuevas tecnologías, metodologías y técnicas de la enseñanza. Además, de poseer una amplia cultura general, debe transmitir su actuación tanto verbal como práctica dentro de los parámetros de la ética y la moral.

Metacategoría 4: Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría esta compuesta por tres categorías: 4.1. Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica; 4.2. Opinión acerca de la presencia de la asignatura de Historia en el plan de estudios y; 4.3. Valoración social y académica de la Historia en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica.

Categoría 4.1: Opinión acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

Al respecto, se cita textualmente lo declarado por este profesor:

“Tengo que decir, que para mí, es la asignatura más importante de todas cuando pensamos en la formación de un individuo crítico y contestatario, sin embargo, la han venido devaluando hasta convertirla en una Historia sin sentido, divorciada de la realidad, muy teórica, descriptiva y desactualizada. Muchos nos la presentan como una Historia muy lineal, poco investigada y marginada en la Educación Básica”.

A pesar, de que el profesor manifestó considerar la Historia como la asignatura más importante para la formación crítica y contestataria de los individuos. Hizo dos consideraciones nada favorables acerca de ella; primero, denunció que la han venido devaluando hasta convertirla en una Historia sin sentido, divorciada de la realidad, muy teórica, descriptiva y desactualizada; de segundo, señaló que es presentada como una Historia muy lineal, poco investigada y marginada en el ámbito de la Educación Básica.

Categoría 4.2: Opinión acerca de la presencia de la Historia en el Plan de Estudios de Educación Básica.

En relación a la presencia que tiene la Historia como asignatura en el plan de estudios de la Educación Básica venezolana, manifestó textualmente:

“La Historia como dije antes, es la asignatura más importante cuando pensamos en la formación de un individuo crítico y contestatario..., tanto es así, que yo me atrevo a asegurar que es la única asignatura del plan de estudios de Educación Básica, capaz de formar individuos críticos”.

Para este profesor la presencia de la Historia se justifica en el plan de estudios de Educación Básica, por la utilidad que tiene para la formación de alumnos críticos.

Categoría 4.3: Valoración Social y Académica de la Historia, en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios de Educación Básica.

A continuación, se expondrán textualmente las declaraciones hechas por este profesor en relación a la valoración social y académica que hace de la Historia, en relación a las otras asignaturas del plan de estudios:

“La Historia es considerada por muchos profesores y alumnos como una asignatura de relleno, no le ven la importancia que tiene, creen que es puro cuento, que es muy aburrida, que no aporta nada. Eso es un error de visión, al que

tenemos que enfrentarnos los profesores que asumimos la responsabilidad de ser verdaderos profesores de Historia..., hay muchos que la dictan sin sentirla y son esos los que le hacen más daño a esta asignatura”.

En otra de sus declaraciones expresó lo siguiente:

“Ahora, desde el punto de vista social es muy importante e interesante, como ya había dicho antes, la Historia es todo y está en todo; está en la matemática y en las otras asignaturas, en la cultura, en lo que comemos, en lo que hacemos, está en todo lo que hacemos y conocemos.... Además, la Historia es fundamental para la formación de personas con una perspectiva basada en criterios propios, críticos y de razonamiento dialéctico..., es una asignatura que sobrepasa a las otras, en cuanto a las implicaciones sociales que tiene”.

Este profesor fue bastante crítico en relación a la opinión que, según él, tienen muchos profesores y alumnos por la Historia. En esa perspectiva, afirmó que muchos docentes la consideran como una asignatura de relleno, de poca importancia, aburrida y que no les aporta nada a los alumnos. Considera que muchos profesores la dictan sin sentirla, lo que es un error de visión, al que los verdaderos profesores de Historia tienen que enfrentarse. En contraposición a esta concepción tan negativa que tienen algunos profesores y alumnos sobre ella, opinó que es una asignatura de gran importancia e interés social, en cuanto a que los conocimientos históricos están en todo lo que hacemos y sus implicaciones sociales van más allá de lo que van otras asignaturas. Además, la considera como la asignatura fundamental en la formación de alumnos críticos.

Metacategoría 5: Valoraciones que tiene el Profesor sobre el Programa y el Texto de Historia.

Esta metacategoría está integrada por cuatro categorías: 5.1. Valoración del programa de la asignatura de Historia; 5.2. Valoraciones que tiene el profesor de Historia sobre el

texto de la asignatura; 5.3. Planteamiento de la Historia que se hace en el texto de la asignatura, y; 5.4. Propuestas metodológicas del texto de la asignatura.

Categoría 5.1: Valoración del Programa de la Asignatura de Historia.

Los programas de Historia fueron calificados por este profesor, de la siguiente manera:

“Los programas de Historia..., hoy día están obsoletos, no se adaptan a las exigencias de la realidad que viven los alumnos, son muy globalizadores y alejados del contexto comunitario, alejados de lo regional y lo local. Pero ese no es sólo el problema..., ahora, el problema está en que si los quieres mejorar no puedes hacerlo, porque te encuentras con la oposición de tus propios compañeros y de las autoridades de la institución, ahora, lo único que tu puedes hacer; es adaptar ese adefesio obsoleto al cronograma escolar....”

Las valoraciones que hizo este profesor del programa de la asignatura de Historia, fueron bastante negativas. En el sentido, de calificarlo de un adefesio obsoleto, globalizado, alejado y divorciado de la realidad de los alumnos y del contexto comunitario, regional y local. Por otra parte, denunció la existencia en algunos profesores y autoridades de la institución escolar de actitudes opuestas a que los programas sean mejorados.

Categoría 5.2: Valoraciones que hace el Profesor de Historia del Texto de la Asignatura.

Entre las consideraciones que le hizo el profesor al texto de Historia, están las siguientes:

“Yo tengo una visión muy crítica de los textos de Historia, para mi muchos de ellos no sirven..., pero..., debo decir que los uso porque no existe otro tipo de recurso bibliográfico que sea accesible económicamente a los alumnos..., eso si, los uso bajo un criterio crítico y cuestionador de sus contenidos temáticos, esto lo hago, porque algunos textos tienen una visión parcializada y manipulada de la Historia,

y porque además, muchos de ellos presentan gran cantidad de errores históricos en los temas que tratan”.

Las anteriores declaraciones evidenciaron a un profesor con una visión crítica sobre los textos de Historia, en ese sentido, declaró que muchos de ellos no sirven. Sin embargo, reconoció usarlos porque sigue siendo el recurso bibliográfico más accesible económicamente a los alumnos, a pesar de que algunos de ellos, presentan una visión parcializada, manipulada de la Historia y con errores. Debido a ello, aclaró que el uso que hace de ellos, lo hace desde una perspectiva crítica de los contenidos temáticos.

Categoría 5.3: Planteamiento de la Historia que se hace en el Texto de la Asignatura.

En relación a la manera en que se plantea la Historia en el texto de la asignatura, el profesor señaló textualmente lo siguiente:

“La Historia que plantean los textos de la asignatura de Historia, es una Historia seca, estéril, poco provechosa para el alumnado, además es una Historia lineal y determinista, con un rumbo preestablecido, es una Historia de fechas, de descripción de hechos y acontecimientos, que no habla de las diferencias sociales, ni de las clases sociales, y que desconoce a los pueblos como sujetos históricos”.

Terminó de cuestionar esa Historia, con lo siguiente:

“... en síntesis, la Historia de los textos, es una Historia acrítica, de manual, muy sencilla y repetitiva, que presenta muchos errores históricos y que se centra en los grandes personajes del pasado”.

Para este profesor, la Historia que presentan los textos escolares es estéril y poco provechosa para el alumnado, es lineal y determinista, es decir, tiene un rumbo preestablecido, la reduce a una ruta cronológica y descriptiva de hechos y acontecimientos, donde no hay reconocimiento de las diferencias sociales, las clases

sociales, y se desconoce al pueblo como sujeto histórico. En un segundo párrafo de su declaración, sintetizó su opinión, por cierto muy negativa, calificándola de ser una Historia de manual, sencilla y repetitiva, acrítica, con errores históricos, y centrada en grandes personajes del pasado.

Categoría 5.4: Propuestas Metodológicas del Texto de Historia.

En cuanto a las propuestas metodológicas que recomienda el texto de la asignatura, el profesor manifestó lo siguiente:

“Yo poco utilizo las estrategias metodológicas de enseñanza que propone el texto de Historia... Realmente no me interesan, porque además de ser pocas, no son nada atractivas e interesantes para promover la participación del alumnado. Por eso, las que yo uso..., generalmente no coinciden con las que recomienda el texto. Mis estrategias de enseñanza de la Historia..., implican muchas cosas; como involucrarse con la comunidad y la familia del alumno para buscar el conocimiento de la Historia más cercana..., Además, en los textos siempre te encuentras con las mismas recomendaciones; hacer lecturas de texto, trabajar en grupo, responder preguntas, etc.”.

Para este profesor las estrategias de enseñanza que recomiendan los textos de esta asignatura son pocas y nada atractivas y interesantes para promover la participación del alumnado. Sostiene que, esas son algunas de las razones por las que se decidió a utilizar otras muy diferentes; como el involucrarse con la comunidad y la familia del alumnado en busca del conocimiento de la Historia más cercana.

Metacategoría 6: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

Las categorías que integran esta metacategoría, son: 6.1. Opinión del profesor de Historia sobre el alumnado; 6.2. Opinión del profesor de Historia acerca de la importancia del alumnado, y; 6.3. Opinión que tiene el profesor de Historia acerca de las actividades que desarrolla el alumnado en el aula de clases.

Categoría 6.1: Opinión del Profesor de Historia sobre el Alumnado de Educación Básica.

En relación a la opinión que tiene del alumnado, el profesor declaró lo siguiente:

“Los alumnos de Educación Básica en su gran mayoría son poco participativos de las clases de Historia y cuando participan te das cuenta que, igualmente muchos de ellos carecen de conocimientos de Historia o tienen una visión distorsionada de lo que es la Historia, aunque debo ser sincero, hay algunos alumnos que en las clases de Historia se muestran muy críticos, reflexivos y creativos”.

La opinión que manifestó poseer este profesor sobre el alumnado, se puede separar en dos tipos de valoraciones; una dirigida hacia la mayoría de los alumnos que, recogería la opinión negativa, donde se le caracteriza como poco participativo, carente de conocimientos históricos o con una visión distorsionada de la misma; la otra, es la valoración positiva de una minoría de alumnos que según el docente se muestran críticos, reflexivos y creativos.

Categoría 6.2: Opinión que tiene el Profesor de Historia acerca de la importancia del Alumnado.

Sobre la importancia que tiene el alumno para este profesor, se acotarán las reflexiones que manifestó al respecto:

“El alumno siempre ha sido considerado como el sujeto más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje; se cree que sin ellos no habría enseñanza, que sin ellos los docentes no sabrían que hacer, incluso algunos hasta se han preguntado ¿qué futuro tendría la sociedad sin jóvenes a quién formar para el relevo generacional?, otros han dicho que los estudiantes son el principio y el fin último de la enseñanza..., y si llegasen a faltar no habría educación... Como vemos, el alumno es lo más importante para nosotros los docentes y para la educación en general... Ahora, en el caso de la Historia, la actitud que tienen los alumnos sobre ella como asignatura es muy importante, porque es lo que permite plantear las acciones y estrategias de enseñanza que se van a utilizar...”.

El profesor expresó, al igual que muchos docentes que, concibe al alumno como el sujeto más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el principio y el fin último de la enseñanza. Y agregó, que la actitud de los alumnos por la Historia, en gran parte determina el tipo de actividades y estrategias de enseñanza del docente. Por otra parte, se refirió a la importancia social que tienen los jóvenes, por ser la generación de relevo.

Categoría 6.3: Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el aula de clases.

El profesor entrevistado considera las actividades que desarrolla el alumnado en el aula de clases, de la siguiente manera:

“Es evidente que muchos de los alumnos de Historia de Educación Básica tienen problemas para participar en las clases de Historia, hay que motivarlos, organizarlos y dirigirlos para que participen y se involucren en las clases de Historia... Trabajan mejor en grupo y les gusta más, que hacerlo en forma individual...”.

El profesor se centró más en las actitudes que presentan los alumnos para participar en las clases de Historia, que sobre las actividades que éstos desarrollan en el aula. En ese sentido, declaró que los alumnos de Educación Básica tienen problemas de participación, razón por la cual, los docentes tienen que motivarlos, organizarlos y dirigirlos para que se involucren en las clases de Historia. Por otra parte, expresó que el alumnado de este nivel educativo, le gusta y trabaja mejor en grupo que en forma individual.

Metacategoría 7: Conocimientos del Profesor de Historia en relación a la Planificación.

Esta metacategoría esta constituida por seis categorías: 7.1. Significado e importancia de la planificación; 7.2. Momentos y tipos de planificación; 7.3. Elementos importantes

de la planificación; 7.4. Fuentes y/o documentos de la planificación; 7.5. Dificultades de la planificación, y; 7.6. Actitud del profesor en relación a lo planificado.

Categoría 7.1: Significado e Importancia de la Planificación.

En cuanto al significado e importancia que tiene la planificación para este profesor, se citará textualmente su declaración:

“La planificación es una herramienta muy importante para nosotros los docentes, pues ella, nos permite organizar sistemáticamente la clase y darle secuencia lógica a los temas y objetivos que se van a desarrollar. También sirve para adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje..., y para adaptar las evaluaciones a los tipos de contenidos y objetivos que se persiguen...”.

Para este profesor, la planificación es una herramienta que sirve para organizar sistemáticamente y darle coherencia lógica a los contenidos y objetivos de la clase. Así mismo, considera que ésta sirve para relacionar las actividades de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones con los tipos de contenidos y objetivos de clase.

Categoría 7.2: Momentos y Tipos de Planificación.

Respecto a esta categoría, el profesor entrevistado afirmó:

“Yo soy muy individualista, hago mi propia planificación de aula día a día..., antes de cada clase organizo los contenidos y me planteo las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje que voy a realizar con mis alumnos antes de desarrollar cada tema...”.

Luego a manera de confesión, expresó:

“Debo decir, que casi nunca participo de la elaboración de los planes que hace el colectivo de profesores de Historia, tampoco los uso en mis clases. Sin embargo,

los tengo que avalar con mi firma, porque así lo exige la administración de la institución,...”.

Y agregó:

“...yo no creo que los planes generales sean la solución a los problemas de enseñanza..., prefiero mi plan diario de clases, porque es más real y flexible, y porque lo preparo de tal manera, que tenga la mejor sintonía con el alumnado y sus necesidades”.

El profesor afirmó no participar en la elaboración de los planes anuales que hace el colectivo de profesores de Historia, los que dijo no usar, porque no cree en planes generales como la solución a los problemas de la enseñanza. Declaró preferir los planes diarios de clases, en razón de que son más reales y flexibles, y porque los elabora considerando la mejor sintonía con el alumnado y sus necesidades.

Categoría 7.3: Elementos Importantes de la Planificación.

En cuanto a los elementos de mayor importancia para la elaboración de los planes o programas de clases, el profesor entrevistado fue bien directo en señalar lo siguiente:

“Cuando voy a elaborar mi plan de clase diario, siempre reviso los elementos de la planificación que me interesan..., en lo primero que pienso es en los alumnos y en la comunidad a quienes va a ir dirigida la actividad de enseñanza, y luego pienso en los objetivos, en los contenidos temáticos y en los recursos didácticos y bibliográficos propios de la asignatura”.

Para este profesor, el elemento primero de la planificación de sus clases de Historia, es el alumnado y la comunidad a la que va dirigida, luego consideró otros como los objetivos, los contenidos temáticos y los recursos didácticos y bibliográficos propios de la asignatura.

Categoría 7.4: Fuentes y/o Documentos de la Planificación.

Respecto a esta categoría, el profesor fue muy preciso en señalar:

“Yo prácticamente no utilizo ni el programa ni el texto de Historia para planificar mis clases, porque creo que ninguno de los dos sirven de mucho para hacerlo..., por eso, prefiero basarme en otros libros de Historia y no en el texto de la asignatura, y en revistas de Historia y de Ciencias Sociales.... Asimismo, trato de sacarle provecho a algunos artículos de la prensa escrita o a materiales informativos que busco en internet..., también recorro a mi experiencia como profesor de Historia porque le tengo mucha fe...”.

Las declaraciones de este profesor fueron muy explícitas en afirmar que rechaza el programa y el texto de Historia como fuentes de la planificación, alegando preferir otras fuentes y documentos distintos; como los libros de Historia, las revistas de Ciencias Sociales y de Historia, artículos de periódicos, material informativo de internet y de manera especial su propia experiencia docente, a la que manifestó tenerle mucha fe.

Categoría: 7.5: Dificultades de la Planificación.

En relación a si ha tenido dificultades con la planificación, este profesor fue muy enfático en asegurar:

“Como sabemos, en todas partes se presentan problemas..., ahora bien, si tu estas bien preparado, suficientemente informado y has tomado las precauciones debidas, esos problemas no serán ninguna molestia. Yo soy muy cuidadoso cuando voy a planificar..., tomo muchas precauciones, por eso no tengo problemas con la planificación; porque primero, me aseguro de hacer un plan de clases bien flexible, tan flexible que me permita solucionar los inconvenientes sobre la marcha,... Pero eso no es lo más importante, lo verdaderamente significativo es lograr que el alumnado se involucre con la Historia de su comunidad, la del país y del mundo, de una manera crítica, contestataria y creativa”.

En relación a esta temática, el profesor afirmó que para no tener problemas con lo planificado hay que tomar precauciones, estar bien preparado e informado, y elaborar planes de clase flexibles, que permitan hacer los ajustes necesarios en la práctica. Por otra parte, destacó que lo más importante de la planificación en esta asignatura es lograr

involucrar al alumnado crítico, contestatario y creativamente con la Historia de su comunidad, el país y el mundo.

Categoría 7.6: Actitud del Profesor de Historia en relación a lo Planificado.

En relación a lo planificado, el profesor manifestó lo siguiente:

“...hago un plan de clases bastante flexible, para modificarlo y ajustarlo en la práctica docente de aula a las actitudes de motivación y al interés que manifiestan los alumnos por los contenidos temáticos que se desarrollan en la clase. Por eso, mis planes de clase son bastante flexibles, para que sean fácilmente modificables en el aula y no genere traumas entre el alumnado o incluso para mi...”

Para este profesor la característica esencial de la planificación escolar, es la flexibilidad de los planes, de manera que posibiliten su modificación, sin traumas para el alumnado y el docente en la práctica de aula, considerando las necesidades y cambios de actitud e interés del alumnado por la temática de Historia a desarrollar.

Metacategoría 8: Acciones del Profesor en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.

Cinco son las categorías que constituyen esta metacategoría: 8.1. Descripción de la acción que el profesor manifiesta desarrollar en el aula de clases; 8.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia; 8.3. Aspectos más importantes de una clase de Historia; 8.4. Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia, y; 8.5. Roles que asume el profesor de Historia en sus clases.

Categoría 8.1: Descripción de la acción que el Profesor de Historia manifiesta desarrollar en sus clases de Historia.

Respecto a esta categoría, el profesor entrevistado expresó textualmente lo siguiente:

“A mi me gusta empezar las clases motivando y estimulando a los alumnos a la participación en las actividades y disertaciones sobre el tema de clase que voy a desarrollar, pero antes de empezar a desarrollarlo, me interesa crear un ambiente agradable y propicio para que los alumnos se inicien en la clase motivados e interesados en la temática histórica que se trabajará. ... Por eso, en primer lugar, les hago una síntesis reflexiva sobre los aspectos temáticos más interesantes de las clases pasadas y estos temas, los relacionó con los acontecimientos políticos que actualmente vive el país. También, realizo introducciones y contextualizaciones del tema de clase..., y trato de describir los hechos y procesos históricos de la clase en su momento histórico, para que el alumno sepa de lo que estamos hablando. ... Y en la medida en que, se desarrolla la clase de Historia; promuevo discusiones y debates entre el alumnado, les hago preguntas sobre los tópicos que se están desarrollando y les pido que digan su opinión..., que hablen, que digan lo que piensan sobre el contenido, para eso es la discusión, el debate....Ahora, como una de las cosas que más me interesa, es hacer que los alumnos participen en las actividades de la asignatura en las actividades de aula, les asigno trabajos para que los hagan en el aula y para que los discutamos. Otra de las cosas que me interesan en mis clases de Historia, es el interactuar dialécticamente con los alumnos mientras desarrollamos las actividades de enseñanza-aprendizaje. Es decir, me gusta pasar de mi papel de enseñante al de aprendiz..., yo siempre aprendo algo de mis alumnos. Que más puedo decir, ah, que siempre que puedo finalizo mis clases haciendo una síntesis reflexiva sobre el tema trabajado”.

El profesor fue muy directo y breve en relación a la descripción que hizo sobre la manera en que desarrolla sus actividades de aula, la cual describió en tres momentos. En el primero, se refirió a las actividades con las que da inicio a sus clases, entre éstas destaco; la creación de un ambiente agradable y motivador de la participación del alumnado en las actividades y disertaciones sobre el tema de la clase, síntesis reflexivas sobre los aspectos temáticos más interesantes de clases anteriores, el establecimiento de relaciones del tema de clase con los acontecimientos políticos actuales del país, la realización de introducciones sobre el tema de clase, y la contextualización de los hechos y acontecimientos del tema de clase en su momento histórico, con la finalidad de informar al alumnado sobre la temática que se va a abordar en el aula.

En el segundo momento, describió las actividades que realiza durante el desarrollo de sus clases de Historia, entre éstas destacó; la promoción de la discusión y el debate entre el alumnado, instándolo a emitir sus opiniones sobre el tema de trabajo o discusión; Igualmente, afirmó promover la participación a través de la asignación de trabajos de aula y la formulación de preguntas, y declaró que le gusta interactuar dialécticamente con los alumnos.

El tercer momento, se corresponde con la finalización de las clases, las cuales afirmó terminar con una síntesis reflexiva del tema trabajado.

Categoría 8.2: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En relación a las estrategias que utiliza con mayor frecuencia en sus clases de Historia, declaró lo siguiente:

“En el aula utilizo estrategias y actividades que impliquen la participación de los alumnos; como los trabajos en grupo, las exposiciones, la lectura y discusión de libros de Historia, los debates.... Además, utilizo las exposiciones y explicaciones de los contenidos del tema central de clase que hago para los alumnos, la idea es explicar el tema e interactuar con los alumnos a través de estas estrategias...”

Este profesor prefiere las estrategias y actividades que impliquen la participación e interacción con el alumnado; como los trabajos en grupo, las exposiciones, explicaciones, la lectura, discusión y debates de libros y temáticas de Historia.

Categoría 8.3: Aspectos más importantes de una clase de Historia.

En relación a esta categoría, el profesor declaró lo siguiente:

“El aspecto más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno, es su formación integral y su formación como ciudadano crítico, participativo, innovador y revolucionario de su entorno, su comunidad y de si mismo... Porque el

objetivo de la Historia, ahora es formar a un alumno integral y con dignidad, por eso, hay que considerar el interés y el grado de motivación de los alumnos por el tema de Historia a desarrollar...”

En la misma perspectiva, agregó textualmente:

“...otros aspectos importantes de la clase de Historia que hay que considerar, son los relacionados con la comprensión de las explicaciones de Historia y el establecimiento de un puente de tiempo que permita a los alumnos ir y venir del presente al pasado, así como la interacción informativa y de conocimientos que se establece en el aula entre los mismos alumnos y con el docente...”

Al igual que para los profesores anteriormente entrevistados, para éste, el aspecto más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno, su formación integral y ciudadana, de allí, que considere como objetivo de la enseñanza de la Historia, el hacer del alumno un ser digno, crítico, participativo, innovador y revolucionario de su entorno, su comunidad y de si mismo. En ese sentido, sugirió considerar el interés y el grado de motivación que poseen los alumnos por el tema histórico. En la misma dirección, señaló otros aspectos que igualmente considera como importantes para una clase de Historia, como son los relacionados con la comprensión de las explicaciones históricas, el establecimiento de un puente de tiempo que permita ir y venir a los alumnos del presente al pasado, y la interacción informativa y de conocimientos entre los alumnos y el docente.

Categoría 8.4: Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En cuanto a los recursos que dijo utilizar, a continuación se acota textualmente lo declarado por este profesor:

“Yo utilizo muy poco el texto de la asignatura, trato de utilizarlo lo menos posible, recurro más a libros de Historia y a revistas de Historia y de Ciencias Sociales,

que al texto de Historia... También, utilizo con mucha frecuencia la prensa escrita, el material que bajo de internet, los mapas físicos y la esfera terrestre.... Y muchas veces, les pido a los alumnos que traigan materiales que se consiguen en su comunidad, para usarlos en las clases”

El profesor declaró utilizar poco el texto de la asignatura de Historia, y dijo preferir otros recursos como los libros de Historia y las revistas de Historia, Ciencias Sociales, periódicos, material de internet, mapas, esferas y materiales de la comunidad.

Categoría 8.5: Roles que asume el Profesor de Historia en sus clases.

En relación a los roles que asume en el aula de clases, este profesor manifestó textualmente:

“Los roles que asumo con mis alumnos es el de profesor y de alumno, soy su compañero de aprendizaje..., soy su amigo, alguien que los orienta en relación a los temas de la asignatura...”

Los roles que asume este profesor en sus clases; son los de docente y alumno, de compañero, amigo y orientador, en la búsqueda de enseñar y aprender el conocimiento de la Historia.

Metacategoría 9: La Evaluación en la Enseñanza de la Historia.

Esta metacategoría esta conformada por las siguientes seis categorías: 9.1. Importancia de la evaluación; 9.2. Percepción del aprendizaje logrado por el alumno en las clases de Historia; 9.3. Aspectos que evalúa de la enseñanza de la Historia; 9.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que usa con mayor frecuencia; 9.5. Momentos en que realiza las evaluaciones; y 9.6. Dificultades de la evaluación de la Historia.

Categoría 9.1: Importancia de la Evaluación para el Profesor de Historia.

En cuanto a esta categoría, el profesor entrevistado expresó lo siguiente:

“Antes de responder, debo decir que no creo en la evaluación cuantitativa y que prefiero la evaluación cualitativa... Para mí la evaluación se puede definir como un proceso de revisión y seguimiento constante de la actuación de los alumnos y de nosotros mismos, los profesores, que tiene como finalidad fortalecer el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje de ésta o cualquiera otra de las asignaturas”.

Luego opinó, sobre lo limitativa que es la evaluación cuantitativa para el docente:

“La evaluación cuantitativa no determina con certeza si el alumnado logró tal cantidad de conocimientos, sólo permite asignarle al alumno una calificación para aprobarlo o reprobalo...”.

En otra perspectiva, aunque en términos generales, declaró positivamente, lo siguiente:

“La evaluación bien realizada es de gran utilidad para hacer las correcciones que necesita el proceso de enseñanza y aprendizaje, superar los errores que presenta y mejorarlo en beneficio de los alumnos”.

El profesor comenzó aclarando que no cree en la evaluación cuantitativa, por lo que prefiere la cualitativa. Al respecto explicó que la evaluación cuantitativa no determina con certeza si el alumnado logró o no los conocimientos de la asignatura y que sólo se limita a asignar una calificación aprobatoria o reprobatoria. Desde otra posición, definió la evaluación como un proceso de revisión permanente tanto de la actuación del alumnado como de los profesores. Desde esa perspectiva, declaró que una evaluación bien realizada es de gran utilidad para hacer las correcciones, superar los errores y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría 9.2: Percepción del Aprendizaje logrado por el Alumno en las clases de Historia.

En relación a esta cuestión, el profesor entrevistado explicó textualmente lo siguiente:

“Generalmente me doy cuenta si los alumnos entendieron o no las explicaciones de los temas de Historia, a través de la interacción profesor-alumno que se establece en forma permanente en mis clases, también lo percibo con las preguntas que les hago sobre los aspectos temáticos más significativos de la clase, y a través de la observación de las intervenciones y participaciones de los alumnos en las actividades de aula me doy cuenta si entendieron o no las explicaciones históricas que les he hecho durante la clase”.

El profesor manifestó percibir si el alumnado comprende o no las explicaciones de Historia a través de la interacción profesor-alumno, la observación de la actuación de éstos en las clases y de las preguntas.

Categoría 9.3: Aspectos que evalúa de la Enseñanza de la Historia.

En relación a esta categoría, el profesor declaró lo siguiente:

“Yo considero que la evaluación no sólo debe dirigirse al alumnado, sino también debe extenderse a la actuación de los docentes y a todo el proceso y las estrategias de enseñanza y aprendizaje”.

Respecto al aspecto más importante de la evaluación, declaró lo siguiente:

“Para mi el aspecto más importante a evaluar en una clase, es la transformación cognoscitiva de los alumnos y de uno mismo, el docente..., dentro de ese proceso interactivo de enseñar y aprender. Ahora, lo que fundamentalmente evaluó en los alumnos es el conocimiento y la capacidad de síntesis y de análisis crítico que demuestran en lo que hacen”.

De entrada el profesor señaló que la evaluación debe extenderse tanto al alumnado como a los docentes y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, consideró la transformación cognoscitiva de los alumnos y de los docentes como el aspecto más importante a evaluar de este proceso, el cual definió como un proceso interactivo de

enseñar y aprender. En relación al alumnado, destacó que le interesa evaluar los conocimientos, la capacidad de síntesis y de análisis crítico que han logrado.

Categoría 9.4: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que usa con mayor frecuencia.

En relación a esto, el profesor señaló lo siguiente:

“Como te he venido explicando, al mismo tiempo que voy desarrollando con los alumnos las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje, voy evaluando los trabajos de grupo, las exposiciones, los debates y las discusiones realizadas por los alumnos en clase.... Además, promuevo algo que siempre he pensado que es correcto, como es darle la oportunidad a los alumnos de autoevaluarse, de calificarse ellos mismos con una nota”.

El profesor entrevistado, señaló que va evaluando al alumnado durante el desarrollo de las actividades de aula. En cuanto a las estrategias de evaluación, afirmó utilizar los trabajos de grupo, las exposiciones, los debates y discusiones realizadas por los alumnos en clases. Además, alegó promover la auto-evaluación entre éstos, a la que considera una estrategia de evaluación correcta.

Categoría 9.5: Momentos en que realiza las Evaluaciones.

En torno a esta cuestión, la respuesta del profesor fue muy enfática:

“Yo evalúo a los alumnos constantemente, durante el desarrollo de las actividades docentes en las clases de Historia...”.

Para este profesor la enseñanza de la Historia, sólo acepta la evaluación continua.

Categoría 9.6: Dificultades de la Evaluación de la Historia.

Para este profesor las dificultades que se presentan durante las evaluaciones de la Historia, están relacionadas con la inasistencia y la irresponsabilidad de algunos alumnos.

10.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda)

A continuación se presenta el análisis de las informaciones declaradas por este profesor en relación al conocimiento que piensa desarrollar en su próxima clase de Historia. Para describir, explicar y analizar de la mejor manera posible estos conocimientos, se procedió a organizarlos en metacategorías, categorías y subcategorías³⁵⁸.

Las metacategorías que constituyen este apartado, son cuatro: 1. Conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase; 2. Actividades, estrategias y recursos que el profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase; 3. Evaluación que piensa realizar; y 4. Participación que espera del alumnado.

Metacategoría 1: Conocimiento que el Profesor de Historia tiene Planificado desarrollar en la próxima clase.

Las categorías que conforman esta metacategoría son cuatro:

- 1.1. Contenidos temáticos que piensa desarrollar.
- 1.2. Categorías de la Historia que abordará en la próxima clase.
- 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar.
- 1.4. Dificultades que cree pueden presentarse en la próxima clase.

³⁵⁸ Véase anexos 6 y 7.

Categoría 1.1. Contenidos Temáticos que piensa desarrollar.

En relación a los temas de la asignatura que piensa desarrollar en la próxima clase, el profesor expresó lo siguiente:

“En la coyuntura actual que vive el país, estoy trabajando en casi todas las clases con el pensamiento bolivariano y su vigencia actual, así como con sus manifestaciones en la situación política que vive el país, pero fundamentalmente en el contexto de la familia y de la comunidad de Güigüe. En la próxima clase voy a continuar con la misma temática y con lo que vengo haciendo.... Comenzaré la clase preguntando sobre los últimos acontecimientos políticos del país y propondré dialogar y debatir..., eso si, en un ambiente de respeto a las opiniones disidentes o diferentes que tengan los alumnos sobre esos acontecimientos actuales del país, los que iremos explicando en relación con los hechos del pasado y con el pensamiento bolivariano”.

El profesor Informó que en la próxima clase trabajará con los últimos acontecimientos políticos del país en relación con hechos del pasado y el pensamiento bolivariano. Relacionará la vigencia actual de este pensamiento con la situación política del país, específicamente a través de las manifestaciones de esta situación en el seno de la familia y la comunidad de Güigüe, considerando las opiniones del alumnado en un ambiente de respeto.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia que abordará en la próxima clase.

Basándose en lo declarado anteriormente, se le pidió al profesor que definiera las categorías históricas que trabajaría en la próxima clase, a lo que respondió lo siguiente:

“El pensamiento bolivariano no se puede trabajar en el aire, hay que contextualizarlo en el período histórico en que se desarrolló, y su trascendencia sólo puedes explicarla en base al momento histórico en que su discurso político-social comienza a tener vigencia histórica y también política.... Es por eso, que trabajaré con hechos y acontecimientos históricos del pasado y del presente

venezolano, caracterizando estructuralmente la sociedad colonial, la sociedad de la independencia, la sociedad republicana y la sociedad actual..., claro esto tendré que hacerlo de forma breve, para que me de tiempo de explicarlo. Igualmente, abordaré con los alumnos el estudio de Simón Bolívar como personaje histórico, quién para mi es el personaje más importante del pasado y el presente histórico de Venezuela y Latinoamérica, por la trascendencia que ha tenido su pensamiento político y social desde el pasado independentista hasta el presente”.

En lo declarado por este profesor, se explicita que las categorías de la Historia que abordaría en su próxima clase, serían: - Grandes personajes del pasado. - Trascendencia, contextualización y vigencia histórica y política del pensamiento de grandes personajes, lo cual haría a través del estudio del pensamiento de Simón Bolívar. - Hechos y acontecimientos de la Historia, el proceso y periodización de la Historia, pasado y presente histórico, y la caracterización estructural de las sociedades históricas, que dijo abordaría a través de la sociedad colonial, la sociedad de la independencia, la sociedad republicana y la sociedad actual.

Categoría 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de la Historia que piensa desarrollar.

A continuación, se expone textualmente lo declarado por este profesor:

“Estamos claros en que, la Historia continua siendo una de las asignaturas más importantes para la formación integral de los alumnos. ... En mi caso particular pretendo contribuir a formar un individuo crítico y cuestionador de la Historia parcializada que presentan los libros y pretendo asumir una actitud crítica frente a los acontecimientos políticos y sociales que están ocurriendo en el país y que se manifiestan fuertemente en la comunidad. Desde mi perspectiva, esa es una de las razones de la importancia de la Historia, aunque también se le considera importante, porque te enseña a conocer el pasado y a dudar de cómo en verdad ocurrieron los hechos, lo que te reta a estudiar en profundidad los hechos del pasado, ya que el conocimiento del pasado es el único recurso que tienes para comprender lo que pasa en el presente y para diferenciar que, lo que ocurre en el

presente, no es lo mismo que ocurrió en el pasado, se que es complejo pero es la única asignatura que puede aclararlo”.

Para el profesor entrevistado, la importancia y la utilidad que tienen los contenidos de la Historia que piensa trabajar en su próxima clase, se justifica en la función formativa que cumplen con relación al alumnado. En ese sentido, considera que la Historia es una de las asignaturas básicas para la formación de un individuo integral, crítico y cuestionador tanto de la Historia que presentan los textos, como de los acontecimientos políticos y sociales que ocurren en la sociedad. En esa misma dirección, afirmó que ésta no sólo enseña sobre el pasado, sino que promueve la duda sobre cómo presentan los textos ese pasado. Además, señaló que para él el conocimiento del pasado es el único recurso que existe para comprender el presente histórico, de allí que sostenga que la Historia es la única asignatura escolar que puede aclarar el pasado histórico.

Categoría 1.4: Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase.

En relación a las dificultades que se le pueden presentar durante la próxima clase, este profesor afirmó lo siguiente:

“Los problemas que se me han presentado con la Historia, mejor dicho cuando enseño Historia, han estado siempre relacionados con los alumnos..., y los problemas generalmente se me han presentado, cuando los mando a desarrollar actividades que tienen que ver con el análisis crítico y la síntesis reflexiva de los temas de Historia, eso se les hace difícil..., por eso tengo que trabajar con ellos para que puedan hacer ese tipo de actividades. Aunque yo pienso, que esas dificultades que presentan muchos de mis alumnos de Historia, están relacionados con la falta de interés y de motivación que tienen por la Historia, porque a la mayoría no le interesa conocer de ella, creo que lo que pasa es que la Historia sólo le interesa a un grupo muy reducido de alumnos”

Para este profesor, las dificultades que presentan muchos de los alumnos en esta asignatura para analizar críticamente y hacer síntesis reflexivas de la Historia, están

relacionadas con la falta del interés y la motivación que en ellos esta asignatura despierta.

Metacategoría 2: Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase.

Las categorías que forman parte de esta metacategoría, son: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias que el profesor de Historia piensa utilizar; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar y; 2.3. Roles que piensa asumir el profesor en el aula de clases.

Categoría 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que el Profesor piensa utilizar.

En relación a las actividades y estrategias que piensa utilizar, el profesor las describió en forma breve, de la manera siguiente:

“Iniciaré la clase con una exposición muy puntual y reflexiva sobre el tema de la clase. Explicaré cada detalle de los aspectos que, yo considero son los de mayor importancia para entender el contenido histórico del tema... También estableceré un dialogo con los alumnos sobre la situación política y social del país y les solicitaré que, expongan sus impresiones acerca de las respuestas que dieron sus padres y vecinos en relación a esa situación. Ah..., eso lo estoy explicando, porque en la clase anterior elaboramos un cuestionario con preguntas que debían hacerles los alumnos a sus padres y vecinos en su comunidad, con el propósito de saber la opinión que tienen sobre la situación política y social del país... Luego relacionaremos esas respuestas con el pensamiento bolivariano, discutiendo y confrontando las ideas de los alumnos, bueno, creo que más o menos, esa será la forma en que desarrollaré el tema de mi próxima clase...”.

Respecto a esta categoría, el profesor declaró que piensa iniciar su próxima clase con una exposición muy puntual y reflexiva sobre el tema central que va a desarrollar y que

explicará en detalle sus aspectos más importantes. De la misma manera, dijo que se propone trabajar la temática de clase a través del establecimiento de un diálogo con el alumnado, en el cual éstos expondrán sus impresiones acerca de las respuestas que les dieron sus padres y vecinos sobre la situación política y social del país, que fueron previamente recogidas por medio de un cuestionario aplicado por ellos mismos y elaborado en la clase anterior. Asimismo, afirmó que establecerá un proceso de interrelación, discusión y confrontación de los resultados de los cuestionarios y el pensamiento bolivariano entre el alumnado.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.

Este profesor, fue explícito en afirmar lo siguiente:

“A mi me gusta utilizar los recursos que nos brinda la comunidad para desarrollar los temas de clase, como en este caso, donde utilizaremos a los padres de los alumnos y a los vecinos de la comunidad para saber que opinan en relación a los acontecimientos políticos y sociales que están ocurriendo en el país. Al Igual, pienso utilizar artículos de periódicos, material informativo de internet, libros y revistas que puedan conseguir y traer los alumnos sobre el tema”.

Para este profesor los recursos que más le gusta utilizar en sus clases de Historia son los que brinda la comunidad. En ese sentido, afirmó que utilizará la opinión que tienen los padres y vecinos de los alumnos sobre la situación política y social del país. De sus declaraciones se induce que el uso de los recursos depende de las posibilidades que se tengan para conseguirlos. Otros recursos que dijo que utilizaría serían; artículos de periódicos, material de internet, libros y revistas relacionadas con los temas de la asignatura.

Categoría 2.3: Roles que el Profesor piensa asumir en la próxima clase.

En relación a los roles que piensa asumir en su próxima clase, el profesor señaló que piensa ser un participante más del proceso de enseñanza-aprendizaje, un compañero y

amigo del alumnado. Hay que recordar que este profesor en anteriores declaraciones afirmó aprender de sus alumnos.

Metacategoría 3: La Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.

Las categorías de esta metacategoría, son: 1. Aspectos que piensa evaluar; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en la próxima clase.

Categoría 3.1: Aspectos que piensa evaluar.

El profesor entrevistado afirmó lo siguiente:

“Los profesores tenemos que evaluar a los alumnos sumativamente, eso es parte de lo que debemos hacer según el mandato del Ministerio de Educación. Pero a mi particularmente, lo que me interesa es hacer una valoración más integral y total del alumno, por eso, recurro mucho a la evaluación cualitativa y a la auto-evaluación que hacen los alumnos sobre sus propios logros... Ahora, de los aspectos que evaluaré de los alumnos..., me parece muy conveniente evaluar los conocimientos, la creatividad, y la capacidad de crítica de éstos, así como la participación y la realización de trabajos escolares, que tengo pensado asignarles para que los hagan en el aula o lo traigan como tarea extra-aula”.

Este profesor considera conveniente evaluar del alumnado en su próxima clase; los conocimientos, la creatividad, la capacidad de crítica, la participación y la realización de trabajos escolares de aula y extra-aula. Por otra parte, es de los que opinan que lo que realmente interesa es la valoración integral del alumnado, y que esa es la razón, por lo que prefiere recurrir a la evaluación cualitativa y la auto-evaluación, antes que a la evaluación sumativa.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar.

En relación a esta categoría el profesor expresó, lo siguiente:

“Para evaluar a los alumnos utilizaré la auto evaluación, les consultare a los alumnos sobre los logros que han alcanzado en relación a las actividades desarrolladas en el aula y las entrevistas que le hicieron a sus padres y vecinos sobre la situación política y social del país. También evaluaré los trabajos escritos, la participación y actuación que a bien tengan en la clase, las respuestas que den a las preguntas que surjan en los debates y discusiones sobre el tema de Historia, algunas de esas preguntas las haré yo, pero la mayoría las van a tener que hacer ellos mismos”.

Para evaluar al alumnado, este profesor plantea recurrir a la auto-evaluación, las preguntas, los trabajos escritos, los debates y discusiones, la participación y actuación en el desarrollo de la clase y las actividades de aula y extra-aula.

Metacategoría 4: Participación que espera del Alumnado.

La metacategoría está constituida por una sola categoría:

Categoría 4.1: Tipo de participación que espera del Alumnado.

En relación ala participación que espera del alumnado, el profesor manifestó:

”Yo espero que los alumnos participen en el desarrollo de la clase..., que se muestren interesados por el tema que vamos a trabajar, que asuman en los debates y las exposiciones sobre el tema de clase, una actitud crítica y defensiva de sus puntos de vista..., que expliquen y defiendan su opinión con argumentos serios; basados en la lectura de libros, revistas y personas que hayan abordado el estudio de estas temáticas, como la discusión del pensamiento bolivariano en relación a la situación política y social que vive actualmente Venezuela. En síntesis, quisiera que hicieran su propia lectura de la realidad política y social del país”.

El profesor se mostró bastante ambicioso en relación a la participación que espera del alumnado. En ese sentido, manifestó que espera un alumnado participativo, crítico, defensor de sus puntos de vista, con argumentos serios, en base a fuentes bibliográficas y a la opinión de personas estudiosas de esta temática. Finalizó sus declaraciones, afirmando que el alumnado que él espera, debe poseer su propia lectura de la realidad política y social del país.

10.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la Historia. (Observación de Aula)

En este apartado, se expone el conocimiento utilizado por el profesor de Historia en la práctica de aula observada, el cual está constituido por las siguientes metacategorías: 1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en su práctica de enseñanza. 2. Actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula. 3. Evaluaciones realizadas por el profesor de Historia durante el trabajo de aula.

Metacategoría 1: Conocimientos desarrollados por el Profesor de Historia en la Práctica de enseñanza.

La presente metacategoría está constituida por tres categorías: 1.1. Contenidos temáticos desarrollados en el aula de clases; 1.2. Categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase; y 1.3. Dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.

El profesor trabajó en el aula de clases, los siguientes contenidos temáticos: Pensamiento político y social de Simón Bolívar en relación a los acontecimientos actuales que vive el país en el marco de la Revolución Bolivariana.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia abordadas durante el desarrollo de la clase.

Las categorías históricas que trabajó este profesor durante la clase de Historia observada, fueron: - El pensamiento de grandes personajes de la Historia, desarrollado a través del pensamiento político y social de Simón Bolívar. - Los acontecimientos históricos de la sociedad del presente, trabajados en base a los hechos políticos que se han producido en el marco de la República Bolivariana de Venezuela; - El contexto histórico, la trascendencia histórica, la estructura social y el tiempo histórico, abordados desde el ámbito relacional del pasado-presente de los aspectos temáticos trabajados.

De las categorías históricas trabajadas durante el desarrollo de la clase, destaca: El pensamiento bolivariano, el cual fue utilizado por este profesor como herramienta teórico-metodológica para el análisis de la sociedad venezolana actual. Esta categoría la abordó a partir de la información que trajeron los alumnos sobre los últimos acontecimientos políticos ocurridos en el país, entre los partidarios de la Revolución Bolivariana en su mayoría pobres y los de la oposición dirigidos por las elites económicas y los medios de comunicación, en esa dirección, antes que discutir propició el dialogo y la reflexión sobre los acontecimientos y algunas ideas de Simón Bolívar desde su contexto histórico, es decir, durante la independencia, al mismo tiempo que relacionó esas ideas con el presente social, a través de una especie de ejercicio de regresión y prospectividad que permitió plantear la trascendencia de las ideas bolivarianas y de su uso actual en el análisis histórico y político de la sociedad venezolana.

En cuanto a los hechos políticos y sociales ocurridos en el país desde la llegada de Chávez a la presidencia de la República, los trabajó como hechos de la Historia reciente; golpes, conspiraciones, desobediencia civil, democracia, paros económicos, paro petrolero, actitud política de los medios de comunicación, la movilización de los sectores pobres de la población y de la clase media profesional y patronal. Igualmente,

abordó el análisis estructural de la sociedad, explicando la división y el enfrentamiento entre los sectores sociales económicamente más poderosos y la mayoría de la población formada por los sectores excluidos y de menos recursos, es decir, los sectores populares que apoyan el proyecto bolivariano. El tiempo histórico, lo explicó a través de un ejercicio relacional mediante el cual podía ir y venir con el alumnado del pasado al presente y viceversa, lo que le permitió explicar el pensamiento bolivariano en el marco de la sociedad del presente.

Categoría 1.3: Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos.

La observación del trabajo de aula, permitió constatar la presencia de problemas en algunos alumnos para participar, intervenir e incorporarse a las actividades de la asignatura.

Al igual que en las clases desarrolladas por los profesores anteriormente observados, algunos alumnos evidenciaron presentar los mismos problemas para intervenir y participar en las discusiones e incorporarse a las actividades de la asignatura.

Metacategoría 2: Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesor de Historia utilizó durante el trabajo de aula.

Esta metacategoría se estructuró a partir de las siguientes categorías:

- 2.1. Actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesor en el aula de clases.
- 2.2. Materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor.
- 2.3. Roles asumidos por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula.
- 2.4. Tipo de participación del alumnado que se observó durante el desarrollo del trabajo de aula.

Categoría 2.1: Actividades y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas por el Profesor en el aula de clases.

La práctica de enseñanza de la Historia, observada a este profesor, permitió determinar el uso de las siguientes actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula; la exposición y explicación docente, la técnica del repaso, el uso de preguntas, exposiciones, trabajos en grupo, intervenciones, debates y discusiones, y la lectura de textos por parte del alumnado.

En la observación de aula, se pudo apreciar que este profesor inició la clase con un repaso de los temas vistos en la clase anterior, los cuales estaban referidos a la presencia del pensamiento bolivariano en la política venezolana. Luego relacionó los contenidos temáticos de la clase de ese día, con los de la clase anterior, lo que evidenció que, éstos eran la continuación de los contenidos de clases pasadas. Promovió la participación interactiva a través del trabajo en grupo, las exposiciones, las intervenciones, los debates y las discusiones entre el alumnado y con el profesor. En la misma dirección, recurrió a la utilización de preguntas, explicaciones, lectura de textos y análisis comparativos sobre la temática de clase. Es conveniente resaltar la actitud abierta y tolerante que manifestó el profesor en la clase observada, en relación a mantener al alumnado en una perspectiva de participación propicia para la exposición de sus propias reflexiones y conclusiones sobre la importancia que tiene el pensamiento bolivariano para entender la sociedad venezolana actual. Por otra parte, es interesante la posición asumida por este docente al transferirle al alumnado parte de la responsabilidad de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y de su propia evaluación.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor de Historia en sus clases.

La observación de aula, permitió registrar los recursos didácticos utilizados por este profesor durante el desarrollo de la clase de Historia, entre los que destacó se

encuentran; los artículos de periódicos, el material informativo de internet y unos resúmenes elaborados por los alumnos sobre la temática de clase.

Entre los materiales y recursos didácticos que el profesor privilegió en la clase observada; se encuentran los artículos de periódicos y el material informativo de internet, y los resúmenes temáticos elaborados por el alumnado. Hay que destacar, que anteriormente este profesor declaró evitar el uso del texto de la asignatura y que prefería abordar la Historia a partir de otras fuentes de información más amplias, profundas y actuales. En ese sentido, dijo promover en el alumnado la búsqueda de informaciones alternativas a las fuentes escolares y comunicacionales tradicionales y a asumir posiciones críticas frente a éstas, así como el de buscarlas en su propio entorno comunitario y las que señaló en este mismo párrafo.

Categoría 2.3: Roles asumidos por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

En su práctica de aula, se observó que este profesor cumplió en relación con sus alumnos el rol de profesor-facilitador, al compartir con éstos las funciones de dirigir y coordinar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la clase de Historia.

El rol desempeñado por el profesor en el aula de clases, esta relacionado con el del docente-facilitador; con la diferencia que en vez de asignar, propone, y antes que organizar y dirigir unidireccionalmente el trabajo y las actividades de aula, interactúa y comparte la responsabilidad con los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Categoría 2.4: Tipo de Participación del Alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Antes que nada, se debe acotar que, se observó en términos generales a un alumnado interesado, colaborador, participativo, crítico, reflexivo y responsable para con las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la clase de Historia.

En relación a las actitudes del alumnado durante el desarrollo de la clase de Historia observada, hay que decir, que éste se mostró interesado, colaborador y participativo en la realización de las actividades y en el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase. Además, se percibió en ellos, una actitud crítica y reflexiva sobre los tópicos tratados en el aula, así como de mucha responsabilidad en su auto-evaluación.

Metacategoría 3: Evaluaciones realizadas por el Profesor de Historia.

Las categorías que forman parte de esta metacategoría, son las siguientes: 3.1. Aspectos evaluados por el profesor; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

Categoría 3.1: Aspectos Evaluados por el Profesor durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos.

Los aspectos evaluados por este profesor durante la clase de Historia observada, fueron el conocimiento que poseían los alumnos sobre los temas trabajados, la participación, las exposiciones y las intervenciones.

Durante el desarrollo de las actividades de aula y de los contenidos temáticos de la clase, se pudo observar cierto interés del profesor por averiguar el conocimiento que el alumnado había alcanzado sobre los aspectos temáticos de la asignatura y de los acontecimientos políticos, económicos y sociales de la Venezuela actual, para ello, se valió de las exposiciones, la participación e intervenciones de éstos en las actividades, discusiones y diálogos entre el alumnado y con el docente.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados por el profesor.

Las técnicas y procedimientos de evaluación observados durante el desarrollo del trabajo de aula, utilizadas por este docente, fueron el trabajo en grupo, las exposiciones e intervenciones del alumnado y las preguntas.

Es necesario destacar que en la práctica docente de este profesor, no sólo se observó el uso de preguntas motivadoras a la participación y a la reflexión del alumnado, así como de intervenciones y exposiciones, sino que, igualmente se observó el interés por compartir la responsabilidad de las actividades de la asignatura con los alumnos, como fue el caso de la auto-evaluación que hizo el alumnado sobre su propia actuación de aprendizaje en el aula.

10.5. Contraste de los conocimientos manifestados por el profesor de Historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda / Observación de Aula)

En este apartado se presentarán los resultados del contraste realizado entre las informaciones declaradas en las entrevistas de agenda en relación al conocimiento que tiene planificado desarrollar en una próxima clase (Entrevista de Agenda), con el conocimiento observado en su práctica de enseñanza de la Historia (Observación de Aula).

Contraste Metacategorial 1: Conocimientos que el Profesor de Historia tiene Planificado desarrollar en la próxima clase, con los Conocimientos observados en la Práctica de la Enseñanza.

Contraste Categorical 1.1: De los Contenidos Temáticos que piensa trabajar, con los Contenidos Temáticos desarrollados en el aula.

El profesor declaró que en la “coyuntura actual”³⁵⁹, piensa trabajar con el pensamiento bolivariano y su vigencia actual, así como con sus manifestaciones en la situación política que vive el país, fundamentalmente en la familia venezolana y en la comunidad local, temáticas que coincidieron con las que desarrolló en la clase observada.

En el cuarto estudio de caso, existe una casi total correspondencia entre las temáticas que expresó el profesor pondría en práctica y las que utilizó durante el desarrollo de la clase de Historia observada. Lo que evidencia una estrecha coherencia entre lo que dice hacer y lo que realmente hizo en el aula, de la misma manera, se aprecia una actitud de respeto por los contenidos de la asignatura planificados y su puesta en práctica.

Contraste Categorical 1.2: De las Categorías de la Historia que piensa desarrollar, con las que trabajó durante la clase observada.

Este profesor se refirió a las categorías históricas que trabajaría en la próxima clase, de la siguiente manera:

“El pensamiento bolivariano no se puede trabajar en el aire, hay que contextualizarlo históricamente y su trascendencia hay que explicarla en razón del momento histórico en que manifiesta su vigencia como discurso político-social”.

En ese sentido, expresó trabajar con hechos y acontecimientos históricos del pasado y el presente histórico, la caracterización estructural de la sociedad venezolana en diferentes períodos de su Historia pasada y presente. Al igual, que distinguió el estudio de grandes

³⁵⁹ Hace referencia al enfrentamiento político (polarización política) de los estratos pobres que apoyan a la Revolución Bolivariana del presidente Chávez, con los estratos de la población alta y algunos sectores de la clase media, opositores del gobierno bolivariano.

personajes de la Historia, a través de Simón Bolívar, al que consideró como la figura más importante del pasado histórico de Venezuela y Latinoamérica.

Al contrastar estas categorías; las declaradas con las trabajadas durante la clase de Historia observada, se encontraron coincidencias entre ambos tipos de conocimientos, destacando entre éstos; el pensamiento bolivariano, hechos y acontecimientos históricos producidos en el campo político del pasado y del presente histórico venezolano, así como el contexto histórico donde éstos se producen, la estructura de las sociedades históricas, el tiempo histórico y la trascendencia histórica.

De la misma manera, hay que señalar que las categorías presentes tanto en el conocimiento declarado como en el observado, revelaron la gran importancia que este profesor le concede a la máxima de conocer y entender el pasado para analizar y comprender el presente histórico.

Contraste Categría 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de Historia que piensa desarrollar, con los trabajados en la clase observada.

Esta categoría no aparece registrada en la pauta y la parrilla cinco, que fueron estructuradas para ordenar y clasificar las informaciones recogidas durante las observaciones de aula. Considerando lo complejo que es determinar a través de la observación de aula en forma objetiva la importancia y utilidad que poseen los contenidos de la Historia trabajados, y lo que es aún más difícil, si lo que se busca es contrastar la importancia y la utilidad de los contenidos de la Historia observados, con los declarados por el profesor en las entrevistas de agenda, teniendo en cuenta esta dificultad y para evitar confusiones más adelante, se aclara de antemano que las categorías en cuestión no se contrastaron con las observadas en el aula, debido a la complejidad y subjetividad de estas cuestiones declaradas por el profesor.

No obstante, la observación de aula permitió relacionar algunas actitudes asumidas por el profesor durante el desarrollo de la clase de Historia, con ciertos aspectos declarados por él mismo durante la entrevista de agenda sobre la importancia y utilidad de los contenidos temáticos trabajados en el aula. Lo cual, no se puede considerar como la contrastación entre lo dicho y lo hecho, por lo antes explicado, aunque sí permitió destacar los esfuerzos realizados por el docente para que los alumnos busquen en el conocimiento del pasado histórico los recursos teórico-cognoscitivos y metodológicos que le sirvan para analizar y comprender los acontecimientos del presente.

Contraste Categorical 1.4: Dificultades que declaró se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante la clase de Historia.

En relación a las dificultades que el profesor declaró se le pueden presentar durante el desarrollo de la próxima clase, éstas serían las mismas que siempre se le han presentado cuando enseña Historia, las cuales relacionó con los problemas que presentan los alumnos para desarrollar actividades que tienen que ver con el análisis crítico y la síntesis reflexiva de los temas de Historia. Además, afirmó que estos problemas son derivados de la falta de interés y motivación que presentan muchos de los alumnos por la asignatura de Historia, aunque haciendo excepciones, agregó que la asignatura sólo le interesa a un grupo muy reducido de éstos. Declaración que en parte fue corroborada en la práctica de enseñanza de la Historia, en cuanto, se percibieron problemas en algunos alumnos para participar, intervenir e incorporarse a las actividades de la misma.

En relación a las dificultades que presenta la enseñanza de la Historia, la contrastación de ambos tipos de conocimientos; el declarado y el observado, evidenció la tendencia del profesor a relacionar las dificultades con el alumnado.

Contraste Metacategorial 2: Actividades y Estrategias que piensa utilizar en su próxima clase, con las observadas durante el trabajo de aula.

Contraste Categorical 2.1: Descripción Contrastada de las Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar, con las que realmente trabajó en el aula de clases.

La contrastación de la descripción de las actividades y estrategias que el profesor de Historia, manifestó utilizaría en su próxima clase, con las que fueron observadas durante el desarrollo del trabajo de aula, arrojó los siguientes resultados; primero, no inició la clase como lo había declarado, pues comenzó con un repaso de clases pasadas y no con la exposición puntual y reflexiva que dijo haría sobre el tema central de la clase. Segundo, en la práctica de aula apeló a otras actividades y estrategias diferentes a las declaradas; como el trabajo en grupo, la lectura de escritos y el uso de preguntas. Las coincidencias entre ambos tipos conocimientos se presentaron en relación al uso y desarrollo de explicaciones docentes, y el establecimiento de un clima de dialogo, de participación interactiva, intervenciones, confrontación de ideas, discusiones, debates y exposiciones con el alumnado.

A pesar de las inconsistencias entre ambos tipos de conocimientos, el profesor exaltó la importancia de las actividades y estrategias que promueven la participación, las intervenciones y la exposición de las ideas y opiniones del alumnado en torno a los tópicos temáticos de la asignatura. Entre éstas destacó; el establecimiento de un clima interactivo de participación, dialogo, intervenciones y discusiones con el alumnado, con la finalidad de aclarar, debatir y reflexionar sobre los temas trabajados en el aula.

Contraste Categorical 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar, con los trabajados en el aula de clases.

Algunos de los recursos didácticos que este profesor manifestó que utilizaría en una próxima clase, coincidieron con los observados en la práctica de aula, entre éstos estarían los artículos de periódicos y el material informativo de internet. Con menor significación destacó la presencia de resúmenes elaborados por el alumnado sobre la

temática histórica de clase, utilizados como material de apoyo en las intervenciones, a pesar, de que no fue declarado en la entrevista de agenda.

Este profesor destacó la importancia del uso de informaciones y conocimientos de origen comunicacional diferentes a la fuente tradicional de enseñanza, representada por el texto de la asignatura.

Contraste Categórial 2.3: Roles que piensa asumir en la próxima clase, con los asumidos durante el desarrollo de la acción de aula.

En relación a los roles que manifestó pensaba asumir en su próxima clase, este profesor señaló que intentaría ser un participante más del proceso de enseñanza-aprendizaje, un amigo y un compañero más dentro del aula. Hay que destacar, que las funciones que cumplió durante las actividades de clase, casi coincidieron totalmente con lo planteado, en el sentido de que asumió el rol de profesor-facilitador, el que comparte con el alumnado las funciones de dirigir y coordinar las actividades de enseñanza- aprendizaje.

En síntesis, se puede afirmar que para este profesor, el rol que deben cumplir los docentes es el de un facilitador que asume posiciones y responsabilidades compartidas con el alumnado.

Contraste Metacategorial 3: Evaluaciones que piensa hacer, con las realizadas durante el desarrollo de la clase observada.

Contraste Categórial 3.1: Aspectos que piensa Evaluar, con los evaluados durante la clase observada.

En cuanto a lo declarado, este profesor manifestó que lo que le interesaba era alcanzar una valoración más integral y total del alumnado, para lo cual recurriría a la evaluación cualitativa y la auto-evaluación del alumno sobre si mismo. En cuanto a los aspectos que evaluaría, señaló; los conocimientos adquiridos por los alumnos en la próxima

clase de Historia, la creatividad, la capacidad de crítica y la participación del alumnado, así como la realización de trabajos escolares. La comparación de estos aspectos declarados, con los realmente evaluados durante la clase observada, permitió determinar la correspondencia que existe entre ellos, en cuanto a evaluar en los alumnos; el conocimiento, la capacidad de crítica, la participación, y la realización y exposición de trabajos escolares. Aunque, en relación al aspecto creatividad, hay que decir que la evaluación de éste, no se pudo observar ni constatar en la observación de aula.

Para este profesor es bien significativa la evaluación en el alumnado; de los conocimientos, la capacidad de crítica, la participación y la realización de trabajos escolares durante la enseñanza de la Historia, lo cual se evidenció, tanto en lo declarado que evaluaría, como en lo observado en su práctica de aula. Por otra parte, es pertinente recordar que este profesor, ya había afirmado que su mayor interés era la valoración integral del alumnado, razón por la cual afirmaba recurrir a la auto-evaluación del alumno.

Contraste Categorical 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar en clase, con los observados durante la clase.

Las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que el profesor expresó que utilizaría en su próxima clase; serían la auto evaluación, los trabajos escritos, la participación y la actuación del alumnado, así como las preguntas, y los debates y discusiones. Los observados en el trabajo de aula que coincidieron con los antes señalados; fueron el trabajo en grupo, las exposiciones, intervenciones y tareas escolares del alumnado, desde esa óptica, hay que decir, que fue muy notoria la recurrencia al uso de preguntas. Entre las no coincidencias, hay que resaltar que la declarada auto-evaluación de los alumnos no se advirtió en el aula.

A pesar de este profesor exaltó la importancia y utilidad de la auto-evaluación como estrategia de evaluación del alumno, ésta no fue desarrollada en el aula como lo planteó en la entrevista de agenda. Sin embargo, fue consecuente con el uso de las preguntas,

trabajos escritos, debates y discusiones, y la participación y actuación de los alumnos, como estrategias de evaluación.

Contraste de la Metacategoría 4.1. Tipo de Participación que espera del Alumno en su próxima clase, con la Categoría. Tipo de Participación observada durante la clase.

Se debe aclarar en este apartado, que el contraste se hará entre la metacategoría: 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado, y la categoría: 2.4. Tipo de participación del alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

En relación a la participación del alumnado en la próxima clase, el profesor manifestó esperar a un alumnado que se muestre participativo, interesado, y que asuma en los debates y exposiciones de las temáticas de la asignatura, una actitud crítica y defensiva de sus puntos de vista, que tenga su propia lectura de la realidad histórica política y social del país. En cuanto a los alumnos observados durante la clase, hay que destacar la correspondencia de la actitud de estos con la esperada por el profesor, en cuanto se mostraron interesados, colaboradores, participativos, críticos y reflexivos. Sin embargo, no se pudo constatar la responsabilidad del alumno en relación con las actividades de evaluación, porque éstas no se llevaron a cabo.

En síntesis, esta contrastación, permitió valorar la importancia que le asigna el profesor para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, en ambos tipos de conocimientos, tanto en el declarado como en el que llevó a la práctica de aula, el que los alumnos asuman en las clases de Historia una actitud participativa, crítica, defensora de sus puntos de vista y que posea su propia lectura de la realidad histórica, política y social del país.

CAPÍTULO XI

Quinto estudio de caso: Profesora “E”.

Índice

11.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia. (entrevista en profundidad)

11.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la educación básica venezolana. (entrevista en profundidad)

11.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (entrevista de agenda)

11.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la historia. (observación de aula)

11.5. Contraste: de los conocimientos manifestados por la profesora de historia, con los utilizados en la práctica de enseñanza. (entrevista de agenda / observación de aula)

11. Quinto estudio de caso: Profesora “E”.

11.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de Historia. (Entrevista en Profundidad)

Los aspectos categoriales que constituyen este apartado son siete:

1. Interés por la investigación educativa.
2. Interés por la enseñanza de la Historia.
3. Participación en la creación de materiales de enseñanza.
4. Interés por la lectura de libros y/o revistas de Historia.
5. Participación y valoración de talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente.
6. Participación en talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente.
7. Valoración de talleres y cursos realizados.
8. Experiencias significativas que ha tenido como profesor de Historia.
9. Razones por las que trabaja en la Educación Básica.

Categoría 1: Interés por la Investigación Educativa.

Respecto al interés que esta profesora siente por la investigación educativa, se exponen sus declaraciones:

“Como profesora mi interés es la enseñanza y la formación del alumnado, por eso mi interés por la investigación se centra en la formación del alumnado..., en formarlos en el manejo de las técnicas y procedimientos de investigación... Yo considero que a los alumnos no sólo hay que darles conocimientos de Historia o de Geografía, sino que hay que prepararlos para que busquen por si mismos esos conocimientos...”.

En la misma perspectiva, realizó las siguientes consideraciones:

“... Ahora, como docente de sociales me interesa la investigación histórica, geohistórica y la investigación en las comunidades, porque este tipo de

investigación te permite diagnosticar situaciones problemáticas en el área de la educación y la comunidad local, a la vez que te facilitan la elaboración de respuestas para darle solución a los problemas más urgentes del área... Además te ayudan a determinar las problemáticas que necesitan ser investigadas en las asignaturas de Historia y Geografía o en otras áreas educativas como la docencia, el alumnado y la comunidad“.

En el marco del interés personal por la investigación educativa, manifestó lo siguiente:

“Personalmente me gusta investigar para conocer sobre aquellos pequeños aspectos de los hechos y acontecimientos históricos que no han sido estudiados lo suficientemente o que se conocen poco, me gusta descubrirlos investigando en la realidad o revisando acuciosamente en las fuentes de la Historia del país y de la comunidad...”.

Como docente afirmó centrar su interés en la formación del alumnado, especialmente en relación al uso de las técnicas y procedimientos de investigación, con la finalidad de prepararlos para que busquen por si mismos el conocimiento. En esa perspectiva, destacó su interés por la investigación histórica, geohistórica y en las comunidades; debido a que ellas le permiten hacer diagnósticos y elaborar respuestas a las situaciones problemáticas más urgentes del área de la educación y de la comunidad local, así como el determinar las problemáticas que necesitan ser investigadas en el ámbito de las asignaturas de Historia y Geografía y en el área de la docencia, el alumnado y la comunidad. Otra de sus argumentaciones sobre el interés que siente por este tipo de investigación, pero de manera personal, afirmó que le gusta conocer los pequeños aspectos de los hechos y acontecimientos históricos que no han sido investigados o estudiados lo suficiente.

Categoría 2: Interés por la Enseñanza de la Historia.

A continuación, se cita textualmente lo declarado por esta profesora:

“Como ya le dije me gusta investigar y conocer el pasado histórico, porque para mi es un placer saber sobre lo pasado de los hechos y acontecimientos históricos y de sus detalles... Además, para mi la Historia es la única asignatura de la

Educación Básica que explica antropológicamente el nivel social de los individuos en cada época”.

Desde la posición de docente, declaró:

“Sin embargo, debo aclarar como docente que la enseñanza de la Historia es muy importante, por el interés que despiertan los conocimientos que contiene como asignatura, y por el papel que éstos conocimientos juegan en la formación integral de los alumnos... Digo integral, porque creo que la formación del alumnado va más allá de su formación académica, y es que en la Historia también formamos en valores ciudadanos, es decir, además de transmitirles a los alumnos las herramientas metodológicas y teóricas para investigar la Historia..., herramientas que les permitan no sólo conocer el pasado e interpretar el presente, sino que también se les transmite desde la Historia los valores cívicos necesarios para su formación de buenos ciudadanos...”.

La profesora entrevistada declaró que le gusta conocer el pasado por el placer de conocerlo, y manifestó que su interés por la enseñanza de la Historia se relaciona con dos aspectos, el de la utilidad que tiene para la formación integral y ciudadana del alumnado y el de la apreciación positiva que hizo de ella, al afirmar que es la única asignatura que explica antropológicamente el nivel social de los individuos en cada época histórica.

Categoría 3: Participación en la Creación de Materiales de Enseñanza.

A continuación, se expone lo declarado por esta profesora en relación a esta categoría:

“Si..., siempre me reúno con los otros profesores de Historia y les propongo la elaboración de algunos materiales para utilizarlos en las clases de la asignatura..., sin embargo, debo decir que son muy pocos los profesores y muy pocas las veces que mis compañeros se involucran en esta actividad. Con los alumnos es otra cosa, ellos si participan conmigo en la elaboración y preparación del material de apoyo didáctico para las clases de Historia y las otras asignaturas con las que trabajo, eso si, lo hacen siempre y cuando los motive, organice y dirija en la elaboración del material didáctico.... De los materiales que he realizado con mis alumnos y que han tenido mayor éxito en el aula, puedo nombrarte los

collages, los mapas geográficos, los mapas mentales, láminas..., y las caricaturas, historietas, títeres y juegos educativos. Con los profesores, solo he elaborado algunas guías de estudio... ”.

La profesora entrevistada expresó que ha participado poco con otros profesores de Historia en la elaboración de materiales de enseñanza, debido a que los profesores no se involucran en la preparación de éstos, apenas dijo haber participado con sus colegas en la elaboración de unas pocas guías de estudio. Contrariamente con los alumnos es otra cosa, manifestó que con ellos si ha participado en la preparación y elaboración de materiales didácticos para utilizarlos en la enseñanza de la Historia. Entre los más exitosos señaló: Los collages, mapas geográficos, mapas mentales, láminas, y las caricaturas, historietas, títeres y juegos educativos. No obstante, explico que para que los alumnos participen de estas actividades hay que motivarlos, organizarlos y dirigirlos.

Categorías 4 y 5: Interés por la Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.

En este apartado se explicaran a la vez, tanto el aspecto 4. Lecturas de libros y/o revistas de Historia, como el 5. Interés por la lectura.

En relación a estos dos aspectos se expone textualmente lo manifestado por la profesora:

“Para mi la lectura es una de las obligaciones de mi profesión, no es que no me guste, pero es que no la considero como una simple distracción intelectual..., leo de todo; libros, revistas, la prensa, novelas, cuentos, de arte, de Psicología..., lo hago porque me gusta estar bien informada y actualizada..., y para acrecentar mi cultura general. En el caso de la Historia, confieso que es una de mis áreas favoritas de lectura..., ahora, mi interés es leer la Historia desde la perspectiva de diferentes autores; he leído las obras de Manuel Caballero, Brito Figueroa, Ramón Morón, también he leído a Juan Brom, a Marc Bloch, José Fontana y muchas revistas de Historia y de Ciencias Sociales... He leído el trabajo de muchos autores, porque yo creo que los profesores de Historia, como todos los docentes, tenemos que acudir a otros documentos más reales y con mayor cantidad de datos e informaciones..., por eso, cuando voy a prepara las clases de Historia, además de la lectura del texto leo otros libros de Historia, que traten el tema de

clase, y enciclopedias y revistas y cualquiera otro material que trate el tema que voy a preparar”.

La profesora considera que la lectura es parte de sus obligaciones profesionales y más que una simple distracción intelectual. Afirmó que además de gustarle, lee de todo, y señaló que la Historia es una de sus áreas favoritas de lectura. En ese sentido, declaró haber leído la obra de Historiadores venezolanos, españoles y franceses, entre los que destacó a M. Caballero, Brito Figueroa, Ramón Morón, J. Brom, Marc Bloch, J. Fontana. A la par expresó, hacer esas lecturas para mantenerse actualizada, acrecentar su cultura general y preparar sus clases de Historia.

Categorías 6 y 7: Participación y Valoración de Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de formación y actualización Docente.

En este apartado se explican dos categorías que relacionan las respuestas dadas por la profesora; la categoría 6. Participación en talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente, y la 7. Valoración de talleres, cursos y seminarios realizados.

En relación a los talleres, cursos y seminarios realizados, la profesora declaró lo siguiente:

“He hecho varios en la Universidad de Carabobo, también he hecho varios en el tecnológico Santiago Mariño y otros con el Ministerio de Educación..., todos orientados hacia la Historia, la enseñanza, la investigación social y la Geografía..., porque siempre he pensado que los profesores tenemos que estar actualizándonos, formándonos...”.

En relación a la valoración que hizo de ellos, se expone textualmente su declaración:

“Los considero muy buenos, porque te actualizan y te permiten conocer las nuevas tendencias educativas en el campo de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía, la Didáctica... Cada uno de ellos, ha sido para mi una nueva experiencia renovadora de mis conocimientos y de mi práctica de enseñanza”.

La profesora manifestó haber realizado varios talleres, cursos y seminarios en el área de la enseñanza, la investigación social, la Historia y la Geografía, en una Universidad pública, un Tecnológico privado y con el Ministerio de Educación. Igualmente, manifestó poseer una apreciación positiva de ellos, considerándolos como experiencias renovadoras de sus conocimientos y su práctica de enseñanza.

Categoría 8: Experiencias significativas que ha tenido como Profesora de Historia.

En relación a las experiencias significativas de enseñanza que ha tenido como profesora de Historia, declaró lo siguiente:

“La experiencia diaria de participar con los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y de la Geografía, es para mi lo más significativo. Aparte de eso, hay dos cosas que me han parecido muy significativas y que me han motivado a trabajar con mayor interés con los alumnos; como los trabajos de investigación que he realizado con mis alumnos en el campo histórico y cultural de la comunidad..., donde por cierto, me sorprendió mucho la actitud que esta investigación despertó entre los alumnos, fue tanta, que comenzaron a interesarse por saber, cada vez más, sobre las tradiciones y los hechos históricos ocurridos en su comunidad. La otra cosa que me impresiono muchísimo, fue la experiencia muy productiva que tuve con las caricaturas de personajes históricos, fue sorprendente como los alumnos creaban diálogos e historietas sobre los personajes y hechos históricos caricaturizados”.

Esta profesora declaró sobre tres experiencias significativas que ha tenido: La experiencia diaria de enseñar y aprender con los alumnos sería la primera. La segunda, fue la experiencia que tuvo con la realización de unos trabajos de investigación en el campo histórico y cultural de la comunidad, debido a que despertaron en los alumnos una actitud favorable a conocer de las tradiciones y hechos históricos de su comunidad. La tercera y última, fue la experiencia, muy productiva según sus palabras, que tuvo con los alumnos en la elaboración de caricaturas y la creación de diálogos e historietas sobre personajes y hechos históricos.

Categoría 9: Razones por las que Trabaja en la Educación Básica.

Al respecto expresó:

“En verdad cuando una se gradúa y comienzas a buscar trabajo, tu no eliges el trabajo, tu sólo aceptas el que te dan, y a mi me asignaron este trabajo en Educación Básica, ahora, con eso no quiero decir que no me gusta este nivel educativo, por el contrario, me gusta la vida de este nivel y también me gusta trabajar con los jóvenes adolescentes, porque con ellos tu puedes hacer disertaciones, discusiones y cuando hay disertación y discusión, hay producción e innovación, y eso a mi me encanta, por eso creo que sigo trabajando aquí”.

La profesora declaró, que los profesores recién graduados no eligen sino que les asignan el nivel de trabajo, sin embargo, afirmó gustarle la vida docente y académica de la Educación Básica, así como trabajar con jóvenes, ya que con ellos se pueden hacer disertaciones y discusiones, lo que permite la producción y la innovación, cosa que a ella le encanta.

11.2. Descripción del conocimiento y pensamiento, manifestado por esta profesora, acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica Venezolana³⁶⁰. (Entrevista en Profundidad).

En este apartado, se abordara el análisis del conocimiento que manifestó poseer esta profesora durante la entrevistas, el cual se organizó en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis para facilitar la descripción, explicación y comprensión en profundidad del conocimiento y el pensamiento declarado por esta docente en relación a la preocupación que despiertan las siguientes interrogantes: ¿Qué Historia enseñar?, ¿Qué enseñar de la Historia?, ¿Para qué enseñarla? y ¿Cómo enseñarla?

Las metacategorías que constituyen este apartado son nueve:

1. Conocimiento de la Historia.
2. La Historia que se enseña en la Educación Básica.

³⁶⁰ Véase anexos 8 y 9.

3. Valoraciones del profesor de Historia sobre si mismo.
4. Opiniones y valoraciones acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.
5. Valoraciones que tiene el profesorado sobre el programa y el texto de la asignatura.
6. Visión que tiene el profesor de Historia acerca del alumnado de Educación Básica.
7. Conocimientos del profesor de Historia en relación a la planificación.
8. Acciones del profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia.
9. La evaluación en la enseñanza de la Historia.

Metacategoría 1: Conocimiento de la Historia.

Esta metacategoría trata de los conocimientos que manifiesta poseer la profesora entrevistada acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana. La misma, esta integrada por dos categorías: 1.1. Concepciones de la Historia; y 1.2. Importancia de la Historia.

Categoría 1.1: Concepciones de la Historia.

En relación a las concepciones de la Historia, la profesora entrevistada expresó lo siguiente:

“La Historia es un conocimiento dinámico, activo, es un gran aliado del docente. Es un conocimiento muy interesante porque nos ayuda a conocernos en el pasado y en el presente... Como profesores de Historia, no sólo nos ayuda a transmitirles a los alumnos el conocimiento del pasado, sino que además a través de ella, les podemos enseñar a los alumnos a comprender su presente histórico... Ya casi todos los que nos relacionamos con ella, la hemos aceptado como la ciencia del pasado, pero igualmente la reconocemos como la ciencia que permite abordar el estudio del quehacer y las vivencias en la cotidianidad del hombre de hoy. Es por eso, que esos hechos de la Historia que abordamos en el aula, no se pueden explicar y menos enseñarse fuera del contexto de la totalidad social donde se producen, totalidad que involucra todos los aspectos del pasado y el presente histórico”.

La visión de la Historia que manifestó poseer la profesora, implica variedad de acepciones; en primer lugar, la concibe como la gran aliada del profesor de Historia, desde esta perspectiva, la define como un conocimiento dinámico, activo e interesante. En segundo lugar, la considera desde dos perspectivas opuestas pero interrelacionadas entre sí, en ese sentido, la concibe como la ciencia del pasado, a la vez que la considera como la ciencia del estudio del quehacer del hombre de hoy, es decir, concibe el conocimiento del pasado como una herramienta teórica metodológica que permite la comprensión del presente. En tercer lugar, sostiene que los hechos de la Historia son totales, y así deben abordarse.

Categoría 1.2: Importancia de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

La Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana, es importante según esta profesora, porque:

”La Historia es la única asignatura de las que cursan los alumnos de este nivel educativo, que les ayuda a conocerse en el pasado y a entenderse en el presente. Y porque permite formar en el conocimiento del pasado a los ciudadanos del futuro.... Es una asignatura imprescindible para la formación integral del alumnado y en la formación de ciudadanos dignos, críticos y defensores de su identidad nacional.... Quiero aclarar, que no estoy refiriéndome a un nacionalismo político o ideológico, me refiero es a un nacionalismo identificado con la cultura, los valores y las tradiciones nacionales...”.

Para esta profesora hay dos cuestiones que son fundamentales para explicar la importancia de la Historia. En la primera, sostiene que es la única asignatura que permite al alumnado conocerse en el pasado y entenderse en el presente. En la segunda cuestión, exaltó la función formativa de la Historia, en ese sentido, afirmó que es la asignatura que forma en el conocimiento del pasado a los ciudadanos del futuro, de que es imprescindible para la formación integral de los alumnos y hacer de ellos ciudadanos dignos, críticos y defensores de la identidad nacional. Además, aclaró que cuando se refiere a éste último concepto, no lo hace pensando en algún tipo de nacionalismo político o ideológico, sino que se refiere es a un nacionalismo identificado con la cultura, los valores y las tradiciones nacionales.

Metacategoría 2: La Historia que se Enseña en Educación Básica.

Esta metacategoría esta compuesta por cuatro categorías: 2.1. Diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza; 2.2. Utilidad del conocimiento de la Historia; 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia; 2.4. Temas y/o contenidos básicos de la Historia de la enseñanza.

Categoría 2.1: Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.

En relación a si existen o no diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia que se enseña en el aula de clases, la profesora explicó lo siguiente:

“No hay diferencias..., en el origen de ambos conocimientos no existen diferencias, ambos conocimientos son producidos por el Historiador, de allí que la Historia que yo enseño es la misma Historia del Historiador, la diferencia puede estar en que la que se enseña, es una Historia adaptada a los intereses y al nivel de comprensión de los alumnos..., que es a quienes se les tiene que enseñar”.

La profesora opinó que no existen diferencias en el origen de ambos conocimientos, la diferencia estaría en que la Historia de la enseñanza a pesar de ser el mismo conocimiento histórico, está adaptado a los intereses y nivel de comprensión del alumnado.

Categoría 2.2: Utilidad de la Historia

En relación a la utilidad de la Historia, se expone a continuación lo declarado por la profesora:

“Como asignatura, la Historia es de gran utilidad para analizar los hechos históricos del pasado en el aula..., y para comprender ¿por qué ocurrieron?, ¿cuál es su trascendencia? y ¿cómo los podemos usar para entender los hechos del presente?”.

En la misma perspectiva, de lo declarado en el párrafo anterior, expresó:

“...desde el punto de vista social la Historia es importante para lograr la integración y la identificación con lo que hoy somos, con nuestros valores, nuestra cultura, nuestras tradiciones..., lo que quiero dar a entender, es que la asignatura de Historia es lo más cercano que tiene el alumno a lo que sería el archivo de la memoria social, cultural e histórica de los pueblos, y del nuestro en particular...”.

Esta profesora, al igual que varios de los anteriormente entrevistados, considera que la asignatura de Historia; primero, tiene utilidad como instrumento de análisis e información de los hechos del pasado en el aula y su finalidad es que los alumnos comprendan ¿por qué ocurrieron?, ¿cuál es su trascendencia? y ¿cómo se pueden utilizar para entender el presente?, segundo, en sus declaraciones hay evidencias implícitas sobre su función formativa, así como de que cumple con lo que se podría considerar como la función de integración e identificación social y cultural de los individuos, al mismo tiempo que, la concibe como el archivo de la memoria social, cultural e histórica de los pueblos.

Categoría 2.3: Dificultades de la Enseñanza de la Historia

En relación a esta categoría, la profesora se refirió a varias cuestiones:

“Sobre las dificultades que se me han presentado como profesora de Historia, he observado que los alumnos generalmente presentan problemas para comprender algunos de los conceptos y categorías de la Historia..., también tienen problemas para relacionar los hechos históricos con el contexto de la totalidad social donde se producen..., tienden a explicarlos en forma aislada. ... Además, he notado que tienen dificultades para ubicar los hechos y los personajes históricos en la época a la que corresponden, y se les hace bastante difícil realizar actividades de síntesis y de análisis crítico de los contenidos del texto”.

Para explicar las dificultades que se le presentan en la enseñanza de la Historia, la profesora argumentó:

“Muchas de esas dificultades están relacionadas con las diferencias individuales que presentan los alumnos..., diferencias que se manifiestan entre los alumnos a

través de los distintos grados de conocimientos que presentan y por el nivel de habilidades y destrezas que poseen..., o por la madurez alcanzada por cada uno de ellos... ”.

En lo declarado por esta profesora, hay referencias explícitas hacia el desinterés que presenta el alumnado por la Historia:

“... otra cosa que pudiera ayudarnos a entender porque el alumnado presenta tantas dificultades con esta asignatura, es que muchos de los alumnos cuando participan o se refieren entre ellos a las actividades que deben realizar, evidencian claramente poco interés y hasta el rechazo que sienten por la Historia... Se escuchan opiniones entre ellos, referidas a que no les gusta la asignatura porque están cansados del mismo discurso, de las mismas repeticiones... Por eso, yo trato de matizar y relacionar los contenidos históricos del pasado con los del presente, así como de introducir nuevos y diferentes elementos didácticos... Trabajo mucho con los alumnos para revertir esa situación y despertar el interés por las clases de Historia”.

En relación a esta categoría, la profesora destacó que las dificultades que ha observado y enfrentado durante la enseñanza de la Historia, están directamente relacionadas con el alumnado. En esa perspectiva, afirmó que los alumnos y alumnas presentan dificultades para la comprensión de algunos conceptos y categorías históricas, para relacionar los hechos de la Historia con la totalidad social donde se producen, ubicar los hechos y personajes históricos en su época, así como problemas para realizar actividades relacionadas con la síntesis y análisis crítico de los tópicos de la Historia.

En los otros dos párrafos, sugirió dos cosas relacionadas entre sí, por una parte, consideró como dificultades en sí mismas; a las diferencias individuales del alumnado, y al poco interés y rechazo que sienten los alumnos por la Historia. Por la otra parte, señaló a éstas últimas, como las responsables de las dificultades que presentan los alumnos durante la enseñanza-aprendizaje de esta asignatura. En esa dirección, expresó que trabaja mucho con los alumnos para revertir esa situación y despertar el interés por la Historia, matizando los contenidos temáticos, relacionando el pasado con el presente e introduciendo nuevas y diferentes estrategias didácticas.

Categoría 2.4: Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia de la Enseñanza.

En la declaración textual de la profesora, se pueden observar los aspectos temáticos, considerados por ella, como básicos para la asignatura de Historia:

“Los contenidos temáticos que considero básicos para la enseñanza de la Historia, son; el proceso de colonización, la formación de la población..., ah..., y la formación de la República de Venezuela, los períodos de la colonia, la independencia, el período de la Venezuela petrolera..., también las temáticas y conocimientos sobre los aspectos y elementos que conforman las estructuras sociales, económicas y políticas de las sociedades en los diferentes períodos de la Historia..., y los temas nacionalistas, sobretudo aquellos que tratan de nuestra cultura, nuestras tradiciones y costumbres, de lo nuestro, de lo que nos identifica.... Se debería considerar la introducción de temas de Historia regional. A manera de conclusión general, yo diría que la Historia que enseñamos los profesores debe basarse en los hechos y conceptos más importantes y trascendentales de la Historia de los pueblos”.

Entre los temas y contenidos básicos que deben formar parte de la asignatura de Historia, en opinión de esta profesora, serían: El proceso de colonización, la formación de la población y de la República de Venezuela, los períodos de la Historia de Venezuela desde la colonia, pasando por la Venezuela petrolera, hasta la actual, plantea igualmente considerar las estructuras sociales, económicas y políticas de las sociedades en los diferentes períodos de la Historia, los temas nacionalistas y de Historia regional. Finalizó su declaración, sugiriendo que la Historia de la enseñanza debe basarse en los hechos y conceptos más importantes y trascendentales de la Historia de los pueblos.

Metacategoría 3: Valoraciones que hace el Profesor de Historia de si mismo.

La presente metacategoría esta conformada por dos categorías: 3.1. Valoración social y profesional del profesor sobre si mismo y; 3.2. Conocimientos que cree debe poseer el profesor de Historia.

Categoría 3.1: Valoración Social y Profesional que hace el Profesor de si mismo.

Respecto a esta categoría, la profesora, declaró lo siguiente:

“Los profesores de Historia tenemos un mayor compromiso social que el que tienen otros profesionales e incluso del que tienen otros profesores de otras asignaturas..., sin embargo, en términos generales, todos los profesores gozamos de reconocido prestigio profesional y académico..., ah, pero ese prestigio depende de nosotros mismos.... Lo que pasa es que en el caso de los profesores de Historia, nos encontramos con que algunos de ellos que no tienen el perfil que exige la asignatura, sino que son profesionales que tienen una formación pedagógica o afín a la educación, pero que no están formados en la especialidad..., mira, no es lo mismo un profesor o licenciado en educación de otras especialidades, por ejemplo de lenguaje, literatura, comercial, orientación, o profesionales del derecho o de las ciencias económicas, enseñando Historia que un licenciado en educación de Ciencias Sociales o un profesor de Historia enseñando Historia”.

La profesora manifestó poseer una visión positiva acerca del profesorado de Historia, los que en su opinión tienen un mayor compromiso social que otros profesionales y otros profesores de otras asignaturas. Igualmente, consideró que son profesionales de gran prestigio e importancia para la sociedad, y que el mantener ese prestigio depende de ellos mismos. A pesar de ello, denunció que algunos de los profesores que enseñan Historia no cumplen con el perfil que exige la asignatura.

Categoría 3.2: Conocimientos que cree debe poseer el Profesor de Historia.

En referencia a los conocimientos que deben poseer los profesores de Historia, la profesora declaró:

“En primer lugar debe ser de la especialidad de Ciencias Sociales o de Historia, además de docente debe hacerse un Historiador y poseer conocimientos amplios y en profundidad sobre las asignaturas de Historia que dicta..., y debe conocer de Antropología, Sociología, Psicología, Filosofía y contar con una sólida cultura general. Además de esto, debe tener una buena formación pedagógica y en investigación, esos son a mi juicio los conocimientos y cualidades profesionales que yo considero debe poseer un profesor que aspire ser un buen profesor de Historia”.

Para la entrevistada el profesorado de Historia debe formarse en la especialidad de Ciencias Sociales o de Historia, hacerse un Historiador y poseer conocimientos en profundidad sobre las asignaturas que trabaja. Igualmente, sugirió que para ser un buen profesor de Historia, se debe conocer de Antropología, Sociología, Psicología, Filosofía, así como poseer una sólida cultura general y una buena formación en pedagogía y en investigación.

Metacategoría 4: Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría la constituyen tres categorías: 4.1. Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica; 4.2. Opinión acerca de la presencia de la asignatura de Historia en el plan de estudios, y 4.3. Valoración social y académica de la Historia en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica.

Categoría 4.1: Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica.

A continuación se expone de manera textual, la caracterización que hace la profesora de la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana:

“La Historia que se enseña en la Educación Básica no es la Historia que los docentes deseamos se le enseñe a los alumnos. Yo me enfrento a esa Historia todos los días y realizo enormes esfuerzos en el aula para cambiarla. Es por eso que, la imagen que se tiene sobre esta asignatura, en términos generales es poca positiva, y sigue siendo considerada por muchos como una Historia muy teórica, descriptiva y desactualizada. Ahora, para mi..., la Historia necesita ser revisada y actualizada, porque es una Historia tergiversada, divorciada de la realidad y muy lineal, que lo que hace es alejarnos, y estoy hablando de los alumnos y de los profesores, de la investigación y de la verdad histórica”.

La opinión de la profesora sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica, no fue nada positiva. Considera que es una Historia que requiere ser revisada, debido a que, según ella, es muy teórica, descriptiva, desactualizada, tergiversada, divorciada de la realidad y muy lineal, lo que en consecuencia aleja a alumnos y docentes de la investigación y la búsqueda de la verdad histórica.

Categoría 4.2: Opinión acerca de la presencia de la Historia en el Plan de Estudios de Educación Básica.

En relación a la presencia de la Historia en el plan de estudios de Educación Básica, la profesora opinó lo siguiente:

“Su presencia se justifica, porque al menos para mi, es la asignatura más importante del plan de estudios. Fíjate que ella es la única asignatura de la Educación Básica que, forma en la enseñanza del pasado a los ciudadanos del futuro, yo la entiendo como la asignatura fundamental para la formación integral de los alumnos..., y transformar a los jóvenes alumnos en buenos ciudadanos... Yo creo, que es la única asignatura donde se puede lograr formar alumnos con conciencia crítica e interesados por la investigación de su pasado más próximo y de su comunidad y región. ... Además, hay que considerar que, los alumnos tienen el derecho de conocer el pasado de su país y de comprender el presente donde viven..., y eso., en la Educación Básica sólo puede hacerse con la Historia”.

La profesora justificó la presencia de la Historia como asignatura en el plan de estudios de la Educación Básica venezolana, en base a su utilidad para la formación integral y ciudadana del alumnado, y para la comprensión del presente a través del conocimiento del pasado. En ese sentido, opinó que es la única asignatura que permite la formación de un alumno con conciencia crítica e interesado por la investigación de su pasado histórico más próximo, el su comunidad y región.

Categoría 4.3. Valoración Social y Académica de la Historia en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios.

La valoración social y académica que hizo esta profesora, en relación a las otras asignaturas, fue la siguiente:

“La Historia para mi es como ya dije, una de las más importante asignaturas de este nivel educativo... Su importancia está, en que ella es la única asignatura que te permite estudiar la Historia local, regional y nacional..., también nos ayuda a apoderarnos de nuestra identidad..., y a reforzar nuestro sentido de pertenencia social y cultural con el país..., y porque nos permite entender lo que somos y el

porqué somos así. Además, para mí una persona que no tenga conocimientos de su propia Historia, no tiene personalidad...”.

En su disertación valorativa sobre la Historia, expresó su malestar por la opinión minimizada que muchos docentes tienen de ella:

“... es una de las asignaturas fundamentales de la Educación Básica, lamentablemente muchos docentes no le ven la importancia que tiene..., y piensan que enseñar matemática o inglés es mucho mejor que enseñar Historia.... Nosotros no podemos tener alumnos bilingües o expertos en matemática que no conozcan su Historia, porque estaríamos formando analfabetas históricos”.

Finalizó sus declaraciones, reconociendo la importancia de las otras asignaturas:

“Bueno..., la Historia es muy importante para el alumnado, pero yo creo que todas las asignaturas del plan de estudios, de alguna manera son necesarias porque tienen algo que aportarle a los alumnos y a su formación integral y ciudadana”.

La profesora entrevistada hizo una valoración positiva de la Historia y las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica. Considera que todas ellas y en especial la Historia son importantes y fundamentales en cuanto a la utilidad que tienen para la formación integral y ciudadana del alumnado. Señaló que su importancia estaba, en que permitía el estudio de la Historia local, regional y nacional, y porque contribuye a que los alumnos se apoderen de la identidad social y cultural de su país. Por otra parte, cuestionó el hecho de que muchos docentes no le asignen la importancia que se merece como asignatura en el plan de estudios de Educación Básica.

Metacategoría 5: Valoraciones que hace el Profesor del Programa y el Texto de Historia.

Esta metacategoría está integrada por cuatro categorías:

5.1. Valoración del programa de la asignatura de Historia.

5.2. Valoraciones que tiene el Profesor de Historia sobre el texto de la asignatura.

5.3. Planteamiento de la Historia que se hace en el texto de la asignatura.

5.4. Propuestas metodológicas del texto de la asignatura.

Categoría 5.1: Valoración del Programa de la Asignatura de Historia.

Respecto a la valoración que esta profesora hizo del programa de Historia, textualmente se acotan sus declaraciones:

“Los programas de esta asignatura necesitan actualizarse y adaptarse a realidades más específicas..., hay que hacerlos aterrizar en la Historia local y regional, porque son programas muy globalizadores... Yo pienso que los programas de esta asignatura deben promocionar una Historia más específica, más cercana al contexto histórico de los alumnos y de la comunidad local”.

En relación al programa de Historia, la profesora expresó una opinión bastante negativa; cuestionándolos por estar desactualizados y divorciados de la realidad, y por ser muy globalizadores. Igualmente, propuso que los programas de esta asignatura, deberían promocionar una Historia más específica y cercana al contexto histórico del alumnado.

Categoría 5.2: Valoraciones que hace el Profesor de Historia del Texto de la Asignatura.

En relación a la valoración del texto de la asignatura de Historia, la profesora manifestó textualmente lo siguiente:

“Los textos de la asignatura de Historia que avala el Ministerio de Educación, son textos de lectura muy pesada y aburrida..., son el refrito de otros textos de Historia ya obsoletos y que presentan muchas ambigüedades. A mi me gustaría no usarlos, pero como la mayoría de los alumnos los tienen, decidí usarlos en las clases. Debo aclarar, que los uso alternándolos con otros recursos bibliográficos como las enciclopedias, las novelas, los periódicos, las revistas y materiales de Internet... Aunque te repito, hay que saber usarlos, porque muchos de ellos no se adaptan al nivel de comprensión de los alumnos”.

Como lo evidencian sus declaraciones, la profesora tiene una valoración negativa de los textos de Historia, calificándolos de lectura pesada y aburrida, y de ser un refrito de otros libros de Historia ya obsoletos y con muchas ambigüedades. No obstante, reconoció usarlos debido a que la mayoría de los alumnos los tienen, aunque alternándolos con otros recursos bibliográficos como enciclopedias, novelas, periódicos, revistas y materiales de internet.

Categoría 5.3: Planteamiento de la Historia que se hace en el Texto de la Asignatura.

En cuanto a la Historia que plantean los textos de esta asignatura, la profesora manifestó una opinión bastante negativa. En ese sentido, afirmó lo siguiente:

“Los textos de Historia plantean una Historia acrítica, centrada en el heroísmo de algunos personajes..., es una Historia repetitiva y con errores en la forma en que presentan la ocurrencia y la interpretación de los hechos, lo que muchas veces los lleva a tergiversar la verdad de la Historia... Además, la Historia de los textos es planteada sobre la base de una línea histórica, que ya tiene determinado donde comienza y termina la Historia”.

Para este profesor la Historia que plantean los textos de esta asignatura; se caracteriza por ser acrítica, centrada en el héroe, repetitiva y con errores de presentación e interpretación de los hechos históricos, lo que hace que muchas veces se tergiversen la verdad histórica. Igualmente, cuestionó que el texto de la asignatura plantee una Historia basada en la existencia de una línea histórica que tiene predeterminado el principio y el fin de la Historia.

Categoría 5.4: Propuestas Metodológicas del Texto de Historia.

En relación a las recomendaciones metodológicas que hace el texto de Historia, la profesora declaró lo siguiente:

“... el perfil de los contenidos temáticos del texto de Historia, está orientado hacia la enseñanza docente y el aprendizaje de los alumnos, debido a eso en muchos de estos textos, vamos a conseguir que los contenidos programáticos promocionen las metodologías de enseñanza, a través de una guía que contiene generalmente;

preguntas para responder, proposiciones para discutir y explicar..., actividades para hacer en grupo; como lecturas y comentarios sobre temas del mismo texto, o elaborar mapas y esquemas comparativos.... En definitiva, los textos recomiendan las mismas metodologías que proponen los programas.”

La profesora sostiene que los libros de texto recomiendan las mismas metodologías de enseñanza del programa. Entre las más recomendadas por los textos de Historia, señaló; preguntas para responder, proposiciones para discutir y explicar, y actividades en grupo, como; la lectura y comentario de aspectos temáticos del mismo texto, y la elaboración de mapas y esquemas comparativos.

Metacategoría 6: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

Tres categorías integran esta metacategoría:

- 6.1. Opinión del profesor de Historia sobre el alumnado.
- 6.2. Opinión del profesor de Historia acerca de la importancia del alumnado.
- 6.3. Opinión que tiene el profesor de Historia acerca de las actividades que desarrolla el alumnado en el aula de clases.

Categoría 6.1: visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica

La profesora entrevistada expresó la visión que tiene sobre el alumnado, en los siguientes términos:

“Voy a empezar por aclarar que existen algunos alumnos con una actitud positiva hacia la participación en las actividades de esta asignatura; muy críticos, reflexivos y creativos..., son los que me motivan a realizar los esfuerzos necesarios en el aula para conocer, interpretar y explicar los hechos históricos”.

En otra dirección, declaró lo siguiente:

“Sin embargo, de manera general puedo decir que he observado en muchos alumnos con los que he trabajado en este nivel de la Educación Básica, que presentan muchos problemas y dificultades con la asignatura..., a muchos de ellos no les gusta participar de las actividades que se desarrollan en el aula, hay que motivarlos para que se involucren en las clases. Se le dificultan mucho las actividades donde tienen que analizar, reflexionar y hacer síntesis históricas..., también, presentan lagunas cognoscitivas en relación al conocimiento de la Historia, y tienen una visión tergiversada de la Historia, que les dificulta el aprendizaje de la asignatura”.

A pesar, de que esta profesora reconoció que algunos alumnos poseen una actitud positiva a participar en las actividades de la asignatura, y se muestran muy críticos, reflexivos y creativos, afirmó que con la mayoría de los alumnos ocurre lo contrario, es decir, presentan dificultades con el aprendizaje de la Historia, debido a que no les gusta ni se sienten motivados a participar de estas actividades, a que presentan dificultades para analizar, reflexionar y hacer síntesis Históricas, al igual que evidencian lagunas cognoscitivas y poseen una visión tergiversada de la Historia, que es un obstáculo para el aprendizaje de la Historia.

Categoría 6.2: Opinión del Profesor de Historia acerca de la importancia del Alumnado.

En relación al alumnado, la profesora opinó lo siguiente:

“El alumno indudablemente es el sujeto más importante del sistema educativo y de la educación en general..., y por supuesto de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, sea este en la asignatura Historia o la Geografía o la matemática..., y para nosotros los docentes, el alumno es la razón que justifica lo que hacemos..., planificamos pensando en ellos, en el aula nos esforzamos para que nos entiendan..., adaptamos lo que enseñamos a las necesidades y niveles de comprensión de ellos, y así hacemos con todo; con las estrategias, la evaluación, las actividades..., todo lo organizamos alrededor de los alumnos...Para mi están en el centro de mi actuación docente”.

Para esta profesora el alumno es el sujeto más importante de la educación, del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquiera de las asignaturas, y es la razón que justifica la actuación de los docentes. Para reafirmar esa opinión, manifestó que tanto la planificación, como las adaptaciones de los contenidos, estrategias y esfuerzos de los docentes en el aula, se hacen pensando en ellos, en sus necesidades y niveles de comprensión. En esa dirección, los alumnos estarían en el centro de la actuación docente.

Categoría 6.3: Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el aula de clases.

En relación a las actividades que desarrollan los alumnos en el aula, la profesora entrevistada expresó lo siguiente:

“Los alumnos como venía diciendo, tienen problemas para participar en las actividades de la asignatura y presentan muchas dificultades para realizar actividades que tiene que ver con el análisis crítico, la reflexión y la síntesis de las temáticas históricas... El alumno de la Educación Básica necesita ser motivado y organizado en grupos de trabajo, sino no hacen nada y tampoco participan de las actividades de aula..., es que si los dejas trabajar por su cuenta no hacen nada. Ah, pero también hay que decir, que trabajan mejor en grupo que individualmente, por eso en mis clases, los organizó en grupos de trabajo y les asigno tareas para que las hagan en el aula..., eso si sólo las hacen bajo mi supervisión”.

En relación a esta cuestión, en vez de referirse a las actividades que desarrollan los alumnos en clase, la profesora se centro en declarar sobre los mismos aspectos a los que se refirió en la categoría 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia, en el sentido de que el alumnado presenta dificultades para participar y realizar actividades relacionadas con el análisis crítico, la reflexión y la síntesis histórica. Igualmente, resalto que los alumnos de la Educación Básica, requieren ser motivados y organizados por parte del docente para que se incorpore al trabajo de la asignatura. Igualmente, destacó que éstos trabajan mejor en grupo que individualmente.

Metacategoría 7: Conocimientos del Profesor de Historia en relación a la Planificación Didáctica.

Esta metacategoría esta constituida por seis categorías: 7.1. Significado e importancia de la planificación; 7.2. Momentos y tipos de planificación; 7.3. Elementos importantes de la planificación; 7.4. Fuentes y/o documentos de la planificación; 7.5. Dificultades de la planificación, y; 7.6. Actitud del profesor e relación a lo planificado.

Categoría 7.1: Significado e Importancia de la Planificación.

Respecto al significado e importancia de la planificación, esta profesora manifestó textualmente lo siguiente:

“La planificación es de gran importancia para los docentes, un profesor que no planifica sus clases le será muy difícil lograr los objetivos de la asignatura, desarrollar las actividades con el alumnado, o responder con pertinencia a los imprevistos que se le presenten en el aula”.

En la misma dirección, explicó que:

“La importancia de la planificación, está en que ella permite organizar y controlar los objetivos, los contenidos, las actividades, estrategias y recursos de la clase que vas a desarrollar, es decir, la planificación te permite organizar todos los aspectos de las clases de Historia de una manera secuencial, lógica y coherente, con la finalidad de garantizar el logro de conocimientos significativos en los alumnos”.

Luego continuó justificando la importancia de la planificación, con la siguiente declaración:

“... porque la planificación permite adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación a los contenidos que se van a desarrollar en el aula y a los objetivos que nos hemos planteado lograr. Además, debo decir, igualmente a favor de la planificación, que ella te da la ubicación del espacio y tiempo sobre los diferentes contenidos educativos”.

La profesora inició sus declaraciones en relación a la planificación, afirmando que ésta es de gran importancia para los docentes, de que sin ella, es difícil lograr los objetivos de la asignatura, desarrollar las actividades y responder con pertinencia a los imprevistos que se presenten en clase. En la misma perspectiva, señaló que ella permite organizar todos los aspectos de una clase de Historia; los contenidos temáticos, las estrategias, los recursos y los objetivos de la asignatura de manera secuencial, lógica y coherente, a fin de que el alumnado logre conocimientos significativos. Además, expresó que la planificación permite adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación a los contenidos que se van a desarrollar y a los objetivos que se plantean lograr. Por otra parte, destacó que ella permite apreciar la ubicación de espacio y tiempo de los contenidos temáticos.

Categoría 7.2: Momentos y Tipos de Planificación.

En cuanto a los momentos en que planifica, la profesora fue muy explícita en señalar:

“Los profesores tenemos que presentar un plan anual y tres planes trimestrales de clase al año, para hacerlos nos reunimos los profesores de la asignatura a principios del año escolar... Pero además de éstos, hago mi plan diario de clases..., el cual es totalmente modificable en la práctica de aula..., yo planifico a priori y a posteriori los contenidos de las clases de Historia, es decir, trato de hacerle seguimiento a los planes de trabajo y a los resultados de su ejecución, lo que me permite hacerles observaciones y mejorarlos en la próxima ejecución”.

La profesora manifestó que el profesorado se reúne a principios del año escolar, para realizar el plan anual y los planes trimestrales de las asignaturas. Por otra parte, afirmó elaborar planes diarios de clase modificables en su puesta en práctica. En otro sentido, expresó planificar a priori y a posteriori los planes diarios de trabajo, para hacerles seguimiento, las observaciones pertinentes y mejorarlos en atención a su próxima ejecución.

Categoría 7.3: Elementos Importantes de la Planificación.

En relación a los aspectos de la planificación, que la profesora entrevistada considera como importantes, se expone textualmente lo siguiente:

“Los elementos de la planificación que yo considero como más importantes, están en primer lugar; los alumnos y la comunidad donde se encuentra la escuela, luego están los contenidos, las actividades, las estrategias de enseñanza, los objetivos, los recursos didácticos, bibliográficos y por supuesto los resultados de las pruebas diagnósticas previas que les realizo a los alumnos a principios del año escolar..., ah y el tiempo que se necesita para desarrollarlos”.

Entre la variedad de aspectos de la planificación que la profesora señaló como importantes, destacó en primer lugar, a los alumnos y a la comunidad donde se encuentra la escuela. En segundo lugar, señaló otros aspectos; como los contenidos, actividades, estrategias de enseñanza, objetivos, recursos didácticos y bibliográficos, y los resultados de las pruebas diagnósticas previas que dijo realizar a los alumnos a principios del año escolar, y finalizó destacando entre éstos, el tiempo necesario para desarrollar los contenidos de la asignatura.

Categoría 7.4: Fuentes y/o Documentos de la Planificación.

En cuanto a las fuentes y documentos que utiliza para planificar, la profesora declaró textualmente lo siguiente:

“Cuando voy a planificar, trato de documentarme en libros y revistas de Historia y Ciencias Sociales, y en artículos de periódicos que traten los temas de la asignatura... Busco material informativo en internet sobre la asignatura..., y por supuesto utilizo el texto y el programa de la asignatura”.

A pesar de que la profesora fue bastante explícita en afirmar que las fuentes y documentos que utiliza cuando planifica sus clases; son los libros y revistas de Historia y de Ciencias Sociales, artículos de periódicos, material de internet. No obstante, afirmó continuar utilizando el texto y el programa de la asignatura.

Categoría 7.5: Dificultades de la Planificación.

En relación a las dificultades que se le han presentado con la planificación, la profesora expresó lo siguiente:

“No conocer la población y al alumno te conduce a una planificación subjetiva, que muchas veces no funciona, por eso le hago pruebas diagnósticas al alumnado que me permitan orientar y adecuar la planificación a ellos..., en atención a los resultados de esas pruebas... También he tenido problemas con la planificación de actividades extra aula, porque para hacerlas se necesita transporte y la participación de otros profesores, y sobretodo he tenido problemas por la oposición de los representantes y de la dirección de la escuela a dar los permisos de salida de los alumnos...”

Para esta profesora el primer problema para la planificación didáctica lo genera el no conocer la población y al alumnado con los que se va a trabajar, lo que ocasiona según ella, una planificación subjetiva que muchas veces no funciona. Igualmente, afirmó haber tenido problemas con la planificación de las actividades extra aula por falta de comprensión de los representantes y la dirección de la escuela a dar los permisos de salida y por la falta del recurso de transporte.

Categoría 7.6: Actitud del Profesor de Historia en relación a lo Planificado.

En relación al cumplimiento o no del plan de clases, esta profesora manifestó:

“La planificación tiene que ser lo suficientemente flexible para que pueda modificarse o nutrirse con otros acontecimientos que se produzcan en el aula y otro tipo de actividades; como los juegos, los ejercicios, la elaboración de maquetas, historietas, analogías y cualquier otra cosa que, permita una mayor interacción e incorporación de los alumnos al proceso de enseñanza y aprendizaje”.

En lo declarado, esta profesora manifestó poseer una actitud favorable hacia una planificación flexible, modificable, lo que permite nutrirse en la práctica de enseñanza-aprendizaje, con otros acontecimientos y actividades que se produzcan en el aula diferente a las planificadas.

Metacategoría 8: Acciones del Profesor en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.

Las categorías que constituyen esta metacategoría son cinco: 8.1. Descripción de la acción que el profesor manifiesta desarrollar en el aula de clases; 8.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia; 8.3. Aspectos más importantes de una clase de Historia; 8.4. Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia; y 8.5. Roles que asume el profesor de Historia en el aula de clases.

Categoría 8.1: Descripción de la Acción que el Profesor manifiesta desarrollar en sus clases de Historia.

En relación al desarrollo de la práctica docente, se expondrán de manera textual las declaraciones que hizo esta profesora para describirlo:

“Voy a intentar describir lo que hago como docente en el aula de clases; primero inicio la clase creando un ambiente favorable al alumnado, los saludo y hago una reflexión y un recordatorio de lo que tratamos en la clase pasada..., trato de que participen en las reflexiones que se realizan en torno a los contenidos temáticos de la clase pasada; luego les hablo del contenido del tema que se va a tratar en la clase de ese día, y trato de involucrarlos en el establecimiento de analogías entre los temas de la clase pasada con los de la clase en desarrollo, eso nos permite ir matizando y relacionando los contenidos de ambas clases..., lo hago así porque el contenido histórico no es lineal y porque tampoco se puede explicar un hecho histórico aislándolo de los otros hechos que lo contextualizan.”

Continúo describiendo su acción de aula de la siguiente manera:

“Cuando he percibido que esta creado, en el alumnado, el clima adecuado para introducir el nuevo tema de Historia que voy a trabajar, hago una exposición del tema central de clase, y durante su desarrollo trato de puntualizar los puntos más importantes de ese tema y explicar cada uno de esos aspectos, a la vez voy promoviendo discusiones y debates sobre esos contenidos temáticos entre el alumnado... También hago preguntas para motivarlos a participar en esas discusiones y para que estén atentos a las explicaciones. Luego los organizo en grupos y les asigno trabajos para hacer en el aula. Otras cosa que hago, es que

cuando comienzo la clase elaboro esquemas en el pizarrón sobre los contenidos temáticos para que los alumnos sepan como se irá desarrollando el tema..., ah y frecuentemente les asigno tareas escolares para que las hagan en su casa...”.

Luego habló sobre las acciones de los alumnos en el aula, la evaluación que realiza y la manera en que finaliza sus clases:

“..., a los alumnos frecuentemente les asigno partes de los contenidos temáticos de la clase, para que realicen lo que yo denomino micro-exposiciones, estas son breves exposiciones de los alumnos sobre un aspecto o tópico muy puntual del tema de clase, el cual he dividido en partes y he distribuido entre los grupos de alumnos. Para las micro-exposiciones, les exijo que traigan láminas como recurso de apoyo didáctico con un esquema de lo que van a explicar, y durante la clase, les voy evaluando los trabajos realizados en el aula, la participación y las intervenciones que hacen en los debates y discusiones, y por supuesto también les califico la micro-exposición. Ah, finalizo mis clases con una síntesis reflexiva sobre el tema trabajado y les informo brevemente sobre el tema que trabajaremos en la clase siguiente”.

Esta profesora manifestó iniciar sus clases creando un ambiente favorable al alumnado, para lo cual se vale de la reflexión y de un repaso sobre lo tratado en clases anteriores, que requiere la participación de los alumnos. Cuando percibe que esta creado ese ambiente entre el alumnado, comienza a desarrollar el contenido temático central de la clase, y continúa tratando de involucrar a éstos en el establecimiento de relaciones, analogías y matizaciones entre los contenidos de ambas clases. Justificó hacerlo de esa manera, porque según ella, la Historia no es lineal y porque tampoco se pueden explicar los hechos de la Historia en forma aislada, o fuera de su contexto histórico.

En relación al desarrollo de las actividades docentes, expresó realizar una exposición sobre el tema central de la clase, explicar los aspectos puntuales de éste y promover los debates y discusiones entre el alumnado a través de la formulación de preguntas. En la misma dirección, declaró organizar al alumnado en grupos de trabajo y asignarles tareas escolares para hacer en el aula y en la casa.

Igualmente, agregó que con frecuencia asigna al alumnado micro-exposiciones sobre aspectos muy puntuales de la temática de clase, las cuales deben realizar con apoyo didáctico de láminas con esquemas explicativos del tópico temático. Así mismo, afirmó evaluar los trabajos en grupo, la participación y las intervenciones realizadas por el alumnado. Por otra parte, declaró finalizar sus clases haciendo una síntesis reflexiva sobre el tema trabajado e informándolos brevemente sobre el tema de la próxima clase y/o asignándoles trabajos escolares para realizar en su casa.

Categoría 8.2: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.

Respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza con más frecuencia en sus clases, la profesora entrevistada expresó lo siguiente:

“En mi trabajo de aula con los alumnos utilizo muchos tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje..., éstas dependen del tipo de contenido que se va a desarrollar..., pero las que uso con mayor frecuencia en mis clases; son los trabajos en grupo, las exposiciones de los alumnos, los debates y discusiones, las lecturas y comentarios de libros, revistas, artículos de prensa y del texto de Historia de manera crítica... Yo participo en todas esas actividades; dirigiendo, organizando e interviniendo como un alumno más, también participo haciendo exposiciones y explicando los aspectos que son más complejos para los alumnos”.

En la misma perspectiva, declaró:

“... ¡ah!, antes que se me olvide, actualmente estoy haciendo con los alumnos caricaturas, historietas y títeres sobre personajes históricos, eso me ha dado muy buenos resultados, con estas estrategias los veo como más motivados a participar en las clases y mucho más interesados por la temas de Historia. A veces, organizo dramatizaciones y ambientaciones históricas, lo hago no solo para mis alumnos, sino para toda la escuela y la comunidad... Generalmente están relacionados con fechas y acontecimientos históricos especiales, como la del 5 de julio, día que se celebra la firma del acta de la independencia. Te repito, los resultados han sido excelentes y han tenido una gran aceptación por parte de la escuela y de la comunidad”.

La profesora afirmó utilizar muchos tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje. No obstante, declaró entre las más frecuentes; los trabajos en grupo, las exposiciones, los debates y discusiones entre el alumnado, así como la lectura y comentario crítico de libros, revistas, artículos de prensa y del texto de la asignatura. Por otra parte, señaló que su participación en todas estas actividades lo hace dirigiendo, organizando e interviniendo como un alumno más. Además, señaló participar con la intención de explicar los aspectos de la Historia que se muestran muy complejos para el alumnado.

En la misma dirección, expresó estar actualmente trabajando con los alumnos en la elaboración de caricaturas, historietas y títeres sobre personajes históricos, lo que le ha dado muy buenos resultados. De la misma manera, afirmó organizar, aunque con menor frecuencia, dramatizaciones y ambientaciones históricas, relacionadas con fechas o acontecimientos históricos especiales, obteniendo excelentes resultados.

Categoría 8.3: Aspectos más importantes de una clase de Historia

En referencia a los aspectos más importantes de una clase de Historia, la profesora señaló lo siguiente:

“Los aspectos más importantes para una clase de Historia, desde mi perspectiva; serían el feedback que se produce en la interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura, y la posibilidad que brinda la Historia para que los alumnos no solo comprendan los hechos y acontecimientos del pasado, sino que los puedan relacionar con los acontecimientos del presente..., por ejemplo; los movimientos independentistas los relacionamos y matizamos con los acontecimientos del 27 de febrero de 1989 y estos con los del 4 de febrero de 1992 y todos ellos con lo que esta pasando con la revolución bolivariana en la actualidad”.

Para esta profesora los aspectos más importantes de una clase de Historia; son el feedback que se produce entre el profesor y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la posibilidad que brinda la Historia para que el alumnado no sólo comprenda los hechos y acontecimientos del pasado, sino que los puedan relacionar con otros hechos, el proceso histórico y los acontecimientos del presente.

Categoría 8.4: Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En cuanto a los recursos didácticos que la profesora utiliza con mayor frecuencia, señaló lo siguiente:

“Yo trato en mis clases de que los alumnos vayan más allá del texto de la asignatura, que utilicen otros recursos, como las caricaturas, los títeres y las historietas..., que por cierto, actualmente estamos elaborando y utilizando en el desarrollo y explicación de los temas de Historia... También consulto y mando a leer a los alumnos; libros y revistas de Historia y Ciencias Sociales que traten aspectos relacionados con los temas que se van a desarrollar en clase..., procuro descubrir los recursos que nos puede brindar la comunidad para el desarrollo de los temas de Historia y les solicito a los alumnos que los traigan como parte de las tareas asignadas, además, utilizo con cierta frecuencia en mis clases de Historia; artículos de periódicos, mapas, esferas, guías de estudio, láminas, material de internet y algunas veces utilizo hasta diapositivas, todo lo que sirva de apoyo para las clases de esta asignatura”.

La profesora espera que los alumnos vayan más allá del texto de la asignatura. En ese sentido, promueve la utilización de otros recursos diferentes a éste; como las caricaturas, los títeres, las historietas, mapas, esferas, láminas, y diapositivas. Además, afirmó consultar ella misma y asignarles a los alumnos la lectura de libros y revistas de Historia y de Ciencias Sociales, artículos de periódicos, guías de estudio y material de internet y hasta diapositivas y cualquiera otro recurso didáctico para el desarrollo de las clases de esta asignatura. En la misma dirección, afirmó que procura descubrir los recursos que la comunidad le puede brindar para el desarrollo de las clases de esta asignatura.

Categoría 8.5: Roles que asume el Profesor de Historia en sus clases.

En relación a los roles que asume esta profesora en el aula de clases, expresó:

“Yo no asumo estrictamente el rol docente, en mi relación de aula con mis alumnos me convierto en una cómplice, amiga, en una voz que los orienta y los alienta en el trabajo escolar”.

La profesora declaró no asumir el rol de profesora de manera estricta con sus alumnos, sino el de amiga y cómplice, el de la voz que los orienta y los alienta.

Metacategoría 9: La Evaluación en la Enseñanza de la Historia:

Esta metacategoría está conformada por las siguientes seis categorías: 9.1. Importancia de la evaluación; 9.2. Percepción del aprendizaje logrado por el alumnado en las clases de Historia; 9.3. Aspectos que evalúa de la enseñanza de la Historia; 9.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que usa con mayor frecuencia; 9.5. Momentos en que realiza las evaluaciones; y 9.6. Dificultades de la evaluación de la Historia.

Categoría 9.1: Importancia de la Evaluación para el Profesor de Historia.

Respecto a la importancia de la evaluación, se exponen de manera textual las declaraciones de esta profesora:

“Para nosotros los profesores la evaluación es muy importante, porque nos permite observar y hacerle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar la efectividad de las estrategias que estamos utilizando..., y de cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje..., eso permite hacerle las correcciones necesarias y mejorarlo..., y controlarlo en su ejecución práctica... También nos da la oportunidad para revisar y modificar los planes de clase”.

Igualmente, se refirió a la evaluación del estudiante en los siguientes términos:

“La evaluación de manera general, ha sido considerada como una técnica o procedimiento didáctico para evaluar el rendimiento académico de los alumnos y asignarles una calificación, pero más nada, hasta ahí..., una nota acumulativa, que sólo sirve para determinar que alumnos están aprobados y cuales reprobados... Aunque yo soy de las que creen que también nos sirve a los docentes para evaluarnos..., y eso lo hacemos a través de la medición de los logros alcanzados por los alumnos; así podemos diagnosticar la manera en que llevamos el proceso de enseñanza, determinar sus fallas y corregirlas... Debo decir, más bien confesar, que muchas veces he utilizado la evaluación como un mecanismo para controlar la disciplina de los alumnos en el aula”.

Esta profesora manifestó poseer una visión bastante amplia acerca de la importancia que tiene la evaluación para el profesorado. En ese sentido, señaló que ella permite observar y hacerle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar la efectividad de las estrategias utilizadas y hacerle las correcciones necesarias para mejorarlo y controlar su ejecución práctica. Además, señaló que igualmente permite revisar y modificar los planes de clase.

En la misma perspectiva, expresó que la evaluación es concebida como una técnica o procedimiento didáctico para evaluar el rendimiento académico del alumnado y asignarles una calificación aprobatoria o reprobatoria. Sin embargo, manifestó poseer como se dijo antes, una visión mucho más amplia, que incluye además de la evaluación del alumnado la del docente, y del proceso de enseñanza con la finalidad de determinar sus fallas y hacerle las correcciones pertinentes. Por otra parte, confesó utilizar la evaluación con otras intenciones, específicamente como mecanismo para control *disciplinario del alumnado*.

Categoría 9.2: Percepción del Aprendizaje logrado por el Alumnado en las clases de Historia.

La entrevistada declaró utilizar varios instrumentos y estrategias de evaluación para percibir el aprendizaje logrado por los alumnos:

“Yo soy muy observadora de la actuación, la participación y las intervenciones de los alumnos en clases, observándolos percibo si han comprendido las explicaciones temáticas trabajadas en el aula... También me doy cuenta si entendieron o no, en la interacción que se produce durante el desarrollo de las clases entre los alumnos y entre ellos y yo. Aunque también, me valgo de las preguntas, las pruebas y de la realización de actividades escolares; como las micro-exposiciones y los trabajos en grupo, porque ellos me permiten percibir a través de la actuación, participación e intervenciones de los alumnos el aprendizaje que han logrado”.

La profesora declaró percibir el aprendizaje logrado por el alumnado a través de la observación de la actuación, la participación, las intervenciones y la interacción alumno

- docente. En la misma dirección, afirmó utilizar con la misma finalidad; las preguntas, pruebas, exposiciones y trabajos en grupo.

Categoría 9.3: Aspectos que evalúa de la Enseñanza de la Historia.

Los aspectos de la enseñanza de la Historia que la profesora dijo evaluar, aparecen destacados en sus declaraciones que, textualmente se exponen a continuación:

“Los profesores cuando vamos a evaluar tenemos que considerar los aspectos fundamentales de la enseñanza, que en este caso son los de la enseñanza de la Historia... Se pueden concentrar en tres aspectos; El primero, se relaciona con el alumnado, a quienes tenemos que evaluar para determinar los conocimientos que han logrado..., es decir la cantidad de conocimientos alcanzados, y la capacidad de síntesis, de análisis crítico y de creatividad que han desarrollado. Así como la actuación y la participación que tienen durante el desarrollo de las clases... Me gusta poner a los alumnos en una situación de mucha responsabilidad, por eso les pido que se autoevalúen. El segundo aspecto, está relacionado con la observación y el registro de la actuación docente en el aula..., de mi actuación.... Y el tercero de los aspectos que se tienen que considerar, es la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje..., incluyendo las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación utilizadas”.

Esta profesora sostiene que los aspectos de la enseñanza de la Historia que se deben evaluar; están relacionados con el alumnado, el docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje y la propia evaluación. De manera particular se refirió a la evaluación de los conocimientos alcanzados, a la cantidad de éstos, y a la capacidad de síntesis, análisis crítico y creatividad desarrollada por los alumnos, y a la actuación y la participación de éstos en las clases. Por otra parte, afirmó ponerlos en una situación de mucha responsabilidad al pedirles que se autoevalúen.

Categoría 9.4: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que usa con mayor frecuencia.

En cuanto a las técnicas, instrumentos y procedimientos que utiliza para evaluar al alumnado, la profesora declaró:

“Como ya dije antes, utilizo varios instrumento y procedimientos para evaluar a los alumnos..., los que generalmente utilizo son los trabajos escritos, las micro-exposiciones de los alumnos, los debates y discusiones, las preguntas, las pruebas escritas y objetivas..., y también dije, considero y procuro la auto-evaluación de los alumnos”.

La profesora manifestó utilizar varios instrumentos y procedimientos de evaluación, entre ellos destacó; los trabajos escritos y micro-exposiciones del alumnado, los debates y discusiones, las preguntas, y las pruebas escritas y objetivas. Al igual, que hizo en la categoría anterior, expresó promover la auto evaluación entre los alumnos.

Categoría 9.5: Momentos en que realiza las Evaluaciones.

Al respecto, se cita textualmente lo declarado por esta profesora:

“Es prácticamente obligatorio que los profesores tengamos que realizar evaluaciones a final de cada lapso o trimestre, son las llamadas pruebas de fin de lapso. Además, los docentes llevamos un registro de las evaluaciones que realizamos durante el desarrollo de las clases”.

La profesora declaró que existe una programación de las actividades de evaluación, como las pruebas de fin de lapso y que ella cumple con esas evaluaciones, porque es parte de la obligación docente. Además, afirmó llevar un registro continuo de las evaluaciones realizadas en las clases.

Categoría 9.6: Dificultades de la Evaluación de la Historia.

En cuanto a si ha tenido o no dificultades con la evaluación, la profesora entrevistada manifestó textualmente:

“Problemas de evaluación..., en si no tengo, porque les explico antes a los alumnos lo qué vamos a evaluar y cómo lo vamos hacer..., además, les explico la forma en que se deben auto-evaluar... Pero puede que uno o varios alumnos no asistan a la evaluación o no hayan estudiado para hacerla, esas son dificultades que atrasan la entrega de las calificaciones de lapso, pero más nada”.

La profesora expresó no tener dificultades con la evaluación, porque según ella, les explica antes lo qué se va a evaluar, cómo se evaluará y cómo deben auto-evaluarse. Por otra parte, señaló que la inasistencia y la falta de preparación de algunos alumnos son dificultades que sólo inciden en el atraso de la entrega de las calificaciones.

11.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda).

A continuación se presenta el análisis de las informaciones recogidas en las entrevistas de agenda acerca del Conocimiento que la profesora de Historia de Subsistema de la Educación Básica venezolana, manifestó tener planificado para su próxima clase. Con el propósito de lograr una mejor descripción, comprensión y análisis de este conocimiento, se procedió a organizarlo y ordenarlo en metacategorías, categorías y subcategorías.

Las metacategorías que conforman este apartado, son las siguientes: 1. Conocimiento que la profesora de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase; 2. Actividades, estrategias y recursos que el profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase; 3. Evaluación que piensa realizar; y 4. Participación que espera del alumnado.

Metacategoría 1: Conocimiento que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase.

Esta metacategoría la conforman las siguientes categorías:

- 1.1. Contenidos temáticos que piensa desarrollar.
- 1.2. Categorías de la Historia que abordara en la próxima clase.
- 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar.
- 1.4. Dificultades que cree pueden presentársele en la próxima clase.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos que piensa Desarrollar.

En cuanto a los contenidos temáticos que piensa trabajar en su próxima clase, la profesora manifestó:

“En la próxima clase voy a trabajar con el desarrollo del pensamiento político de Simón Bolívar, fundamentalmente sobre su pensamiento integracionista..., considerando la influencia que ejercieron sobre Bolívar y su pensamiento político-social; el período colonial, la Capitanía General de Venezuela y los movimientos independentistas y separatistas, en el marco histórico de la creación y disolución de la “Gran Colombia”.

La profesora tiene planificado trabajar con el desarrollo del pensamiento político-social-integracionista de Simón Bolívar, y la influencia que sobre él tuvieron el período colonial, la Capitanía General de Venezuela, los movimientos independentistas y separatistas, en el contexto de la creación y disolución de la “Gran Colombia”.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia que abordará en la próxima clase.

En relación a lo declarado en la pregunta anterior, se le preguntó sobre las categorías de la Historia que abordaría en su próxima clase, su respuesta fue la siguiente:

“Como dije voy a trabajar con los primeros periodos de la Historia venezolana, como son el período colonial y el periodo independentista..., abordaré personajes importantes del pasado, como Simón Bolívar... Durante el desarrollo de la clase trabajare con la relación pasado y presente histórico, lo haré a través del

establecimiento de analogías y comparaciones entre los hechos del período colonial e independentista, con los hechos del presente, por ejemplo; explicaré la relación entre el pasado colonial venezolano y lo que es hoy la República Bolivariana de Venezuela, y por medio del pensamiento del libertador Simón Bolívar reflexionare con los estudiantes, acerca de la vigencia y la importancia que tiene para los venezolanos y latinoamericanos de hoy el pensamiento bolivariano.... Pero de manera muy especial, trabajaré con los alumnos el pensamiento integracionista del libertador a través de uno de los hechos más importantes de la Historia Latinoamericana, como fue la creación y disolución de “Colombia”, uno de los sueños de Simón Bolívar..., y que algunos Historiadores y profesores de Historia la denominan como “Gran Colombia”, para así evitar confusiones con la actual Colombia, y que para ese momento se llamaba Nueva Granada”.

Entre las categorías históricas que manifestó abordaría en su próxima clase, la profesora señaló; los periodos de la Historia, los que trabajará a través de los períodos colonial, independentista y el momento actual; los personajes importantes del pasado, los desarrollará con la figura y el pensamiento del libertador Simón Bolívar; la relación pasado y presente histórico, la trabajará estableciendo analogías y comparaciones de períodos y hechos históricos, y por medio del estudio de la trascendencia y vigencia actual del pensamiento político-social integracionista bolivariano.

Categoría 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de la Historia que piensa desarrollar.

En cuanto a los contenidos históricos que piensa desarrollar en su próxima clase, la profesora declaró lo siguiente:

“Todos los contenidos temáticos de esta asignatura son importantes, lo que pasa es que algunos profesores no le dan la importancia que tienen, o no saben lo importante que son..., o no los orientan en función del conocimiento y la comprensión de unos alumnos que se fastidian en clase...Para mi, los contenidos que voy a trabajar en mi próxima clase, son muy importantes, porque permiten conducir a los alumnos hacia el conocimiento y el estudio de hechos y personajes importantes del pasado venezolano..., y porque son de gran ayuda para comprender los acontecimientos del presente histórico de los alumnos”.

Igualmente, justificó la importancia de los contenidos que piensa desarrollar en el aula, en base a que son temas que tratan sobre la Historia nacional:

“Son importantes porque son temas que tratan de nuestra Historia, y en particular, porque abordan el estudio de Simón Bolívar quien para mi es el más grande personaje histórico de Venezuela y de América Latina”.

En cuanto a la utilidad de los contenidos temáticos, afirmó de manera general:

“El hecho de que sean temas sobre nuestra Historia, les da una relevancia muy especial para la transmisión de los valores que forman parte de la identidad nacional..., además, yo considero que, esos contenidos al igual que todos los de la asignatura son fundamentales para la formación ciudadana e integral de los jóvenes alumnos”.

Esta profesora considera que todos los contenidos temáticos de esta asignatura son importantes, en base a que permiten conducir al alumnado hacia los conocimientos y el estudio de hechos y personajes importantes del pasado, y porque ayudan a la comprensión del presente Histórico que viven los alumnos. Por otra parte, crítico la actitud que tienen algunos profesores que dictan esta asignatura, en el sentido, de que no le dan o no saben la importancia que tienen los temas de Historia, y no orientan en sus clases los contenidos de la Historia en función del conocimiento y la comprensión de los alumnos.

En la perspectiva de la importancia que le concedió a los contenidos de la Historia, que piensa desarrollar en su próxima clase, afirmó que el hecho mismo, de involucrar temas que tratan de nuestra Historia y en particular del más grande de los personajes históricos de Venezuela y de América Latina, les da a estos contenidos programáticos una relevancia muy especial para la transmisión de los valores que forman parte de la identidad nacional y la formación ciudadana e integral del alumnado.

Categoría 1.4: Dificultades que cree se le pueden presentar en una próxima clase.

En cuanto a las dificultades que se le pueden presentar en la próxima clase de Historia, la profesora señaló lo siguiente:

“Las dificultades que siempre se me han presentado, son aquellas que tienen que ver con la falta de interés y de motivación de los alumnos por la Historia y las que surgen de actividades que involucren pensar, desarrollar, ejecutar, investigar, analizar, reflexionar, inventar y observar con acuciosidad la realidad..., a los alumnos les gusta más definir, describir, decir o mencionar”.

Para esta profesora las dificultades que presenta la enseñanza de esta asignatura, están relacionadas con el alumnado, con su falta de interés y de motivación por la Historia. Además, fue enfática en afirmar que a los alumnos les gusta más definir, describir, decir o mencionar, que realizar actividades que involucren pensar, desarrollar, ejecutar, investigar, analizar, reflexionar, inventar y observar con acuciosidad la realidad.

Metacategoría 2: Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase.

Categorías que estructuran la metacategoría:

- 2.1. Descripción de las actividades y estrategias que el profesor de Historia piensa utilizar.
- 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar.
- 2.3. Roles que piensa asumir el profesor en el aula de clases.

Categoría 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que piensa utilizar.

La profesora describió las actividades y estrategias de enseñanza que piensa desarrollar en su próxima clase, de la siguiente manera:

“Haré un repaso de los aspectos puntuales trabajados en la clase anterior..., con la participación de los alumnos reflexionaré sobre lo planteado y explicado en la clase anterior, sobre las características y las particularidades de la época de la colonia y los movimientos independentistas ..., luego de que logre la atención de

los alumnos desarrollaré una exposición general sobre el tema que se va a trabajar en clase..., ahora bien, durante el desarrollo de esa exposición iré esbozando y explicando los aspectos más importantes de la creación y la disolución de la “Gran Colombia” y el pensamiento bolivariano..., porque este hecho histórico es clave para entender el pensamiento de integración latinoamericano de Simón Bolívar”.

Luego continúo explicando:

“Para desarrollar la clase tengo que ayudarme..., por eso pienso organizar a los alumnos en pequeños grupos, para que realicen un trabajo escrito sobre el pensamiento bolivariano, que van a tener que exponer y explicar de manera breve, la exigencia que les haré, es que lo hagan desde su perspectiva..., que expresen la opinión que tienen sobre la creación y la disolución de la Gran Colombia, que hagan juicios valorativos de la posición de Bolívar, Páez y Santander sobre este hecho histórico que marco Profundamente nuestra Historia.... Además, tengo pensado promover para una fecha próxima que aún no he definido, hacer una visita a la casa de la “Estrella”, ya que esta es la casa donde se firmó el acta de separación de Venezuela de la “Gran Colombia”, pero antes, tengo que hablar con la persona encargada de esa casa, porque quiero conseguir un vídeo que hicieron sobre este acontecimiento y pasárselo a los alumnos para que lo vean y lo comenten, creo que esa sería una oportunidad para obtener una visión más amplia sobre el tema”.

Esta profesora expresó que iniciar su próxima clase con un repaso de los temas trabajados en la clase pasada, a la que seguiría la realización de una exposición general sobre el tema central de la clase, donde esbozaría y explicaría los aspectos puntuales y más importantes de ella. Además, declaró que tiene pensado organizar a los alumnos en grupos de trabajo para asignarles la elaboración un informe escrito, el cual deberán exponer y explicar desde su propia perspectiva, emitiendo la opinión que tienen sobre la creación y disolución de la Gran Colombia, así como hacer juicios valorativos acerca de la actuación de algunos de los protagonistas de ese acontecimiento histórico; como Bolívar, Páez y Santander. Igualmente, manifestó que promoverá una visita a la casa de la “Estrella”, lugar donde se firmó el acta de separación de Venezuela de la “Gran

Colombia”, al mismo tiempo, habló de conseguir un vídeo sobre este acontecimiento histórico con la finalidad de ampliar la visión del alumnado sobre este hecho.

Categoría 2. 2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.

En cuanto a los materiales y recursos que esta profesora piensa utilizar en su próxima clase, declaró lo siguiente:

“Tengo un material escrito, es un resumen bibliográfico que prepare sobre Bolívar y la separación de Venezuela de la Gran Colombia, ese material ya lo tienen los alumnos..., les voy a pedir que lo lean para esa clase y que por supuesto lo traigan... Ahora, si consigo el vídeo sobre el tema de la separación, se los pasaré en el aula..., pero si no lo consigo, hablaré con la gente de la casa de la Estrella, para que ellos me hagan el favor de pasárselo a los alumnos durante una visita que estoy programando hacer para esa casa... Bueno, además creo que necesitaré usar el texto de la asignatura y algunos libros y revistas que traten del tema de la “Gran Colombia”.

La profesora manifestó, que piensa utilizar como material de apoyo didáctico un resumen bibliográfico sobre Bolívar y la “Gran Colombia”, elaborado por ella misma. Igualmente, declaró que procurará conseguir un vídeo sobre el tema, y que hará uso de las salidas didácticas y de un edificio histórico; la casa de la “Estrella” ubicada en Valencia-Venezuela, como recursos de enseñanza. No obstante, estas declaraciones sobre el uso de recursos diferentes a los tradicionales en la enseñanza de la Historia, afirmó que recurrirá al uso del texto de Historia y de algunos libros y revistas que aborden el tema en cuestión.

Categoría 2.3: Roles que la Profesora piensa asumir en la próxima clase.

En relación a los roles que piensa asumir en el aula de clases, la profesora entrevistada declaró lo siguiente:

“Trataré de ser una participante más en el desarrollo de las actividades y de los contenidos temáticos de la clase..., como siempre hago, intentaré involucrarme con los alumnos, tratando de que me consideren como una compañera o amiga más de su clase..., y junto con ellos, me dedicare a buscar las explicaciones y a

intentar comprender y responder con propiedad lo que todos nos preguntamos; por qué se disolvió la “Gran Colombia” y cuál fue la participación y posición de Bolívar, Páez y Santander”.

La profesora declaró que el rol que espera desempeñar en su próxima clase, es el que siempre busca asumir en sus clases con el alumnado; el de ser una participante, compañera o amiga más del grupo de alumnos, que los acompaña a buscar las explicaciones, la comprensión y las repuestas sobre los hechos Históricos del pasado y el presente.

Metacategoría 3: Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.

Las categorías que conforman esta metacategoría son: 3.1. Aspectos que piensa evaluar; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en la próxima clase.

Categoría 3.1: Aspectos que piensa Evaluar.

En relación a esta categoría, la profesora expresó que pensaba evaluar los siguientes aspectos:

“Además de lo que siempre evaluamos los docentes; los conocimientos, la participación y el trabajo del alumnado en clase, trataré de evaluar la capacidad para la creatividad y para la crítica que tiene el alumnado..., que aunque se que es difícil, cuando lo he intentado me ha ido bastante bien”.

Los aspectos de la enseñanza de la Historia que la profesora evaluará en su próxima clase, se pueden separar en dos tipos: En los primeros, están los conocimientos, la participación y el trabajo de aula realizado por los alumnos. En los segundos, ubicó la capacidad de creatividad y de crítica del alumnado. En relación a éstos últimos, declaró sobre lo difícil que es determinarlos a través de la evaluación, sin embargo, contradictoriamente señaló que cuando lo ha intentado le ha salido bien.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar.

En relación a los instrumentos y procedimientos que piensa utilizar para evaluar a los alumnos, la entrevistada declaró lo siguiente:

“Como venía diciendo, evaluaré a los alumnos a través de la observación de su actuación y participación en las actividades que me he propuesto desarrollar en el aula. Por eso, para evaluar el conocimiento y la actuación de los alumnos voy a utilizar las preguntas, los debates, los trabajos escritos y las micro-exposiciones como actividades de grupo... Además, utilizaré la auto evaluación como técnica para evaluar los aprendizajes de los alumnos”.

La profesora afirmó que evaluará a los alumnos a través de la observación de su actuación y participación. En ese sentido, señaló que hará uso de preguntas, debates, trabajos y exposiciones del alumnado, las cuales realizarán en grupo. Por otra parte, destacó el uso de la técnica de auto evaluación del alumnado.

Metacategoría 4: Participación que espera del Alumnado.

Esta metacategoría esta integrada por la siguiente categoría:

Categoría 4.1: Tipo de participación que espera del Alumnado.

En relación al tipo de participación que espera del alumnado, la profesora fue muy explícita en afirmar:

”A mi me gusta un alumno interesado y crítico, que piense y reflexione sobre los aspectos temáticos de la asignatura..., sobretodo cuando estos temas tratan de nuestra Historia, y quiero que participe activamente en el desarrollo de las temáticas de clase”.

Las características que esta profesora espera del alumnado para su próxima clase de Historia, es que se muestre interesado, crítico y reflexivo.

11.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la Historia. (Observación de Aula).

Este apartado trata sobre el conocimiento utilizado por la profesora de Historia y que fue observado en su práctica de enseñanza. El se ordenó en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis, con los mismos parámetros que se hizo con este tipo de conocimientos manifestados por los profesores anteriormente observados, con la finalidad de facilitar el análisis en profundidad y lograr la mejor presentación de posible de éstos. Las metacategorías del apartado, son las siguientes: 1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en su práctica de enseñanza; 2. Actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 3. Evaluaciones realizadas por el profesor de Historia durante el trabajo de aula.

Metacategoría 1: Conocimientos desarrollados por el Profesor de Historia en la práctica de la enseñanza.

Las categorías que constituyen esta metacategoría son: 1.1. Contenidos temáticos desarrollados en el aula de clases; 1.2. Categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase; y 1.3. Dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.

La observación de aula, permitió registrar los siguientes contenidos temáticos desarrollados por esta profesora en el aula de clases: El período colonial, el proceso de independencia y los movimientos independentistas, el pensamiento político, social e integracionista de Simón Bolívar en el contexto de la creación y disolución de la “Gran Colombia”, así mismo, se observó la recurrencia de la docente a relacionar los acontecimientos y pensamientos históricos del pasado con los hechos de la sociedad actual.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia, abordadas durante el desarrollo de la clase.

La profesora trabajó las siguientes categorías de la Historia: Tiempo y periodización histórica, hechos y conceptos de la Historia, aspectos estructurales de las sociedades históricas, y el pensamiento Bolivariano.

A continuación se expondrán algunos de los fragmentos y párrafos grabados y observados durante el desarrollo de la clase de Historia de esta profesora, que dan testimonio de las categorías históricas trabajadas en el aula de clases con el alumnado. En ese sentido, se comenzará considerando el repaso de los contenidos temáticos de la clase pasada, utilizado por la docente para iniciar la clase:

“Jóvenes..., jóvenes, se acuerdan que en la clase anterior trabajamos sobre los cambios políticos e ideológicos que estaban ocurriendo en Europa, y especialmente en España..., mientras que en Venezuela y otras colonias hispanoamericanas se estaban produciendo movimientos independentistas..., recuerdan que explicamos sobre la influencia y repercusiones que esos acontecimientos europeos estaban teniendo en toda la América y especialmente en la de habla Hispana..., recuerdan que tratamos esas influencias y repercusiones en Venezuela que, para ese entonces era todavía la Capitanía General de Venezuela..., y como influyeron en los movimientos independentistas, y especialmente la enorme influencia que tuvieron en formación de las ideas de integración e independentistas de Simón Bolívar, quién más tarde se convertiría en el libertador de nuestro país y de gran parte de América Latina”.

En otra de sus exposiciones de clase, se grabó y se registró lo siguiente:

“Simón Bolívar nació y vivió durante el período de la Venezuela colonial, ustedes saben que para ese momento el gobierno que dirigía la sociedad colonial era un de régimen de gobierno monárquico..., caracterizado entre otras cosas, por ser un gobierno impuesto desde el exterior, España, a la colonia de Venezuela, me refiero al período histórico durante el cual Venezuela dependía del gobierno monárquico español, es decir, dependía d el Rey de España, quien también era Rey de la provincia de Venezuela y de las otras colonias hispanoamericanas...Bolívar vivió a finales de la época colonial y toda la época de la independencia, esta última

época, fue de constantes convulsiones sociales y transformaciones políticas..., y de fuertes y profundas tensiones sociales entre los partidarios de los reyes españoles y los partidarios de la independencia, eso condujo a muchos enfrentamientos políticos y militares...Es en este contexto y momento histórico de Venezuela y Latinoamérica, que las ideas independentistas de nuestro libertador Simón Bolívar, se formaron.

En ese tiempo, ingresaron de contrabando a Venezuela libros con ideas revolucionarias, con proclamas sobre la libertad y la independencia de otras naciones y sobre los derechos del hombre, ingresaban por los puertos de la Güaira y Puerto Cabello..., por ahí llegaban las noticias de lo que estaba ocurriendo en España que, Napoleón Bonaparte había derrocado al Rey Fernando VII y puesto en su lugar, como Rey, a su hermano José Bonaparte...Es un momento de desobediencia a una España dominada por la anarquía y por la poderosa Francia, es en ese preciso momento histórico; que surge Bolívar como protagonista y líder de los acontecimientos independentistas de Venezuela y de los países bolivarianos”.

En la misma dirección, explicó:

“También debemos recordar que Bolívar tuvo una formación intelectual muy particular, su educación quedo en manos de sus tutores, hay que recordar que quedo huérfano muy joven, como tutores le asignaron maestros de primera..., de ellos destacan Simón Rodríguez y Andrés Bello..., además de esto, hay que agregarle que realizó varias viajes a Europa y leyó las obras de los clásicos de la antigüedad griega y romana; leyó a Homero y Virgilio, y a escritores españoles, franceses e ingleses muy importantes para esa época; como Cervantes, Voltaire, Locke y Rousseau..., a Humboldt..... Es que no podemos hablar del pensamiento de Bolívar, sino lo enmarcamos en su proceso histórico de vida, solo así entenderemos la importancia y trascendencia que tiene su pensamiento”.

En algunos momentos de la clase de Historia observada, la profesora evidenció estar interesada en que el alumnado comprendiera los conceptos y hechos históricos que se desarrollaba en el aula, en esa perspectiva, les hacía preguntas y les explicaba repetidas veces las respuestas dadas por los alumnos, con mayor amplitud y profundización:

“Muy bien Jorge, eso es lo que ocurría en España, como tu dices en los cabildos coloniales se inició una confrontación acerca de la legitimidad del Rey Fernando VII, sobre si se tenía que continuar reconociendo su autoridad o se le desconocía como Rey y se declaraba la independencia de Venezuela..., es decir, si dejábamos de ser colonia y nos convertíamos en una República independiente, recordemos que para ese momento Venezuela era una Capitanía General que, no tomaba decisiones políticas ni administrativas, porque esas decisiones venían directamente de España..., o pasaban primero por la Real Audiencia de Santa Fe de Bogota y de allí era que venían a Venezuela. Sí esa Audiencia funcionaba desde Bogota en Colombia... Como dijo uno de ustedes, éramos una colonia dependiente porque aquí no se tomaban las decisiones, menos aún las políticas o económicas, por eso, la mayoría de esas decisiones la mayoría de las veces chocaban con los intereses de las clases sociales más poderosas económicamente, la clase de los blancos criollos o mantuanos, quienes fueron en definitiva los que promovieron la separación de la Venezuela colonial de la llamada entre comillas madre patria... Si Jorge, a esa clase social pertenecía Simón Bolívar”.

En relación a los aspectos estructurales de las sociedades históricas y de la periodización de la Historia, la profesora abordó tópicos relacionados con el periodo colonial, la independencia como proceso y la creación y disolución de la “Gran Colombia”, a través de la realización de trabajos en grupo e intervenciones del alumnado:

“Oigan todos, vamos a realizar un trabajo en grupo sobre el pensamiento de Simón Bolívar en tres momentos de la Historia de Venezuela, que son puntuales para conocer y entender la importancia de su pensamiento político, social e integracionista...; el período correspondiente a la sociedad colonial, el proceso independentista y la creación y disolución de la “Gran Colombia”... Agrúpanse, fórmense en grupos de seis alumnos, van a hacer un análisis de las ideas del libertador, en cada uno de esos momentos, haciendo especial atención de sus ideas políticas, sociales y de integración; pero antes, deben describir las características políticas de cada uno de esos momentos de la Historia venezolana..., luego de reflexionar sobre la importancia del pensamiento bolivariano, van a utilizarlo para explicar los acontecimientos de la nueva República Bolivariana de la Venezuela de hoy... Bueno, ahora saquen la guía de estudio que les di la semana pasada y los artículos de prensa o de internet que trajeron y comiencen a trabajar.

Por favor, comuníquense en voz baja..., y cuando terminen quiero que lean y expliquen de forma breve sus reflexiones y conclusiones sobre el pensamiento político, social e integracionista bolivariano en relación a los acontecimientos de hoy”.

Durante el desarrollo del trabajo la profesora fue consultada por los distintos grupos de alumnos, respecto a algunos de sus tópicos. Al finalizar el trabajo los alumnos leyeron y explicaron sus conclusiones y reflexiones sobre el pensamiento político, social e integracionista de Simón Bolívar, mientras que la profesora se dedicaba a reforzar y profundizar en las explicaciones dadas por los alumnos:

“Claro..., tienen razón, la idea de Bolívar era crear una gran nación para contener la voracidad de los Estados Unidos de América, acuérdense de aquella sentencia del libertador, donde proféticamente dijo que “Los Estados Unidos de América parecen predestinados por la providencia a plagar de hambre y miseria a los pueblos de América”, y fíjense que no se equivoco... En ese entonces, Bolívar prácticamente quería llamar la atención de los nuevos países hispanoamericanos que recientemente habían conquistado su libertad, sobre el peligro que representaba el coloso del norte para el desarrollo libre e independiente de nuestros países”.

La profesora trabajó en el aula de clases con las siguientes categorías de la Historia: El tiempo y la periodización histórica, abordados desde la perspectiva de presentar la Historia como un proceso de tiempo lineal; en el que los acontecimientos, hechos, períodos y sociedades históricas se suceden unos a otros en un continuo evolutivo de cambios y transformaciones, en donde, los acontecimientos que se producen en un tiempo histórico determinado se explican en sus causas y en sus consecuencias, es decir, se acepta la existencia de una especie de entramado histórico, en el que los hechos dependen de la ocurrencia de otros. Dichas categorías fueron desarrolladas por la docente a través del período colonial, el proceso independentista y la creación y disolución de la “Gran Colombia”. En relación a la categoría hechos y conceptos de la Historia, la observación de aula permitió determinar el interés que manifestó la docente por verificar en los alumnos la comprensión o no de las explicaciones sobre los conceptos y hechos históricos trabajados, en ese sentido, les preguntó insistentemente

sobre algunos conceptos, como: Colonia, imperialismo, dependencia, independencia, ciudadano, esclavo, amo, sociedad del pasado y sociedad del presente, monarquía, República, democracia, independencia, clase social, y otros más, lo que evidenció la preocupación de la profesora por la definición y comprensión de estos conceptos de la asignatura por parte del alumnado. En cuanto a los aspectos estructurales de las sociedades históricas, estos fueron abordados, descritos y explicados en el contexto de la estructura social, cultural y política de la sociedad colonial y del momento histórico en que se desarrollaron los movimientos independentistas. Respecto al pensamiento bolivariano, este se analizó, interpretó y debatió en el marco del desarrollo de cada uno de esos períodos, momentos y hechos históricos trabajados en la clase.

Categoría 1.3: Dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos Temáticos de la clase.

Las dificultades observadas durante la praxis de enseñanza observada la presentaron algunos alumnos en relación a la participación en las actividades de aula y con la comprensión de algunos conceptos de Historia.

Durante el desarrollo de la clase de Historia, se observó entre algunos alumnos dificultades para participar e involucrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Igualmente, fueron notorios los esfuerzos realizados por la profesora para asegurarse de que el alumnado había comprendido sus explicaciones sobre los conceptos históricos, lo cual se evidenció en las reiteradas explicaciones de los conceptos que consideró como más difíciles y menos comprensibles para los alumnos.

Metacategoría 2: Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesor de Historia utilizó durante el trabajo de aula.

Las categorías que estructuran esta metacategoría, son las siguientes: 2.1. Actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el profesor en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor; 2.3. Roles asumidos por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 2.4. Tipo de participación del alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Categoría 2.1: Actividades y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas por el Profesor en el aula de clase:

La observación de aula, permitió determinar que las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizó esta profesora en su práctica de aula, fueron; los repasos de temas trabajados en clases anteriores, el uso de preguntas para determinar el grado de comprensión de los contenidos explicados y motivar la participación interactiva entre el alumnado en actividades propias de la asignatura de Historia, como son; los debates y discusiones, las exposiciones y explicaciones docentes y de los alumnos, el análisis, la reflexión y la comparación de contenidos temáticos en el aula, los trabajos realizados en grupo, y el uso y consulta del texto de la asignatura.

Durante el desarrollo de la clase, se observó la importancia que le concede esta profesora al uso del repaso de temas tratados en clases anteriores, como estrategia, para iniciar la clase y propiciar en el alumnado una actitud favorable a la introducción de la nueva temática de Historia de la clase en desarrollo. Igualmente se registró la realización de una exposición central sobre los contenidos temáticos de la clase. Asimismo, fue notoria la recurrencia frecuente al uso de preguntas para hacer reflexionar al alumnado y motivarlo a participar de las actividades de la asignatura en el aula, como fue la explicación de conceptos y hechos de la Historia, realizado a través del análisis y la comparación de temáticas similares y de hechos históricos del pasado con los del presente, utilizando como conector el pensamiento político, social e integracionista de Simón Bolívar. Conjuntamente, la profesora organizó a los alumnos en grupos de trabajo para realizar los análisis y reflexiones sobre los momentos históricos del pensamiento bolivariano durante la colonia, la independencia y la Gran Colombia, considerando la trascendencia e importancia que tiene para la Venezuela Bolivariana de hoy. Desde esa perspectiva, sugirió a los alumnos consultar el texto de Historia, una guía de estudio, que según dijo fue elaborada por ella misma, sobre el tema de clase, además, de los artículos de prensa y materiales de internet llevados por el alumnado. Luego que éstos finalizaron la realización del trabajo de grupo asignado, la docente promovió la discusión y el debate entre éstos, cuidando de que se desarrollará en un clima de participación interactiva entre ellos y ella, finalizando la actividad con

las conclusiones realizadas por cada grupo de trabajo, las cuales fueron ampliadas y explicadas en profundidad por la profesora.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor de Historia en sus clases.

Se observó la utilización de una guía de estudio sobre el tema del pensamiento bolivariano, elaborada por la profesora según sus propias declaraciones, así como artículos de prensa, material de internet y el uso del libro de texto, a pesar de los esfuerzos que parecía hacer por evitarlo.

A pesar de que la profesora pareció evitar el uso del texto de la asignatura en el desarrollo de la clase, hubo momentos en que tanto los alumnos como ella recurrieron a éste. Con ese propósito, promovió la consulta de otro tipo de materiales diferentes del texto, como una guía de estudio elaborada por ella misma, sobre la importancia y vigencia histórica del pensamiento bolivariano. Aparte de favores la utilización de artículos de prensa y material informativo de internet llevados al aula por los alumnos.

Categoría 2.3: Roles asumidos por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

La participación de la profesora en el aula de clases, se enmarcó en la de la facilitadora que asigna, organiza y dirige el trabajo de aula de los alumnos.

La profesora continúa en la misma línea de los otros profesores que fueron observados, al asumir en el aula el rol de una profesora facilitadora que asigna, organiza y dirige el trabajo de los alumnos. En ese sentido, se pudo observar la organización y orientaciones que les hace para que busquen con efectividad la información en la prensa y en internet, sobre las temáticas a trabajar en clase, al mismo tiempo, dirigió y organizó las actividades de reflexión y el establecimiento de conclusiones sobre el tema desarrollado, lo cual hizo a partir del análisis y la discusión de la información encontrada por los alumnos y la proporcionada por ella misma.

Categoría 2.4: Tipo de Participación del Alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Se puede decir en términos generales, que el alumnado mostró una actitud favorable al aprendizaje de la Historia; algunos se exhibieron como participativos, colaboradores, interesados, y unos cuantos, evidenciaron posiciones críticas y reflexivas sobre las temáticas planteadas en el aula. Por lo demás, es necesario destacar que en algunos alumnos se observaron problemas para participar e incorporarse a las actividades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, asimismo como dificultades para la comprensión de algunos de los conceptos históricos manejados por la profesora en el aula.

Las actitudes del Alumnado observadas durante el desarrollo de la clase, lo describen de manera general como colaborador y participativo con el desarrollo de las actividades y tareas escolares. A pesar de esa apariencia, la profesora realizó grandes esfuerzos para motivarlos y mantenerlos incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia. Aunque, unos cuantos alumnos manifestaron tener problemas para la comprensión de algunos de los conceptos históricos manejados por la docente durante la clase. Por otra parte, hay que destacar que algunos de ellos intervinieron en las discusiones y debates sobre la temática de la asignatura tratada en clase, con una actitud muy crítica y reflexiva, lo que evidencia un gran interés y aceptable nivel de comprensión por la Historia.

Metacategoría 3: Evaluaciones realizadas por el Profesor de Historia.

Esta metacategorías está formada por las siguientes categorías: 3.1. Aspectos evaluados por el profesor; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

Categoría 3.1: Aspectos Evaluados durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos.

Respecto a la evaluación que hizo la profesora de la participación y el conocimiento alcanzado por los alumnos, hay que destacar que durante el desarrollo de las actividades

de esta asignatura en el aula, la profesora evidenció tener sumo interés en evaluar el conocimiento logrado por los alumnos, así como su participación en las diferentes actividades planteadas en el aula; como los trabajos en grupo, las micro-exposiciones, las preguntas interrogativas y de reflexión, las intervenciones, la discusión y el debate entre el alumnado.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados por el Profesor.

Las técnicas, instrumentos y procedimientos que utilizó esta profesora para evaluar al alumnado, y que se observaron durante la clase de Historia; fueron el trabajo en grupo y las intervenciones de los alumnos, realizadas a través de micro-exposiciones, preguntas interrogativas y de reflexión, y los debates y discusiones.

11.5. Contraste de los conocimientos por la profesora de Historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda / Observación de Aula)

A continuación se presentan los resultados de la contrastación entre el conocimiento que la profesora declaró piensa desarrollar en su próxima clase (Entrevista de Agenda), con el conocimiento observado en la puesta en práctica de la enseñanza de la Historia (Observación de Aula).

Por una parte, están las metacategorías que estructuraron el conocimiento declarado por el profesor de Historia en las entrevistas de agenda y que son presentadas en la pauta y la parrilla número cuatro, son las siguientes: 1. Conocimientos que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase; 2. Actividades, estrategias y recursos que el profesor piensa utilizar; 3. Evaluaciones que piensa realizar; y 4. Tipo de participación que espera del alumnado.

Por la otra parte, están las metacategorías que estructuran el conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza de la Historia, las cuales se construyeron en base a las

informaciones que fueron recogidas durante las observaciones de aula y presentadas en la pauta y parrilla identificadas con el número cinco. Las cuales se exponen a continuación: 1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en la práctica de la enseñanza; 2. Actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados durante el desarrollo del trabajo de aula; y 3. Evaluaciones realizadas durante el desarrollo del trabajo de aula.

Contraste Metacategorial 1: Conocimientos que el Profesor de Historia piensa desarrollar en su próxima clase, con los Conocimientos desarrollados en su Práctica de Enseñanza.

A continuación se cruzaron las categorías que conforman ambas metacategorías, resultando los siguientes contrastes: 1.1. Contenidos temáticos que el profesor tenía pensado desarrollar, con los conocimientos desarrollados en el aula; 1.2. Categorías de la Historia que el profesor piensa abordar en la próxima clase, con las categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase; 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar, con la importancia y utilidad observada de los contenidos desarrollados; y 1.4. Dificultades que cree se pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos de la clase.

Contraste Categorical 1.1: Conocimientos Temáticos que piensa desarrollar, con los Contenidos Temáticos desarrollados en el aula.

Los contenidos temáticos que esta profesora manifestó pensaba trabajar en su próxima clase, coincidieron totalmente con los observados que desarrolló en la práctica de enseñanza de esta asignatura, entre los que destacaron: El pensamiento político, social y de integración de Simón Bolívar, trabajados en el contexto histórico de los períodos colonial e independentista, y de manera especial a través de uno de los acontecimientos puntuales de la Historia latinoamericana, como fue la creación y disolución de la Gran Colombia. Lo que evidencia una completa correspondencia entre lo planificado, el conocimiento declarado, y la práctica de enseñanza de esta profesora, el conocimiento en la acción.

La coincidencia entre estos dos tipos de conocimientos; el declarado y el práctico, es una evidencia de que esta profesora cumplió en su práctica de aula con lo planeado y declarado durante la entrevista de agenda.

Contraste Categorical 1.2: Categorias de la Historia que piensa desarrollar, con las trabajadas durante la clase observada

De las categorías de la Historia que está profesora afirmó que trabajaría en su próxima clase y que fueron contrastadas con las observadas utilizó en su práctica de aula, destaca la coincidencia entre ambos tipos de conocimientos en relación a las categorías siguientes: Tiempo y periodización de la Historia; Personajes importantes del pasado; La relación entre hechos y acontecimientos del pasado, que dijo abordaría en relación con los del presente histórico, las conceptualizaciones de la Historia y la vigencia e importancia del pensamiento bolivariano. En otra perspectiva, destaca el hecho de que la profesora abordó como categoría los Aspectos estructurales de las sociedades históricas, las cuales no aparecieron declaradas en la entrevista de agenda.

En síntesis, se puede decir que esta profesora cumplió con desarrollar las categorías históricas declaradas y que pensaba desarrollar en el aula. Se observó igualmente el interés de la docente por la caracterización estructural de las sociedades y períodos históricos en cuanto a lo político, económico y social, lo que evidencia el interés que tiene por contextualizar el estudio de los hechos, personajes, períodos y sociedades desde la perspectiva de una Historia total.

Contraste Categorical 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de Historia que piensa desarrollar, con los trabajados en la clase observada.

Esta categoría no aparece registrada en la pauta y parrilla número cinco, que como se dijo, fueron estructuradas para ordenar y clasificar las informaciones recogidas durante las observaciones de aula. Ahora bien, por lo complejo que resulta determinar a través de la observación de aula en forma objetiva, la importancia y la utilidad de los

contenidos de la Historia desarrollados en el aula, siendo aún más difícil, si lo que se intenta es contrastar a éstos con los contenidos declarados en la entrevista de agenda. Por esa razón, el conocimiento declarado no se contrastó con el conocimiento observado, debido a la complejidad y subjetividad de las cuestiones declaradas por la docente y para evitar confusiones al respecto.

Sin embargo, antes de intentar presentar la contrastación entre lo declarado y planeado con lo ejecutado y observado en el aula, hay que considerar las críticas que hizo la profesora; en cuanto a la importancia de los contenidos temáticos, al señalar que algunos profesores no se la dan, o porque no saben lo importante que son, o no los saben orientar en función de los conocimientos y el nivel de comprensión de los alumnos, que en consecuencia se fastidian en las clases de Historia.

En contra de esa situación, declaró que los contenidos que va a trabajar le permitirán conducir a los alumnos hacia el conocimiento y estudio de hechos y personajes importantes del pasado, conocimientos que a la vez van a contribuir a comprender los acontecimientos del presente histórico, y la transmisión de los valores de la identidad nacional y a formación ciudadana e integral de los jóvenes alumnos. Es en esa dirección, que se podrían considerar algunas actitudes asumidas por la profesora en el aula, como intentos por resaltar los valores nacionalistas y de identidad de los contenidos históricos trabajados, sin embargo, reforzando lo expuesto en el primer párrafo, es difícil constatar en esta categoría lo declarado con lo observado, debido a la complejidad y subjetividad de las cuestiones declaradas por la docente.

Contraste Categorical 1.4: Dificultades que declaró se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante la clase de Historia.

La profesora señaló que las dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase, son aquellas que tienen que ver con la falta de interés y de motivación de los alumnos por la Historia, y aquellas que involucran actividades que requieran pensar, desarrollar, ejecutar, investigar, analizar, reflexionar, inventar y observar con acuciosidad la realidad, destacando que por el contrario los alumnos prefieren definir, describir, decir o mencionar. Sin embargo, las dificultades observadas las presentaron

algunos alumnos en relación a la participación en las actividades de la asignatura y con la comprensión de algunos conceptos y categorías de la Historia.

Las dificultades que destacaron al contrastar ambos tipos de conocimiento, en el caso de esta profesora, fueron las relacionadas con la comprensión de conceptos y categorías de la Historia. En la categoría que no hubo coincidencias, por no haber sido declarada, fue la referida a la participación del alumnado. En base a estas consideraciones, se puede inferir que para esta profesora las dificultades de enseñanza están relacionadas con el desinterés y la falta de motivación que tienen los alumnos por esta asignatura.

Contraste Metacategorial 2: Actividades y Estrategias que piensa utilizar en su próxima clase, con las observadas durante el trabajo de aula.

Categorías comparativas que estructuraron esta metacategoría: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesor de Historia piensa utilizar, con las utilizadas en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar, con los utilizados en el aula de clases; y 2.3. Roles que piensa asumir en el aula, con los asumidos durante el desarrollo de la clase.

Contraste Categorical 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizaren en su próxima clase, con las que realmente trabajó en el aula de clases.

Esta profesora describió que su próxima clase la desarrollaría utilizando las estrategias y actividades siguientes: Repaso de temas trabajados en clases anteriores, exposición general sobre el tema central del que trata la clase, explicaciones sobre los aspectos más importantes de la temática planteada, llevados a cabo por la docente y los alumnos. Proyecta organizar a los alumnos en grupos y asignarles tareas escolares para hacer en el aula, señalando entre ellas a los trabajos escritos y micro-exposiciones. Por otra parte, informó que tiene pensado promover para una fecha próxima, hacer una actividad extra-aula y pasarle a los alumnos un vídeo sobre uno de los temas de la asignatura; la “Gran Colombia”.

Las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje observadas que, coincidieron con las declaradas, fueron: El repaso de clases anteriores, las explicaciones docentes y del alumnado, el análisis y reflexión de contenidos temáticos y los trabajos en grupo. Entre las no declaradas y no coincidentes, pero que tuvieron una presencia importante en el aula, están: El uso de preguntas, el uso y consulta del texto de la asignatura, los debates, discusiones y comparación de los contenidos temáticos, y las opiniones o puntos de vista del alumnado, procuro se enmarcarlas en un clima de participación interactiva.

De la contrastación de lo declarado con lo observado, se puede concluir que esta profesora le dió gran importancia para la enseñanza de la Historia, a las siguientes estrategias y actividades: Los repasos temáticos, exposiciones y explicaciones docentes y del alumnado, la realización de trabajos en grupo, el análisis y reflexión de contenidos temáticos. Igualmente, hay que reseñar la recurrencia que hizo la profesora de estrategias y actividades no declaradas en las entrevistas de agenda como el uso de preguntas, la consulta del texto, los debates, discusiones y comparación de contenidos temáticos y opiniones del alumnado.

Contraste Categórial 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar, con los trabajados en el aula de clase.

En cuanto a los materiales y recursos que piensa utilizar esta profesora, se refirió al uso de un material escrito, elaborado por ella misma, además, dijo que trataría de conseguir un vídeo sobre la “Gran Colombia”, y que utilizaría el texto de la asignatura y algunos libros y revistas que traten el tema de clase. La observación de la práctica de aula, permitió constatar el uso de la guía de estudio antes señalada, y algunos artículos de prensa y material de internet llevados por el alumnado. A pesar, de que en la entrevista de agenda manifestó pensar utilizar el texto de la asignatura, la profesora evitó su uso y promovió la consulta de la guía de estudio preparado por ella y del material informativo llevado por el alumnado.

Tanto en las declaraciones de esta profesora como en la observación de aula, se destaca la importancia que le asigna a la producción de material mimeografiado, a los artículos de prensa y al material informativo de internet para la enseñanza de la Historia.

Contraste Categríal 2.3: Roles que piensa asumir en la próxima clase, con los asumidos durante el desarrollo de la acción de aula.

Esta profesora declaró que el rol que desempeñará en su próxima clase, sería la de una participante más, compañera y amiga del alumnado. La observación de aula, determinó la total correspondencia entre el rol declarado y el asumido en el aula, el cual se enmarcó en la del docente-facilitador que asigna, organiza y dirige el trabajo de aula de los alumnos.

Para la profesora el rol del docente, tanto cuando lo declara como cuando lo lleva a la práctica, es el de ser un facilitador que asigna, organiza y dirige el trabajo de aula de los alumnos.

Contraste Metacategoríal 3: Evaluaciones que piensa hacer, con las realizadas durante la clase observada.

Las categorías a contrastar, son las siguientes: 3.1. Aspectos que piensa evaluar en la próxima clase, con los aspectos evaluados durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase observada; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en clase, con los utilizados durante el desarrollo de las actividades de aula.

Contraste Categríal 3.1: Aspectos que piensa evaluar, con los evaluados durante la clase observada.

La profesora indicó que evaluaría el conocimiento, la participación y la realización del trabajo de los alumnos, así como su capacidad de creatividad y crítica. La clase observada, permitió apreciar los intentos y el interés de la profesora por evaluar el

conocimiento y la participación del alumnado en las diferentes actividades planteadas en el aula; como los trabajos en grupo, las preguntas interrogativas y de reflexión, que utilizó no sólo para evaluar, sino para promover las intervenciones, la discusión y el debate entre el alumnado.

Al contrastar ambos conocimientos, el declarado y el de la acción, se observó que para esta profesora, los aspectos que primero se deben considerar cuando se van a evaluar los alumnos son sus conocimientos y participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje. De segundo, hizo referencias y observaciones relacionadas con la importancia y las dificultades que implicó evaluar la capacidad de creatividad y crítica alcanzada por el alumnado. Por último, hizo alusiones al uso de preguntas, que no tienen nada que ver con la evaluación, sino con la promoción de intervenciones y otras actividades por parte de los alumnos.

Contraste Categórial 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar en su próxima clase, con los observados durante la clase.

La profesora expresó que evaluaría a los alumnos considerando su actuación y participación en el aula, utilizando para ello; preguntas, debates, trabajos y exposiciones realizados en grupo. La observación de la práctica de aula, permitió determinar el uso del trabajo en grupo, las preguntas interrogativas y de reflexión, y las intervenciones del alumnado, como técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación.

En la contrastación de lo declarado con lo observado, se evidencia la importancia que la profesora le concede al trabajo en grupo, al uso de preguntas y a las intervenciones del alumnado como técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación.

Contraste Metacategoría 4: Tipo de participación que espera del Alumno en su próxima clase, con la Categoría 2.4: Tipo de participación observada durante la clase.

La profesora fue muy explícita en afirmar que espera un alumnado participativo, interesado y crítico, que piense y reflexione sobre los aspectos temáticos de la

asignatura. En la acción de aula, se observaron los esfuerzos realizados por la profesora para promocionar en el alumnado actitudes favorables al aprendizaje de la Historia. En términos generales, también se constató que la mayoría de los alumnos se mostraron participativos, colaboradores e interesados, incluso algunos de ellos, evidenciaron posiciones críticas y reflexivas sobre las temáticas planteadas.

La contrastación de lo declarado con lo observado en la práctica de aula, en relación a la participación de los alumnos, permitió mostrar los esfuerzos que hizo esta profesora por promover en ellos la manifestación de actitudes favorables al aprendizaje de la Historia, lo que pudiera explicar la actitud del alumnado, en cuanto se observó participativo, interesado, y hasta con posiciones críticas y reflexivas sobre las temáticas de esta asignatura.

CAPÍTULO XII

Sexto estudio de caso: Profesora “F”.

Índice

- 12.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional de la profesora de historia. (entrevista en profundidad)
- 12.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la educación básica venezolana. (entrevista en profundidad)
- 12.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (entrevista de agenda)
- 12.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza la historia. (observación de aula)
- 12.5. contraste: de los conocimientos manifestados por la profesora de historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (entrevista de agenda / observación de aula)

12. Sexto estudio de caso: Profesora “F”.

12.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional de la profesora de Historia. (Entrevista en Profundidad).

Los aspectos categoriales que constituyen este apartado, son los siguientes:

1. Interés por la investigación educativa.
2. Interés por la enseñanza de la Historia.
3. Participación en la creación de materiales de enseñanza.
4. Interés por la lectura de libros y/o revistas de Historia.
5. Participación y valoración de talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente.
6. Participación en talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente.
7. Valoración de talleres y cursos realizados.
8. Experiencias significativas que ha tenido como profesor de Historia.
9. Razones por las que trabaja en la Educación Básica³⁶¹.

Categoría 1: Interés por la Investigación Educativa.

En relación al interés por la investigación educativa, la profesora manifestó lo siguiente:

“Me interesa mucho la investigación..., de hecho la tesis que presente recientemente en la maestría de Historia, fue una investigación sobre Puerto Cabello... Ahora mismo, tengo otras investigaciones en mente y que estoy

³⁶¹ Véase anexos 4 y 5.

planeando hacer, el problema es el tiempo y los recursos económicos. Personalmente me gusta investigar..., lo hago por mi propia cuenta, pero creo que lo más importante de la investigación en este medio educativo, es que te permite diagnosticar las situaciones problemáticas que presenta la educación..., y con ese conocimiento puedes, entonces, ponerte a buscar o a elaborar soluciones posibles, porque de repente tu propuesta no es la más correcta. También me interesa, porque la investigación te da la posibilidad de enseñarle a los alumnos algunas técnicas y metodologías de la investigación científica que le pueden servir para desarrollar investigaciones escolares y en la comunidad...”.

La profesora entrevistada expresó sentir interés y agrado por la investigación. Sostuvo que la importancia de la investigación educativa, está en que permite diagnosticar las situaciones problemáticas, y buscar y proponer las soluciones posibles desde el propio ámbito educativo. Además, es partidario de que la investigación educativa es propicia para enseñarle al alumnado algunas técnicas y metodologías de investigación científica, que ella como profesora, considera de gran utilidad para la realización de investigaciones escolares y en la comunidad.

Categoría 2: Interés por la Enseñanza de la Historia.

En relación al interés por la enseñanza de la Historia, a continuación se expone textualmente lo declarado por la profesora:

“Me encanta leer, indagar y escudriñar el pasado..., nuestro pasado, conocer y hacer comparaciones entre las diferentes sociedades pasadas y las actuales, porque eso me permite trabajar mejor los contenidos de la asignatura... Y porque uno de mis intereses como docente en la formación de los alumnos, es la transmisión de las herramientas metodológicas y teóricas para la investigación histórica, y es que yo soy de las que cree, que enseñarles solo conocimientos a los alumnos no es suficiente..., creo que es más provechoso, darles las herramientas para que estudien por ellos mismos el pasado e intenten comprender el presente en el que viven”.

En otra reflexión sobre el papel del profesor de Historia, se expresó en los siguientes términos:

“Yo creo..., que los profesores de Historia tenemos la obligación y el deber de conocer y aprender la Historia, para transmitirla y enseñarla a los jóvenes alumnos..., sobretodo nuestra Historia, y los temas que tiene que ver con nuestra herencia cultural. Es por eso, que los profesores de Historia debemos considerarnos Historiadores en formación”.

Esta profesora declaró interesarle la enseñanza de la Historia, porque le agrada indagar, escudriñar y conocer el pasado, así como el comparar las sociedades del pasado con las actuales. Igualmente, manifestó que entre sus intereses como docente por esta asignatura, está la formación del alumnado en el uso de las herramientas metodológicas y teóricas de la Historia, debido a que se considera como parte de los profesores que no creen, que sea suficiente el enseñarle a los alumnos conocimientos históricos y de que es más provechoso darles las herramientas necesarias para el estudio del pasado y la comprensión del presente por ellos mismos. En la misma perspectiva, considera que los profesores responsables de dictar esta asignatura tienen la obligación y el deber de conocer y aprender la Historia, para transmitirla y enseñarla a los jóvenes alumnos. En ese sentido, propuso al profesor de Historia considerar a si mismo como un Historiador en formación.

Categoría 3: Participación en la Creación de Materiales de Enseñanza.

Las declaraciones de esta profesora en relación a esta categoría, fueron las siguientes:

“Con los profesores que trabajan conmigo..., nunca he realizado ningún material de apoyo didáctico, pero si los he elaborado..., individualmente he elaborado unas cuantas guías de estudio y cuestionarios para los alumnos... Y también, he realizado en cooperación con los alumnos algunos mapas geo-históricos; que hemos utilizado para describir los cambios políticos, económicos y sociales del país. Ah, y durante la maestría, participe con mis compañeros de estudio en la

organización de un taller sobre la mejor utilización del mapa en la enseñanza de la Historia”.

La profesora señaló no haber realizado materiales didácticos en cooperación con otros profesores. No obstante, afirmó que individualmente ha elaborado algunas guías de estudio y cuestionarios, y que con la participación del alumnado ha realizado mapas geo-históricos para describir los cambios estructurales que se han producido en el país. Además, destacó que durante sus estudios de maestría, participó con sus compañeros de estudio en la organización de un taller sobre la mejor manera de utilizar el mapa para la enseñanza de la Historia.

Categorías 4 y 5: Interés por la Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.

En este apartado se exponen de manera conjunta la descripción y el análisis tanto de la categoría 4. Lectura de libros y revistas de Historia, y de la categoría 5. Interés por la lectura.

En relación a esta temática, la profesora declaró textualmente lo siguiente:

“He leído muchos libros de Historia..., en la maestría leí a Juan Brom, a Brito Figueroa, a Ramón J Velásquez, a Guillermo Morón y otros más que no recuerdo sus nombres en este momento..., también leo revistas de Historia y Geografía y los materiales bibliográficos y didácticos de la asignatura, como el texto de Historia... En fin, leo libros, revistas y cualquier material bibliográfico con la finalidad de ampliar mis conocimientos y preparar los temas de clase que le voy a dictar a mis alumnos, para hacerlo de la mejor manera”.

La profesora declaró haber leído muchos libros y revistas de Historia y de Geografía de varios autores venezolanos y extranjeros, como Juan Brom, Brito Figueroa, Ramón J. Velásquez y Guillermo Morón, lecturas que afirmó hacer con la finalidad de ampliar sus conocimientos y preparar los temas de la asignatura. Igualmente, declaró leer otros materiales bibliográficos y didácticos para preparar sus clases, entre los que destacó el texto de la asignatura.

Categorías 6 y 7: Participación en Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de formación y actualización docente.

Al igual que en las dos categorías anteriores, para el análisis y descripción de las dos siguientes, se abordará en forma conjunta la categoría 6. Participación en talleres, cursos, seminarios, etc., de formación y actualización docente, y la categoría 7. Valoración de talleres, cursos y seminarios realizados.

En relación a los talleres, cursos y seminarios realizados, esta profesora afirmó:

“He realizado bastantes..., pero últimamente sólo he realizado unos cinco sobre Historia regional, Geografía y Didáctica de la Historia en el Pedagógico de Caracas y en el de Maracay, incluso hice uno muy interesante sobre los movimientos subversivos en América Latina en la Habana Cuba”.

En cuanto a la valoración de los talleres y cursos realizados, expresó:

“Me parecieron muy buenos..., ellos te permiten obtener nuevos conocimientos y técnicas didácticas acerca de las asignaturas con las que trabajas..., y actualizarte y prepararte mejor para la enseñanza”.

La profesora afirmó haber realizado una gran cantidad de talleres, cursos y seminarios de formación y actualización docente, en las áreas de Historia Regional, Geografía y Didáctica. En cuanto a la valoración de los mismos, los calificó de muy buenos, en cuanto permiten obtener nuevos conocimientos y técnicas didácticas, es decir, actualizarse y prepararse para la enseñanza.

Categoría 8: Experiencias Significativas que ha tenido como Profesora de Historia.

En relación a las experiencias significativas de enseñanza que ha tenido como profesora de Historia, manifestó lo siguiente:

“He realizado trabajos de investigación sobre algunos hechos históricos de Puerto Cabello..., lo he hecho con la colaboración muy seria y responsable de los alumnos..., en esas investigaciones fue maravilloso descubrir las capacidades y conocimientos multidisciplinarios que tenían los alumnos, que nunca me imagine poseían, creo que llegar a saber eso, fue muy importante y provechoso para el aprendizaje de los alumnos”.

Entre las experiencias que ha tenido como profesora de Historia, la entrevistada destacó como la más significativa: El descubrir en el alumnado capacidades y conocimientos multidisciplinarios para la investigación, así como la responsabilidad y seriedad con que abordaron los hechos históricos de la comunidad.

Categoría 9: Razones por las que Trabaja en Educación Básica.

En cuanto a las razones que explican por qué trabaja en la Educación Básica, la profesora fue muy enfática en declarar:

“Me gusta trabajar en la escuela básica, porque ahí se trabaja con personas jóvenes; que son muy inquietas y les gusta aprender y conocer cosas nuevas..., y porque son muy creativas y hasta sorprendentes”.

A esta profesora le gusta trabajar con jóvenes, a los que considera como personas inquietas, creativas, sorprendentes y siempre dispuestas a aprender y conocer cosas nuevas.

12.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica Venezolana.³⁶².

(Entrevista en Profundidad)

En este apartado, se abordará el análisis del conocimiento y los pensamientos que manifestó poseer la profesora entrevistada, en relación a la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana. Las informaciones recogidas durante las entrevistas en profundidad, se organizaron en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis, para facilitar la descripción, explicación y comprensión en profundidad de lo declarado.

Las metacategorías que conforman este apartado, son las siguientes: 1. Conocimiento de la Historia; 2. La Historia que se enseña en la Educación Básica; 3. Valoraciones del profesor de Historia sobre si mismo; 4. Opiniones y valoraciones acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica; 5. Valoraciones que tiene el profesor sobre el programa y el texto de la asignatura; 6. Visión que tiene el profesor de Historia acerca del alumnado de Educación Básica; 7. Conocimientos del profesor de Historia en relación a la planificación; 8. Acciones del profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia; y 9. La evaluación en la enseñanza de la Historia.

Metacategoría 1: Conocimiento de la Historia.

Esta metacategoría la integran dos categorías: 1.1. Concepciones de la Historia; y 1.2. Importancia de la Historia.

Categoría: 1.1: Concepciones de la Historia.

La concepción que esta profesora manifestó poseer, fue la siguiente:

³⁶² Véase anexos 6 y 7.

“Para mi la Historia es el estudio del pasado del hombre para comprender el presente, es más que un cuento sobre las cosas importantes que ha realizado el hombre en épocas anteriores..., es un conocimiento científico que sirve para explicar las cosas que hacemos en la sociedad del presente”.

Para esta profesora la Historia comprende varios aspectos; comienza definiéndola como el estudio del pasado del hombre, y luego la reconoce como un conocimiento científico que sirve para comprender el hombre de la sociedad del presente. En ese sentido, concibe el conocimiento del pasado como un instrumento para la explicación y la comprensión de la realidad presente. Es decir, para esta profesora, la Historia no sólo trata de conocimientos del pasado, sino también de herramientas para entender el presente.

Categoría: 1.2: Importancia de la Historia que se enseña en la Educación Básica

En relación a la importancia de la Historia que se enseña en la Educación Básica, la profesora expresó:

“La Historia que se enseña en la Educación Básica, es importante por muchos motivos..., aunque para mi, son dos las razones fundamentales; la primera de estas razones, está en que la Historia permite conocer el pasado y ayuda a explicar el presente histórico, la segunda razón, es que la Historia es la única de las asignaturas de la Educación Básica, que provee los conocimientos básicos para la formación integral y ciudadana de los alumnos...”.

Para esta profesora, la importancia de la Historia se explica en base a dos razones; la primera de ellas, es que permite conocer el pasado y explicar el presente, y la segunda, está en que es la asignatura para la formación integral y ciudadana del alumnado.

Metacategoría 2: La Historia que se Enseña en Educación Básica.

Las categorías que estructuran esta metacategoría, son las siguientes: 2.1. Diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza; 2.2. Utilidad del conocimiento de la Historia; 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia; y 2.4. Temas y/o contenidos básicos de la Historia de la enseñanza.

Categoría: 2.1: Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.

En cuanto a si existen o no diferencias, entre ambas Historias, la profesora expresó lo siguiente:

“La Historia del Historiador es una Historia de oficio..., o sea más de investigación, es explorativa y comprobable; pero que no escapa de los errores..., errores que muchas veces obedecen a posiciones comprometidas de la visión del mundo que tiene el Historiador. Mientras que la que enseñamos los profesores de Historia, es una Historia descriptiva y apegada a lo que exige el programa escolar..., a pesar, de que existen excepciones entre el profesorado de Historia, que no se apegan a lo estricto del programa...”.

Luego, hizo una reflexión comparativa entre la Historia del texto, la del Historiador y la que ella enseña:

“La Historia del texto, es parte de la Historia del Historiador..., pero es una Historia adaptada al programa de la asignatura. Aunque por eso, no deja de ser una Historia lejana y desapasionada, si se compara con la que yo enseñé, que aunque es la misma, yo trato de hacerla más sentida y cercana al alumnado...”

Para esta profesora la Historia del Historiador se diferencia de la del profesor, en que es una Historia de oficio, es decir; más investigada, explorativa, comprobable y no exenta de errores, que según la entrevistada, muchas veces obedecen a posiciones comprometidas de la visión del mundo que tiene el Historiador, mientras que la de los

profesores, es una Historia descriptiva y apegada al programa escolar. En relación a la Historia del texto, expresó que a pesar de formar parte de la del Historiador, está adaptada al programa de la asignatura. Además, la calificó de ser una Historia lejana y desapasionada, mientras que la que ella enseña, aunque es la misma, trata de hacerla más sentida y cercana al alumnado.

Categoría: 2.2: Utilidad de la Historia.

A la Historia, esta profesora, le asignó un uso muy variado:

“La Historia sirve para muchas cosas, tiene varias utilidades..., pero lo que yo considero más importante de ella, es que permite analizar y explicar los hechos históricos del pasado, y luego permite utilizar esos conocimientos en la comprensión de los acontecimientos del presente...”

A pesar, de que la profesora señaló que la Historia sirve para muchas cosas y tiene varias utilidades, destacó como lo más importante, es que permite analizar y explicar el pasado, y admite utilizar esos conocimientos del pasado como un instrumento teórico metodológico para la comprensión del presente.

Categoría: 2.3: Dificultades de la Enseñanza de la Historia

En cuanto a estas dificultades, la profesora manifestó lo siguiente:

“La enseñanza de la Historia tiene muchas dificultades, pero las más significativas y que afectan a gran parte del alumnado, son las relacionadas con la comprensión de los conceptos básicos de Historia..., y las que tienen que ver con las actividades de hacer síntesis y análisis críticos de los contenidos históricos”.

Para la profesora las dificultades más significativas de la enseñanza de la Historia, están relacionadas con el alumnado; específicamente con las limitaciones que éstos tienen

para la comprensión de conceptos básicos de Historia y para la realización de actividades de síntesis y análisis crítico de contenidos históricos.

Categoría: 2.4: Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia de la Enseñanza

Respecto a los temas y contenidos básicos de Historia, la profesora declaró lo siguiente:

“Hay muchos temas y contenidos de la Historia que se deberían enseñar a los alumnos. Sin embargo, los que yo considero como imprescindibles en cualquier programa de Historia..., son los relacionados con las categorías históricas propias de esta asignatura; como la periodización de la Historia en edades y períodos históricos, el tiempo histórico, los personajes importantes del pasado y los conceptos de la Historia... Para mí, esos tres son los aspectos fundamentales que deben estar presentes en cualquier programa de la asignatura de Historia”.

Los temas y contenidos que esta profesora consideró como imprescindibles para la enseñanza de la Historia y que por lo tanto, deberían estar presentes en cualquier programa de esta asignatura; son la periodización de la Historia, el tiempo histórico, los grandes personajes del pasado, y los conceptos de la Historia.

Metacategoría 3: Valoraciones que hace el Profesor de Historia de si mismo.

Esta metacategoría esta constituida por las siguientes categorías: 3.1. Valoración social y profesional que tiene la profesora de si misma; y 3.2. Conocimientos que cree debe poseer el profesor de Historia.

Categoría: 3.1: Valoración social y Profesional que hace el Profesor de si mismo.

La profesora manifestó poseer una visión positiva de su profesión:

“Somos los profesionales que formamos a las generaciones de relevo, de allí la importancia que tenemos para la sociedad..., sobre todo los profesores que

trabajamos con Historia, porque tenemos una gran responsabilidad..., la identidad y el futuro de los alumnos está en nuestras manos..., y como profesionales, hay que decirlo, somos profesionales de gran prestigio social”.

Las declaraciones de esta profesora permitieron visualizar una visión positiva acerca de los profesionales de la docencia y en particular de los profesores de Historia. En ese sentido, afirmó que son profesionales de reconocido prestigio social, ya que son los responsables de la formación de las generaciones de relevo, y a manera de sentencia, expresó que la identidad y el futuro de los alumnos están en sus manos.

Categoría: 3.2. Conocimientos que cree debe poseer el Profesor de Historia

La profesora declaró textualmente, lo siguiente:

“Debe poseer una sólida formación docente..., además, debe conocer y dominar con suficiencia las técnicas y metodologías de enseñanza-aprendizaje..., y tener una amplia cultura general... Y lo que yo considero básico, tiene que conocer en profundidad la asignatura de Historia con la que trabaja”.

La entrevistada considera que los buenos profesores y sobre todos los de Historia, deben poseer tres cosas: En primer lugar, una sólida formación docente, y conocer y dominar con suficiencia las técnicas y metodologías de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, una amplia cultura general. Y en tercer lugar, conocer en profundidad la asignatura de Historia con la que trabaja.

Metacategoría 4: Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en Educación Básica.

Las categorías que forman parte de esta metacategoría, son las siguientes: 4.1. Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica; 4.2. Opinión acerca de la presencia de la asignatura de Historia en el plan de estudios; y 4.3. Valoración social y académica de la Historia, en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica.

Categoría: 4.1: Opinión acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

Respecto a esta categoría, se cita textualmente lo declarado por la profesora:

“Yo considero que la Historia que se enseña en la Educación Básica tiene varias utilidades; por ejemplo, es de gran utilidad para conocer el pasado, entender el presente y para la formación integral de los alumnos. Sin embargo, se le crítica porque es una Historia que no ha sido revisada ni actualizada... Esta Historia que se enseña en la Educación Básica, es una Historia que la mayoría de las veces presenta los hechos históricos de forma diferente de cómo en realidad ocurrieron..., los tergiversa y los presenta como si no tuvieran ninguna relación con la realidad... Es una Historia que describe superficialmente los hechos del pasado histórico. Esa situación nos obliga, a los profesores..., a hacer enormes esfuerzos en el aula para presentarles a los alumnos una Historia más objetiva y creíble”.

A pesar, de que la profesora reconoce la utilidad que tiene la Historia para conocer el pasado, entender el presente y para formar al alumnado, expresó poseer una visión poco positiva sobre ella, calificándola de estar desactualizada, tergiversada, divorciada de la realidad, y de ser descriptiva y superficial, lo que obliga a los docentes a esforzarse por presentar a los alumnos una Historia más objetiva y creíble.

Categoría: 4.2: Opinión acerca de la presencia de la Historia en el Plan de Estudios de la Educación Básica

En cuanto a esta cuestión, la profesora declaró textualmente lo siguiente:

“La Historia, indudablemente justifica su presencia en la Educación Básica..., en la gran multiplicidad de usos y utilidades que posee. Sin embargo, para mi, la utilidad primordial que la Historia cumple, es la de la formación integral y ciudadana del alumnado..., que a mi entender es la razón más importante que justifica su presencia como asignatura escolar en el plan de estudios de la Educación Básica”.

La profesora al igual que los otros profesores entrevistados, considera que la Historia justifica su presencia como asignatura en el plan de estudios de la Educación Básica, en las múltiples utilidades y usos que posee, destacando como el más importante y fundamental el que tiene para la formación integral y ciudadana del alumnado.

Categoría: 4.3: Valoración Social y Académica de la Historia, en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios.

La profesora expresó en sus declaraciones, lo siguiente:

“La Historia es una asignatura tan importante o más que las otras asignaturas del plan de estudios... Ella es básica para la formación integral del alumnado..., para fortalecer la identidad nacional..., y para conocer y comprender la Historia de las sociedades y el hombre. ... Yo creo que algunas personas en la educación, no deben de continuar viéndola como una asignatura sin sentido, porque, en esencia, ella es la única de todas las asignaturas del plan de estudios que nos permite conocer nuestra Historia e identificarnos con la cultura del venezolano...”

La profesora hizo una valoración social y académica muy positiva de la Historia, en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica. En ese sentido, opinó que ésta es tan importante o más que las otras asignaturas, en cuanto, es la asignatura básica para la formación integral del alumnado y el fortalecimiento de la identidad nacional del venezolano, y para conocer y comprender la Historia del hombre y las sociedades del pasado.

Metacategoría 5: Valoraciones que hace el Profesor del Programa y el Texto de Historia.

Esta metacategoría esta integrada por cuatro categorías:

5.1. Valoración del programa de la asignatura de Historia.

5.2. Valoraciones que tiene el profesor de Historia sobre el texto de la asignatura.

5.3. Planteamiento de la Historia que se hace en el texto de la asignatura.

5.4. Propuestas metodológicas del texto de la asignatura.

Categoría: 5.1: Valoración del Programa de la Asignatura de Historia

Respecto a la valoración del programa de Historia, las declaraciones de la profesora fueron las siguientes:

”Los programas de Historia son los que determinan los contenidos de los textos de esta asignatura y de la Historia que enseñamos a los alumnos de este nivel educativo... Pero hay que decirlo, los programas no son tan buenos ni tan orientadores como la gente cree..., más bien son bastante extensos y ambiciosos..., y están divorciados de la realidad venezolana y local... Por eso, yo soy del grupo de los docentes que considera que estos programas deben revisarse, reformularse y actualizarse en base a las nuevas investigaciones que se hacen en el país sobre la Historia”.

Esta profesora manifestó poseer una valoración nada positiva del programa de la asignatura de Historia. En ese sentido, considera que los programas no son tan buenos ni orientadores como se piensa, sino que son más bien, muy extensos y ambiciosos, y divorciados de la realidad nacional y local. En esa perspectiva, es partidaria de que sean revisados, reformulados y actualizados en base a las nuevas investigaciones que sobre la Historia se están haciendo en el país.

Categoría: 5.2: Valoraciones que hace el Profesor de Historia del Texto de la Asignatura

La profesora expresó poseer una opinión negativa de ellos:

”Son textos muy repetitivos y obsoletos, que deben de actualizarse y mejorarse. Yo creo, que antes de recomendarlos a los alumnos deben ser evaluados y revisados por nosotros, porque la mayoría de ellos son aburridos y no se adaptan al nivel de comprensión de los alumnos”.

Lo declarado evidenció que la profesora valora negativamente los textos de Historia. En ese sentido, los calificó de repetitivos, obsoletos, aburridos y no adaptados al nivel de comprensión del alumnado. Por otra parte, a manera de recomendación propuso al profesorado de Historia, evaluarlos y revisarlos antes de recomendarlos al alumnado. Además, es partidaria de que se les debe de actualiza y mejorar.

Categoría: 5.3: Planteamiento de la Historia que se hace en el Texto de la Asignatura

Respecto al planteamiento de la Historia que hacen los textos escolares, la profesora manifestó lo siguiente:

“La Historia que plantea el texto de Historia escolar; es el de una Historia que es descriptiva, esquematizada, mecánica, repetitiva, muy parcelada, y que además, presenta muchos errores históricos... Es una Historia sin posiciones críticas..., es una Historia de héroes muy apegada al programa de la asignatura...”

Para esta profesora, la Historia del libro de texto responde y está adaptada a los propósitos y exigencias del programa de la asignatura. Además, la criticó por ser una Historia descriptiva, esquematizada, mecánica, repetitiva, parcelada, con errores históricos, acrítica y de héroes.

Categoría: 5.4: Propuestas Metodológicas del texto de la asignatura

En cuanto a esta categoría, la profesora expresó lo siguiente:

“No son muchas las recomendaciones metodológicas que traen los textos de Historia..., casi siempre proponen las mismas del programa de la asignatura..., en mis clases he trabajado con algunas de ellas; como los trabajos en grupo, señalar las respuestas correctas, completar o explicar proposiciones, responder preguntas, etc., también he utilizado otras estrategias de enseñanza que no son recomendadas por el texto”.

La profesora señaló que son pocas las recomendaciones metodológicas que hacen los textos de Historia, afirmando que son las mismas que propone el programa de la asignatura. Dijo haber trabajado con los trabajos en grupo, seleccionar respuestas correctas, completar o explicar proposiciones y responder preguntas. Además, declaró, aunque sin nombrarlas, utilizar otras estrategias de enseñanza no recomendadas por el texto y el programa de esta asignatura.

Metacategoría 6: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

Esta metacategoría está integrada por las siguientes categorías: 6.1. Opinión del profesor de Historia sobre el alumnado; 6.2. Opinión del profesor de Historia acerca de la importancia del alumnado; y 6.3. Opinión acerca de las actividades que desarrolla el alumnado en el aula de clases.

Categoría 6.1: visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica

Las declaraciones al respecto, dadas por esta profesora, no fueron nada positivas:

“Yo considero que la mayoría de los alumnos no están lo suficientemente motivados con la Historia, participan muy poco de las actividades de aula de esta asignatura..., y la estudian muy poco. Esa situación es la realidad, es por eso, que los profesores debemos estar conscientes de esa situación y desarrollar estrategias y actividades interesantes y motivadoras de los alumnos hacia la Historia...”

La profesora opinó que la mayoría de los alumnos no están lo suficientemente motivados con la asignatura de Historia, son poco participativos, no estudian lo suficiente y carecen de hábitos de estudio. En esa perspectiva, y a manera de exhortación al resto de los profesores, expresó; que éstos deben hacerse conscientes de esta situación y les sugirió desarrollar estrategias que despierten el interés y sean motivadoras del alumnado.

Categoría 6.2: Opinión del Profesor de Historia acerca de la importancia del Alumnado

Sobre la importancia del alumno, la profesora declaró lo siguiente:

“Existen muchos elementos importantes para la educación, pero es el alumno el más importante, el más significativo de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje..., y así es para esta asignatura de Historia, como para toda la educación en términos generales”.

Al igual que para el resto de los profesores entrevistados, para esta profesora el alumno es el sujeto más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para la Historia en particular, como para la educación en general.

Categoría 6.3: Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el aula de clases.

En referencia a las actividades de los alumnos, la profesora expuso textualmente lo siguiente:

“Es evidente que muchos alumnos sienten una profunda desmotivación por la Historia, y hasta flojera sienten por esta asignatura..., a muchos de ellos no les gusta participar de las actividades de aula..., por eso, los docentes tenemos que motivarlos y organizarlos para que participen y trabajen..., es que no les gusta trabajar, no ponen empeño en hacer las cosas, y les cuesta mucho ponerse a trabajar, hay que montarse sobre ellos, para que hagan algo, sino no hacen nada. La prueba de esto, es que incumplen con la tarea escolar, casi nunca la traen hecha de su casa”

Las opiniones de esta profesora se centraron más en las actitudes que manifiestan los alumnos por la asignatura, que en las actividades que éstos desarrollan en relación a la Historia. Desde esa perspectiva, es que se entiende, que sus declaraciones se dirigieran a señalar que muchos alumnos presentan problemas de participación, están desmotivados

y descuidan la asignatura, lo que evidenciaría en ellos, según esta profesora, una actitud de rechazo por la Historia.

Metacategoría 7: Conocimientos del Profesor de Historia en relación a la Planificación Didáctica.

Las categorías que constituyen esta metacategoría, son seis:

7.1. Significado e importancia de la planificación.

7.2. Momentos y tipos de planificación.

7.3. Elementos importantes de la planificación.

7.4. Fuentes y/o documentos de la planificación.

7.5. Dificultades de la planificación.

7.6. Actitud del profesor en relación a lo planificado.

Categoría: 7.1: Significado e Importancia de la Planificación

En relación a esta categoría, la profesora expresó textualmente lo siguiente:

“La planificación es importante porque te permite llevar el control de los objetivos y contenidos que vas a desarrollar..., es una gran ayuda para organizar, administrar y orientar paso a paso el trabajo de aula con los alumnos”.

De acuerdo a esta profesora, el significado y la importancia de la planificación académica, está en que permite controlar los objetivos y contenidos de la clase que se va a desarrollar. Es decir, le da a los docentes la posibilidad de organizar, administrar y orientar el trabajo de aula con el alumnado, de forma sistemática.

Categoría: 7.2: Momentos y Tipos de Planificación.

En cuanto a los momentos y tipos de planificación que hace, la profesora declaró textualmente:

“Hago una planificación anual, tres planes trimestrales, uno por cada lapso..., y planifico diariamente mis clases.... Para hacer los planes anuales y trimestrales todos los profesores de cada asignatura, nos reunimos a principios del año escolar, para planificar en grupo el plan general anual y los planes trimestrales de lapso escolar, que en este caso seríamos los profesores de Historia... En cuanto a los planes diarios de clase, es un trabajo individual, yo por ejemplo; los hago revisando y ajustando los contenidos del plan general y del plan de lapso de la asignatura, a lo que voy a trabajar en el aula”.

La profesora declaró planificar en forma colectiva el plan anual y los planes de lapso de esta asignatura y en forma individual los planes diarios de clase. De éstos últimos, alegó hacerlos en base a la revisión y ajuste de los planes anuales y trimestrales.

Categoría 7.3: Elementos Importantes de la Planificación

Respecto a esta categoría, la profesora señaló lo siguiente:

“Son muchos los elementos de importancia que tiene la planificación, sin embargo, voy a nombrar los que considero como los más importantes para la elaboración de un plan de clases..., para mi son las actividades, las estrategias, los objetivos, los contenidos temáticos y los recursos que pensamos utilizar en el desarrollo del proceso de enseñanza”

Los elementos de la planificación que la profesora destacó como más importantes; son las actividades, estrategias, objetivos, contenidos temáticos y los recursos que se tienen previstos utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría 7.4: Fuentes y/o Documentos de la Planificación.

Las declaraciones de la profesora en relación a esta categoría, fueron las que a continuación se exponen textualmente:

“Básicamente planifico con el texto y el programa de la asignatura, porque ellos contienen los objetivos, los contenidos y las estrategias metodológicas que se van a considerar en la elaboración de los planes de clases”.

A pesar, de la opinión nada positiva manifestada por esta profesora sobre los programas y textos de Historia, afirmó utilizarlos como fuentes básicas para planificar sus clases, ya que según ella, éstos contienen la información de los objetivos, los contenidos y las estrategias metodológicas de enseñanza necesarias para planificar.

Categoría 7.5: Dificultades de la Planificación.

La profesora declaró sobre las dificultades de la planificación, lo siguiente:

“Siempre se te presentan problemas con lo que tienes planificado, sobretodo cuando lo llevas al aula,..., pero lo importante es resolverlos y orientar los planes y actividades planificadas hacia la consecución de los objetivos que se quieren lograr..., para evitarlas, lo que hay que hacer es planificar bien las clases, y hacer los planes tan flexibles, que permitan reajustarlos sobre la marcha”.

Aunque para esta profesora siempre se presentan problemas con lo planificado, señaló que lo verdaderamente importante es solucionarlos. Por esa razón, propuso hacer planes flexibles que permitan reajustarse en la práctica de enseñanza.

Categoría 7.6: Actitud del Profesor de Historia en relación a lo Planificado

En cuanto al respeto de lo planificado en el aula, la profesora expresó lo siguiente:

“Como venía diciendo, mi plan de trabajo es flexible, está abierto a cualquier modificación o reajuste que favorezca y mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje e aras de la consecución de los objetivos de la asignatura”.

La profesora manifestó poseer una actitud favorable hacia una planificación abierta, flexible, ajustable y modificable.

Metacategoría 8: Acciones del Profesor en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.

La presente metacategoría esta compuesta por las categorías siguientes: 8.1. Descripción de la acción que el profesor manifiesta desarrollar en el aula de clases; 8.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia; 8.3. Aspectos más importantes de una clase de Historia; 8.4. Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia; y 8.5. Roles que asume el profesor en el aula de clases.

Categoría 8.1: Descripción de la Acción que el profesor manifiesta desarrollar en sus clases de Historia

La profesora describió y explicó brevemente su acción de aula, de la siguiente manera:

“Casi siempre inicié mis clases con una contextualización del tema que voy a trabajar..., pienso que con ello, me es más fácil introducir a los alumnos en el tema de la clase; les hablo del momento histórico donde ocurrieron los hechos o de la época y la sociedad en que vivieron los personajes que se van a trabajar en el aula, lo hago para que los alumnos se ubiquen en el tiempo histórico en que ocurrieron los hechos... También les doy una visión global de los contenidos temáticos y les hablo de la trascendencia y la importancia de esos contenidos

históricos..., trato de que relacionen los acontecimientos del pasado con lo que esta pasando actualmente en el país y les hablo de su importancia, y de porque deben de estudiarlos y conocerse los alumnos”.

En la misma perspectiva, manifestó lo siguiente:

“... en mis clases, insisto mucho en promocionar la participación, la discusión y el debate entre los alumnos, además, trato de motivarlos haciéndoles preguntas interesantes, que los hagan reflexionar sobre todos los aspectos de la Historia del tema de la clase, les hablo mucho de lo importante que es tener una opinión propia, por eso, constantemente les solicito me digan su opinión sobre alguno de los aspectos históricos trabajados”.

En otra des sus declaraciones sobre su acción docente, expresó:

“Me gusta asignar actividades y tareas escolares entre el alumnado, porque yo considero que los alumnos además de trabajar en el aula, lo deben hacer en su casa. Generalmente, hago exposiciones de los aspectos más importantes del tema de la clase, allí les explico a los alumnos, detalladamente..., utilizando esquemas que les hago en el pizarrón, los aspectos conceptuales y temáticos de la clase de Historia, también respondo las preguntas que ellos me hacen, evalúo los trabajos y los informes que realicen en el aula, y evalúo la participación y las intervenciones que hagan durante la clase. Ah, y me gusta terminar mis clases; con una síntesis reflexiva sobre los contenidos más importantes del tema trabajado”.

La profesora afirma iniciar sus actividades de aula haciendo una contextualización del tema central de clase, el cual dice utilizar como estrategia para introducir a los alumnos en la temática de la asignatura. En esa dirección, sostiene hacerlo para que el alumnado se ubique en el tiempo histórico en que ocurrieron los hechos o vivieron los personajes de la Historia. Manifestó igualmente, presentarles a los alumnos una visión global del tema de la clase, es decir, de la trascendencia y de la conexión que tienen los hechos del pasado con el presente histórico.

En la misma dirección, afirmó promocionar en sus clases la participación, la discusión y el debate entre el alumnado, asimismo, dice motivarlos a través de preguntas interesantes y reflexivas sobre los aspectos temáticos de la asignatura, e instándolos a exponer sus opiniones respecto a ellos. Además, declaró que es partidaria de tener al alumnado realizando actividades, como la asignación de tareas escolares para hacer en el aula y en la casa. Asimismo, afirmó elaborar esquemas en el pizarrón para explicar los contenidos temáticos de la clase, responder las preguntas de los alumnos y evaluar los trabajos, informes, y la participación e intervenciones de éstos en el aula. Por último, expresó finalizar sus clases con una síntesis reflexiva sobre el tema trabajado.

Categoría 8.2: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, a las que esta profesora recurre con mayor frecuencia en sus clases de Historia, se exponen sus declaraciones:

“Como te venía diciendo, las estrategias que utilizo con mayor frecuencia en mis clases de Historia; son las exposiciones magistrocéntricas y mis explicaciones como docente y especialista de la asignatura y del tema de clase, también les asigno a los alumnos la realización de exposiciones y trabajos en grupo, les mando a hacer lecturas del texto de Historia y establecer discusiones sobre aspectos del tema de clase, y otras más, pero que utilizo con menor frecuencia”.

La profesora manifestó que las estrategias que utiliza con mayor frecuencia en sus clases de Historia, son las exposiciones magistrocéntricas y las explicaciones docentes. En relación al alumnado, señaló las exposiciones y trabajos en grupo, lectura de texto y discusiones. Afirmó utilizar otras con menor frecuencia, pero que no nombró.

Categoría 8.3: Aspectos más importantes de una clase de Historia

Sobre esta categoría, la profesora declaró lo siguiente:

“Se supone que en una clase de Historia, hay muchos aspectos de gran importancia..., pero los que yo considero tienen mayor significación, son; primero, que el alumnado esté lo suficientemente motivado e interesado por los temas de Historia, y en segundo lugar, está la utilidad que tienen los contenidos temáticos de Historia para la formación ciudadana de los jóvenes alumnos”.

Para esta profesora, los aspectos más importantes de una clase de Historia son; la motivación y el interés del alumnado por los temas de esta asignatura, y la utilidad que tienen para la formación ciudadana de éstos.

Categoría 8.4: Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En relación a los recursos didácticos que la profesora utiliza con mayor frecuencia, lo declarado fue lo siguiente:

“Los recursos que uso en mis clases de Historia, son muchos..., pero el que utilizo con mayor frecuencia es el texto de Historia, además; de la prensa escrita, mapas, esferas, láminas, guías de estudio, diapositivas, y hay otros que utilizo con menor frecuencia,...”.

La profesora declaró utilizar varios recursos didácticos, señalando entre ellos; el texto de Historia, la prensa, mapas, esferas, láminas, guías de estudio y diapositivas. A pesar, de la variedad de recursos señalados, en lo manifestado hay evidencias que apuntan a privilegiar el uso del texto de Historia en las clases de esta asignatura.

Categoría 8.5: Roles que asume el Profesor de Historia en sus clases.

Respecto a los roles que asume esta profesora en sus clases, se expone textualmente lo declarado por ella:

“En el aula de clases soy muchas cosas..., represento varios roles; los alumnos me ven como su profesora, pero también me ven como una amiga, y a veces como su madre... Yo considero que soy todo eso en el aula para mis alumnos, pero en esencia soy una de las tantas profesoras que los orientan en el camino de su formación”.

La profesora entrevistada manifestó que ella asume varios roles en el aula de clases; como el de profesora, amiga y orientadora del proceso de formación del alumnado.

Metacategoría 9: La Evaluación en la Enseñanza de la Historia.

Esta metacategoría esta conformada por las siguientes categorías: 9.1. Importancia de la evaluación; 9.2. Percepción del aprendizaje logrado por el alumnado en las clases de Historia; 9.3. Aspectos que evalúa de la enseñanza de la Historia; 9.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que usa con mayor frecuencia; 9.5. Momentos en que realiza las evaluaciones; y 9.6. Dificultades de la evaluación de la Historia.

Categoría 9.1: Importancia de la Evaluación para el Profesor de Historia.

La profesora hizo las siguientes declaraciones:

“Para mi la importancia de la evaluación, está en que ella te permite determinar los logros académicos alcanzados por los alumnos y calificarles su rendimiento académico con una nota cuantitativa..., para saber si aprueban o no la asignatura... Esta evaluación cuantitativa es una exigencia del Ministerio de Educación, de allí su importancia y obligatoriedad, esta evaluación exige registrar

los resultados de las pruebas y otras evaluaciones para determinar si el alumno aprueba o no aprueba y ya”.

En otro fragmento de su declaración, añadió lo siguiente:

“La evaluación también nos da información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, esa información es la que nos permite hacerle las correcciones pertinentes para mejorarlo y ejercer un mayor control sobre la marcha de la enseñanza... Aunque debo decir, que muchas veces los profesores usamos la evaluación como un mecanismo para mantener la disciplina de los alumnos en el aula”.

La profesora considera la evaluación como de gran importancia, debido a tres razones; primero, porque la evaluación facilita la obtención de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite hacerle correcciones para mejorarlo y ejercer un mayor control sobre el mismo. Segundo, le permite a los docentes determinar los logros académicos alcanzados por el alumnado, y asignarles una calificación en cumplimiento de la evaluación cuantitativa que exige el Ministerio de Educación. Tercero, en otra perspectiva, afirmó que el profesorado muchas veces la utiliza como un mecanismo de control disciplinario de los alumnos.

Categoría 9.2: Percepción del Aprendizaje logrado por el Alumno en las clases de Historia.

La profesora expresó lo siguiente:

“Hay muchas maneras para percibir lo que han aprendido los alumnos, pero yo particularmente lo percibo; a través de preguntas, pruebas y otras actividades como las exposiciones”.

La profesora declaró que existen muchas maneras para percibir el aprendizaje de los alumnos, no obstante, manifestó que ella en lo particular lo hace utilizando preguntas, pruebas y actividades como las exposiciones de los alumnos.

Categoría 9.3: Aspectos que evalúa de la Enseñanza de la Historia.

Respecto a esta cuestión, se expone textualmente lo declarado por esta profesora:

“Básicamente la evaluación de los alumnos se centra en el conocimiento adquirido de la asignatura, y en la conducta y actuación que éstos tienen en el aula... Los resultados de esas evaluaciones nos sirven a los docentes para reflexionar sobre la manera en que venimos conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje..., y para hacerle las correcciones necesarias con la intención de mejorarlo”.

La profesora considera que la evaluación del alumnado se centra en sus conocimientos y en su conducta y actuación en las clases. Por otra parte, sostiene que los resultados de estas evaluaciones se convierten en material informativo para reflexionar acerca de la manera en que conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de mejorarlo.

Categoría 9.4: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que usa con mayor frecuencia.

Sobre esta temática, la profesora declaró lo siguiente:

“Son muchas las técnicas y los instrumentos que utilizo cuando voy a evaluar al alumnado, pero las que uso con mayor frecuencia, son las pruebas escritas, las pruebas objetivas, las preguntas orales, los cuestionarios escritos, los trabajos individuales y de grupo..., las intervenciones y las exposiciones de los alumnos”.

La profesora afirmó utilizar muchas técnicas e instrumentos para evaluar al alumnado. Sin embargo, destacó entre las que usa con mayor frecuencia: Las pruebas escritas y

objetivas, las preguntas y los cuestionarios, los trabajos individuales y en grupo, las intervenciones y exposiciones del alumnado.

Categoría 9.5: Momentos en que realiza las Evaluaciones.

Esta profesora declaró de manera explícita:

“Yo siempre estoy haciendo evaluaciones al alumnado, en todas las clases los evalúo..., puede ser que lo haga a través de actividades o trabajos escolares de aula... Yo cumpro con la realización de las evaluaciones de fin de lapso que exige el Ministerio de educación... Y cuando finalizo con alguna de las unidades temáticas de la asignatura, para evaluar al alumnado aplico pruebas y asigno la elaboración de trabajos escritos y otras actividades..., esto lo hago mientras se va desarrollando la clase”.

La profesora afirmó cumplir con las evaluaciones de fin de lapso que exige el Ministerio de Educación. Igualmente, destacó la realización de evaluaciones continuas, aplicación de pruebas y asignación de trabajos escritos y otras actividades al alumnado.

Categoría 9.6: Dificultades de la Evaluación de la Historia.

En relación a esta categoría, la profesora expresó lo siguiente:

“Las dificultades que presentan los alumnos en el momento de las evaluaciones..., tienen que ver generalmente con que ellos no estudian, no se preparan bien para superar con éxito los exámenes y otras evaluaciones..., también ocurre que faltan algunos alumnos el día que se van hacer las evaluaciones y esto atrasa la entrega de las calificaciones”.

Para esta profesora las dificultades de la evaluación las presenta el alumnado, entre estas destacó el que no estudian y se preparan lo suficiente para enfrentarse a las

evaluaciones. Igualmente, consideró la inasistencia a las evaluaciones planificadas como una molestia.

12.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda)

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las informaciones declaradas por esta profesora, en relación al conocimiento que tiene planificado desarrollar en una próxima clase de Historia. En la perspectiva de hacer la mejor descripción y explicación posible de este conocimiento declarado, se procedió a organizarlo en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis.

En ese sentido, la estructura metacategorial que constituye el conocimiento que piensa desarrollar esta profesora, es el siguiente: 1. Conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase; 2. Actividades, estrategias y recursos que el profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase; 3. Evaluación que piensa realizar; y 4. Participación que espera del alumnado³⁶³.

Metacategoría 1: Conocimientos que el Profesor de Historia tiene Planificado desarrollar en la próxima clase.

Las categorías que conforman esta metacategoría son cuatro:

- 1.1. Contenidos temáticos que piensa desarrollar
- 1.2. Categorías de la Historia que abordara en la próxima clase.
- 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar.
- 1.4. Dificultades que cree pueden presentarse en la próxima clase.

³⁶³ Véase anexos 8 y 9.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos que piensa desarrollar

Respecto a esta cuestión, la profesora declaró lo siguiente:

“Voy a trabajar con el pensamiento bolivariano y su trascendencia histórica para Venezuela y los países bolivarianos y latinoamericanos. Pero primero, haré un repaso del proceso independentista y de los aspectos sociales, económicos y políticos que caracterizaron este período, luego abordaré la fundación y disolución de la “Gran Colombia”, para poder entender el carácter integracionista del pensamiento de Simón Bolívar”.

La profesora declaró que tiene planificado trabajar en su próxima clase de Historia; con el pensamiento bolivariano, especialmente con las ideas integracionistas, lo cual hará a través del proceso de creación y disolución de la “gran Colombia”. Igualmente, afirmó que piensa hacer un repaso de los aspectos sociales, económicos y políticos del período independentista.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia que abordará en la próxima clase.

Basándose en lo que declaró antes, se le pidió a esta profesora que identificará las categorías de la Historia que abordaría en su próxima clase, respondiendo lo siguiente:

“Vamos a ver..., las categorías históricas que trabajaré son los períodos de la Historia, es decir, la periodización histórica, que haré a través del período de la independencia. También trabajaré con personajes importantes del pasado, como Simón Bolívar, lo haré considerando su pensamiento político y social, y abordaré grandes hechos de la Historia, como la creación y disolución de la “Gran Colombia”, así como la relación que existe entre el pasado y el presente histórico, lo que haré a través de la trascendencia del pensamiento de Bolívar”.

Las categorías de la Historia, que la profesora declaró pensaba desarrollar en su próxima clase; son la periodización de la Historia, los personajes importantes y grandes hechos del pasado, y la relación entre pasado y presente histórico.

Categoría 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de la Historia que piensa desarrollar.

A continuación, se exponen fragmentos de lo declarado por esta profesora:

“Vamos a ver..., mi opinión es que todos los contenidos de la Historia que voy a trabajar son de gran utilidad para la formación integral y ciudadana de los alumnos... Esos contenidos de Historia que desarrollaré en la próxima clase, son muy importantes para transmitir valores sociales y sentimientos de identidad nacional... También tenemos que reconocer que la Historia, nos involucra a todos, tanto a profesores como a los alumnos nos involucra en el estudio de los hechos y de los grandes personajes del pasado, además, ella es la asignatura que nos introduce en el conocimiento de las categorías y los conceptos históricos..., la que nos ayuda a prepararnos para comprender el presente y los acontecimientos que estamos viviendo en la sociedad actual”.

La lectura que se hizo de las declaraciones de esta profesora, indican que la asignatura de Historia es importante y de gran utilidad para los alumnos, los docentes y la sociedad. Desde esa perspectiva, consideró que los contenidos de esta asignatura que va a desarrollar en su próxima clase, explican su importancia en que son fundamentales para la transmisión de los valores sociales y sentimientos de identidad nacional.

No obstante, hay que aclarar que las declaraciones dadas por esta profesora en relación a la importancia y utilidad de la Historia, las hizo en términos bastante generales, y fue muy poco lo expresado en relación a los contenidos temáticos que manifestó pensaba trabajar Ens. Próxima clase. Desde la óptica de lo general, expresó que la Historia es importante, debido a tres razones; la primera, porque involucra a profesores y alumnos en el estudio de los hechos y grandes personajes del pasado, la segunda, ya que es la asignatura que permite introducirse en el conocimiento de las categorías y conceptos de la Historia, y la tercera razón, es que es la única asignatura que prepara a los alumnos para la comprensión del presente y de la sociedad actual.

Categoría 1.4: Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase

Respecto a las dificultades, la profesora fue muy enfática en sus declaraciones:

“La falta de comprensión de los alumnos..., a ellos, se les dificulta mucho la comprensión de los conceptos y las categorías históricas que les explico en clases..., también se les dificulta la comprensión lectura, me he dado cuenta de esa dificultad, porque les mando a hacer lecturas del texto de Historia en el aula... Pero no se puede negar, la verdad es que hay algunos alumnos que participan de forma espontánea, que se muestran muy interesados y motivados en las clases de Historia, aunque son la excepción, son muy pocos lo que participan con esas actitudes”.

La profesora fue muy tajante en destacar que el alumnado de Educación Básica presenta dificultades para la comprensión de conceptos y categorías históricas, al igual que para con las lecturas de textos. Entre las razones que explican estos problemas, señaló el poco interés y la desmotivación por la Historia y a participar en las actividades de esta asignatura que tienen según ella, la mayoría de los alumnos. A pesar de ello, reconoció las excepciones representadas por algunos pocos.

Metacategoría 2: Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase.

Tres son las categorías que estructuran esta metacategoría: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias que el profesor de Historia piensa utilizar; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar; y 2.3. Roles que piensa asumir el profesor en el aula de clases.

Categoría 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que piensa utilizar.

La profesora describió las acciones de aula que piensa desarrollar en su próxima clase, de la siguiente manera:

“Voy a comenzar como siempre lo hago, con un repaso del tema que trabajamos en la clase anterior, es decir, repasaré lo que vimos la semana pasada; el proceso independentista y los aspectos políticos, sociales y económicos de la sociedad venezolana..., período que por cierto no terminamos, y espero culminarlo en esa próxima clase de la que te estoy hablando. Después del repaso, haré una exposición sobre el tema central de la nueva clase; que trata sobre el pensamiento político y social de Simón Bolívar, lo desarrollaré desde el contexto del proceso independentista y del gran sueño de Bolívar como fue la “Gran Colombia”, desde su creación hasta su disolución, considerando las conspiraciones desde Colombia y Venezuela..., porque este hecho de nuestra Historia, permite explicar el pensamiento bolivariano, especialmente el integracionista. También pienso organizar al alumnado, en grupos para que trabajen en equipo, y hagan un informe escrito en el aula, el cual tendrán que exponerlo y explicarlo a sus compañeros de aula..., el propósito es que compartan sus ideas, reflexiones y conclusiones sobre el pensamiento del Libertador”.

La profesora destacó que al igual que en todas sus clases, en su próxima actividad de aula, utilizará como estrategia para iniciar su clase, el repaso de los temas trabajados en clases anteriores. Luego continuaría con la exposición del tema central que tiene previsto desarrollar en esa próxima clase, explicando y relacionando los hechos y personajes del pasado, los pensamientos e ideario de estos últimos, y el pasado con el presente histórico. En relación a las estrategias y actividades del alumnado, se decide por organizarlos en grupos de trabajo y asignarles la elaboración de informes escritos sobre la temática de clase, informes que deberán exponer y explicar a sus compañeros, como una manera de compartir sus ideas, reflexiones y conclusiones sobre los contenidos de la Historia.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.

La profesora afirmó explícitamente lo siguiente:

“Como material de apoyo voy a utilizar el texto de Historia y una guía de estudio que elaboré este año sobre el pensamiento bolivariano y la “Gran Colombia”..., en ella analizo las ideas de Simón Bolívar en relación a la integración de los países latinoamericanos”.

En lo declarado por esta profesora se evidencia el uso privilegiado que le da al libro de texto de Historia, para desarrollar sus actividades de enseñanza. A la vez, hizo referencia a una guía de estudio elaborada por ella sobre el pensamiento integracionista de Simón Bolívar.

Categoría 2.3: Roles que la Profesora piensa asumir en la próxima clase.

En relación a los roles que piensa asumir durante el desarrollo de su próxima clase, la profesora manifestó textualmente lo siguiente:

“A mi me gusta ser una docente facilitadora y orientadora de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque yo soy de esas profesoras, que cree que la enseñanza más efectiva es aquella donde son los mismos alumnos los que controlan su proceso de aprendizaje y el docente es un apoyo pedagógico más dentro del aula”.

La profesora manifestó que le gusta asumir el rol de docente facilitadora y orientadora tanto del alumnado como del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, considera que la enseñanza es más efectiva cuando es el alumnado quien controla su aprendizaje y la docente es uno más de los apoyos pedagógicos de aula.

Metacategoría 3: La Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.

La presente metacategoría esta estructurada por las siguientes categorías: 3.1. Aspectos que piensa evaluar; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en la próxima clase.

Categoría: 3.1. Aspectos que piensa evaluar.

La profesora entrevistada expresó textualmente lo siguiente:

“Yo siempre he considerado que entre los aspectos más importantes de la evaluación en cualquiera de las asignaturas de la Educación Básica; son los conocimientos del alumnado, el cumplimiento de las tareas escolares y la participación de los alumnos en las actividades de la asignatura. ... Basándome en mis consideraciones, pienso evaluar en la próxima clase de Historia; los conocimientos que adquieran los alumnos sobre los contenidos temáticos que desarrollamos..., y también evaluaré las actividades y los trabajos que realicen los alumnos durante el desarrollo de esa clase”.

La profesora declaró que piensa evaluar en su próxima clase; los conocimientos adquiridos, las actividades y trabajos de los alumnos, realizados en el aula. Aspectos que consideró, como de los más importantes para la evaluación en cualquiera de las asignaturas de la Educación Básica.

Categoría: 3.2. Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar.

La profesora se expresó en los siguientes términos:

“Para la evaluación de los alumnos utilizaré los mismos instrumentos y procedimientos que siempre he utilizado; les haré preguntas interrogativas y reflexivas sobre los tópicos más importantes del tema que les desarrollaré..., los organizaré para que hagan trabajos en grupo y exposiciones en grupo. Ah y

también voy a considerar las intervenciones y explicaciones que realicen durante el desarrollo de las actividades de aula”.

La profesora considera evaluar al alumnado, a través del uso de preguntas interrogativas y reflexivas, de la elaboración de trabajos y exposiciones en grupo. Igualmente, declaró que tomaría en cuenta la participación y las explicaciones de los alumnos durante las actividades de aula para evaluarlos.

Metacategoría 4: Participación que espera del Alumnado.

En el caso de esta metacategoría, destaca el hecho de que está constituida por una sola categoría: 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado.

Categoría 4.1: Tipo de participación que espera del Alumnado

La profesora expresó textualmente:

”Yo sólo espero a un alumno participativo, espontáneo e interesado por el tema y las actividades de clase”.

La profesora a pesar, de haber manifestado en anteriores oportunidades una opinión nada favorable sobre el alumnado, espera que éste se muestre espontáneamente participativo e interesado en el tema y las actividades de la próxima clase de Historia.

12.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de Historia. (Observación de Aula)

Continuando con la exposición de los resultados del análisis de las informaciones recogidas en las observaciones de aula, acerca del conocimiento que esta profesora de Historia utiliza en sus prácticas de aula. Se recurrirá a la misma estrategia de análisis del

conocimiento práctico de aula utilizado con la profesora anterior. En ese sentido, se procedió a organizar y ordenar las informaciones y datos obtenidos durante la observación de aula; en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis³⁶⁴, con el propósito de exponer lo mejor posible los resultados del análisis en profundidad del conocimiento en la praxis de esta profesora.

Este apartado está constituido por las siguientes metacategorías: 1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en su práctica de enseñanza; 2. Actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 3. Evaluaciones realizadas por el profesor de Historia durante el trabajo de aula.

Es conveniente aclarar, que cada una de estas metacategorías está conformada por varias categorías, que a la vez están integradas por subcategorías. A continuación, se expondrán todas las metacategorías planteadas por la profesora entrevistada, comenzando por la primera.

Metacategoría 1: Conocimientos Desarrollados por el Profesor de Historia en la práctica de enseñanza.

Esta metacategoría está constituida por las siguientes categorías: 1.1. Contenidos temáticos desarrollados en el aula de clases; 1.2. Categorías Históricas abordadas durante el desarrollo de la clase, y; 1.3. Dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos Históricos.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.

La observación de aula permitió registrar los contenidos temáticos trabajados por esta profesora en el aula de clases, los cuales se centraron fundamentalmente en: El proceso

³⁶⁴ Véase anexos 10 y 11.

de independencia y los movimientos emancipatorios, y en la figura de Simón Bolívar y su pensamiento político y social.

Categorías 1.2 Categorías de la Historia abordadas durante el desarrollo de la clase.

De las categorías históricas trabajadas y observadas durante el desarrollo de la clase, destacaron: La periodización de la Historia y el tiempo histórico, hechos y conceptos de la Historia, grandes personajes del pasado y su pensamiento político.

A continuación, se expondrán algunos de los párrafos y fragmentos de la clase de Historia observada y grabada, que permitieron la identificación de las categorías de la Historia abordadas por esta profesora en el aula.

La profesora inició la clase de la manera siguiente:

“Hoy vamos a trabajar sobre Simón Bolívar, su pensamiento político y social..., el proceso independentista, el protagonismo de Simón Bolívar y la importancia de sus ideas para la emancipación y la existencia de una Venezuela como República libre y soberana”.

En relación a la periodización de la Historia y el tiempo histórico, la profesora los trabajó de la siguiente manera:

“Los movimientos de emancipación e independentistas en Venezuela comenzaron bastante pronto, pues todos sabemos que los españoles llegaron a las tierras de nuestro país por Macuro en 1498, como ustedes saben Macuro queda en el estado Sucre, es uno de los estados del oriente del país, bueno, volvamos a lo temprano que comenzaron los movimientos emancipatorios en Venezuela, fíjense ustedes, los conquistadores llegaron en 1498 a tierras venezolanas y ya para el año de 1552 se tienen noticias del alzamiento del Negro Miguel, quien encabezó un alzamiento contra la esclavitud que habían impuesto los europeos... Luego vino el alzamiento

del Negro Andresote en 1732, esta vez el alzamiento fue contra el monopolio comercial de la compañía Guipuzcoana.... En 1795 se produjo el alzamiento en Coro de José Leonardo Chirinos, porque les impusieron muchos impuestos a los indios y a los negros, les cobraban impuestos de manera exagerada, otro de los movimientos preindependentistas que debemos recordar es el de José María España y Pedro Gual, quienes organizaron una insurrección contra el gobierno español, pero no tuvieron éxito, pues los descubrieron y asesinaron, pues esa era la manera en que las autoridades coloniales enfrentaban las insurrecciones o protestas de los venezolanos de esa época contra el gobierno colonial.... El gobierno de la corona no perdonaba a los conspiradores y revolucionarios, siempre los condenó a muerte o a cadena perpetua”.

Durante la exposición de la docente, un alumno preguntó por los intentos independentistas de Francisco de Miranda y el castigo que le impuso el gobierno español, la profesora no solo le respondió al alumno, sino que aprovecho la pregunta para ampliar sus explicaciones sobre los protagonistas de los movimientos independentistas:

“Uf..., si..., eso mismo, le ocurrió a Francisco de Miranda el precursor de la independencia americana y venezolana; Miranda intento dos veces iniciar la independencia de Venezuela, pero en su segundo intento, a pesar de haber desembarcado con éxito en la Vela de Coro, no consiguió ningún tipo de solidaridad con la causa independentista..., se fue del país desilusionado por la apatía y la falta de apoyo de los ciudadanos de esa ciudad. Aunque, luego de algún tiempo regresó a Venezuela y participó junto al muy joven Simón Bolívar en los sucesos de 1810 en Caracas, este fue el acontecimiento político donde por primera vez se desconoció la autoridad de los Reyes de España, además, marco el inicio de la guerra de independencia de las provincias coloniales contra el Imperio Español; se proclamó la independencia de Venezuela y se estableció un gobierno autónomo, que históricamente se ha conocido como la Primera República, cuya duración fue bastante breve”.

En otro apartado de su exposición explicó lo siguiente:

“Hay que tener claro, que los acontecimientos de 1810 que sacudieron al pueblo venezolano, no surgieron espontáneamente, sino que se produjeron como consecuencia de las influencias de los cambios y transformaciones revolucionarias que se estaban produciendo en Europa..., sobretudo en el ámbito político, comenzaron a tener mucha fuerza las ideas de sustituir la monarquía por gobiernos republicanos, la proclama de los derechos del hombre y el ciudadano, y las ideas que exaltaban la igualdad y la libertad como principios naturales de las nuevas sociedades, surgidas a raíz de la Revolución Francesa.... A Venezuela llegaban muchas informaciones de mucha trascendencia sobre la independencia de los Estados Unidos y sobre lo que estaba sucediendo en Europa, fueron acontecimientos históricos que influyeron y estimularon a los pobladores de las provincias venezolanas. Pero si estas ideas y acontecimientos influyeron en los pobladores de estas provincias, imagínense la influencia que tuvieron en la formación del joven Simón Bolívar, quien no sólo participó en las acciones revolucionarias contra el imperio español, sino que se convirtió en el ideólogo y el personaje más importante de la independencia y de la Historia de nuestro país y de Latinoamérica”.

En relación a los grandes personajes de la Historia, expresó:

“Bueno..., Simón Bolívar se va a convertir en el personaje más grande de la independencia de Venezuela y de América Latina, pero no se formó en el contexto de la independencia, sus ideas políticas y republicanas no se formaron durante la independencia, no señores, no fue así..., Bolívar fue educado por grandes maestros, entre los cuales destacó Simón Rodríguez, considerado como el que mayor influencia tuvo sobre sus ideas políticas, sociales y de libertad. Fue tanta la admiración de Bolívar por su maestro Simón Rodríguez, que lo llamó el Robinsón de América, él fue quien le transmitió sus ideas más revolucionarias y adelantadas a su época.... Si bien es cierto, que la personalidad de Bolívar ni nació con él ni fue un don divino, sino que se fue construyendo en un largo proceso de formación intelectual de buenos maestros y de buenas lecturas; también tenemos que decir, que sus ideas y su figura como libertador iban creciendo en la medida que más se involucraba y participaba en el proceso de la independencia de Venezuela y de América Latina... Pero como dijo uno de ustedes, aún hoy, la figura de Simón

Bolívar continúa creciendo y trascendiendo, especialmente sus ideas que se universalizan, no solo en el ámbito de nuestro país, sino de toda América Latina y el mundo”.

En cuanto a la preocupación que mostró esta profesora por la explicación docente y la comprensión de los conceptos históricos por parte del alumnado, la grabación y registró de la clase observada, permitió determinar el uso recurrente que hizo de las preguntas interrogativas, aunque, en muchas ocasiones fue evidente su uso para motivar la participación del alumnado:

“A ver, ¿quién sabe las diferencias entre gobierno monárquico y republicano?”

Ante la pregunta, una de las alumnas respondió lo siguiente:

“En las monarquías el gobierno lo ejerce un rey que no es elegido por el pueblo, sino que lo hereda, mientras que los gobiernos republicanos eligen a sus presidentes..., son elegidos por el pueblo en elecciones”.

La profesora complementó la respuesta de la alumna, con la siguiente explicación:

“Exactamente, lo que pasa es que ese gobierno monárquico dominante en España y Europa había entrado en plena decadencia..., había entrado en una profunda crisis política; que en Francia se manifestó a través de la conocida revolución francesa, que había derrocado la monarquía absoluta y establecido la República como nuevo sistema político y social, mientras que en España los franceses habían derrocado al rey Fernando Séptimo, y el mismo Napoleón, les impuso a su hermano José Bonaparte como Rey de España”.

Esta profesora, igualmente abordó los aspectos estructurales de las sociedades históricas a través de la caracterización de la sociedad colonial y de la época de la independencia:

“Durante el gobierno colonial en Venezuela, existió una estratificación social muy profunda entre los grupos sociales; en donde los blancos-criollos o mantuanos, conformaron el grupo social dominante, el grupo más numeroso era el de los pardos, que estaba conformado por la población mestiza que en su mayoría eran hombres libres, y luego estaba el grupo de los negros y los indígenas, que en su mayoría eran esclavos. Bueno..., hay que decir, que aunque los blancos eran los ricos, la población económicamente más fuerte y la que gozaba de muchos privilegios, sin embargo, carecieron del poder político y no podían optar a los cargos de gobierno, porque no eran españoles peninsulares, esto impulsó a grandes sectores de esa clase dominante a enfrentar al gobierno colonial, porque muchas de las decisiones que tomaban los funcionarios españoles afectaban sus intereses económicos”.

En cuanto a las actividades del alumnado, la profesora los organizó en grupos de trabajo y les asignó la realización de varias actividades de aula:

“... quiero que ahora se reúnan y formen grupos de cinco o de seis alumnos, quiero que busquen y lean en el texto de Historia, los contenidos que tratan la trascendencia del pensamiento político de Simón Bolívar y elaboren sus conclusiones sobre la importancia de sus ideas para la Venezuela actual, la de hoy Si tienen dudas me preguntan..., y quienes terminen primero sus conclusiones, deben esperar a que sus otros compañeros terminen o se acabe el tiempo para hacerlo, que es de 15 minutos, los que terminen antes, aprovechen el tiempo para leerlas y reflexionen de nuevo sobre las conclusiones escritas. Por favor, si alguno de los grupos no entiende pregunten”

En base a lo observado y a las grabaciones de clase realizadas sobre la práctica de enseñanza a esta profesora, se puede describir la manera y el proceso utilizado por ella para desarrollar las categorías de la Historia, anteriormente señaladas. En cuanto a la periodización de la Historia y el tiempo histórico; fueron evidentes los esfuerzos realizados por la docente para presentar y explicar cronológicamente, secuencialmente y

en forma evolutiva, los acontecimientos y períodos de la Historia tratados en las temáticas de la asignatura, caracterizando y contextualizando cada uno de los acontecimientos y personajes del pasado en su momento histórico. En ese sentido, se puede decir, que la profesora observada, estableció una línea de tiempo que comienza en un pasado conocido, que se prolonga y termina en un presente que comienza a conocerse y a interpretarse a través de ese mismo pasado.

La profesora trabajó los personajes históricos, a través del estudio de la personalidad, y el pensamiento político y social de Simón Bolívar. Centrando sus explicaciones en la importancia del personaje, en su trascendencia y en la vigencia histórica y política de su pensamiento bolivariano. Los hechos y conceptos de la Historia, los abordó a través de exposiciones y explicaciones-docentes, y la formulación de preguntas sobre los conceptos y hechos de Historia trabajados en clase, entre los que se encuentran; las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, y las categorías independencia, dependencia, colonialismo, gobierno monárquico, República, libertad, emancipación, movimientos independentistas, pensamiento político, bolivarianismo, cambio, evolución histórica de las sociedades. En la misma perspectiva, fue notoria la recurrencia a realizar explicaciones complementarias sobre las respuestas dadas por el alumnado en relación a esas mismas categorías. En relación a los aspectos estructurales de las sociedades históricas, las explicó a partir de la descripción de la sociedad venezolana en los períodos o momentos históricos trabajados, en otras palabras, la profesora fue caracterizando y contextualizando las características políticas, sociales, económicas y culturales de la sociedad colonial, de la sociedad del momento independentista y de la sociedad actual.

En otro apartado de la clase observada, se vio a la profesora organizar a los alumnos en grupos de trabajo y asesorarlos en la elaboración de un informe, acerca de la trascendencia del pensamiento bolivariano hasta la Venezuela democrática y revolucionaria de hoy.

En base a lo anterior, se puede concluir que la periodización y el tiempo histórico, los conceptos y hechos de la Historia, los aspectos estructurales de las sociedades históricas del pasado y del presente, los grandes personajes de la Historia y la ideología, son considerados por esta profesora como aspectos fundamentales para la enseñanza de la Historia.

Categoría 1.3: Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos de la clase.

La observación de aula, permitió mostrar algunos de los problemas de los alumnos para participar e incorporarse a las actividades de aula de esta asignatura.

Al igual, que en las observaciones a la práctica de aula realizadas a los otros docentes en estudio, la observación a esta profesora, permitió constatar la presencia en algunos alumnos de problemas relacionados con la participación y la incorporación en las actividades de aula. En el contexto de estos problemas, destacaron los esfuerzos realizados por la docente para incentivarlos a participar e incorporarse a las actividades de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Metacategoría 2: Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesor de Historia utilizó durante el trabajo de aula.

Las categorías que estructuran esta metacategoría son las siguientes: 2.1. Actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesor en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor; 2.3. Roles asumidos por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula; y 2.4. Tipo de participación del alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Categoría 2.1: Actividades y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas por el Profesor en el aula de clases

La clase observada, permitió determinar que las estrategias y actividades de enseñanza utilizadas por esta profesora. Respecto al alumnado fueron la técnica de preguntar, la lectura del texto escolar de Historia y los trabajos en grupo. Por la parte docente, se evidenció el uso de la exposición y la explicación magistral.

En cuanto a lo observado, se pudo apreciar que esta profesora no realizó los repases de clases que tenía pensado hacer. Por el contrario, inició la clase con una exposición central sobre los aspectos temáticos de la asignatura, realizó explicaciones y descripciones sobre los hechos, personajes y períodos de la Historia. Asimismo, destaca la recurrencia frecuente al uso de preguntas, las cuales utilizó con dos finalidades; para motivar la participación y para diagnosticar la comprensión de las explicaciones de conceptos y hechos históricos por parte del alumnado. Además, utilizó estrategias de trabajo en grupo, en base a las cuales organizó, asignó, orientó y dirigió la elaboración de informes escritos con la utilización del texto escolar de la asignatura, el cual destacó en el aula, por ser el único recurso utilizado en la realización de las actividades de aula.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor de Historia en sus clases.

El único recurso utilizado observado durante el desarrollo de la clase, fue el texto de la asignatura de Historia.

Durante la praxis de enseñanza de esta profesora, hay que destacar el uso del texto escolar de la asignatura como único recurso de apoyo didáctico, tanto por los alumnos como por la profesora, quien lo consultó reiteradamente a medida que explicaba cada aspecto temático de la clase

Categoría 2.3: Roles asumidos por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

Se pudo observar que el rol cumplido por esta profesora en el aula de clases; fue el de orientadora, organizadora y facilitadora de las actividades de aula desarrolladas por el alumnado.

Los roles desempeñados por la profesora en el aula de clases, fueron los relativos a la de una docente en cumplimiento de funciones de orientadora, organizadora, y facilitadora de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La percepción del rol docente, fue el de una profesora que asigna, organiza y dirige el trabajo escolar de los alumnos en el aula, sin embargo, hay que señalar que nunca compartió las responsabilidades de este proceso con los alumnos.

Categoría 2.4: Tipo de participación del Alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Con sus excepciones, se observó un alumnado que en términos generales se mostró interesado, colaborador y participativo.

En relación a las actitudes asumidas por el alumnado durante el desarrollo de esta clase, se puede decir, que en términos generales; éste se mostró interesado, colaborador y participativo con el desarrollo de las actividades y el contenido temático. Sin embargo, se visualizaron enormes esfuerzos realizados por esta profesora, con la finalidad de motivar, interesar y promover la participación de los alumnos en las actividades y tareas escolares que propuso hacer en el aula.

Metacategoría 3: Evaluaciones realizadas por la Profesora de Historia.

La presente metacategoría esta constituida por las categorías: 3.1. Aspectos evaluados por el profesor; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

Categoría 3.1: Aspectos Evaluados durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos.

La observación de la práctica de aula de esta profesora, permitió percibir una evaluación centrada en el conocimiento, la participación y la elaboración de informes escritos en grupo por el alumnado.

La observación de la praxis de enseñanza de la Historia, evidenció que los aspectos más importantes de la evaluación para esta profesora son; el conocimiento y la comprensión de los hechos y conceptualizaciones teóricas de la Historia alcanzados por el alumnado, así como fue igualmente evidente la preocupación docente por evaluar la participación de los alumnos en las actividades y trabajos escolares en grupo.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados por el Profesor.

La observación de la práctica de enseñanza de la Historia de esta la profesora, mostró la utilización de técnicas, instrumentos y procedimientos para evaluar a los alumnos, como el trabajo en grupo y las preguntas interrogativas y de reflexión.

Las técnicas y procedimientos para la evaluación de los alumnos utilizados por esta profesora durante la práctica de la enseñanza de la Historia, se centraron en la elaboración de trabajos escritos en grupo y el uso de preguntas interrogativas y de reflexión. De lo observado, se infirió la recurrencia a las preguntas con una doble

finalidad; evaluar y motivar a participar e incorporar a los alumnos a las actividades de aula de la asignatura.

12.5. Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de Historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda / Observación de Aula)

En este apartado, se presentará la contrastación del conocimiento que manifestó pensaba desarrollar en la próxima clase (Entrevista de Agenda), con el conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la Historia (Observación de Aula).

Contraste Metacategorial 1: Conocimientos que el Profesor de Historia piensa desarrollar en su próxima clase, con los Conocimientos desarrollados en su Práctica de Enseñanza.

El cruce de estas metacategorías, produjo los siguientes contrastes: 1.1. Contenidos temáticos que el profesor tenía pensado desarrollar, con los conocimientos desarrollados en el aula; 1.2. Categorías de la Historia que el profesor piensa abordar en la próxima clase, con las categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase; 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar, con la importancia y utilidad observada de los contenidos desarrollados; y 1.4. Dificultades que cree se pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos de la clase.

Se recuerda que las observaciones de aula evidenciaron la enorme complejidad de contrastar la categoría: 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar (conocimiento declarado), con la importancia y utilidad del contenido histórico desarrollado en la práctica docente de aula (conocimiento observado), debido a que es difícil apreciar con objetividad en la acción de aula, las declaraciones tan particulares dadas por esta profesora, en relación a los dos aspectos categoriales señalados.

De la misma manera, en relación a la contrastación de la categoría: Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante el desarrollo de los Contenidos Históricos de la clase, hay que recordar que en la pauta y parrilla número cuatro de la entrevista de agenda, ésta tiene asignado el número 1.4., mientras que para la pauta y parrilla número cinco de la observación de aula, se le asignó el número 1.3.

Contraste Categorical 1.1: Contenidos Temáticos que piensa trabajar, con los Contenidos Temáticos desarrollados en el aula.

La contrastación de los contenidos temáticos que esta profesora manifestó pensaba desarrollar en su próxima clase, con los que se observaron trabajó en el aula, permitió determinar la correspondencia que se estableció entre los contenidos de la asignatura: El proceso independentista y los movimientos emancipatorios, el pensamiento político bolivariano y la figura histórica de Simón Bolívar importancia y trascendencia histórica. Igualmente, se constató la no correspondencia entre algunos contenidos declarados, pero que no fueron desarrollados en la clase de Historia, éstos fueron: Los aspectos sociales, económicos y políticos que caracterizaron el período independentista, la fundación y disolución de la “Gran Colombia”, así como el contenido temático de la clase anterior que abordaría con la técnica del repaso: La situación política, social y económica de la colonia.

La profesora apenas cumplió parcialmente con el desarrollo de los contenidos temáticos que declaró trabajaría en su próxima clase. Lo que pudiera entenderse como la existencia de un relativo interés, de la profesora, por respetar la planificación, o como la falta de previsión en el uso del tiempo por parte de esta docente.

Contraste Categorical 1.2: Categorías de la Historia que piensa desarrollar, con las trabajadas durante la clase observada.

Basándose en los contenidos temáticos anteriormente declarados, la profesora identificó entre ellos, las categorías de la Historia que señaló abordaría en su próxima clase, éstas fueron las siguientes: La periodización de la Historia, los grandes personajes del pasado y sus pensamientos políticos y sociales, los hechos de la Historia, y la relación pasado-presente Histórico. No obstante, la observación de aula, determinó la presencia de todas ellas, más una categoría, que no fue planteada por la docente en el momento (entrevista de agenda) que se le pidió que identificara las que abordaría durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la próxima clase, como fue la categoría: Contextualización histórica.

En base a lo declarado y a la práctica de aula observada a esta profesora, se constató que existe una relación entre lo que manifestó tener planificado y lo realizado en el ámbito de su práctica de enseñanza, lo que evidenció la gran importancia que les concede para la enseñanza de esta asignatura, a las categorías de la Historia siguientes; el uso de la periodización y el tiempo histórico para explicar cronológicamente, secuencialmente y en forma evolutiva los acontecimientos; los grandes personajes del pasado y sus pensamientos e idearios, la relación pasado-presente histórico y los distintos momentos de la Historia, trabajados a través de las temáticas de clase. Igualmente, fue notoria la presencia en la clase observada de una categoría no declarada; la contextualización histórica, que le sirvió para la caracterización en su momento histórico, de cada una de las cuestiones anteriormente señaladas.

En ese sentido, se puede decir, que para esta profesora la periodización y el tiempo histórico, los conceptos y los hechos de la Historia, los aspectos estructurales de las sociedades históricas del pasado y el presente, así como los grandes personajes del pasado y sus pensamientos e idearios, son aspectos fundamentales para la enseñanza de esta asignatura.

Contraste Categorical 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de Historia que piensa desarrollar, con los trabajados en la clase observada.

Esta categoría no aparece registrada en la pauta y parrilla número cinco, que como se dijo antes, fueron estructuradas para ordenar y clasificar las informaciones recogidas durante las observaciones de aula. En virtud de lo complejo que resulta determinar en la observación de aula, de manera objetiva, la importancia y utilidad de los contenidos de la Historia desarrollados, dificultad que aumenta, cuando se busca contrastarlos con lo declarado en la entrevista de agenda. En ese sentido, y para evitar confusiones más adelante, hay que aclarar que la categoría en cuestión no se contrastó con la observación de aula, debido a la complejidad y subjetividad de las cuestiones declaradas por la docente.

A pesar, de lo difícil que resulta la observación objetiva de los planteamientos y valoraciones que hizo esta profesora sobre la importancia y utilidad de los contenidos temáticos que manifestó pensaba desarrollar en una próxima clase; hay que destacar la conexión que estableció entre lo declarado con lo realizado, en cuanto a explicar y tratar de hacerle comprender al alumnado la importancia del estudio de los hechos, conceptos y personajes importantes del pasado, y para realizar la difícil tarea de entender y comprender el presente a través del estudio del pasado. Lo mismo, habría que decir en relación a la exaltación de los valores éticos y morales de los grandes personajes y de sus pensamientos políticos, en relación a los efectos que puedan tener en relación al fortalecimiento de la identidad nacional, y la formación integral y ciudadana del alumnado.

Contraste Categorical 1.4: Dificultades que declaró se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante la clase de Historia

Esta profesora fue muy enfática respecto a las dificultades de la enseñanza de la Historia, en ese sentido, destacó como problemas; la falta de comprensión de conceptos y categorías históricas que presentan los alumnos, las dificultades de comprensión

lectora, el desinterés y la desmotivación con que participan algunos de ellos en las clases de Historia.

Al igual, que en las otras observaciones de aula, realizadas durante la práctica de la enseñanza de la Historia de esta profesora, se pudo constatar la presencia en algunos alumnos de problemas relacionados con la participación en las actividades de aula. En la misma dirección, destacó la observación de los esfuerzos realizados por esta profesora para incentivar la participación del alumnado durante la clase. Por otra parte, hay que aclarar, que no se pudieron apreciar algunas de las dificultades que la profesora manifestó presentarían los alumnos en el aula; como la falta de comprensión de conceptos, categorías históricas y de comprensión lectora, debido a que no se produjeron situaciones de enseñanza-aprendizaje que lo permitiera.

De la contrastación de las dificultades declaradas con las observadas, resalta la correspondencia entre el desinterés y la desmotivación de algunos alumnos para participar en las actividades de la asignatura y los esfuerzos realizados por la profesora durante toda la clase, para incentivarlos, y mantenerlos motivados y participativos.

Contraste Metacategorial 2: Actividades y Estrategias que piensa utilizar en su próxima clase, con las observadas durante el trabajo de aula.

Categorías de contraste que constituyen esta metacategoría: 2.1. Descripción de las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesor de Historia piensa utilizar, con las utilizadas en el aula de clases; 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar, con los utilizados en el aula de clases; y 2.3. Roles que piensa asumir en el aula, con los asumidos durante el desarrollo de la clase.

Contraste categorial 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en su próxima clase, con las que realmente trabajó en el aula.

De la contrastación de las actividades y estrategias que declaró tenía planeado realizar y utilizar en su próxima clase, con las que desarrolló y empleó esta profesora en el aula, hay que destacar las situaciones siguientes: No inició la clase con el repaso de temas trabajados en clases anteriores como lo había declarado, al igual que hizo, con una de las supuestas temáticas que dijo abordaría en la próxima clase, la dejó sin desarrollar. Por otra parte, coincidió en cuanto a la utilización de la estrategia del trabajo en grupo, a través, de la cual asignó, organizó, orientó y dirigió la elaboración de informes escritos, e inicio la clase con una exposición central sobre el tema a desarrollar, como bien había declarado. En cuanto al uso de otras actividades y estrategias no declaradas en la entrevista de agenda, hay que destacar que la profesora recurrió a la explicación y descripción de hechos, personajes y momentos de la Historia, al uso de preguntas y del texto escolar de la asignatura, como único recurso bibliográfico para la realización de las actividades tanto por el alumnado como por la docente.

En lo observado y lo declarado se percibió que en las rutinas de enseñanza de esta profesora, predominan las exposiciones y los trabajos en grupo. Además, la práctica de enseñanza observada, permitió comprender la significación que tiene para la docente la utilización de las preguntas y del texto escolar de la asignatura.

Contraste Categorial 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar, con los trabajados en el aula de clases.

La profesora privilegió; tanto en sus declaraciones, como en la acción de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, el uso del texto escolar, como único recurso de apoyo didáctico, tanto para ella como para los alumnos, consultándolo reiteradamente a medida que se explicaban los aspectos temáticos de la clase.

Se percibió la significativa importancia que le asigna esta profesora al texto escolar de esta asignatura e Historia, para su enseñanza.

Contraste Categórial 2.3: Roles que piensa asumir en la próxima clase, con los asumidos durante el desarrollo de la acción de aula.

De la contrastación de lo declarado con lo observado en el aula, se puede inducir que para esta profesora la concepción del rol docente, es el de de facilitador y orientador del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto la idea y la puesta en práctica del rol docente, que tiene esta profesora; es la de una facilitadora y orientadora del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje, que le permita a los primeros controlar en parte su proceso de aprendizaje, y que la profesora sea uno más de los apoyos pedagógicos de aula.

Contraste Metacategorial 3: Evaluaciones que piensa hacer, con las realizadas durante la clase observada.

Las categorías a contrastar, son: 3.1. Aspectos que piensa evaluar en la próxima clase, con los aspectos evaluados durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase observada; y 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en clase, con los utilizados durante el desarrollo de las actividades de aula.

Contraste Categórial 3.1: Aspectos que piensa evaluar, con los evaluados durante la clase observada.

La profesora expresó que evaluaría los conocimientos y las actividades y trabajos que se realicen durante el desarrollo de la próxima clase, los que coincidieron en su totalidad con los evaluados en la práctica de aula observada.

Para esta profesora los aspectos más importantes a evaluar de la enseñanza de la Historia, son los conocimientos del alumnado y la participación en las actividades y trabajos de aula.

Contraste categorial 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar en su próxima clase, con los observados durante la clase.

La profesora declaró que para evaluar al alumnado; utilizaría preguntas, trabajos de grupo, exposiciones y explicaciones de los contenidos temáticos trabajados por los alumnos.

La contrastación de estos dos tipos de conocimientos, permitió inferir la importancia que para esta profesora; tienen las preguntas, trabajos de grupo, exposiciones y explicaciones de los alumnos; como técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación en la enseñanza de la Historia.

Contraste Metacategorial 4: Tipo de participación que espera del Alumno en su próxima clase, con la Categoría: 2.4. Tipo de participación observada durante la clase.

Antes de continuar con este contraste metacategorial, se debe aclarar que la metacategoría 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado; esta integrada por una sola categoría (entrevista de agenda), la cual se comparará con la categoría 2.4. Tipo de participación del alumnado, perteneciente al conocimiento observado durante el desarrollo del trabajo de aula.

La profesora expresó que esperaba un alumno que se muestre participativo, espontáneo e interesado por el tema y las actividades de la asignatura. En cuanto a las actitudes observadas en éstos durante el desarrollo de la clase, se puede decir, en términos generales, que éstas se correspondieron con las esperadas por la docente, lo que no se pudo determinar, fue la actitud de espontaneidad; debido en parte, a la observación de enormes esfuerzos realizados por la profesora durante toda la clase, con la finalidad de

motivar, interesar y promover la participación del alumnado en las actividades y tareas escolares.

La contrastación, permitió determinar que la actitud que manifestó esperar la profesora de parte de los alumnos, coincidió con la actitud favorable de éstos a la participación en las actividades y tareas escolares relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la asignatura, observadas en el aula, las cuales fueron reforzadas por las acciones y esfuerzos de la profesora para motivar, interesar y promover la participación.

CAPÍTULO XIII

Séptimo estudio de caso: Profesora “G”.

Índice

13. Séptimo estudio de caso: profesora “G”

13.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de historia

13.2. Descripción del conocimiento y pensamiento manifestado por esta profesora, acerca de la historia que se enseña en la educación básica venezolana

13.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase

13.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de la enseñanza la historia

13.5. Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de historia, con los utilizados en la práctica de enseñanza

13. SEPTIMO ESTUDIO DE CASO: PROFESORA “G”

13.1. Caracterización en profundidad del pensamiento profesional del profesor de Historia.³⁶⁵ (Entrevista en Profundidad)

Entre los aspectos categoriales que constituyen este apartado, se señalan: 1. Interés por la investigación educativa; 2. Interés por la enseñanza de la Historia; 3. Participación en la creación de materiales de enseñanza; 4. Interés por la lectura de libros y/o revistas de Historia; 5. Participación y valoración de talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente; 6. Participación en talleres, cursos, seminarios, entre otros, de formación y actualización docente; 7. Valoración de talleres y cursos realizados; 8. Experiencias significativas que ha tenido como profesor de Historia; y 9. Razones por las que trabaja en la Educación Básica.

Categoría 1: Interés por la Investigación Educativa.

En relación a la investigación educativa, esta profesora manifestó lo siguiente:

“Si..., me interesa muchísimo, sobretudo la relacionada con la investigación histórica..., porque la investigación, además de que te facilita la obtención de conocimientos sobre la asignatura y la realidad social, te permite diagnosticar los problemas de la educación y de la comunidad..., a la vez que te permite elaborar las respuestas para solucionar esos problemas. Por eso, es que debemos aprender las metodologías y técnicas de investigación..., sobre todo las nuevas, para poder transmitírselas a los alumnos..., y por que yo creo en la reconstrucción histórica de los pueblos a través del conocimiento, y que ésta sólo puede hacerse desde la investigación”.

La profesora hizo referencia a varios aspectos para explicar el interés que tiene por la investigación; en primer lugar, expresó interesarle la investigación histórica, porque además de facilitarle la obtención de conocimientos sobre la Historia y la realidad social, le permite diagnosticar los problemas de la educación y la comunidad, y elaborar las respuestas para solucionarlos. En ese sentido, destacó el deber de los docentes por

³⁶⁵ Véase anexos 4 y 5.

aprender las metodologías y técnicas de investigación, sobretodo las nuevas, para enseñarlas al alumnado, porque según ella, la reconstrucción histórica de los pueblos, sólo es posible a través del conocimiento obtenido con la investigación.

Categoría2: Interés por la Enseñanza de la Historia.

En relación a esta categoría, la profesora se expresó de la siguiente manera:

“Claro que me interesa, es que a mi me gusta enseñar Historia, porque mi interés como profesora es transmitirle a los alumnos las metodologías y técnicas de investigación histórica que son necesarias para formarlos y prepararlos para que conozcan el pasado..., y vivan con responsabilidad el presente ... Yo pienso, que hay muchas formas de enseñar a los muchachos lo que nosotros aprendimos y sabemos sobre el pasado y el presente, aunque seguimos aprendiéndolo, se lo podemos enseñar de forma superficial o en profundidad, de acuerdo con lo consciente que estemos, en relación de lo importante que es este conocimiento para los alumnos, ahora, la manera en que lo hagamos, dependerá del conocimiento, la cultura general, los valores, la identidad y la conciencia que esperamos adquieran los alumnos en esta asignatura”.

Esta profesora manifestó que el interés que siente por la enseñanza de la Historia, se explica en razón de la importancia que tiene para la formación y preparación del alumnado para conocer el pasado y entender el presente. En la misma perspectiva, afirmó que tanto el conocimiento, como la cultura general, los valores, la identidad y la conciencia que los alumnos aprenden en las clases de esta asignatura, depende de la manera en que los docentes enseñan la Historia.

Categoría 3: Participación en la creación de Materiales de Enseñanza.

En relación a ha participado en la creación de materiales didácticos, la profesora manifestó:

“Si con los otros profesores de Historia, me he reunido algunas veces para elaborar cuestionarios y guías de estudio para esta asignatura..., también he realizado con los alumnos en el aula; mapas físicos y mapas mentales que hemos utilizado en el desarrollo de las clases..., y elaborado cuestionarios de investigación para indagar sobre los hechos históricos y culturales de la comunidad de los alumnos. Ahora mismo, estoy trabajando con los alumnos en una investigación para conocer el origen del biscocho o panela de San Joaquín, el cuestionario de investigación se lo aplicamos a personajes de la comunidad, con la colaboración, como dije, de los alumnos cursantes de esta asignatura”.

La profesora expresó haber elaborado con la participación del resto del profesorado de Historia; algunas guías de estudio para los alumnos. Igualmente, señaló haber organizado y dirigido a los alumnos en la elaboración de láminas, y mapas físicos y mentales para ser utilizados en clase. En la misma dirección, destacó la elaboración de cuestionarios de investigación con el alumnado, para indagar sobre los hechos del pasado de la comunidad.

Categorías 4 y 5: Interés por la Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.

En este apartado, se explicarán a la vez; el aspecto 4. Lecturas de libros y/o revistas de Historia, y el aspecto 5. Interés por la lectura.

En relación a la lectura de libros y revistas de Historia, la profesora afirmó textualmente lo siguiente:

“Si, yo hago lecturas de libros de Historia y artículos de revistas de Ciencias Sociales, Geografía, Educación y de Historia, ahora mismo, estoy leyendo mucho..., por lo de la maestría y para preparar mis clases... Además, de las lecturas que hago, también reviso el texto de Historia y el de Geografía como material de consulta, porque los textos de estas asignaturas, son el material

oficial..., no importa que sean tan aburridos que los alumnos no se interesen en leerlos. Quiero aclarar que me gusta la lectura, porque me mantiene informado de cosas nuevas, y a mantenerme actualizado. Para mi estar actualizado, es parte de la responsabilidad de esta profesión, además, sirve para preparar los contenidos temáticos que trabajamos en el aula, lo que considero es un deber y una responsabilidad de los que ejercemos la docencia”.

La profesora declaró que, por exigencias de la maestría en Historia de Venezuela que esta haciendo actualmente, y para mantenerse actualizada; esta leyendo muchos libros y revistas de Historia y de Ciencias Sociales, Geografía, Educación e Historia. En la misma dirección, destacó el uso del texto escolar de esta asignatura, a pesar, de considerarlo bastante aburrido para los alumnos. Igualmente, expresó usar otros recursos bibliográficos; como los libros y revistas antes señalados, con la finalidad de preparar los contenidos temáticos de la clase.

Categorías 6 y 7: Participación en Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de formación y actualización docente.

En este apartado, al igual que se hizo en los anteriores casos de estudio, se abordará en forma conjunta para su análisis y descripción las categorías 6. Participación en talleres, cursos, seminarios, etc., de formación y actualización docente, y el 7. Valoración de talleres y cursos realizados.

En respuesta a esta pregunta, la profesora declaró lo siguiente:

“El trabajo docente es muy absorbente, te deja poco tiempo para dedicarte a buscar e inscribirte en los cursos y talleres que ofertan las universidades y el Ministerio de Educación..., además, esos cursos y talleres no tienen mucho peso académico. Por eso preferí, antes que inscribirme en esos cursos y talleres, hacer una maestría en Historia de Venezuela, que te da más currículo y el Ministerio te lo reconoce para los concursos y los ascensos... Pero sobre como son los cursos y talleres de ahora, considero que no puedo opinar..., ya te dije que en los dos

últimos años no he realizado ningún taller o curso, porque me he dedicado a hacer mi maestría, de la cual si te puedo decir que es bastante buena e interesante, tanto para mi crecimiento profesional como personal”.

La profesora expresó tener muchos años sin hacer talleres o cursos de formación y actualización docente, por lo que prefirió no opinar sobre ellos. En la misma perspectiva, afirmó que el trabajo docente es muy absorbente, lo que deja poco tiempo para dedicarlo a buscar e inscribirse en los cursos y talleres de actualización y formación docente, los cuales considera tienen poco valor académico. Sin embargo, afirmó preferir hacer una Maestría en Historia de Venezuela, porque le sirve para su currículo profesional y es reconocida por el Ministerio de Educación para los concursos y ascensos.

Categoría 8: Experiencias Significativas que ha tenido como Profesora de Historia.

En relación a las experiencias significativas que ha tenido durante sus años dedicados a la enseñanza de la Historia, la profesora expresó textualmente:

“Yo..., cuando realmente me siento realizada profesionalmente, es cuando logro a través de la participación y la creatividad que los alumnos manifiesten sus potencialidades..., y los conocimientos multidisciplinarios que poseen..., cuando observo como, ellos mismos, descubren el enorme potencial que tienen y la gran cantidad de conocimientos que poseen sobre otras disciplinas; el problema es que no los usan o no los saben usar..., en ese momento siento que me realizo totalmente como profesora... Ese descubrimiento, sobre lo que somos capaces de hacer, es bien importante y significativo para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y de nosotros los profesores”.

La profesora destacó que las experiencias más significativas que ha tenido como profesora de Historia, ha sido cuando los alumnos a través de la participación y la creatividad en las clases de esta asignatura, logran descubrir sus potencialidades y conocimientos multidisciplinarios, es decir, cuando se hacen conscientes de lo que son capaces de hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría 9: Razones por las que Trabaja en Educación Básica.

En relación a las razones por las que trabaja en la Educación Básica, la profesora expresó lo siguiente:

“Trabajo en Educación Básica..., bueno, yo creo que este nivel es muy importante para la formación de los alumnos..., y porque como docente, creo que enseñarle Historia a los jóvenes de este nivel educativo, es una especie de defensa de nuestra identidad, de lo que somos y de nuestra Historia. Debo decir, que desde que estoy en la maestría mi interés por el conocimiento y la investigación histórica, es cada vez mayor”.

Las razones a las que aludió esta profesora para explicar porque trabaja en Educación Básica, fueron; en primer lugar, argumentó que este nivel es importante para la formación del alumnado, y el segundo argumento que esgrimió, fue el de que los docentes, al enseñar la Historia están haciendo la defensa de la identidad nacional. Por otra parte, señaló que el estar haciendo la Maestría en Historia de Venezuela, le ha incrementado su interés por el conocimiento y la investigación histórica.

13.2. Descripción del conocimiento y el pensamiento, manifestado por esta profesora, acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica Venezolana.

(Entrevista en Profundidad)

En este apartado, se abordarán los resultados del análisis de los conocimientos que manifestó poseer la profesora “F”, quien constituye el séptimo estudio de caso de esta investigación. A partir de la cual, se busca la elaboración de una visión lo bastante matizada y profunda que; permita describir, explicar y comprender en detalle las informaciones sobre los conocimientos y pensamientos manifestados por esta profesora sobre la enseñanza de la Historia. La idea es hacerlo desde una perspectiva, que posibilite contemplar de manera integral las nueve metacategorías que constituyen este apartado. Con esa intención, se analizarán las informaciones relacionadas con las concepciones, importancia, diferencias, utilidad, dificultades, contenidos, valoraciones, opiniones, actitudes y percepciones que sobre los distintos aspectos de la enseñanza de la Historia, declaró poseer la profesora, durante la entrevista en profundidad. Ahora

bien, con el propósito de garantizar el rigor científico que debe poseer todo análisis de resultados de cualquier investigación, al igual que se hizo en el análisis anterior de los otros seis estudios de caso, en éste, se recurrirá igualmente al uso de los datos ordenados y categorizados en la pauta n° 3 y en la parrilla n° 3, de la parte referida al sistema categorial elaborado para organizar los Conocimientos y Pensamientos del Profesor acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica. Desde este contexto, es que se presentan los resultados del análisis de los distintos aspectos planteados por esta profesora de Historia, en cada una de las metacategorías:

Las metacategorías que constituyen este apartado son seis:

1. Conocimiento de la Historia.
2. La Historia que se Enseña en la Educación Básica.
3. Valoraciones del Profesor de Historia sobre si mismos.
4. Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en Educación Básica.
5. Valoraciones que tiene el Profesor sobre el Programa y el texto de la asignatura de Historia.
6. Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del alumnado de Educación Básica.
7. Conocimientos del Profesor en relación a la planificación.
8. Acciones del Profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia.
9. La evaluación en la enseñanza de la Historia³⁶⁶.

³⁶⁶ Véase anexos 6 y 7.

Metacategoría 1: Conocimiento de la Historia.

La presente metacategoría esta integrada por dos categorías: 1.1. Concepciones de la Historia; y 1.2. Importancia de la Historia.

Categoría 1.1: Concepciones de la Historia.

La concepción que manifestó explícitamente poseer esta profesora, en sus declaraciones fue la siguiente:

“Es el estudio del pasado vivido de los pueblos, de las naciones..., de un pasado que puede servir para interpretar y comprender el presente y para defender nuestra identidad, lo que somos... Es el conocimiento de lo vivido para comprender lo que vivimos en el presente... Ahora que estoy haciendo la maestría, he entendido que no tendría ninguna importancia o interés conocer el pasado por conocerlo, sino nos sirve para entender el presente que vivimos”.

La concepción de la Historia que manifestó poseer esta profesora, al igual que otros profesores anteriormente entrevistados, es que ésta; es el estudio del pasado para la comprensión del presente. En ese sentido, para esta profesora el conocimiento histórico del pasado tiene la cualidad o condición que poseen los instrumentos metodológicos de investigación. Además, al definir la Historia como el estudio de los pueblos o de las naciones, evidenció poseer una visión centrada más en los colectivos históricos que en los personajes importantes del pasado, y al servicio de la defensa de la identidad nacional.

Categoría 1.2: Importancia de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

Respecto a la importancia de la Historia, la profesora declaró textualmente lo siguiente:

“Mira..., la Historia es muy importante, porque ella nos ayuda a conocernos en el pasado y a entendernos en el presente..., además, sus conocimientos son fundamentales para la formación integral y ciudadana de los alumnos, como ya te

dije antes; porque enseñar Historia es una especie de defensa de lo que somos, de nuestra identidad”.

La profesora explicó la importancia de la Historia que se enseña en la Educación Básica, en base a la utilidad que posee para la formación integral y ciudadana del alumnado y la defensa de la identidad nacional.

Metacategoría 2: La Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Las categorías que constituyen esta metacategoría son cuatro: 2.1. Diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza; 2.2. Utilidad del conocimiento de la Historia; 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia; y 2.4. Temas y/o contenidos básicos de la enseñanza de la Historia.

Categoría 2.1: Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.

Sobre las diferencias entre la Historia y la asignatura de Historia, esta profesora opinó lo siguiente:

“La Historia de los Historiadores es la Historia científica; la que se investiga, la que encontramos en documentos y en otras fuentes de la Historia..., es una Historia comprobable..., es la que se proyecta hasta el presente... La mayoría de las veces, esta Historia la de los Historiadores, llega al aula de clases a través de los textos que la presentan como una Historia más o menos ajustada al programa de la asignatura, aunque la presentan de una manera muy descriptiva, lejana, fría y nada interesante para los alumnos, esta es la Historia que enseñamos los profesores.... Es por eso, que cuando voy a enseñarla, trato de hacérsela más cercana y más sentida, de manera que los alumnos se identifiquen con ella y les parezca lo más interesante y agradable posible”.

Para esta profesora, la Historia como ciencia es la que se investiga y se puede comprobar, es la que se encuentra en documentos y fuentes de la Historia, que por cierto no identificó ni explicó. Mientras que la Historia de la enseñanza, a pesar de considerar que es la misma de los Historiadores, la cuestionó por llegar al aula a través de textos, que si bien intentan ajustarse al programa de la asignatura, la presentan como una Historia lejana y descriptiva. En oposición a la situación descrita, afirmó que ella, en lo particular trata de enseñar una Historia más cercana, agradable e interesante, con la cual puedan identificarse los alumnos.

Categoría 2.2: Utilidad de la Historia.

En cuanto a la utilidad de la Historia, la profesora declaró lo siguiente:

“A los alumnos en general no se les debe transmitir sólo conocimientos históricos, eso no es suficiente en este mundo tan globalizado..., hay que enseñarles a manejar el conocimiento histórico como un instrumento para analizar y explicar los hechos del pasado y los del presente, porque ahora se sabe que conocer el pasado es fundamental para poder comprender e interpretar los hechos y problemas de la sociedad del presente, y eso es lo que necesitan...”.

Esta profesora, concibe el conocimiento histórico como un instrumento de análisis y de explicación del pasado-presente al servicio del alumnado. Considera que eso es lo que debe enseñárseles, porque considera que el conocimiento del pasado es fundamental para el estudio y comprensión de la sociedad del presente.

Categoría 2.3: Dificultades de la Enseñanza de la Historia.

La respuesta que dio esta profesora en relación a la pregunta sobre las dificultades de la enseñanza de la Historia, textualmente fue la siguiente:

“Las dificultades que se presentan en la enseñanza de la Historia, son las dificultades que presentan muchos de los alumnos para la comprensión lectora y para la comprensión de algunos conceptos y categorías de la Historia... Aunque,

también existe entre el alumnado una resistencia a ver con agrado la Historia, se puede notar fácilmente en el desinterés y la falta de motivación que presentan muchos de los alumnos en las clases de Historia....”.

Las dificultades que presenta la enseñanza de la Historia, de acuerdo a lo declarado por esta profesora, están relacionadas con el desinterés y la falta de motivación que sienten los alumnos por la Historia. Señalando entre éstas; los problemas de comprensión de conceptos y categorías históricas que manifiestan muchos alumnos, y en un contexto más general, la falta de comprensión lectora de éstos.

Categoría 2.4: Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia de la Enseñanza.

Las declaraciones textuales de esta profesora, sobre los temas y contenidos básicos para la enseñanza de la Historia, fueron las siguientes:

“Vamos a ver..., cuáles son los contenidos temáticos básicos para la enseñanza de la Historia..., para mí los más fundamentales; son el estudio de los pueblos en sus diferentes períodos o épocas de la Historia..., pero también, creo que deben estudiarse los grandes personajes del pasado histórico..., y todo lo que tenga que ver con los hechos y conceptos que forman parte de la Historia de los pueblos”.

En opinión de esta profesora, los aspectos básicos para la enseñanza de la Historia serían el estudio de los pueblos a través de sus períodos o épocas, y de los hechos y conceptos históricos. Por otra parte, a pesar de haber definido en declaraciones anteriores a la Historia como el estudio de los pueblos, en esta categoría, se refirió al estudio de los grandes personajes del pasado, como uno de sus contenidos básicos de enseñanza.

Metacategoría 3: Valoraciones que hace el Profesor de Historia de si mismo.

Esta metacategoría esta conformada por dos categorías: 3.1. Valoración social y profesional que hace el profesor de si mismo; y 3.2. Conocimientos que cree debe poseer un profesor de Historia.

Categoría 3.1: Valoración Social y Profesional que hace el profesor de si mismo.

La valoración que hizo esta profesora de si misma, se enmarcó dentro del colectivo docente, a continuación lo declarado:

“Los profesores somos los encargados de formar en los jóvenes de ahora a los ciudadanos del futuro..., esos alumnos que hoy están en las aulas de clases con nosotros y que enseñamos y orientamos, son la generación de relevo en formación... Esa es la razón, por la que en la comunidad nos vean como profesionales de gran importancia para la sociedad..., quién haría este trabajo mejor que nosotros, acaso los curas, no creo... Además, yo creo que los profesores de Historia y de estudios sociales tenemos un compromiso social, que los demás profesores y profesionales no tienen”.

La entrevistada considera que los profesores en términos generales, y los de Historia y de Ciencias Sociales en particular, son profesionales de gran importancia para la sociedad, en razón de que son los responsables de formar en el alumnado de hoy a los ciudadanos del futuro, es decir, a la generación de relevo. En relación a estas declaraciones, afirmó que los docentes antes señalados, tienen un mayor compromiso social que otros profesionales y profesores de otras asignaturas.

Categoría 3.2: Conocimientos que cree debe poseer el profesor de Historia.

Respecto a los conocimientos que debe poseer un profesor de Historia, la profesora declaró lo siguiente:

“Un buen profesor de Historia, además, de poseer conocimientos suficientes sobre la asignatura que dicta, debe estar actualizado en el conocimiento histórico y social, al igual debe tener suficientes conocimientos y buen dominio de las nuevas metodologías y técnicas de enseñanza..., y de planificación.”

Para esta profesora, el buen profesor de Historia; debe poseer conocimientos suficientes de la asignatura con la que trabaja y estar actualizado sobre los últimos conocimientos en el área de la Historia y de las Ciencias Sociales. Además, debe poseer suficientes conocimientos y dominio pertinente sobre las nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, y planificación.

Metacategoría 4: Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría esta compuesta por tres categorías:

- 4.1. Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica.
- 4.2. Opinión acerca de la presencia de la asignatura de Historia en el plan de estudios.
- 4.3. Valoración social y académica de la Historia, en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica.

Categoría 4.1: Opinión acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.

A continuación, la respuesta textual de la profesora:

“Estoy convencida de que la Historia es una asignatura muy importante para la formación de los alumnos..., conocer el pasado y comprender el presente de

nuestra Historia... A pesar de lo que dije a favor de ella, sigo creyendo que la Historia es una de las asignaturas del plan de estudios de Educación Básica, que necesita con urgencia ser revisada, corregida y mejorada; porque es una Historia con un sentido nacionalista mal interpretado, desconectada de la realidad regional y nacional..., lo que en consecuencia la convierte en una asignatura tergiversadora de la verdadera Historia Nacional”.

En relación a la Historia que se enseña en la Educación Básica, la profesora comenzó calificándola como una de las asignaturas importantes del plan de estudios de la Educación Básica venezolana; por el papel formativo que cumple en relación al alumnado, y porque permite conocer el pasado y comprender el presente histórico. No obstante, le cuestionó; primero, el hecho de promocionar un nacionalismo mal entendido y tergiversador de la verdadera Historia; y de segundo, el hecho de estar desactualizada y divorciada de la realidad regional y nacional, por lo que sugirió sea revisada y corregida con urgencia.

Categoría 4.2: Opinión acerca de la Presencia de la Historia en el plan de Estudios de la Educación Básica.

La opinión de esta profesora respecto a esta categoría, fue la siguiente:

“La Historia es una asignatura que está más que justificada en la Educación Básica..., se justifica en el hecho de que es necesaria para la formación integral y ciudadana de los alumnos..., y es que los alumnos a mi entender, necesitan que les enseñemos sobre el pasado, como también necesitan que los iniciemos en la comprensión de las sociedades y de los problemas políticos, económicos y sociales del presente... Además, la Historia es la única asignatura de esta Educación Básica, que permite en el estudio del pasado histórico propiciar los valores cívicos y nacionalistas de la identidad nacional”.

Al igual que otros profesores entrevistados, esta profesora afirmó que la Historia se justificaba como asignatura del plan de estudios de la Educación Básica, en la utilidad y

la importancia que tiene para la formación integral y ciudadana de los alumnos, y para iniciarlos en la comprensión del presente, utilizando los conocimientos del pasado como instrumentos de estudio y de análisis histórico.

Categoría 4.3: Valoración Social y Académica de la Historia, en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios.

Respecto a esta pregunta, la declaración textual de la profesora fue la siguiente:

“Para mi todas las asignaturas son importantes para la formación social y académica del alumnado. Así como la lecto-escritura es básica para la comprensión del lenguaje y las demás asignaturas..., la Historia lo es para la comprensión de los pueblos y del hombre. La Historia es importante, porque los alumnos a través de ella pueden interpretar y formarse una idea sobre la sociedad, la democracia, la justicia y los valores que son necesarios para su formación ciudadana”.

La profesora consideró que la Historia tiene la misma importancia social y académica de las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica. En ese sentido, homologó su importancia con la lecto-escritura para la comprensión del lenguaje y las demás asignaturas. Asimismo, destacó la importancia que tiene para la comprensión de los pueblos y del hombre, y para la interpretación de los valores necesarios para la formación ciudadana de los alumnos, y de la democracia, la justicia y la sociedad.

Metacategoría 5: Valoraciones que hace el Profesor del Programa y el Texto de Historia.

Esta metacategoría esta integrada por cuatro categorías:

5.1. Valoración del programa de la asignatura de Historia.

5.2. Valoraciones que posee el profesor de Historia sobre el texto de la asignatura.

5.3. Planteamiento de la Historia que se hace en el texto de la asignatura.

5.4. Propuestas metodológicas del texto de Historia.

Categoría 5.1: Valoración del Programa de la Asignatura de Historia.

La profesora emitió una declaración muy poco positiva sobre los programas de Historia:

“Los programas de esta asignatura, no son las guías que necesitamos para orientar las clases de Historia..., pues esos programas están muy desactualizados y divorciados de la Historia regional y local... Yo pienso que deben de revisarse, actualizarse y adecuarse a las necesidades de conocimiento histórico de los alumnos”.

La profesora manifestó poseer una valoración negativa de los programas de Historia. Afirmó que los actuales programas, no sirven de guía para orientar las clases de esta asignatura, a la vez los calificó de desactualizados y divorciados de la Historia regional y local. Por lo que sugirió revisarlos y actualizarlos para adecuarlos a las necesidades de conocimiento histórico que tienen los alumnos.

Categoría 5.2: Valoraciones que hace el Profesor de Historia del texto de la Asignatura.

En cuanto al texto, la profesora expresó la siguiente opinión:

“Muchos de los textos de Historia que utilizamos en la escuela básica, son incomprensibles para los alumnos... Además, de que los alumnos los encuentran aburridos, por eso, yo los uso alternándolos con revistas, libros de Historia, hemerotecas y todo tipo de información..., documentos e internet”.

La profesora en sus declaraciones valoró los textos escolares de Historia, como incomprensibles y aburridos para los alumnos, por lo que sugirió usarlos alternándolos

con revistas, libros, hemerotecas, material de internet y todo tipo de información relacionada con la asignatura.

Categoría 5.3: Planteamiento de la Historia que se hace en el texto de la Asignatura.

Respecto a la Historia que plantean los textos escolares, la profesora manifestó lo siguiente:

“La mayoría de los textos de Historia plantean, valga la redundancia, una Historia centrada en grandes personajes y hechos importantes del pasado..., es una Historia repetitiva que no profundiza sobre los temas que trata, apenas los describe..., y lo hace de una manera muy superficial, sin críticas y apegada a los lineamientos del programa de la asignatura”.

La profesora cuestiona la Historia que plantean los textos escolares de la asignatura, considerándola como una Historia apegada al programa de la asignatura, centrada en grandes personajes y hechos importantes del pasado, y calificándola de acrítica, descriptiva, repetitiva y superficial.

Categoría 5.4: Propuestas Metodológicas del texto de Historia.

En relación a las propuestas metodológicas del texto escolar de Historia, la profesora declaró textualmente lo siguiente:

“Las propuestas metodológicas del texto, son las mismas que recomienda el programa de la asignatura.... Las estrategias que traen los textos de Historia casi siempre, son las mismas; contestar preguntas, explicar las siguientes proposiciones,...”.

Para esta profesora las propuestas metodológicas de los textos de Historia, son las mismas que recomienda el programa de la asignatura. De las que nombró sólo dos: Responder preguntas y explicar proposiciones.

Metacategoría 6: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.

Categorías que integran esta metacategoría:

6.1. Opinión del profesorado de Historia sobre el alumnado.

6.2. Opinión del profesor de Historia acerca de la importancia del alumnado.

6.3. Opinión que tiene el profesor de Historia acerca de las actividades que desarrolla el alumnado en el aula de clases.

Categoría 6.1: Visión que tiene el Profesor de Historia acerca del alumnado de Educación Básica.

Respecto al alumnado, la profesora expresó lo siguiente:

“Los alumnos a veces te sorprenden gratamente en una clase; puede ser por el interés que demuestran en el tema de una clase, o por la participación espontánea que manifiestan en el desarrollo de un tema que les gusta..., lamentablemente eso no siempre es así...La mayoría de las veces, nos encontramos con un alumno que no quiere participar de las actividades de aula y con muchos problemas de aprendizaje, desde las dificultades más básicas, como pueden ser las de lecto-escritura, a otras mucho más complejas como las de análisis, reflexión y síntesis”.

La profesora afirmó que la mayoría de las veces el alumnado manifiesta una actitud negativa hacia la participación en las actividades de clase, y presenta muchos problemas de aprendizaje; como los de comprensión para la lecto-escritura y otros más complejos

relacionados con el análisis, la reflexión y la síntesis. No obstante, señaló que algunas veces, cuando les gusta el tema, se muestran interesados y participativos.

Categoría 6.2: Opinión del Profesor de Historia acerca de la importancia del Alumnado.

A continuación se expone textualmente la opinión de esta profesora:

“En el proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen muchas personas; los alumnos, el profesor, los padres, el personal directivo, los empleados administrativos, los planificadores, la comunidad; en fin somos muchos los que intervenimos..., también intervienen otros agentes como los medios de comunicación y la familia. Pero considerándolos a todos; el alumno sigue siendo y será el centro y la esencia de la educación, y continuará siendo el sujeto más importante de este proceso...”

La profesora hizo una reflexión valorativa sobre la importancia que tiene el alumnado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacándolo como el sujeto central y más importante de la educación.

Categoría 6.3: Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el aula de clases.

A continuación, se expone textualmente la opinión emitida por esta profesora, sobre las actividades de los alumnos:

“Debo recordarte que los alumnos no participan espontáneamente de las actividades de aula, la mayoría de ellos no realizan las actividades de las asignaturas; si no los motivas y los organizas, o participas con ellos no trabajan. Si quieres que participen y se incorporen a hacer las actividades y trabajos escolares, tienes que agruparlos, sino lo haces o les asignas actividades y tareas individuales se aburren y no las terminan”

Las declaraciones de esta profesora se centraron más en la actitud que asumen los alumnos en relación a la participación en la clase, que en las actividades que realizan. En ese sentido, manifestó que los alumnos no participan espontáneamente en las actividades de aula, y señala de manera enfática, que hay que motivarlos, organizarlos y agruparlos para que se incorporen a las actividades de aula y hagan las tareas escolares.

Metacategoría 7: Conocimientos del Profesor de Historia en relación a la Planificación Didáctica.

Las categorías que conforman esta metacategoría son las siguientes:

7.1. Significado e importancia de la planificación.

7.2. Momentos y tipos de planificación.

7.3. Elementos importantes de la planificación.

7.4. Fuentes y/o documentos de la planificación.

7.5. Dificultades de la planificación.

7.6. Actitud del profesor en relación a lo planificado.

Categoría 7.1: Significado e importancia de la Planificación.

Respecto a esta categoría, la profesora expresó lo siguiente:

“La planificación tiene un significado muy especial para nosotros los docentes..., sin ella no podríamos darle un orden secuencial a los objetivos y a los contenidos de la asignatura cuando los llevamos al aula... Sin la elaboración de un plan previo, no les puedes transmitir a los alumnos los conocimientos de la asignatura, ni tampoco podrías lograr aprendizajes significativos en el alumnado”.

La profesora considera que la planificación tiene un significado especial para los docentes, en cuanto es imprescindible para ordenar secuencialmente el desarrollo de los objetivos y contenidos de la asignatura, y lograr en los alumnos aprendizajes significativos.

Categoría 7.2: Momentos y Tipos de Planificación.

En relación a esta cuestión, la profesora manifestó lo siguiente:

“En mi tiempo libre planifico y reviso las actividades docentes que voy a desarrollar durante la semana... En la escuela nos reunimos los profesores de Ciencias Sociales a principios del año escolar para planificar el plan general anual y los planes de lapso de la asignatura”.

La profesora fue muy explícita y directa en señalar, que es en su tiempo libre que planifica y revisa las actividades docentes que va a desarrollar en la semana. En cuanto a los planes anuales y de lapso, declaró reunirse, a principios del año escolar, con los otros profesores de Ciencias Sociales para hacerlos.

Categoría 7.3: Elementos importantes de la Planificación.

En relación a esta cuestión, la profesora manifestó lo siguiente:

“Los elementos más importantes que consideramos los docentes cuando vamos a planificar; son los objetivos de la asignatura, los contenidos temáticos, las actividades y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, además, le prestamos mucha atención al tiempo que necesitaremos para desarrollar los contenidos de la asignatura”.

Los elementos de la planificación que esta profesora considera como más importantes; son los objetivos, los contenidos, las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como el tiempo necesario para desarrollarlos en el aula.

Categoría 7.4: Fuentes y/o Documentos de la Planificación

La profesora declaró textualmente en relación a las fuentes y documentos de la planificación, lo siguiente:

“Los documentos que utilizo cuando voy a planificar; son el texto y el programa de Historia, porque son los materiales básicos de información, aunque, también me apoyó en otros documentos bibliográficos y material informativo de internet”.

A pesar de la opinión desfavorable que emitió esta profesora acerca del texto y el programa de la asignatura, en esta categoría los reivindicó como los documentos básicos de su planificación. No obstante, señaló utilizar otros documentos y materiales bibliográficos y de internet.

Categoría 7.5: Dificultades de la Planificación.

En relación a las dificultades de la planificación, esta profesora se expresó en los siguientes términos:

“Realmente no tengo problemas con la planificación, los problemas que puedo decir, se me han presentado en la enseñanza de la Historia, sólo han sido con la planificación de actividades extra aula, sobretudo con los permisos que deben otorgar los padres y representantes para que los alumnos asistan”.

La profesora señaló no tener problemas con la planificación, sin embargo, expresó que los pocos que ha tenido, han estado relacionados con la planificación de actividades extra aula, específicamente con la tramitación de los permisos de salida del alumnado.

Categoría 7.6: Actitud del Profesor de Historia en relación a lo Planificado.

En cuanto a esta categoría, la profesora respondió lo siguiente:

“Yo siempre llevo un plan de clases al aula, pero eso no quiere decir que debo cumplir con exactitud lo planificado, yo creo que hay que mantener una actitud flexible y abierta a introducir cambios y modificaciones en el plan de clases..., tu no sabes los imprevistos que se pueden presentar en el aula con los alumnos o con los recursos y con las actividades, con cualquier cosa, por eso prefiero un plan de clases bien flexible y así lo hago”.

La profesora expresó que lo importante es mantener una actitud abierta y un plan flexible que permita modificarlo y cambiarlo en el aula.

Metacategoría 8: Acciones del Profesor en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.

Cinco son las categorías que constituyen esta metacategoría:

- 8.1. Descripción de la acción que el profesor manifiesta desarrollar en las aulas de clases.
- 8.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.
- 8.3. Aspectos más importantes de una clase de Historia.
- 8.4. Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.
- 8.5. Roles que asume el Profesor de Historia en las aulas de clases.

Categoría 8.1: Descripción de la Acción que el Profesor manifiesta desarrollar en sus clases de Historia.

La entrevistada describió en forma breve su práctica de aula, de la siguiente manera:

“Comienzo mis clases de Historia, creando un ambiente agradable y motivador de la participación de los alumnos, lo hago desarrollando diferentes actividades; realizo un repaso de los contenidos trabajados en clases pasadas..., y propicio la realización de reflexiones en el alumnado sobre los aspectos temáticos más importantes de esas clases... Además, elaboro esquemas de contenido en el pizarrón para desarrollar las actividades de forma guiada y ordenada. También, asigno trabajos y actividades a los alumnos sobre los contenidos de la clase en desarrollo..., y sobre estos trabajos, promuevo la discusión y el debate entre ellos..., en esos debates y discusiones yo intervengo con la finalidad de aclarar y explicar aspectos de la temática sometida a discusión, y hago muchas preguntas para dinamizar y orientar las discusiones de la temática de clase... A la vez que hago esto, voy revisando y evaluando los trabajos, la participación y las intervenciones de los alumnos. Ah, y si me da tiempo, porque la mayoría de las veces no terminamos los contenidos de la clase, antes de finalizarla, realizo una síntesis reflexiva sobre el tema desarrollado, incorporando los alumnos a ella”.

La profesora expresó iniciar sus clases creando un ambiente agradable y motivador de la participación del alumnado; para lo cual dijo valerse de la realización de repasos de las temáticas de clases anteriores y propiciando la reflexión sobre ellos. Además, manifestó elaborar esquemas de contenido en el pizarrón para el desarrollo guiado y ordenado de las actividades de la asignatura. Al igual declaró; asignar trabajos y actividades al alumnado, así como promover la discusión y el debate entre éstos, utilizando para ello, la formulación de preguntas sobre los tópicos más importantes del tema de clase. A la vez que manifestó revisar y evaluar los trabajos, la participación y las intervenciones del alumnado durante el desarrollo de la clase. Por último, afirmó finalizar sus clases, siempre y cuando el tiempo docente lo permita, haciendo una síntesis reflexiva con la participación de los alumnos sobre el tema de clase.

Categoría 8.2: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.

En cuanto a esta cuestión, la profesora expresó textualmente lo siguiente:

“Las estrategias que utilizó con mayor frecuencia en mis clases de Historia; son los debates y las discusiones, la elaboración de trabajos en grupo, las exposiciones, las lecturas y el análisis del texto de Historia por parte de los alumnos..., y por mi parte docente, utilizo las exposiciones y explicaciones que yo misma hago sobre la temática de clase, cosa que hago para centralizar y establecer el enfoque que quiero darle a la clase”.

La profesora estableció las diferencias entre las estrategias que desarrollan los alumnos y las que como docente ella desarrolla. Respecto a los primeros, declaró que los de mayor frecuencia, son: Los debates y discusiones, los trabajos en grupo, las exposiciones, lecturas y análisis de textos. Mientras que por el lado docente, adujo realizar exposiciones y explicaciones para centralizar y establecer el enfoque temático de la clase.

Categoría 8.3: Aspectos más importantes de una Clase de Historia.

La profesora declaró respecto a los aspectos más importantes de la clase de Historia, lo siguiente:

“Lo más importante de una clase de Historia, en cualquier otra asignatura; es el alumnado..., especialmente en lo relacionado con su formación ciudadana. ..., ahora en relación a esta asignatura, el aspecto fundamental es la transmisión de los conocimientos históricos a ellos, los alumnos..., ya que los conocimientos de Historia, son como te dije; el componente, el material básico para la formación de éstos”.

La profesora considera que los alumnos son el aspecto más importante de cualquiera clase y asignatura. No obstante, en relación a la Historia, estimó como el aspecto más importante y fundamental de ésta; la transmisión a los alumnos de los conocimientos de Historia, los cuales sostiene son el componente básico para la formación de ellos.

Categoría 8.4: Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.

Respecto a esta categoría, la profesora manifestó lo siguiente:

“... los recursos didácticos que utilizo frecuentemente en mis clases de Historia, son muy variados; utilizo el texto de Historia, los mapas, las esferas, láminas, guías de estudio, material de internet y cualquier recurso que pueda conseguir o incluso elaborar para apoyar mis actividades de enseñanza con los alumnos”.

La profesora expresó usar variados recursos didácticos en sus clases de Historia, nombrando los siguientes: El texto de Historia, mapas, esferas, láminas, guías de estudio, material de internet y cualquiera que pueda conseguir o elaborar para apoyar y mejorar su práctica de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Categoría 8.5: Roles que asume el Profesor de Historia en sus clases.

Respecto a los roles docentes, la profesora entrevistada manifestó lo siguiente:

“... en el aula de clases es importante que el alumno te respete, pero, que no te respete porque te tenga miedo, sino porque te vea como la docente que eres, como la persona que los guía, los ayuda y los orienta a lograr los conocimientos que el necesita para su formación integral...También asumo actitudes para que los alumnos me consideren su amiga, una persona en quien confiar...”.

La profesora manifestó asumir en el aula de clases, el rol de una docente que ayuda, orienta, respetada y amiga de los alumnos.

Metacategoría 9: La Evaluación en la Enseñanza de la Historia.

Esta metacategoría esta conformada por las seis categorías siguientes:

9.1. Importancia de la evaluación para el profesor.

9.2. Percepción del aprendizaje logrado por el alumnado en las clases de Historia.

9.3. Aspectos que evalúa de la enseñanza de la Historia.

9.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que usa con mayor frecuencia.

9.5. Momentos en que realiza las evaluaciones.

9.6. Dificultades de la evaluación de la Historia.

Categoría 9.1: Importancia de la Evaluación para el Profesor de la Historia.

En referencia a la importancia de la evaluación, la profesora hizo la siguiente declaración:

“Para los docentes la evaluación es importante porque permite observar y hacerle seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje que llevamos adelante; como evaluar las estrategias que se están empleando e introducir los correctivos necesarios para mejorar la efectividad del proceso de enseñanza. ... Pero, para lo que más la utilizamos es para determinar el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes..., aunque algunas veces la utilizamos para el control disciplinario de los alumnos”.

La profesora hizo referencia a varios de los aspectos de la evaluación, relacionados con la importancia que tiene para el profesor. En ese sentido, señaló que ésta permite

observar y hacerle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de corregirlo y mejorar su efectividad. No obstante, afirmó que los docentes generalmente la usan para determinar el rendimiento académico alcanzado por el alumno. Además, agregó que en ocasiones, la evaluación es usada como un mecanismo de control disciplinario por parte de los docentes.

Categoría 9.2: Percepción del Aprendizaje logrado por el Alumno en las clases de Historia.

Respecto a la percepción del aprendizaje de los alumnos, la entrevistada expresó lo siguiente:

“De cómo percibo yo, si los alumnos han comprendido mis explicaciones sobre los contenidos de la Historia que hemos trabajado en el aula. Bueno..., para determinar la comprensión de los alumnos, lo que más utilizó son las preguntas y observo lo que hacen los alumnos; observó sus participaciones, intervenciones, sus conversaciones y explicaciones que realizan durante el desarrollo de las clases”.

Como lo evidencian estas declaraciones, la profesora percibe el aprendizaje logrado por los alumnos a través del uso de preguntas y de las observaciones de aula; que hace de la participación, intervenciones, explicaciones y conversaciones de éstos durante el desarrollo de las clases de Historia.

Categoría 9.3: Aspectos que evalúa de la Enseñanza de la Historia.

En relación a los aspectos que considera en el momento de la evaluación, la entrevistada afirmó lo siguiente:

“Del alumnado lo primero que me interesa evaluar..., es el nivel de conocimiento que hayan logrado y el manejo de los contenidos de la asignatura, aunque, siempre me interesó por corregir la redacción y la ortografía de los alumnos, así como la conducta y participación que tengan durante el desarrollo de la clase... Como dije antes, trato de valorar a través de la observación y la revisión de los

resultados de las evaluaciones; el rendimiento académico de los alumnos, la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje..., y de las estrategias didácticas utilizadas en la práctica de aula”.

Los aspectos de la enseñanza de la Historia, que esta profesora declara evaluar, en relación a los alumnos; son el nivel de conocimiento alcanzado, el manejo de los contenidos de Historia, la redacción, la ortografía, la conducta y la participación que tengan durante la clase. En la misma dirección, expresó observar y revisar a través de los resultados de las evaluaciones del rendimiento académico de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus estrategias didácticas.

Categoría 9.4: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que usa con mayor frecuencia.

Respecto a esta categoría, la profesora expresó lo siguiente:

“Los procedimientos, las técnicas y los instrumentos que utilizo con mayor frecuencia para evaluar a los alumnos; son los trabajos y los informes en grupo, las pruebas escritas y las pruebas objetivas..., las preguntas interrogativas y las preguntas de reflexión, y las intervenciones y las exposiciones que hacen los alumnos, hay otras que utilizo, pero con menor frecuencia”.

La profesora afirmó, que las técnicas, estrategias y procedimientos de evaluación que utiliza con mayor frecuencia; son los trabajos e informes elaborados en grupo, las pruebas escritas y objetivas, las preguntas de interrogación y reflexión, y las intervenciones y exposiciones del alumnado.

Categoría 9.5: Momentos en que realiza las Evaluaciones.

La profesora manifestó textualmente, lo siguiente:

“Diariamente realizo actividades de evaluación..., pero cumpla con las pruebas de fin de lapso establecidas en la programación que exige el Ministerio de Educación”.

En relación a esta categoría, a pesar de que la profesora declaró hacer evaluaciones diarias, afirmó cumplir con las pruebas de fin de lapso, exigidas por el Ministerio de Educación.

Categoría 9.6: Dificultades de la Evaluación de la Historia.

A continuación, se exponen las declaraciones de esta profesora al respecto:

“Las dificultades de evaluación que presenta la Historia, son las mismas que afectan a las otras asignaturas de la Educación Básica..., el problema de los cursos numerosos, la inasistencia de los alumnos a las evaluaciones programadas..., y el desinterés que tienen los alumnos por estudiar y prepararse para presentar las pruebas y para cumplir con las tareas escolares”.

La profesora considera que las dificultades de la evaluación de la Historia, son las mismas que presentan las otras asignaturas. Entre éstas señaló; los cursos numerosos, la inasistencia a las evaluaciones planificadas, la falta de hábitos de estudio, el desinterés e incumplimiento del alumnado para con las tareas escolares.

13.3. Caracterización en profundidad del conocimiento que la profesora de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda)

En este apartado se expondrán los resultados del análisis de las informaciones recogidas en las entrevistas de agenda, referidas a los conocimientos que la profesora en estudio

piensa desarrollar en su próxima clase. Al igual, que se hizo con las informaciones declaradas por los otros entrevistados, los conocimientos expresados por esta profesora, se organizaron y ordenaron en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis, con el propósito de presentar lo más explícitamente la descripción y la interpretación en profundidad de éstos. Cada una de las metacategorías, está conformada por varias categorías y éstas a su vez por subcategorías³⁶⁷.

El apartado en cuestión, está constituido por las metacategorías:

1. Conocimiento que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase.
2. Actividades, estrategias y recursos que el profesorado de Historia piensa utilizar.
3. Evaluaciones que piensa realizar en la próxima clase.
4. Tipo de participación que espera del alumnado.

Metacategoría 1: Conocimiento que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en la próxima clase.

Las categorías que conforman esta metacategoría son cuatro:

- 1.1. Contenidos temáticos que piensa desarrollar.
- 1.2. Categorías de la Historia que abordara en una próxima clase.
- 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar.
- 1.4. Dificultades que cree pueden presentarse en la próxima clase.

³⁶⁷ Véase anexos 8 y 9.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos que piensa desarrollar.

En relación a los temas que desarrollaría en su próxima, la profesora manifestó que piensa trabajar; con los aspectos sociales, económicos y políticos de la independencia de Venezuela, la creación y disolución de la “Gran Colombia” y sobre la trascendencia y vigencia del pensamiento político y social de Simón Bolívar.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia que abordaría en su próxima clase.

Basándose en lo declarado anteriormente, se le solicitó a la profesora que destacara las categorías de la Historia que abordaría en su próxima clase, siendo su respuesta la siguiente:

“Las categorías históricas que voy a abordar con estos contenidos; son la periodización histórica..., los hechos y acontecimientos de la Historia, y personajes importantes del pasado, como Simón Bolívar, ah y por supuesto trabajaré con la relación pasado y presente histórico”.

La profesora fue bien precisa en destacar que, abordaría las siguientes categorías: Periodización histórica, hechos, acontecimientos y personajes importantes del pasado, y la relación pasado-presente histórico.

Categoría 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de la Historia que piensa desarrollar.

La profesora manifestó lo siguiente:

“La importancia y la utilidad de los contenidos temáticos que voy a trabajar, obedece a que tratan de la Historia nacional..., y porque abordan el estudio de hechos, conceptos y personajes importantes de la Historia, que son fundamentales para conocer nuestro pasado y comprender el presente histórico actual en que

vivimos..., bueno..., también es la asignatura que más contribuye a la formación integral del alumnado”.

Categoría 1.4: Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase.

Respecto a estas dificultades, la profesora afirmó lo siguiente:

“Las dificultades que se me pueden presentar durante la enseñanza de la Historia; están relacionadas con el desinterés y la falta de motivación de los alumnos por los temas de Historia..., ese es casi siempre el problema, aunque pueden haber otros...”.

Para esta profesora las dificultades de la enseñanza de esta asignatura, están relacionadas con el desinterés y la falta de motivación del alumnado por los temas de Historia.

Metacategoría 2: Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar en la próxima clase.

Las categorías que forman parte de esta metacategoría son:

- 2.1. Descripción de las actividades y estrategias que piensa utilizar.
- 2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar.
- 2.3. Roles que piensa asumir en el aula de clases.

Categoría 2.1: Descripción de las Actividades y Estrategias que piensa utilizar.

La profesora hizo la exposición breve de las actividades que piensa desarrollar en su próxima clase:

“Como siempre haré un repaso de los temas que trabaje en las clases anteriores; repasaré la temática sobre los aspectos sociales, políticos y económicos de la sociedad venezolana del período independentista que desarrollé en la clase pasada. Después haré una exposición explicativa del tema central de la clase de ese día, la cual está referida al Pensamiento Bolivariano y a la “Gran Colombia”. Además, para esa clase los alumnos deben traer una lámina con un esquema conceptual sobre la “Gran Colombia”, que les mande a hacer, porque les va a servir para sus micro-exposiciones y ayudarse en las explicaciones de los aspectos del tema. Aunque no les he dicho aún a los alumnos, tengo pensado asignarles algunas actividades y trabajos, para que los hagan en grupo, sobre los dos temas de la clase; el pensamiento bolivariano y la “Gran Colombia”, las cuales deben realizar en el aula..., como tareas escolares que van a ser evaluadas”.

La profesora hizo una breve descripción de las actividades que pensaba desarrollar en su próxima clase. Comenzó afirmando que iniciaría la clase con un repaso de temas trabajados en clases anteriores, y que continuaría con una exposición central del tema de la clase. Por otra parte, señaló que había asignado como tarea para la casa, traer unas láminas con esquemas conceptuales, con la intención les sirva de apoyo didáctico para sus micro-exposiciones y explicaciones sobre los contenidos temáticos de esa clase. Igualmente, expresó asignaría actividades y trabajos en grupos para hacer y evaluar en el aula.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.

La profesora manifestó lo siguiente:

“Para la próxima clase voy a trabajar con el texto de Historia..., ya le dije a los alumnos que deben traerlo, además les dije que deben traer un trabajo monográfico, que fue elaborado por mi, y que ellos ya tienen y utilizan como guía de estudio..., ese trabajo trata sobre la trascendencia del pensamiento de Bolívar.... También les dije que traigan una lámina con un esquema conceptual acerca de la “Gran Colombia”, elaborada por ellos mismos, como apoyo didáctico para hacer las micro-exposiciones, y que deben traer porque se las voy a evaluar”.

Entre los recursos que piensa utilizar esta profesora, destacó en primer lugar, el texto de Historia, y en segundo lugar, se refirió a la utilización de un trabajo monográfico elaborada por ella misma y una lámina con un esquema conceptual de exposición elaborada por el alumnado sobre las dos temáticas de clase.

Categoría 2.3: Roles que la Profesora piensa asumir en la próxima clase.

Respecto a los roles que piensa asumir, la profesora afirmó lo siguiente:

“A mi siempre me gusta ser la docente orientadora y facilitadora de las actividades y los aprendizajes de la Historia de los alumnos”.

Respecto a los roles que asumiría en su próxima clase, la profesora fue muy explícita en señalar que asumiría el de la docente, orientadora y facilitadora tanto de las actividades como de los aprendizajes de Historia del alumnado.

Metacategoría 3: Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.

Las categorías que forman parte de esta metacategoría son:

3.1. Aspectos que piensa evaluar.

3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar.

Categoría 3.1: Aspectos que piensa evaluar.

La profesora fue muy precisa en declarar:

“Evaluaré los conocimientos adquiridos por los alumnos sobre los temas de Historia que trabajemos en clase, así como la participación y los trabajos que realicen en el aula”.

Para esta profesora los aspectos que deben evaluarse en el alumnado, son los conocimientos, la participación y los trabajos realizados en el aula.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar.

En relación a esta categoría, manifestó lo siguiente:

“Yo pienso evaluar a los alumnos a través de los trabajos escritos que elaboren en grupo y de las micro-exposiciones que realicen sobre las temáticas de la clase..., también les haré preguntas sobre la clase y observaré con atención la actuación que tengan durante la clase”.

Entre las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación, que la profesora manifestó utilizaría en su próxima clase; destacó los trabajos en grupo, las exposiciones del alumnado, las preguntas y la observación de la actuación de éstos en clase.

Metacategoría 4: Participación que espera del Alumnado.

La presente metacategoría esta integrada por una sola categoría, la 4.1. Tipo de participación que espera del alumnado.

Categoría 4.1: Tipo de participación que espera del Alumnado.

En cuanto a la participación que espera del alumnado, la profesora manifestó lo siguiente:

”Espero un alumno participativo, interesado y colaborador con el desarrollo de los contenidos de la clase de Historia”.

A pesar, de que la profesora emitió opiniones bastante negativas sobre los alumnos de Educación Básica, durante las entrevistas en profundidad, en esta oportunidad se mostró bastante optimista en cuanto a esperar un alumno participativo, interesado y colaborador con el desarrollo de la clase.

13.4. Análisis metacategorial del conocimiento utilizado en la práctica de enseñanza de la Historia. (Observación de Aula)

En este apartado se expondrán los resultados del análisis de las informaciones recogidas en las observaciones de aula, acerca del conocimiento que esta profesora, ha utilizado en la práctica de la enseñanza de la Historia. En la perspectiva, de continuar con la misma estrategia de análisis del conocimiento utilizado en el aula por los otros seis profesores que formaron parte de los estudios de caso de la presente investigación, se organizaron y ordenaron los datos obtenidos durante la observación de aula; en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis, con la finalidad de exponer los resultados del análisis en profundidad de este tipo de conocimiento, de la manera más lógica, coherente y sencilla. Por otra parte, hay que recordar que las metacategorías están conformadas por varias categorías, que a su vez están integradas por subcategorías. A continuación, se expondrá el conocimiento observado que utilizó esta última profesora de Historia en el aula:

Las metacategorías que conforman este apartado, son:

1. Conocimientos desarrollados por el profesor de Historia en su práctica de enseñanza.
2. Actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados por el profesor durante el desarrollo del trabajo de aula.

3. Evaluaciones realizadas por el profesor de Historia durante el trabajo de aula.

Metacategoría 1: Conocimientos desarrollados por el Profesor de Historia en la práctica de enseñanza.

Esta metacategoría esta constituida por las siguientes categorías: 1.1. Contenidos temáticos desarrollados en el aula de clases; 1.2. Categorías de la Historia abordadas durante el desarrollo de la clase; y 1.3. Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos temáticos de la clase.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.

No se hicieron comentarios sobre lo observado, porque la intención fue registrar los contenidos temáticos abordados por la docente en el aula.

La observación de aula de esta profesora, permitió determinar los siguientes contenidos temáticos trabajados: Acontecimientos más importantes de la vida de Simón Bolívar, centrando la atención en los aspectos que tuvieron mayor influencia en la formación de su personalidad y pensamiento político y social.

Categoría 1.2: Categorías de la Historia abordadas durante el desarrollo de la clase.

La observación de la práctica de enseñanza de la Historia, permitió determinar que las categorías históricas trabajadas por esta profesora, fueron las siguientes: Grandes personajes de la Historia, pensamiento bolivariano, hechos y conceptos de la Historia, y tiempo histórico.

En primer lugar, se hará una descripción de la categoría Grandes Personajes de la Historia, desde la perspectiva en que fue trabajada por la profesora en el aula de clases:

“Vamos a comenzar recordando lo que vimos en la clase pasada, se acuerdan lo que vimos, se acuerdan que dijimos que Simón Bolívar había nacido en Caracas el 24 de de julio de 1783..., de que su familia era de origen vasco y perteneció a la nobleza española, y de que fue una de las familias más ricas de la época de la Venezuela colonial”.

Durante el repaso, se apreció la recurrencia a usar la técnica de las preguntas para motivar la intervención de los alumnos, en ese sentido, les preguntó lo siguiente:

“Alguno de ustedes me puede decir, ¿cómo fue la educación de Bolívar y quiénes fueron sus maestros más importantes?”.

Respondiendo uno de los alumnos, lo siguiente:

“Bolívar tuvo muchos maestros, pero el más importante de todos fue Simón Rodríguez..., Bolívar tuvo otro maestro importante en Andrés Bello, que se fue a vivir a Chile...”

La profesora le interrumpió y le pregunto:

“¿Sabes por qué Simón Rodríguez es el más importante de sus maestros?”

La respuesta del alumno fue la siguiente:

“Porque él lo formó en las ideas de justicia y de independencia”.

La profesora interviene de nuevo, ampliando aún más la explicación del alumno:

“Sí, porque educó a Simón Bolívar en las ideas de la enseñanza natural, propuesta por Rousseau, que fue uno de los grandes pensadores de la Revolución

Francesa..., y porque le transmitió eso que tu dices; los ideales de libertad, igualdad y justicia, ideas que predominan en su pensamiento...”.

Continuando con otras explicaciones complementarias a las respuestas de este alumno, la profesora, expuso lo siguiente:

“Muy bien, se ve que hiciste la lectura sobre los maestros de Bolívar, tienes razón, en relación a Andrés Bello que aunque era casi de la misma edad de Simón Bolívar, fue su maestro..., pero como tu has dicho, es a Simón Rodríguez a quien se le considera como el más importante de los maestros del Libertador”.

En otra secuencia de la clase, reforzó lo planteado y habló de la influencia de Simón Rodríguez en la formación de las ideas independentistas de Bolívar.

“Simón Rodríguez, firmaba sus escritos con el seudónimo del Robinsón de América, y así lo llamaba Bolívar... Fue un gran hombre, que como se dice vivió fuera de su tiempo... Se le ha considerado, como el mayor responsable de la formación del espíritu de libertad, de igualdad y justicia, que caracterizó al Libertador... Esas ideas, las de Bolívar, no se formaron espontáneamente en él, fueron fundamentalmente inspiradas en las enseñanzas de Simón Rodríguez sobre las ideas de la Ilustración, la Revolución Francesa y la libertad de criterios... Eso no quiere decir, que no existan otras circunstancias y aspectos importantes en la vida de Bolívar, que no hayan influido en la construcción de esa enorme personalidad y en el pensamiento del que sería el libertador de América; como los viajes que realizó a Europa, o la muerte temprana de sus padres y de su esposa...”.

En cuanto al pensamiento bolivariano, la profesora explicó lo siguiente:

“Lo que nosotros vamos a estudiar en esta asignatura es el pensamiento bolivariano, y ustedes se preguntaran; ¿qué tengo yo que ver con lo que pensaba Bolívar?... y yo le diré, pero es que tenemos que verlas porque las ideas del Libertador, aún están vigentes y ejercen su influencia sobre las concepciones que tenemos los venezolanos; sobre el Estado, la democracia, la integración

latinoamericana..., la educación, la justicia, la seguridad, la economía, el derecho, la ecología, y sobre otras tantas cosas que tienen que ver con nuestros derechos como país y ser humano... Eso nos obliga a conocer y a analizar sus ideas en profundidad, porque muchas situaciones de la sociedad actual en el aspecto político, educativo, social y económico se podrían explicar desde el pensamiento bolivariano..., incluso permitirían comprender el por qué aún no han cambiado muchos aspectos de la sociedad o de la educación en la dirección del planteamiento del libertador”.

En la misma perspectiva, disertó sobre las ideas de justicia social de Simón Bolívar:

“Bolívar se enfrentó en muchas ocasiones a las desigualdades sociales..., y a la esclavitud del indígena y el negro, porque las consideraba como contrarias a la condición del ser humano..., por eso fue partidario de establecer un orden social más justo, que promoviera la libertad individual, que aboliera las desigualdades y erradicará cualquier tipo de discriminación, fuera ésta étnica, económica o social...”.

Durante el desarrollo de la clase, organizó a los alumnos en grupos de trabajo y los instó a realizar una micro-exposición, que previamente les había asignado en la clase anterior y que debían traer preparada al aula, la cual utilizarían como material de apoyo didáctico, para desarrollar las ideas del libertador sobre la esclavitud.

Al respecto, se continuará con la explicación hecha por uno de los alumnos expositores sobre las ideas de Bolívar, en relación a la esclavitud:

“La esclavitud, es cuando un hombre o una mujer no son libres, cuando una persona pertenece a otra persona..., la persona se homologa con una casa o un carro, en cuanto son propiedades que le pertenecen a una persona, yo creo que la esclavitud es la condición más deshonrosa y humillante a que se puede llevar a un ser humano... La esclavitud es propia de las sociedades esclavistas, donde el amo del esclavo puede incluso decidir si venderlo o quitarle la vida, es como si alguien rico tuviera un televisor viejo y compra uno nuevo, si quiere deja el viejo en la

cocina o en el garaje, o lo echa a la basura. Bueno no se si me explique bien, pero es esa situación de injusticia social que permite que algunos hombres que nacen libres pierdan su libertad por la fuerza, por sometimiento”.

La profesora intervino con la intención de comentar la explicación del alumno expositor, en los siguientes términos:

“Lo has hecho muy bien, nos ha quedado bien claro lo que es la esclavitud..., fíjate en lo que nos has dicho; que es una situación de injusticia social, eso es muy importante para entender por qué existió la esclavitud..., y la respuesta es esa que tu has señalado, tiene que haber una sociedad que la acepte y la proteja, como ocurrió con el gobierno monárquico español, que la impuso y protegió en sus colonias hispanoamericanas, es decir, los españoles la implantaron en Venezuela.... Fíjense, había empresas de esclavistas europeos que capturaban a los negros libres en África y los vendían como esclavos en toda América, y a los indígenas de nuestra América, que vivieron libres antes de que ellos llegaran, a ellos también los sometieron y convirtieron en esclavos... A esta situación tan inhumana e injusta, se enfrentó Bolívar; el proponía una sociedad sin castas ni clases sociales, una sociedad donde la libertad y la igualdad entre los hombres estuvieran garantizadas por las leyes, porque para él, cualquier tipo de discriminación entre los hombre era contrario a la naturaleza humana. Para Bolívar, todos los seres humanos nacían libres y la sociedad debía garantizarles esa libertad. Bolívar, sintió gran interés por mejorar las condiciones de vida de los indígenas y negros esclavos, por eso en 1817; decretó la abolición de la esclavitud, decreto que no fue bien recibido por muchos blancos criollos partidarios de la independencia de España, pero que eran igualmente enemigos del proyecto social y político del Libertador..., quien pugnaba por una sociedad más justa y sin desigualdades sociales..., claro no eran partidarios de la abolición de la esclavitud, porque la economía de la colonia, que era la de sus haciendas, descansaba en el trabajo esclavo”.

En base a lo observado y a las grabaciones de aula realizadas, se pudo determinar las categorías de la Historia y las distintas maneras en que fueron abordadas por la profesora durante el desarrollo de la clase. En ese sentido, abordó los grandes

personajes del pasado a través del estudio de la vida y la personalidad de Simón Bolívar; explicando la importancia de este personaje para el proceso de independencia de Venezuela y América y del análisis de la trascendencia y vigencia histórica del pensamiento político-social de Simón Bolívar. Pensamiento Bolivariano; que actualmente se estudia y es parte de los temas del debate político y académico que se realizan en foros, congresos, seminarios y encuentros educativos, comunitarios y comunicacionales que se desarrollan en contextos nacionales e internacionales que, giran alrededor de la Revolución y el Pensamiento Bolivariano.

En otro apartado de la clase observada, la profesora organizó a los alumnos para la realización de micro-exposiciones sobre las ideas político-sociales del Libertador en relación a la esclavitud, las cuales se realizaron en un ambiente de interacción alumnos-docente, predominando en ambos sujetos el uso de explicaciones, preguntas, comentarios e intervenciones. En la misma perspectiva, se observó que los hechos y conceptos de la Historia fueron desarrollados a través de actividades y estrategias propuestas por la docente; como las micro-exposiciones, la formulación de preguntas, la consulta del texto, y la complementación de las intervenciones y explicaciones del alumnado por parte de la profesora.

El tiempo histórico, fue abordado y explicado desde una perspectiva cronológica, secuencial y evolutiva de los hechos y los momentos históricos más importantes e influyentes en la vida del personaje; Simón Bolívar, y a través de la trascendencia y la vigencia tanto de su pensamiento como de su figura.

Categoría 1.3: Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos de la clase.

La clase observada, evidenció la presencia de dificultades en algunos alumnos en relación con la participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, con la culminación de las micro-exposiciones realizadas.

La observación de aula, permitió constatar que algunos alumnos presentan problemas para participar en las actividades de la asignatura, especialmente fue muy evidente en el caso de las micro-exposiciones realizadas por los alumnos.

Metacategoría 2: Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesor de Historia utilizó durante el trabajo de aula.

Las categorías que forman parte de esta metacategoría, son las siguientes:

2.1. Actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el profesor en el aula de clases.

2.2. Materiales y recursos didácticos utilizados.

2.3. Roles asumidos por el profesorado durante el desarrollo del trabajo de aula.

2.4. Tipo de participación del alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Categoría 2.1: Actividades y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas por el Profesor en el aula de clases.

Entre las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizó esta profesora durante la clase observada, se deben señalar: La técnica del repaso de clases pasadas, el uso de las preguntas para motivar y evaluar al alumnado, las micro-exposiciones y la consultad del texto de Historia.

En la clase de Historia observada, se pudo apreciar que la profesora inició sus actividades de aula con un repaso del contenido temático de la clase pasada, como estrategia de enseñanza para motivar e interesar a los alumnos al comienzo de las actividades de aula. Luego organizó al alumnado para la realización de micro-exposiciones sobre las ideas político-sociales de Simón Bolívar; destacando las ideas sobre esclavitud, justicia social, igualdad, discriminación, igualitarismo, la educación

entre otros, que pueden observarse en los anexos de las observaciones de aula. En la misma perspectiva, hay que destacar la recurrencia constante que hizo al uso de preguntas interrogativas y de reflexión, no sólo para determinar lo que saben sino para incentivarlos a la participación. Además, fueron evidentes las sugerencias que hizo la profesora en torno al uso del texto de Historia, durante las intervenciones y micro-exposiciones.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor de Historia en sus clases.

El único recurso didáctico que se observó utilizó esta profesora durante la clase de Historia, fue el texto de la asignatura.

El único recurso didáctico utilizado por esta profesora durante el desarrollo de la clase de Historia observada, fue el texto de la asignatura. Es importante destacar que la profesora sugirió y promovió el uso de este recurso para organizar y desarrollar las micro-exposiciones e intervenciones de los alumnos.

Categoría 2.3: Roles asumidos por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

El rol que asumió la profesora durante la práctica de la enseñanza de la Historia, fue la de la docente-facilitadora.

La observación de aula permitió determinar que los roles desempeñados por esta profesora en el aula de clases, en relación al alumnado, fueron los relativos a una docente-facilitadora; que asigna, organiza y dirige el trabajo y las actividades de éstos en el aula.

Categoría 2.4: Tipo de participación del Alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

En términos generales, se observó en los alumnos una actitud favorable a participar con cierto interés en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

En relación a las actitudes presentes en el alumnado durante el desarrollo de la práctica docente de esta profesora, se puede decir, al igual que ocurrió con los otros estudios de caso, a un alumnado que en términos generales se mostró interesado, colaborador y participativo con las actividades y temáticas desarrolladas. Sin embargo, se tienen que destacar los esfuerzos realizados por la profesora para mantener motivado, interesado y participando a los alumnos.

Metacategorías 3: Evaluaciones realizadas por el Profesor de Historia.

Las categorías que constituyen esta metacategoría, son las siguientes:

- 3.1. Aspectos evaluados por el profesor durante el desarrollo de los contenidos temáticos.
- 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

Categoría 3.1: Aspectos Evaluados durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos.

La profesora se interesó en evaluar el conocimiento, la participación y las exposiciones del alumnado.

Durante el desarrollo de las actividades y contenidos temáticos de la clase, se pudo observar el interés de la profesora por evaluar el conocimiento sobre Simón Bolívar y sus ideas político-sociales; a través de intervenciones, participación, realización de micro-exposiciones y las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas formuladas por la docente.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados por el Profesor.

Para evaluar al alumnado, esta profesora utilizó micro-exposiciones, las intervenciones del alumnado y preguntas interrogativas y de reflexión.

Las técnicas y procedimientos de evaluación utilizados por esta docente; fueron las micro-exposiciones, las intervenciones del alumnado y las preguntas interrogativas y de reflexión sobre la temática de clase.

13.5 Contraste de los conocimientos manifestados por la profesora de Historia con los utilizados en la práctica de enseñanza. (Entrevista de Agenda / Observación de Aula)

La presentación de los resultados de la contrastación entre los conocimientos manifestados por esta profesora de Historia en las entrevistas de agenda, relacionados con la planificación de su próxima clase, con los conocimientos que utilizó en su práctica de enseñanza de la Historia, los cuales fueron registrados durante las observaciones de aula; se hizo con la finalidad de lograr, lo mejor posible, la descripción, comprensión y análisis de los conocimientos contrastados. Para ello, se recurrió a cruzar las informaciones de las pautas y parrillas 4 y 5 respectivamente de las entrevistas de agenda y de las observaciones de aula³⁶⁸.

Contraste Metacategorial 1: Conocimientos que el Profesor de Historia piensa desarrollar en su próxima clase, con los Conocimientos desarrollados en su Práctica de Enseñanza.

1. 1. Contrastación de la metacategoría: Conocimientos que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase, con la metacategoría: Conocimientos desarrollados por el mismo profesor en la práctica de la enseñanza de esta asignatura. Lo que indujo a la contrastación de las categorías que constituyen ambas metacategorías, resultando las categorías comparativas siguientes:

³⁶⁸ Véase anexos 8, 9, 10 y 11.

1.1. Contenidos temáticos que el profesor tenía pensado desarrollar en su próxima clase, con los conocimientos desarrollados en el aula.

1.2. Categorías de la Historia que el profesor piensa abordar en su próxima clase, con las categorías históricas abordadas durante el desarrollo de la clase.

1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar, con la importancia y utilidad observada de los contenidos desarrollados.

1.4. Dificultades que cree se le pueden presentar en su próxima clase, con las observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos de la clase.

Las observaciones de aula, pusieron en evidencia la complejidad de realizar con efectividad la contrastación de la categoría: 1.3. Importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar en su próxima clase, conocimiento declarado; con la importancia y utilidad del contenido histórico desarrollado en la práctica docente de aula, conocimiento observado; por lo difícil que es el apreciar objetivamente en la acción de aula, las declaraciones tan particulares y subjetivas dadas por esta profesora sobre estos dos aspectos categoriales.

En relación a la identificación de la categoría: Dificultades que cree se le pueden presentar en su próxima clase, con las dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos históricos de la clase, hay que recordar que esta categoría tiene asignado el n° 14 en la pauta y parrilla 4 de la entrevista de agenda, mientras que en la pauta y parrilla 5 de la observación de aula, tiene asignado el n° 1.3.

Contraste Categórial 1.1: Contenidos Temáticos que piensa trabajar, con los Contenidos Temáticos desarrollados en el aula.

Al contrastar los contenidos temáticos que esta profesora manifestó pensaba trabajar en su próxima clase: Los aspectos sociales, económicos y políticos del período independentista de Venezuela; Creación y disolución de la “Gran Colombia”;

Pensamiento político-social de Simón Bolívar, trascendencia y vigencia histórica a nivel nacional e internacional; con los contenidos temáticos que se observó realmente trabajó esta profesora en el aula, como fueron; La vida de Simón Bolívar, y los aspectos más importantes que influyeron en la formación de su personalidad y pensamiento político-social.

La contrastación permitió destacar que algunas de las temáticas declaradas no fueron desarrolladas en el aula, como: Los aspectos sociales, económicos y políticos del período independentista de Venezuela y la creación y disolución de la “Gran Colombia”; lo que podría evidenciar problemas de la profesora para cumplir con lo planificado y/o con la utilización inadecuada del tiempo docente.

Contraste Categorical 1.2: Categorias de la Historia que piensa desarrollar, con las trabajadas durante la clase observada.

La profesora fue bien precisa en destacar que en su próxima clase trabajaría con las categorías: Periodización histórica, hechos, acontecimientos, personajes importantes del pasado, y con la relación pasado-presente histórico. De estas categorías, en el aula de clases, trabajó: La periodización y el tiempo histórico, que abordó y explicó desde la perspectiva cronológica, secuencial y evolutiva de hechos, acontecimientos, y de los personajes importantes del pasado, sus pensamientos, trascendencia y vigencia histórica de su figura e ideas.

De la contrastación del conocimiento declarado con el observado, se puede deducir la gran importancia que esta profesora le asigna a la Periodización y el tiempo histórico, a la relación pasado-presente histórico, a los acontecimientos, hechos, y personajes importantes del pasado, a sus pensamientos, y a la trascendencia y vigencia histórica, que tienen para la enseñanza de la Historia.

Contraste Categorical 1.3: Importancia y Utilidad de los Contenidos de Historia que piensa desarrollar, con los trabajados en la clase observada.

Hay que aclarar, que no se pudo contrastar el conocimiento declarado en la entrevista de agenda, con el realizado en la práctica de enseñanza de la Historia, durante la observación de aula.

Como ya se dijo en los otros casos observados, es muy difícil percibir objetivamente en el aula de clases la importancia y la utilidad de las temáticas declaradas en las entrevistas de agenda. Debido a que son planteamientos relacionados con la formación integral del alumnado, que en lo inmediato, no son fáciles de apreciar en la práctica, lo cual requeriría el hacerle un seguimiento a los alumnos, que no se les ha hecho. Y porque trata sobre la valoración de la influencia de la naturaleza misma de los contenidos temáticos en la conducta nacionalista y cívica de los alumnos, lo cual tampoco se puede determinar de inmediato a partir de contrastar lo declarado con lo observado. Razones que justifican en parte; que el desvelamiento fáctico de este tipo de conocimiento quede como asignatura pendiente para otras investigaciones en esta área.

Contraste Categorical 1.4: Dificultades que declaró se le pueden presentar en la próxima clase, con las observadas durante la clase de Historia.

Para esta profesora las dificultades de la enseñanza de la Historia, están relacionadas con el desinterés y la falta de motivación que tienen los alumnos por los temas de esta asignatura. La observación de aula permitió constatar las aseveraciones que hizo esta profesora, en el sentido, de que las dificultades observadas se hallarían vinculadas con la participación de algunos de los alumnos en las actividades de la asignatura. Mientras que las dificultades que presentaron los alumnos con la culminación de las micro-exposiciones, obedecería a la falta de tiempo escolar y a problemas de planificación y/o organización de las clases, por parte de la docente.

En síntesis se puede decir que las dificultades más frecuentes de la enseñanza de la Historia, tanto en lo declarado como en la práctica de aula son las referidas a la participación de los alumnos, por la falta de interés y motivación que tienen por la Historia, y las relacionadas con la culminación de las actividades que se explicarían a través de la falta de tiempo y/o con problemas de planificación y organización del trabajo de aula por parte de la docente.

Contraste Metacategorial 2: Actividades y Estrategias que piensa utilizar en su próxima clase, con las observadas durante el trabajo de aula.

Las categorías que van a ser contrastadas, son las siguientes:

2.1. Descripción de las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje que el profesor de Historia piensa utilizar, con las utilizadas en el aula de clases.

2.2. Materiales y recursos didácticos que piensa utilizar, con los utilizados en el aula de clases.

2.3. Roles que piensa asumir en el aula, con los asumidos durante el desarrollo de la clase.

Contraste Categorical 2.1: Descripción Contrastada de las Actividades y Estrategias que el Profesor de Historia piensa utilizar, con las que realmente trabajó en el aula de clases.

La profesora describió de forma breve las actividades que pensaba desarrollar en su próxima clase. Afirmó que iniciaría la clase con un repaso de los temas trabajados en clases anteriores, y que continuaría con la exposición de los contenidos temáticos previstos para ese día. Por otra parte, señaló que el alumnado debe traer láminas de apoyo didáctico con esquemas descriptivo-conceptuales para apoyarse en la realización de micro-exposiciones. Igualmente, expresó que asignaría actividades y trabajos en grupos a los alumnos para realizarlos en el aula. Las actividades y estrategias declaradas, utilizadas por esta profesora en la clase observada, fueron: La técnica del

repaso de clases pasadas, el uso de preguntas con la finalidad de motivar y evaluar a los alumnos, las micro-exposiciones y la consultad del texto de Historia escolar.

La contrastación de estos tipos de conocimiento, permitió determinar que entre las actividades que declaró utilizaría esta profesora y las observadas en el aula de clases, se apreciaron coincidencias en cuanto utilizó la técnica del repaso de clases pasadas para iniciar la clase, y fue evidente su uso como estrategia para motivar e interesar al alumnado en las actividades de la clase. Hubo igualmente correspondencia respecto a organizar a los alumnos en grupos de trabajo para desarrollar actividades en el aula, como las micro-exposiciones. Igualmente, hubo correspondencia en relación a usar las preguntas interrogativas y de reflexión, tanto para evaluar como para incentivar la participación de los alumnos a las actividades de aula. De la misma, manera se evidenció la coincidencia entre lo declarado y lo observado en relación al uso del texto de Historia por parte del alumnado durante las intervenciones y micro-exposiciones.

Contraste categorial 2.2: Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar, con los trabajados en el aula de clases.

En cuanto a los recursos didácticos que piensa utilizar, la profesora apenas señaló el texto de Historia y una lámina con un esquema conceptual, que dijo deben elaborar los propios alumnos. Sin embargo el único recurso didáctico que se observó utilizó durante la clase, fue el texto escolar de la asignatura.

La contrastación determino que el texto escolar de la asignatura, fue el único recurso didáctico utilizado durante la clase observada. Hay que destacar, que esta profesora sugirió y promovió el uso de este único recurso para organizar y desarrollar las micro-exposiciones y las intervenciones entre los alumnos.

Contraste categorial 2.3: Roles que piensa asumir en la próxima clase, con los asumidos durante el desarrollo de la acción de aula.

La profesora expresó agradecerle hacer de orientadora y facilitadora de las actividades y aprendizajes durante la enseñanza de la Historia. En cuanto al rol declarado como al asumido por esta profesora durante la clase observada, coincidió totalmente.

Hay que destacar que tanto en lo declarado como en lo observado en el aula, la profesora coincidió en concebir que sus roles más importantes y significativos son los relativos a los de una docente facilitadora que; asigna, organiza y dirige el trabajo y las actividades de los alumnos en el aula.

Contraste Metacategorial 3: Evaluaciones que piensa hacer, con las realizadas durante la clase observada.

Las categorías a contrastar, son las siguientes:

3.1. Aspectos que piensa evaluar en la próxima clase, con los aspectos evaluados durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase observada.

3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que piensa utilizar en clase, con los utilizados durante el desarrollo de las actividades de aula.

Contraste categorial 3.1: Aspectos que piensa evaluar, con los evaluados durante la clase observada.

La profesora expresó que los aspectos que evaluaría durante la enseñanza de la Historia; serían los conocimientos adquiridos, la participación y los trabajos que realicen los alumnos sobre las temáticas trabajadas en el aula. Mientras que en las observaciones de aula, permitieron apreciar el interés de la profesora por evaluar el conocimiento, la participación y las exposiciones del alumnado.

El contraste de lo declarado en las entrevistas de agenda con lo observado en el aula de clases, permitió percibir en esta profesora una total coherencia entre los aspectos que propuso evaluar con los evaluados en el aula. Desde la perspectiva de esta docente, se exalta la importancia de los tres aspectos señalados para la evaluación de los alumnos en la enseñanza de la Historia.

Contraste categorial 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar en su próxima clase, con los observados durante la clase.

La profesora señaló que para evaluar a los alumnos utilizaría los trabajos en grupo y las exposiciones, así como las preguntas y la observación de la actuación de éstos durante el desarrollo de la clase. En relación a la acción de aula, se observó la correspondencia existente entre casi todos los aspectos declarados y los observados, menos con el referido a los grupos de trabajo, que si bien en la práctica los organizó y agrupó, lo hizo con la finalidad de evaluar las micro-exposiciones.

Las técnicas y procedimientos de las evaluaciones donde se constató hubo coincidencias entre lo declarado y lo realizado en el aula por esta profesora; fue en las micro-exposiciones y en las intervenciones de los alumnos, así como en el uso de preguntas interrogativas y de reflexión.

Contraste Metacategorial 4.1: Tipo de participación que espera del Alumno en su próxima clase, con la Categoría: 2.4. Tipo de participación observada durante la clase.

La profesora declaró esperar a un alumno participativo, interesado y colaborador con el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase de Historia. Lo cual se constató durante la observación de aula, apreciándose en términos generales, a un alumno con una actitud favorable a la participación interesada en las actividades de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura.

El contraste evidenció una relación coincidente entre el alumno esperado por la profesora y las actitudes que mostró éste durante el desarrollo de la clase observada. Lo que evidencia en términos generales, que el tipo de alumno que concibe esta profesora, a pesar, de las opiniones negativas que emitió sobre él durante las entrevistas en profundidad, es el de un sujeto interesado, colaborador y participativo con las actividades y el desarrollo temático de la Historia. Sin embargo, hay que destacar que los esfuerzos realizados por la profesora para mantener motivado, interesado y participando a los alumnos, pudiera explicar lo observado en el aula.

CAPÍTULO XIV

Contraste de los siete estudios de caso.

Índice

14. Contraste de los siete estudios de caso

14.1. Contraste del conocimiento y pensamiento manifestado por los siete profesores de historia

14.2. Contraste de los conocimientos utilizados por los siete profesores en la práctica de la enseñanza de la historia. (observación de aula)

14. Contraste de los siete estudios de caso.

Para finalizar con el análisis y presentación de los resultados de la investigación, en este apartado se procederá a contrastar el conocimiento y pensamiento que los siete profesores de Historia seleccionados como participantes de este estudio, manifestaron poseer durante las entrevistas en profundidad; lo cual se hizo en base a las semejanzas y diferencias entre las afirmaciones, creencias y percepciones declaradas por cada uno de ellos en relación a la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana. Este mismo procedimiento se realizó para contrastar el conocimiento utilizado en el ámbito de las prácticas docentes de aula que fueron observadas.

Antes de continuar, hay que aclarar que la contrastación de los conocimientos declarados por los profesores durante las entrevistas de agenda en relación a la planificación de la próxima clase, con el conocimiento que se observó utilizaron durante la práctica de enseñanza de la Historia; es decir, la comparación de lo que dijeron harían, con lo que hicieron, se realizó de manera particular en cada estudio de caso. Por lo tanto, este apartado se referirá en su primera parte a la contrastación de los conocimientos y pensamientos declarados en las entrevistas en profundidad, y en una segunda parte, tratará de los aspectos de la acción docente observada durante la enseñanza de la Historia.

14.1. Contraste del conocimiento y pensamiento manifestado por los siete profesores de Historia.

A continuación se expondrán los resultados de la contrastación de los siete estudios de caso trabajados durante esta investigación, con la finalidad de destacar aquellos aspectos categoriales relativos al conocimiento y el pensamiento que manifestaron poseer sobre la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana, lo cual hicieron durante el desarrollo de las entrevistas en profundidad, en base a la presencia de semejanzas y/o diferencias entre los aspectos declarados.

Para hacer esta contrastación se consideraron las informaciones recogidas y ordenadas categorialmente en la pauta y parrilla n° 3, construidas con las metacategorías,

categorías y subcategorías de análisis, con el propósito de lograr la mejor presentación y comprensión posible del conocimiento declarado³⁶⁹. En ese sentido, se partió de las preocupaciones epistemológicas y didácticas de los docentes, en base a las cuales se generaron preguntas relacionadas con el: ¿Qué Historia enseñar?, ¿Qué enseñar de la Historia?, ¿Para qué enseñarla?, y ¿Cómo enseñarla? Es decir, tanto la pauta como la parrilla tres, y que fueron organizadas alrededor de los aspectos epistemológicos y didácticos más significativos que han estado presentes desde los primeros momentos y durante todo el desarrollo de la investigación; sirvieron de base para hacer la categorización del conocimiento y el pensamiento que manifestaron poseer los participantes de la investigación acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana. Esto facilitó la construcción, primero de la pauta y luego de la parrilla; lo cual se hizo registrando, relacionando, organizando, ordenando y clasificando las informaciones particulares y generales, tanto para presentarlas de la mejor manera posible y facilitar el análisis de las mismas.

Como ya se explicó, con las informaciones recogidas durante las entrevistas en profundidad, primero se estructuró la pauta n° 3, concebida en esta investigación como un sistema Categorial previo y fuente inicial de los datos particulares, generales y en profundidad que, permitieron posteriormente la elaboración de la parrilla n° 3. Es conveniente recordar; que para el análisis, interpretación y ahora contrastación de los conocimientos y pensamientos del profesorado de Historia en estudio, se estructuraron en esa pauta tres bloques dimensionales; uno macro, el Metacategorial; otro medio, el Categorial; y uno micro, más explícito, referido a las subcategorías. A los aspectos subcategoriales, se les asignó un número con la finalidad de facilitar su identificación en la parrilla que lo contiene. La ventaja de utilizar la parrilla, está en que ella posee las informaciones recogidas en las entrevistas en profundidad de cada uno de los entrevistados y de todos los estudios de caso a la vez, lo cual posibilita analizar, determinar y contrastar los conocimientos tanto declarados como los no declarados por el profesorado de la investigación.

³⁶⁹ Véase anexos 6 y 7.

Con esa intención, en el Capítulo VI en la parte dedicada al Sistema Categral de pautas y parrillas, se describi3 previamente la estructura Categral de la parrilla tres, la cual esta constituida por nueve metacategorías; que a su vez están estructuradas por categorías y éstas por los aspectos o cuestiones subcategoriales. En este sentido, hay dos metacategorías que presentan seis categorías, dos que tienen cuatro, otras dos metacategorías poseen tres, dos están constituidas por dos categorías, y una de las metacategorías est4 compuesta por cinco categorías. En la misma perspectiva, se debe decir, que cada una de estas categorías present3 una estructuraci3n muy variada en cuanto a las subcategorías que las constituyeron, en donde las categorías presentaron dos tres, cuatro, y as4 hasta catorce subcategorías. Es necesario aclarar que la contrastaci3n de los conocimientos y el pensamiento declarado por el profesorado, se realiz3 considerando la presencia o no de los aspectos subcategoriales manifestados por éstos durante las entrevistas. La frecuencia, las semejanzas y diferencias encontradas entre los aspectos declarados; permitieron visualizar el mayor o menor grado de significaci3n que tienen para esos profesores las temáticas planteadas, as4 como la poca o gran diversidad de los aspectos referidos y la variedad de matices con que los expusieron durante las entrevistas en profundidad.

A continuaci3n se presenta el contraste de las metacategorías, categorías y subcategorías de conocimiento.

Metacategoría 1: Conocimiento de la Historia.

Esta metacategoría esta integrada por dos categorías:

1.1. Concepciones de la Historia.

1.2. Importancia de la Historia.

Categoría 1.1: Concepciones de la Historia.

En relaci3n a esta categoría, las cuestiones planteadas han sido muy variadas; seis profesores coincidieron en definir la Historia como el estudio del pasado para comprender el presente. Mientras que en otras declaraciones, esos mismos profesores

aludieron a otras explicaciones que tratan sobre otras concepciones, que buscarían ampliar o matizar la definición que de la Historia tienen.

En ese sentido, se encontró que tres de ellos agregaron a sus declaraciones que la Historia, además de lo ya expuesto; comprendía el estudio del quehacer, las vivencias y la cotidianidad del hombre. Y uno de los tres, acertadamente la consideró como un conocimiento falible que se nutría de la investigación y los descubrimientos de otras ciencias.

En la perspectiva, de continuar matizando la visión sobre ella, dos de los entrevistados; afirmaron que ésta también se encargaba de estudiar la evolución social, política, económica y cultural del hombre. Una de estas dos profesoras, fue la única que manifestó poseer una concepción no coincidente y un tanto diferente a la del resto de los docentes; al limitar al estudio exclusivo de los hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre.

En las declaraciones de los profesores se encontraron otras cuestiones relacionadas con la manera de enseñar la Historia. En ese sentido, uno de los entrevistados expresó que la Historia debe explicarse desde diferentes concepciones; como la marxista y la positivista. Otra profesora señaló que, los hechos históricos deben explicarse en el contexto de la totalidad social donde se producen. Y uno de ellos, argumentó que la concepción de la Historia depende de uno mismo y que es responsabilidad de cada docente crear su propio concepto de ella.

En razón a lo antes expuesto, se puede considerar que las informaciones emitidas por los siete profesores en relación a esta categoría, explicarían lo relativo a la Historia que enseñan en la Educación Básica venezolana; en cuanto al conocimiento que poseen de la Historia los profesores y a la manera en que debe de enseñársele al alumnado.

En este sentido, los resultados de la contrastación de lo declarado por el profesorado, evidenció la tendencia de éstos a pensar en una Historia que estudia el pasado con una

finalidad fundamental, que sería la comprensión del presente. En otra dirección, se pudo apreciar en lo manifestado por una de estas profesoras, una concepción de la Historia con una finalidad limitada al estudio y conocimiento del pasado.

En esa perspectiva, es interesante destacar que si bien seis de los siete profesores coincidieron en la primera de las concepciones de la Historia aquí expuestas, hay otras concepciones que se hicieron presentes en sus declaraciones, y que expresaron la existencia de una concepción mucho más matizada y variada entre los entrevistados; formada por elementos conceptuales provenientes de diferentes corrientes historiográficas y de la preocupación didáctica manifestada por los docentes en relación con la enseñanza de esta asignatura; como una Historia de las mentalidades, evolutiva, marxista, positivista, total y científica, que se puede observar en la descripción de esta categoría en la parrilla tres³⁷⁰.

Categoría 1.2: Importancia de la Historia.

En cuanto a esta categoría, se encontró que seis de los siete profesores entrevistados coincidieron en señalar que la importancia de la Historia se debe a que ésta es imprescindible para la formación integral y ciudadana de los alumnos. Cinco de esos seis profesores, adujeron que era igualmente importante porque los ayudaba a conocerse en el pasado y a entenderse en el presente. Mientras que dos de este grupo de profesores, añadieron a sus declaraciones que, su importancia se explicaba en base a la defensa que ella permite hacer de la identidad nacional. Y uno de esos seis profesores coincidentes, manifestó en el marco de las funciones que cumple esta asignatura para la formación integral y ciudadana del alumnado, que su importancia también se explicaba, en base a que la Historia está en todo, en la matemática, en el modo de vestir, de comer, en nuestro apellido, entre otras cosas.

De este grupo de seis profesores coincidentes, dos de ellos agregaron al argumento ya señalado en este apartado, que su importancia igualmente dependía del conocimiento que poseen los docentes, en tanto que, las concepciones como las metodologías de

³⁷⁰ Véase anexo 7.

enseñanza de esta asignatura dependen del conocimiento de Historia que posee el profesor.

Interesante es acotar, que sólo una de las profesoras no coincidió en su declaración con la del resto del grupo, argumentando desde otra perspectiva; que era importante conocer la Historia para no cometer los mismos errores de las sociedades del pasado en las sociedades del presente.

Es evidente que estas declaraciones de los profesores se enmarcaron en el contexto de dar respuestas a la presente y una de sus preocupantes interrogantes; ¿Para qué enseñar Historia?. En ese sentido, hay que destacar la declaración que hicieron seis de ellos, en cuanto coincidieron en considerar que la importancia de la Historia como asignatura, estaba en su gran valor formativo, al reconocer la utilidad que posee para la formación integral, ciudadana y nacionalista de los alumnos.

En lo declarado por los profesores en relación a la utilidad que tiene esta asignatura, igualmente, se evidenció que la Historia es pensada por ellos como una herramienta que sirve para la comprensión del presente, es decir, la visión que poseen de la Historia parte de relacionar el estudio del pasado con la comprensión del presente. Además, la contrastación de las informaciones emitidas por los entrevistados, mostró que éstos consideran en términos generales que, tanto las concepciones como las estrategias de los profesores de Historia, dependen del conocimiento que éstos poseen de la asignatura. Lo cual, significa de acuerdo a lo anterior que el conocimiento que se tenga de Historia, determina tanto las concepciones como las estrategias de enseñanza de los profesores de esta asignatura.

Metacategoría 2: La Historia que se Enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría se estructuró en cuatro categorías:

2.1. Diferencias entre la Historia como ciencia y la Historia de la enseñanza.

2.2. Utilidad del conocimiento de la Historia.

2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia; y Temas y/o contenidos básicos de la enseñanza de la Historia.

Categoría 2.1: Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.

En lo expresado por esos profesores durante las entrevistas en profundidad en relación a las diferencias que desde su perspectiva, existen entre la Historia como ciencia y la Historia que se enseña en Educación Básica, se encontró lo siguiente:

Cuatro de los siete profesores entrevistados coincidieron en diferenciarlas de la siguiente manera: la Historia de la enseñanza es más descriptiva y adecuada al programa de la asignatura, mientras que la Historia científica la describieron como disciplina investigativa, explorativa, comprobable y falible. Sin embargo, tres de esos cuatro profesores, a la vez que criticaron la Historia científica, justificaron la que ellos enseñaban; alegando que la del Historiador se quedaba dentro del texto, era lejana y fría; mientras que la que ellos enseñaban era una Historia más sentida y cercana a los alumnos.

Desde otra perspectiva, los otro tres profesores coincidieron en reconocer que la Historia que ellos enseñaban era la misma del Historiador, pero adaptada a los intereses y al nivel de comprensión de los alumnos.

En lo expuesto anteriormente, se evidencia fácilmente la presencia de tres cuestiones relacionadas con las diferencias, similitudes y valoraciones entre la Historia como disciplina científica y la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana. En ese sentido, coincidieron en considerar que la Historia de la enseñanza es la misma del

Historiador, pero adaptada y adecuada a los intereses y niveles de comprensión del alumnado. Igualmente opinaron que, la diferencia entre ambas Historias se explicaría en base a que la del Historiador es científica, en cuanto es investigativa, explorativa, comprensible y falible; mientras que la que enseñan ellos se caracteriza por ser una Historia más descriptiva y adecuada al programa de la asignatura.

Hay que destacar la posición crítica que manifestaron poseer tres de los profesores entrevistados, en cuanto consideraron que la Historia del Historiador se queda dentro de los textos, y es más lejana y fría; mientras que la que ellos enseñan fue valorada como una Historia más sentida y cercana a los alumnos.

La contrastación de lo declarado por los entrevistados, permitió evidenciar el convencimiento que tienen los profesores en relación a que la Historia de la enseñanza se nutre de los conocimientos que aporta la Historia científica, y de que son ellos mismos los encargados de transformar esos conocimientos en contenidos más comprensibles y enseñables.

Categoría 2.2: Utilidad de la Enseñanza de la Historia.

Antes de iniciar la descripción y el análisis de esta categoría, es necesario aclarar que lo declarado por esos profesores en esta sección, fue muy similar a lo expuesto en la anterior categoría sobre la importancia de la Historia. Esto revelaría las pocas diferencias que habrían entre la visión que tienen los entrevistados en relación a la importancia de la Historia y su utilidad, lo que al igual explicaría; el que hayan utilizado casi los mismos argumentos en ambas dimensiones categoriales.

En relación a esta categoría sobre su utilidad; seis de los profesores entrevistados coincidieron en afirmar que la enseñanza de la Historia permite analizar y comprender los hechos históricos del pasado para utilizarlos en la explicación de los acontecimientos del presente. No obstante, dos de esos seis, añadieron a lo ya planteado que la enseñanza de esta asignatura, también favorece el fortalecimiento de los sentimientos de identidad nacional entre el alumnado. Mientras que una profesora de

ese mismo grupo coincidente, sumo a su anterior afirmación que, la Historia también contribuye a la formación de hábitos de estudio en el alumnado.

En otra perspectiva, hay que reseñar que sólo una de los siete estudios de caso que conformaron la muestra de este estudio, declaró la única de las cuestiones no coincidentes con las manifestadas por el resto de los entrevistados; en ese sentido, afirmó que la enseñanza de esta asignatura contribuye a la formación de una actitud crítica frente a la Historia y a los problemas del país.

Si se observan en detalle las informaciones recogidas durante las entrevistas en profundidad, habría que destacar que, tanto en esta categoría sobre la utilidad de la enseñanza de la Historia, como en la categoría importancia de la Historia; los profesores fueron coincidentes, en el sentido de poner el acento en la importancia y utilidad que tiene el conocimiento del pasado para la comprensión del presente.

Con menor frecuencia; algunos profesores consideraron que la enseñanza de la Historia fortalece los sentimientos de identidad nacional, contribuye con la formación de hábitos de estudio, y sirve para la formación de una actitud crítica frente a la propia Historia y los problemas del país. De esta manera, es posible concluir que la función más importante de la enseñanza de la Historia para esos profesores es la formación de los alumnos.

Categoría 2.3: Dificultades de la Enseñanza de la Historia.

En esta categoría los profesores entrevistados aludieron a once cuestiones relacionadas con las problemáticas que presenta en el ámbito escolar la enseñanza de la Historia, las cuales, vinculó en términos generales con los alumnos, el docente, la asignatura y la administración escolar.

Con la finalidad de exponerlas lo mas claramente posible, se señalará el número de profesores y cuestiones sobre las que se manifestaron y coincidieron, comenzando con

las dificultades que señalaron en relación al alumnado, respecto a las cuales hay que destacar que; seis de los siete profesores expresaron que el alumnado presenta dificultades para la comprensión de conceptos básicos de Historia. Cinco de esos seis, además de lo antes declarado, afirmaron que entre los alumnos existe una actitud de desinterés y de rechazo por la Historia. Tres de este grupo de profesores, que coincidieron en la primera de las dificultades expuestas, agregaron entre éstas a las diferencias individuales, en cuanto al grado de conocimientos y destrezas diferenciadas entre el alumnado. Otros dos profesores del mismo grupo de seis, que compartieron la afirmación señalada al principio de este apartado categorial, expresaron que los alumnos igualmente presentan dificultades para la localización o ubicación de hechos y personajes en su contexto histórico. Y otros dos profesores de este mismo grupo, reportaron la existencia de dificultades en el alumnado para la memorización de fechas y conceptualizaciones históricas.

En esa misma dirección, se encontraron algunas declaraciones individuales de algunos profesores, que no fueron coincidentes con las del resto de los miembros que formaron parte de los siete estudios de caso de la presente investigación, las cuales parecieran haber sido expuestas como una especie de complemento de las primeras afirmaciones hechas en relación a las dificultades que presentan los alumnos durante la enseñanza de Historia. En este sentido, se registraron declaraciones relativas a las dificultades para desarrollar actividades de síntesis y análisis crítico, para relacionar los hechos históricos con la totalidad social de la que forman parte, y con problemas de comprensión en lecto-escritura.

Por otra parte, la contrastación del conocimiento y pensamiento de los siete profesores de este estudio, evidenció que sólo uno de ellos no coincidió con lo que manifestó el resto de los entrevistados. Contrariamente a lo planteado por los otros profesores, para este profesor el problema de la enseñanza de la Historia no está en las dificultades que presentan los alumnos, sino en la falta de un criterio único de periodización de la Historia de Venezuela. Lo que significa, que este profesor ubica el problema de la enseñanza de la Historia en el ámbito de la disciplina histórica y fuera del contexto de la didáctica de la Historia.

En cuanto a los problemas relacionados con la administración escolar y el docente, se encontraron cuestiones manifestadas por los entrevistados que parecieran intentos por mostrar una visión más amplia y variada sobre las dificultades que presenta la enseñanza de esta asignatura. Para ejemplificar esta situación, están las declaraciones de una profesora donde señala explícitamente que uno de los problemas de la enseñanza de la Historia es el poco número de horas que tiene asignado la asignatura y lo numeroso de los grupos de alumnos por sección; o las de otro, profesor quien alegó que entre las dificultades que afectan la enseñanza y la educación en general, estaba la falta de incentivos monetarios y académicos para el docente por parte del Ministerio de Educación.

De acuerdo a los resultados de esta contrastación, se puede considerar que las dificultades de la enseñanza de la Historia expuestas por los profesores entrevistado son muy variadas. No obstante, hay que destacar que las cuestiones sobre las que mayor énfasis pusieron, fueron las relacionadas con las dificultades del alumnado para la comprensión de conceptos básicos de la Historia, y en el desinterés y el rechazo que dicen esos profesores que sienten los alumnos por la Historia. En una frecuencia menor; señalaron problemas relacionados con las diferencias individuales, la localización y ubicación de hechos y personajes en su contexto histórico, y para la memorización de fechas y conceptualizaciones históricas.

Otras dificultades que se presentaron de forma aislada en lo declarado por algunos de esos profesores, estuvieron referidas a aspectos relacionados con los alumnos, con el profesor de Historia y la administración escolar. De tal manera, señalaron problemas para desarrollar actividades de síntesis y análisis crítico, para relacionar los hechos históricos con la totalidad social de la que forman parte, y dificultades de comprensión en lecto-escritura. En otra perspectiva, están las relativas al poco número de horas que tiene la asignatura, a lo numeroso de los grupos de alumnos, y la falta de incentivos monetarios y académicos para el docente.

Categoría 2.4: Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia de la Enseñanza

Esta categoría fue considerada por esos profesores como una de las más significativas del conocimiento de la Historia, en cuanto al número y a la significación de las cuestiones que declararon sobre ella. En ese sentido, hay que destacar que seis de los entrevistados estuvieron de acuerdo en incluir entre los más importantes temas y/o contenidos básicos de la enseñanza de esta asignatura; a los períodos y periodización de la Historia, y a los conceptos y hechos de la Historia. Cuatro de esos seis profesores, coincidieron igualmente en resaltar la importancia de los temas sobre los grandes personajes de la Historia.

Tres de ese mismo grupo de profesores, añadieron a lo antes declarado, que era de sumo interés para la enseñanza de la Historia el tema de la evolución económica, cultural, social y política del hombre. Otros dos de los seis profesores coincidentes, manifestaron adicionalmente tener interés por los temas nacionalistas. En la misma dirección, hay que acotar que una de las profesoras del mismo grupo, añadió a sus declaraciones el tema de la formación de la población venezolana como contenido básico para la enseñanza de esta asignatura.

Por otra parte, hay que acotar que uno sólo de los siete entrevistados no se refirió a los períodos y periodización de la Historia, no obstante, coincidió con lo declarado por algunos de los siete profesores entrevistados, en relación a los temas políticos, económicos y culturales, a los aspectos estructurales de sociedades históricas, y a los temas de Historia regional, local y familiar. Por último, hay que señalar que este mismo profesor, conjuntamente con otros dos, es partidario de incorporar en la enseñanza de la Historia de Venezuela; temas relacionados con la Historia de la Venezuela petrolera.

En base a las cuestiones declaradas por el profesorado entrevistado, se pudo determinar la gran importancia que le otorgan a los períodos y periodización de la Historia, así como a los conceptos y hechos de la Historia y a los temas sobre los grandes personajes del pasado, para la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana.

El resto de los aspectos temáticos que fueron abordados durante las entrevistas en profundidad, y que aparecen reflejados con menos coincidencias entre los profesores, inducen a pensar en la importancia particular que tienen ciertas temáticas para algunos de los docentes. En ese sentido, consideraron como necesarios para la enseñanza de la Historia, el incluir temas referidos; a la evolución económica, cultural, social y política del hombre, temas nacionalistas, sobre petróleo, y la formación de la población venezolana.

Metacategoría 3: Valoraciones que hace el Profesor de Historia de si mismo.

La presente metacategoría se organizó en base a dos categorías:

- 3.1. Valoración social y profesional que hace el profesor de si mismo.
- 3.2. Conocimientos que cree debe poseer el profesor de Historia.

Categoría 3.1.: Valoración Social y Profesional que hace el Profesor de Historia de si mismo.

En cuanto a esta categoría, cinco de los siete profesores coincidieron en afirmar: Somos profesionales de reconocido prestigio, tres de los cinco, agregaron que, los profesores de Historia tienen un mayor compromiso social que el que tienen otros profesores de otras asignaturas y otros profesionales. Dos profesores pertenecientes a ese mismo grupo, agregaron a lo ya expresado, que el prestigio social y académico de los profesores dependía de ellos mismos. En forma contundente, uno de los cinco profesores que expresaron tener una visión positiva de ellos mismos, igualmente afirmó que al docente se le considera como un generador de cambios sociales y un líder social.

Contrariamente a lo declarado por esos cinco profesores, los otros dos entrevistados, coincidieron en hacer una valoración negativa de los docentes, en esa perspectiva, afirmaron que los profesores estaban perdiendo su prestigio social y profesional, además de que eran profesionales mal remunerados.

De la contrastación de las declaraciones recogidas durante las entrevistas en profundidad, se infiere la existencia de una tendencia a una valoración positiva por parte de los profesores de Historia de si mismos; basada en el rol social que dijeron cumplir y en el reconocimiento del valor social que posee su trabajo. Contrariamente existe entre el profesorado de Historia entrevistado, aunque en menor proporción, una tendencia a valorarse negativamente. Desde esta otra perspectiva, hicieron una especie de reclamo o de protesta acerca la perdida del prestigio social y profesional frente a profesionales de otras áreas, incluyendo la mala remuneración económica.

Categoría 3.2: Conocimientos que cree debe poseer el Profesor de Historia.

En relación a esta categoría, destaca el hecho de que todos los profesores encuestados coincidieron en que los profesores responsables de la enseñanza de la Historia, deben poseer conocimientos suficientes y en profundidad sobre la asignatura de Historia y sobre las metodologías didácticas y técnicas de enseñanza. En la misma dirección, cinco de esos profesores le añadieron, a lo anteriormente planteado, la posesión de una sólida cultura general.

Igualmente, aparecieron otras declaraciones con menos coincidencias entre los entrevistados, pero relativas a otros conocimientos que deberían poseer los profesores que se dedican a la enseñanza de la Historia. A este respecto, dos profesores afirmaron que deberían conocer el oficio del Historiador, y poseer conocimientos antropológicos, sociológicos, filosóficos y psicológicos. Otro tanto, ocurrió con la propuesta hecha por dos profesores en relación a que deberían poseer conocimientos básicos de investigación. Por último, hay que destacar lo declarado por una profesora, quien incorporó la propuesta de que el profesor de Historia debe conocer de planificación.

En base a la contrastación de los aspectos categoriales manifestados por los entrevistados, acerca de los conocimientos que deben poseer los profesores de Historia, se puede inducir que la visión que tienen del buen profesor de Historia, pasa por la posesión de conocimientos suficientes y en profundidad sobre la asignatura, las metodologías y técnicas didácticas de enseñanza y una sólida cultura general.

Con menor coincidencia entre los profesores se encontraron alusiones en sus declaraciones; a otros conocimientos que según algunos de ellos deben poseer los docentes que se dedican a la enseñanza de de la Historia. Destacando entre los conocimientos relacionados con el oficio de Historiador y sobre otras disciplinas científicas; tales como la antropología, la sociología, filosofía, psicología, al igual que los conocimientos sobre investigación y planificación.

Metacategoría 4: Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

Esta metacategoría se estructuro en base a tres categorías: 4.1. Opinión acerca de la Historia que se enseña en Educación Básica; 4.2. Opinión acerca de la presencia de la asignatura de Historia en el plan de estudios de Educación Básica; y 4.3. Valoración social y académica de la Historia en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica.

Categoría 4.1.: Opinión acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

Las cuestiones que predominan en las declaraciones de los profesores entrevistado en relación a esta categoría, muestran una tendencia entre éstos hacia una valoración negativa de la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana.

En este sentido, la contrastación de lo declarado por los entrevistados permitió constatar que los siete profesores coincidieron en considerar a la Historia que se enseña en la Educación Básica, como desactualizada, manipulada y divorciada de la realidad. Seis de ellos, la calificaron de ser descriptiva, y cuatro de ellos de muy teórica.

Con una presencia menor en las declaraciones de los profesores, pero igualmente significativo, se encontró que dos de ellos le añadieron el calificativo de nacionalista. Dos más, le agregaron a sus afirmaciones que era una Historia centrada en grandes

personajes y héroes. En la misma perspectiva, de esas consideraciones tan negativas, uno de los siete profesores, la caracterizó como una Historia marginada y poco investigada. Por último, hay que reseñar que otra de las profesoras le criticó por el hecho de ser, según ella, una Historia lineal.

Las cuestiones que predominaron en las declaraciones de los profesores entrevistados en relación a la Historia que se enseña en la Educación Básica, mostraron una tendencia a valorarla negativamente. A pesar, de que en las categorías Importancia de la Historia y Utilidad de la Enseñanza de la Historia, este mismo profesorado había hecho anteriormente valoraciones positivas acerca del potencial formativo y cognoscitivo de esta asignatura. Entre las críticas y cuestionamientos que los profesores le hicieron a la Historia como asignatura, destacaron entre otras; el que la hayan calificado de ser una Historia desactualizada, manipulada, divorciada de la realidad, descriptiva y teórica. La presencia de esas críticas en las declaraciones de los siete casos de estudio, pareciera sugerir una especie inconformidad de los docentes con la enseñanza de la Historia en este nivel y un llamado de éstos a revisarla y mejorarla.

Categoría 4.2: Opinión sobre la presencia de la Asignatura de Historia en el Plan de Estudios de la Educación Básica.

De las informaciones obtenidas en las entrevistas en profundidad en relación a la presencia de la Historia en el plan de estudios de Educación Básica, cuatro fueron las cuestiones a las que hicieron referencia esos profesores.

Para presentar la descripción y el análisis de esta categoría, las declaraciones de los profesores fueron agrupadas de acuerdo a las coincidencias de sus respuestas, de la siguiente manera: seis profesores opinaron que la presencia de la Historia se justificaba en el plan de estudios de Educación Básica, porque ésta era fundamental para la formación integral y ciudadana del alumnado. Cuatro de los seis, añadieron aunque con el propósito de justificarla que, a los alumnos se les debe enseñar el pasado para que comprendan su presente. Otros dos profesores pertenecientes a este mismo grupo, coincidieron en afirmar que su justificación estaba en el hecho de que, es la única asignatura que permite la defensa de la identidad nacional.

En otra dirección, fue interesante encontrar, que sólo dos de los profesores declararon que la Historia era la única asignatura capaz de formar individuos críticos. Aunque, no parece que la afirmación anterior pueda considerarse como coincidente con lo declarado por los otros seis profesores, acerca de que esta asignatura era fundamental para la formación integral y ciudadana del alumnado, tampoco se puede decir que fue contradictoria con lo declarado por éstos.

En la contrastación de lo declarado por esos profesores en las entrevistas en profundidad, se observó una tendencia de éstos a justificar la presencia de la Historia como asignatura del plan de estudios; en el potencial formativo que tiene la asignatura en relación al alumnado; tanto en el aspecto integral como ciudadano del joven individuo, y en la consideración que hicieron acerca de utilizar el conocimiento Histórico del pasado como herramienta teórica y metodológica para que los alumnos comprendan el presente.

Luego están otras consideraciones que presentaron pero con menos coincidencias entre los profesores de Historia entrevistados, lo que puede interpretarse como una percepción más particular o de relativa menor importancia para algunos de esos docentes; en cuanto a considerarlos como argumentos para la justificación de la presencia de esta asignatura en el plan de estudios; como los relacionados con la aceptación tácita de que la Historia es la única asignatura que permite la defensa de la identidad nacional y la formación de individuos críticos.

Categoría 4.3: Valoración Social y Académica de la Historia en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios de Educación Básica.

Cinco de los siete profesores entrevistados coincidieron en declarar que todas las asignaturas son necesarias y tienen la misma importancia para la formación integral y ciudadana del alumnado. Por otra parte, una profesora la valoró en relación a las otras asignaturas del plan de estudios, como la más importante de todas, porque según ella: *la*

Historia nos ayuda a apoderarnos de nuestra identidad nacional; afirmación que reforzó con la siguiente sentencia: una persona que no conozca su Historia carece del sentido de pertenencia para participar en la sociedad.

Otro de los profesores, expresó dos cuestiones en relación a esta categoría; por una parte, señaló que la Historia es una de las asignaturas más importantes de las que se enseñan en la Educación Básica, porque en su opinión la Historia es todo, está en la Matemática, en nuestra manera de vestir, de comer, en nuestro apellido, etc. Por la otra parte, criticó el hecho de que la Historia sea considerada por muchos profesores y alumnos como una asignatura de relleno.

En la contrastación de lo declarado por este profesorado en cuanto a la valoración que hicieron de la Historia en relación a las otras asignaturas que forman parte del plan de estudios de la Educación Básica venezolana; fue evidente que en la mayoría de los entrevistados existe una notable inclinación a asignarle a la Historia, la misma importancia y consideraciones que se le hacen a las otras asignaturas, en tanto a que todas son consideradas importantes y necesarias para la formación de los alumnos.

Las cuestiones menos coincidentes, pero no menos importantes planteadas por esos profesores; fueron las referidas a destacar la Historia como la más importante de las asignaturas que se enseñan en la Educación Básica, así como lo planteó una de las docentes; de que es la asignatura que permite apoderarse de la identidad nacional, afirmación que reforzó con la sentencia; de que quien no conoce su Historia carece del sentido de pertenencia social. Mientras que otro profesor expresó tener una visión holística; al plantear que la Historia lo es todo y está en todas partes; no obstante, este mismo docente, criticó el hecho de que muchos profesores y alumnos siguen considerando la Historia como una asignatura de relleno.

En esa dirección, M. T. Downey y L. S. Levstik consideran necesario realizar más investigaciones relativas a conocer la situación de la Historia en los Currículos y para

determinar en grados o niveles ésta es más o menos aceptada, valorada, frágil y por qué³⁷¹.

Metacategoría 5: Valoraciones que hace el Profesor de Historia sobre el Programa y el Texto de la Asignatura.

Las categorías que integran esta metacategoría, son las siguientes:

- 5.1. Valoración que tiene el profesor de Historia sobre el programa de la asignatura.
- 5.2. Valoración que tiene el profesor de Historia sobre el texto de la asignatura.
- 5.3. Planteamiento de la Historia que hace el texto de la asignatura.
- 5.4. Propuestas metodológicas del texto de la asignatura.

Categoría 5.1: Valoración del Programa de la Asignatura.

Los profesores entrevistados se refirieron a varias cuestiones al momento de valorar el programa de Historia, destacando las siguientes: los siete profesores coincidieron en afirmar que los programas de Historia son obsoletos, están desactualizados, y divorciados de la realidad. Tres de ellos, además de las críticas anteriores, agregaron que son muy extensos. Y otros dos, los valoraron como muy globalizadores y alejados de lo local y lo regional.

La información recogida y contrastada en detalle, permitió evidenciar que el profesorado de Historia entrevistado tiene una percepción y valoración bastante negativa de los programas de Historia de la Educación Básica venezolana. Al mismo tiempo, sus declaraciones parecen convertirse en una especie de denuncia de las cuestiones negativas que presentan los programas, y evidencian una especie de acuerdo entre los profesores, acerca de la necesidad de que sean revisados y mejorados para bien de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en este nivel educativo.

³⁷¹ M., Downey y L., Levstik. "Teaching y Learnig History". En: Shaver, J. (Edt): *Haandbook of research on Social Studies teaching and learning*. New York: McMillan., 1991.

Categoría 5.2: Valoración que hace el Profesor de Historia sobre el Texto de la Asignatura.

En relación a esta categoría los entrevistados expresaron sus opiniones sobre el texto de Historia de la siguiente manera: cinco profesores cuestionaron el que los textos no están adaptados al nivel de comprensión de los alumnos, y que la mayoría de ellos son de lectura pesada y aburrida. Una de estas cinco profesoras, añadió a lo antes declarado, que algunos de los textos de Historia niegan la información o no llegan a desarrollar completamente los temas. Otro de los profesores perteneciente a este mismo grupo, opinó que el texto no era el mejor de los recursos, y que no pasaba de ser un modesto material de apoyo didáctico.

Por otra parte, uno de los siete entrevistados manifestó que algunos de esos textos presentan una visión parcializada y subjetiva de la Historia, mientras que los demás afirmo que simplemente no servían.

Con relación al texto de Historia pasa lo mismo que con el programa escolar de la asignatura. Al respecto, hay que acotar que el profesorado en su totalidad manifestó una opinión bastante desfavorable sobre el texto. Desde esa perspectiva, si se detalla en lo declarado, no sólo se encontrarán cuestionamientos y críticas sobre el texto, sino especies de llamados o de manifiestos para revisarlos y mejorarlos y/o para alertar sobre el uso crítico que se debe hacer de los mismos.

Categoría 5.3: Planteamiento de la Historia que se hace en los Textos de esta Asignatura.

La contrastación de lo declarado por el profesor entrevistado en relación a la Historia que plantean los textos de esta asignatura, permitió determinar que los siete profesores poseen una valoración negativa sobre éstos. En ese sentido, todos coincidieron en que los textos plantean una Historia descriptiva, sencilla de manual, acrítica y centrada en los grandes personajes. Cinco de ellos adicionaron a lo manifestado, que éstos plantean una Historia repetitiva y con muchos errores históricos. En la misma perspectiva, dos de los profesores, consideraron que los textos de esta asignatura plantean una Historia

lineal y determinista. Otro de ellos, expresó a manera de denuncia que los textos de Historia utilizados en este nivel educativo, no hablan del pueblo ni de las clases sociales.

Desde otra perspectiva, cuatro de los profesores añadieron a las anteriores opiniones planteadas que, la Historia de los textos escolares está adaptada a las exigencias del programa de la asignatura.

Si se contrastan con un poco de atención las declaraciones realizadas por los profesores entrevistados, se induce con facilidad que la opinión predominante en relación a la Historia que plantean los textos de esta asignatura, al igual que en las dos categorías anteriores, es francamente negativa. En ese sentido, se podría pensar que las críticas y cuestionamientos hechos por los profesores tanto al programa como a los textos escolares y a la Historia que éstos plantean; serían evidencias del malestar que sienten los profesores por los recursos educativos que utilizan.

La contrastación de lo declarado permitió destacar varias cuestiones negativas; en primer lugar, están las que presentaron mayor coincidencia entre el profesorado, como la de calificar la Historia que plantean los textos escolares de descriptiva, sencilla, de manual, acrítica, centrada en grandes personajes, repetitiva y con muchos errores. En la misma perspectiva, aunque con menos coincidencias, se registraron otras cuestiones no menos significativas que las anteriores; relativas a que los textos escolares plantean una Historia lineal y determinista, que no habla del pueblo ni de las clases sociales. Por último, una profesora recordó que los textos escolares plantean una Historia adaptada a las exigencias del programa escolar.

Categoría 5.4: Propuestas Metodológicas del Texto de la Asignatura.

Respecto a esta categoría los profesores entrevistados se manifestaron sobre las estrategias metodológicas de enseñanza que recomiendan los textos de Historia, coincidiendo en señalar que éstos generalmente proponen lo mismo; como el uso de preguntas.

Adicionalmente, cinco de ellos afirmaron que las estrategias metodológicas que proponen los textos son las mismas que recomienda el programa de la asignatura; como la elaboración de trabajos en grupo. En otras declaraciones realizadas por tres de esos cinco profesores, se encontraron igualmente planteamientos relativos a que en los textos de Historia se proponen cuestiones como la elaboración de mapas, y esquemas comparativos y descriptivos. Mientras que una docente de los tres mencionados, añadió que éstos igualmente sugieren hacer lecturas y discusiones de párrafos del mismo texto. Otro de los docentes del grupo de tres, expresó que también presentan otras propuestas, como completar proposiciones y/o señalar respuestas correctas. No obstante, una de las tres profesoras, afirmó que no todos los textos de Historia traen propuestas metodológicas.

De acuerdo a los resultados de la contrastación, para este profesorado las estrategias metodológicas que propone el texto de Historia son las mismas que recomienda el programa de la asignatura, y las calificaron de tradicionales. Por otra parte, destaca el hecho de que una de docente haya afirmado que hay algunos textos que no las traen. En resumen, de las estrategias señaladas y en las que mayor énfasis hicieron los profesores; hay que destacar el uso de las preguntas y los trabajos en grupo. En menor medida nombraron la elaboración de mapas y esquemas, la lectura de textos, completar proposiciones y señalar respuestas.

Metacategoría 6: Visión del Profesor de Historia acerca del Alumnado.

Esta metacategoría quedó definitivamente estructurada en tres categorías:

- 6.1. Opinión del Profesor de Historia sobre el alumnado de Educación Básica.
- 6.2. Opinión del profesorado de Historia acerca de la importancia del alumnado.
- 6.3. Opinión acerca de las actividades que desarrolla el alumnado en el aula de clases.

Categoría 6.1: Opinión que tiene el Profesor de Historia sobre el Alumnado de Educación Básica.

Respecto a esta categoría, se encontraron coincidencias entre los conocimientos declarados por los profesores entrevistados, en relación a que caracterizaron a los alumnos de Historia de Educación Básica, como poco participativos de las actividades de la asignatura. Además, cuatro de ellos estuvieron de acuerdo en considerar que la mayoría de los alumnos se muestran desmotivados y desinteresados por la Historia.

En la misma dirección, pero con menos coincidencias, se registraron otras declaraciones emitidas por algunos profesores con la intención de ampliar descriptivamente la visión que poseen del alumnado. Indicadores subcategoriales que se presentarán de acuerdo con el número de declarantes que los hayan destacado.

En ese sentido, se encontró que tres de ellos, añadieron a la descripción anterior que hicieron del alumnado, que la mayoría de éstos no tenían hábitos de estudio. Otros dos, agregaron que los alumnos además de tener una visión distorsionada de la Historia, carecían de conocimientos sobre ésta. No obstante, esos mismos profesores contrariamente a estas afirmaciones, declararon sobre la existencia de algunos alumnos muy críticos, reflexivos y creativos. Asimismo, uno de los dos, de manera muy particular, expresó que algunos alumnos presentan dificultades para desarrollar actividades de síntesis, de análisis y de reflexión histórica. Mientras que otra docente, señaló hasta las dificultades que presenta los alumnos para la lecto-escritura.

En las apreciaciones que se hicieron de la contrastación de las declaraciones del profesorado de Historia realizadas durante las entrevistas en profundidad, se pudo visualizar la opinión que en términos generales y particulares tienen éstos sobre el alumnado de Educación Básica.

En base a las informaciones que proporcionó la contrastación de esta categoría, se pudo inducir sin necesidad de realizar un gran esfuerzo que la opinión que tiene este profesor

sobre el alumnado de Historia de Educación Básica, es en gran parte negativo; caracterizándose por la presencia de opiniones muy matizadas y de gran variedad de aspectos relacionados con la visión que poseen los profesores sobre los sujetos que ellos enseñan. La mayoría de esos aspectos opináticos están orientados a presentar a los alumnos con muchas dificultades y carencias para el aprendizaje de la Historia. Sin embargo, destacaron las alusiones que hicieron algunos de los profesores relativas a la presencia en algunos alumnos de actitudes críticas, reflexivas y creativas, que expresarían la excepción a esa mayoría de alumnos que han sido valorados negativamente y que según ellos, están afectados por muchas dificultades, entre las cuales, las más significativas son las que presentaron el mayor número de coincidencias entre el profesorado, y que estarían relacionadas con la participación, el desinterés y la falta de motivación que presentan por la signatura de Historia.

Categoría 6.2: Opinión del Profesor de Historia acerca de la importancia del Alumnado.

En relación a la importancia que tiene el alumnado para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, el profesorado en su totalidad, coincidió en considerarlo como el sujeto más importante de este proceso. De los siete profesores, tres afirmaron que la actitud que tienen los alumnos sobre la Historia, determina el tipo de acciones y estrategias de enseñanza que debe utilizar el profesor.

En relación a la importancia que tiene el alumnado para la enseñanza de la Historia; la contrastación de lo declarado en las entrevistas en profundidad, permitió determinar que el profesorado coincidió en considerarlo como el sujeto más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, es decir, para ellos el alumno es el centro de atención de la acción de la enseñanza. En esa dirección, algunos de los entrevistados destacaron la importancia de considerar las actitudes del alumnado para planificar las acciones y estrategias de enseñanza que se van a utilizar en las clases de esta asignatura.

Categoría 6.3: Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el aula de clases.

Respecto a esta categoría, el profesorado entrevistado se refirió a las actividades que desarrollan los alumnos en las clases de Historia, en los siguientes términos; los siete entrevistados, coincidieron en afirmar que a los alumnos hay que motivarlos, organizarlos y dirigirlos para que participen en las actividades de aula. Seis de ellos, igualmente opinaron que a éstos les gusta trabajar más en grupo que en forma individual.

Por otra parte, tres profesores expresaron estar preocupados por el hecho de que muchos de ellos no realizan las tareas escolares asignadas para hacer en la casa. Mientras que una profesora, fue un poco más allá y habló de que los alumnos generalmente presentan dificultades para realizar actividades de síntesis, reflexión y análisis crítico.

En relación a la opinión que tiene el profesorado sobre las actividades que desarrolla el alumnado en el aula de clases, hay que destacar que los entrevistados prefirieron referirse más a los problemas que éstos presentan para realizarlos e incorporarse a ellas, que opinar sobre las actividades que hacen dentro del aula.

En la contrastación de lo declarado en las entrevistas en profundidad; hay evidencias suficientes sobre el interés de esos profesores por motivar, organizar y dirigir a los alumnos con la intención de hacerlo participar en el desarrollo de las actividades de aula. En la misma perspectiva, destaca la importancia que le asignaron los profesores en sus declaraciones a los trabajos en grupo como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Por otra parte, hay que señalar que una de las docentes mostró sentir gran preocupación por las dificultades que presentan los alumnos para desarrollar actividades de síntesis, reflexión y análisis crítico.

Metacategoría 7: Conocimientos del Profesor de Historia en relación a la Planificación Didáctica.

Esta Metacategoría se estructuró en las seis categorías siguientes:

7.1. Significado e importancia de la planificación.

- 7.2. Momentos y tipos de planificación.
- 7.3. Elementos importantes de la planificación.
- 7.4. Fuentes y/o documentos de la planificación.
- 7.5. Dificultades de la planificación.
- 7.6. Actitud del profesor en relación a lo planificado.

Categoría 7.1: Significado e importancia de la Planificación.

Las informaciones recogidas en relación a esta categoría sobre el significado e importancia de la planificación, fue muy variada. En ese sentido, se hará una presentación de los entrevistados, agrupándolos de acuerdo a las coincidencias que hayan tenido sus declaraciones con las dadas por los otros profesores que forman parte de este estudio.

En ese orden de ideas, se comenzará señalando que los siete profesores participantes en esta investigación coincidieron en afirmar que la planificación es importante; porque permite darle secuencia lógica a los objetivos que se van a desarrollar en clase. Cuatro de ellos añadieron a lo anteriormente declarado, que igualmente era importante debido a que es fundamental para adaptar las actividades y evaluaciones al tipo de contenidos y objetivos de clase. Dos de esas mismas profesoras, además adujeron que era importante, en virtud de que permitía lograr en el alumnado aprendizajes significativos.

En otra perspectiva, cinco de los profesores coincidieron en que el significado de la planificación era el de organizar, administrar, controlar y relacionar las actividades, estrategias y recursos de una clase.

Una profesora, incorporó a lo ya declarado, una consideración muy particular sobre la utilidad de la planificación, ya que en su opinión, ésta permite la ubicación de espacio y tiempo sobre los diferentes contenidos educativos.

Si se contrastan en detalle las declaraciones acerca del significado e importancia de la planificación, se apreciará de manera bastante fácil que existen elementos comunes pero con una gran variedad de matices entre los profesores, pero que sin embargo complican la elaboración de una visión integral del significado de planificación que tiene este grupo de docentes. Es por ello, que existen cuestiones más y menos comunes entre las declaraciones recogidas y ordenadas en las pautas y parrillas, elaboradas a partir de las entrevistas en profundidad que se les hicieron a los profesores participantes en la investigación. En cuanto a las cuestiones comunes, hay que destacar las coincidencias entre los declarantes en relación a los argumentos que justifican la importancia de la planificación; debido a que permite darle secuencia lógica a los objetivos que se van a desarrollar en clase, y porque es fundamental para adaptar las actividades y evaluaciones al tipo de contenidos y objetivos de clase.

En ese mismo sentido, se registraron otras cuestiones sobre la importancia de la planificación que aparecen en lo declarado por esos profesores, pero con menos coincidencias, como son; lograr en el alumnado aprendizajes significativos, y permitirle a los docentes la ubicación de espacio y tiempo sobre los diferentes contenidos educativos.

Por otra parte, es importante acotar que cinco de los entrevistados coincidieron en identificar el significado de la planificación con el de organizar, administrar, controlar y relacionar las actividades, estrategias y recursos de una clase.

Categoría 7.2: Momentos y Tipos de Planificación.

En relación a los momentos y tipos de planificación el profesorado se refirió a tres cuestiones, en las que generalmente estuvieron de acuerdo casi todos. En ese sentido, seis docentes coincidieron en afirmar reunirse al inicio del año escolar para elaborar el plan anual de clase de la asignatura. En la misma perspectiva, declararon que al inicio

de cada lapso escolar³⁷² elaboran en base al plan anual, el plan trimestral de la asignatura.

Por otra parte, hay que señalar que uno de los siete profesores no coincidió con las declaraciones de los otros seis, en cuanto a que dijo no reunirse con los otros profesores de Historia para hacer la planificación anual y trimestral. No obstante, este mismo docente declaró hacer su planificación antes de cada clase, aunque afirmó hacerlo en forma individual. En relación a esta última cuestión, se constató coincidencia en cinco de los docentes. Ahora bien, fue curioso encontrar que una de las seis profesoras que alegaron reunirse a principios del año escolar para hacer los planes anuales y trimestrales de la asignatura, no se haya manifestado en relación a la planificación individual que dijo hacer la mayoría antes de cada clase.

En relación a esta cuestión se pudo determinar en lo manifestado por los profesores de Historia, la existencia de una fuerte tendencia entre a planificar sus clases. Solamente en uno de los estudios de caso, se detectó cierto rechazo hacía la planificación, pero no hacia ella en términos generales, sino a hacia uno de sus tipos, específicamente con la planificación a largo plazo, es decir, hacia la elaboración de planes anuales y de lapso o trimestrales. Igualmente, hay que destacar lo que ocurrió con una de las profesoras que, a pesar de expresar durante las entrevistas en profundidad que participaba con los otros profesores de Historia en la elaboración de los planes anuales y trimestrales de esta asignatura, contrariamente al grupo, adujo no realizar planificaciones antes de sus clases diarias.

7.3: Elementos Importantes de la Planificación.

En relación a esta categoría fueron muchas las cuestiones y aspectos señalados por el profesorado de Historia entrevistado, lo que le da a esta información una gran diversidad, variedad y riqueza para la interpretación y el análisis de los elementos más

³⁷² La planificación del año escolar venezolano funciona y se organiza en tres lapsos académicos de tres meses cada uno.

importantes de la planificación desde la perspectiva del docente responsable de la enseñanza de esta asignatura en la Educación Básica venezolana. A continuación, se exponen los elementos recogidos durante las entrevistas en profundidad, considerando el número de profesores que coincidieron o no al declararlos.

En este sentido, hay que reasaltar que los siete profesores coincidieron en declarar que los elementos más importantes que deben de considerarse cuando se va a planificar; son los objetivos y los contenidos temáticos de la asignatura. Seis de ellos, además de lo anterior, señalaron la importancia de considerar las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el momento de planificar. Otros cuatro profesores, agregaron otros elementos que igualmente consideraron como importantes; los recursos didácticos y bibliográficos y el tiempo para desarrollar los contenidos programáticos de la asignatura.

Con menor frecuencia y coincidencias, se registraron otras cuestiones consideradas por algunos de esos profesores como de gran importancia para la planificación. En esa dirección, esta la declaración de tres profesores sobre la importancia de considerar al alumnado. Dos hicieron lo mismo, al señalar la importancia de la comunidad. Y una de las profesoras, reivindicó la importancia de las pruebas diagnósticas que ella realiza al alumnado.

En cuanto a los elementos más importantes para la planificación el profesor declaró sobre una gran cantidad de ellos, lo que le dió a la información recogida y categorizada una amplia variedad y diversidad, la cual la convirtió en una fuente muy rica para el análisis, la descripción y la interpretación de la amplitud cognoscitiva que dice poseer esos profesores en relación a los elementos que deben considerarse en el momento de la planificación.

De acuerdo a las informaciones recogidas en las entrevistas en profundidad, los elementos considerados como los más importantes para la planificación didáctica, para este caso, fueron los señalados por el mayor número de profesores y con más frecuencia

en sus declaraciones; entre los más destacados estuvieron los objetivos y los contenidos temáticos de la asignatura, así como las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Historia, los recursos didácticos y bibliográficos, y el tiempo para desarrollar los contenidos programáticos de la asignatura.

Entre los elementos con menor frecuencia y coincidencias entre el profesorado entrevistado, pero considerados no menos importantes por algunos de ellos, hay que mencionar al alumnado, a la comunidad y las pruebas diagnósticas realizadas al alumnado.

Categoría 7.4: Fuentes y/o documentos de la Planificación.

A partir de la información recogida, ordenada, descrita y categorizada en la parrilla y la pauta tres sobre el conocimiento y el pensamiento declarado por el profesor de Historia en relación a las fuentes y/o documentos que utiliza con mayor frecuencia durante la planificación de sus clases, se pudo evidenciar que seis de los profesores del grupo de entrevistados; destacaron el uso del programa y del texto de la asignatura de Historia. Tres de esos seis profesores, agregaron a lo ya señalado, que para planificar igualmente recurren a otros libros y revistas de Historia y de Ciencias Sociales, así como artículos de periódicos y material de internet.

Sobre las fuentes y/o documentos en lo declarado se evidencia una mayor tendencia a considerar el uso del programa y de los textos de la asignatura, entre el profesor de Historia para hacer la planificación de la asignatura. En menor medida y con menos coincidencias aparecen otros elementos en la estructura categorial de las informaciones de las entrevistas en profundidad, como son los referidos a la utilización de otros libros y revistas de Historia y de Ciencias Sociales, artículos de periódicos y material de internet cuando se va a planificar.

Categoría 7.5: Dificultades de la Planificación.

En las declaraciones realizadas por los profesores de esta investigación, se encontraron referencias a algunas dificultades que se presentan durante la planificación de la asignatura de Historia. En ese sentido, las consideraciones que hicieron los entrevistados en este apartado de la entrevista, presentaron menos coincidencias que en las otras categorías ya contrastadas, es decir, las cuestiones aquí planteadas fueron algo más dispersas, aisladas y menos frecuentes que las que se registraron en las categorías anteriores.

En esa perspectiva, destaca la diversidad de dificultades declaradas por el profesorado. En esa dirección, se encontró que tres afirmaron categóricamente no tener dificultades con la planificación, debido a que hacen planes flexibles. Dos expresaron haber tenido dificultades con la planificación de actividades extra aula. Otras dos docentes, adujeron lo mismo, en relación con el poco tiempo docente que tienen para desarrollar los contenidos programáticos de la asignatura. Una de ellas, se refirió a los problemas que ha tenido con la subjetividad de las decisiones docentes, por no conocer bien al alumnado. Y otro de los profesores, informó que las dificultades que ha tenido han sido por la falta de sincronía entre el plan escolar y el programa de la asignatura.

En síntesis, de acuerdo a los resultados de esta contrastación, se puede decir que las dificultades de la planificación varían significativamente de un profesor a otro, sin embargo, la información registrada en la parrilla tres, permitió visualizar entre las dificultades más frecuentes; a las que tienen que ver con la planificación de actividades extra aula, con el poco tiempo docente que tienen para desarrollar los contenidos programáticos de la asignatura, las relacionadas con la subjetividad del docente para tomar decisiones por no conocer bien al alumnado con quien trabaja, y con la falta de sincronía entre el plan escolar y el programa de la asignatura.

Por otra parte, es destacable el hecho de que algunos profesores llegaran a afirmar no tener dificultades con la planificación, debido a que hacen planes flexibles, lo que

podiera indicar desde la perspectiva de éstos, que la mejor planificación sería la que tiene un carácter poco rígido y manipulable en el aula.

Categoría 7.6: Actitud del Profesor en relación a lo planificado.

En relación a esta categoría se registraron en las entrevistas en profundidad sólo dos cuestiones relacionadas con la actitud del profesor de Historia frente a la planificación de esta asignatura en el aula. Al respecto, seis de ellos coincidieron en afirmar que modifican o cambian la planificación en el aula de clases en atención a las características de interacción que se producen en el aula de clases. Contrariamente, una sola de las profesoras de ese grupo, aseguro no modificar ni cambiar lo planificado, por el contrario, fue enfática en afirmar ser respetuosa de la planificación de aula.

En las declaraciones recogidas y ordenadas en las pautas y parrillas de categorización del conocimiento y el pensamiento de estos profesores, fue evidente la existencia de una fuerte tendencia entre ellos a modificar o cambiar la planificación en el aula de clases en atención a las características de interacción que se producen en el aula en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, hay que destacar que la profesora no coincidente con el planteamiento hecho por los seis profesores anteriormente expuesto; afirmó respetar la planificación de la clase de Historia en el aula.

Metacategoría 8: Acciones del Profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia.

En relación a esta metacategoría, hay que decir que ésta se edificó a partir de la organización, ordenamiento y clasificación de las informaciones recogidas en las entrevistas en profundidad; en cinco categorías:

8.1. Descripción de la acción que el profesor manifiesta desarrollar en el aula de clases.

8.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia.

8.3. Aspectos más importantes de una clase de Historia.

8.4. Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia.

8.5. Roles que asume el profesorado en el aula de clases.

Categoría 8.1: Descripción de la Acción que el Profesor manifiesta desarrollar en el aula de clases.

En relación a la descripción de las acciones de enseñanza que los entrevistados dijeron realizar durante sus prácticas docentes, hay que decir que fueron muchas y muy variadas las cuestiones planteadas. Es por ello, que la cantidad, complejidad y direccionalidad de los datos recogidos en las entrevistas en profundidad, prácticamente obligó a hacer una presentación en detalle de esas informaciones, en donde no solo se consideraron las coincidencias entre lo declarado por el profesorado, sino que además indujo a hacer una descripción y análisis de las cuestiones planteadas, prestando especial atención a la ubicación y/o al momento de la clase al que hacían referencia en sus declaraciones.

Es en este contexto, es que se presentaron los resultados de la contrastación de las declaraciones de los siete profesores entrevistados, en relación a la acción de clases que manifestaron desarrollar en sus prácticas de aula. Para la presentación de estas declaraciones, se seguirá el patrón referido; a cómo inician las clases, la manera en que las desarrollan y en cómo las finalizan. En ese sentido, se encontró que cinco profesores coincidieron en destacar la importancia de la motivación para iniciar las clases de Historia, declarando al respecto que, comienzan con la creación de un ambiente propicio para iniciar la clase. Cuatro concordaron en alegar que sus clases las inician con la técnica del repaso, y que en opinión de ellos, les sirve para reflexionar sobre las temáticas trabajadas en clases anteriores. Otro grupo de cuatro profesores, aunque diferente al señalado anteriormente, por estar formado con otros dos docentes que no coincidieron con los cuatro precedentes; afirmaron iniciar sus clases con una contextualización histórica del tema a desarrollar.

Luego se contrastaron las cuestiones declaradas por el profesorado, en relación a las actividades que manifestaron realizar cuando desarrollan sus clases de Historia. En esa dirección, sobresalieron las revelaciones que hicieron sobre algunas estrategias

utilizadas por ellos con el propósito de interesar al alumnado en las actividades de aula. En primer lugar, se constató que los siete docentes coincidieron en resaltar la utilidad que tiene para la enseñanza de la Historia el uso de las preguntas, especialmente cuando éstas se utilizan para la promoción de la discusión, el debate y la participación del alumnado. En segundo lugar, cinco de ellos, igualmente destacaron la importancia que tiene la asignación de actividades de aula entre el alumnado. Un mismo número de profesores, aunque con diferencias en cuanto a sus integrantes con el grupo anterior, señalaron la importancia de evaluar la participación y el trabajo del alumnado en el aula.

En la misma dirección, cinco profesores coincidieron en considerar la gran importancia que tienen las exposiciones y explicaciones históricas en el desarrollo de los temas de la asignatura. De manera similar, hay que decir que, cinco profesores acordaron en asignarle gran utilidad para el desarrollo de las clases de Historia a la elaboración de esquemas temáticos elaborados en láminas y/o en el pizarrón.

Con menos coincidencias entre el profesorado entrevistado, pero con la misma significación para la enseñanza de esta asignatura, dos profesores afirmaron que en sus clases de Historia le dan gran importancia al establecimiento de analogías y a relacionar los temas de la clase en desarrollo, con los aspectos temáticos trabajados en clases anteriores. Esto mostraría, el interés que ambos docentes le han asignado, a estas dos cuestiones, como estrategias metodológicas para la enseñanza de esta asignatura. En la misma perspectiva, uno de los dos señaló lo valioso que es para la enseñanza de la Historia el interactuar con el alumnado durante el desarrollo de las actividades de clase. En la misma dirección, otra profesora hizo referencia a la importancia que tenía el dictado de conceptos básicos de la disciplina.

En cuanto a la manera en que finalizan sus clases de Historia, los siete profesores coincidieron en afirmar, que generalmente lo hacen con una síntesis reflexiva sobre el tema trabajado en el aula. De la misma manera, cinco de ellos estuvieron de acuerdo en considerar la utilidad de la asignación de tareas escolares para la casa como una estrategia para mantener trabajando al alumnado sobre los contenidos de la asignatura.

Mientras que otro docente, reveló finalizar sus clases de Historia con una explicación breve de lo que tratará en su próxima clase.

En relación a esta temática, se puede decir que los profesores entrevistados describieron la acción de la enseñanza de la Historia, que realizan normalmente en sus clases, de una manera muy matizada y variada, en cuanto a las acciones y estrategias que utilizan rutinariamente con el alumnado en los diferentes momentos en que desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura. En esa perspectiva, destacaron las acciones que con mayor o menor frecuencia utilizan los profesores para dar inicio a sus clases de Historia, como es la creación de un ambiente propicio para iniciarla, el reflexionar sobre los temas trabajados en clases anteriores, valiéndose para ello del uso de la técnica del repaso, o hacer contextualizaciones históricas a partir del tema de clase.

En relación a las acciones que manifestaron realizar durante el desarrollo de sus clases de Historia, sobresalieron las declaraciones realizadas en torno a las actividades que desarrollan con los alumnos. La contrastación de éstas, evidenciaron entre las que tienen un mayor número de coincidencias entre el profesorado; son las referidas al uso de las preguntas para promover la discusión, el debate y la participación de los alumnos, la asignación de actividades de aula entre el alumnado, y la realización de evaluaciones de la participación y el trabajo de los alumnos durante la clase.

Las que presentaron un número menor de coincidencias entre el profesorado, fueron las exposiciones y explicaciones históricas para el desarrollo de los temas de la asignatura, así como la elaboración de esquemas temáticos en láminas y/o en el pizarrón. Mientras que entre las cuestiones declaradas y que presentaron el menor número de coincidencias, aunque fueron consideradas por algunos de los profesores como estrategias metodológicas de gran importancia para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, señalaron; el establecimiento de analogías, y el relacionar los temas en desarrollo en el aula con temáticas trabajadas en clases anteriores. Asimismo, dos docentes mostraron lo valioso de la interacción docente-alumnos durante el desarrollo de las actividades de aula. También, fue evidente la relativa y poca importancia que el profesorado le otorgó al dictado de conceptos básicos para la enseñanza de la Historia.

Categoría 8.2: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia.

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, que el profesor entrevistado manifestó utilizar con mayor frecuencia en sus clases de Historia, se expondrán los resultados de esta contrastación, de la misma manera, como se ha hecho con las anteriores categorías. En ese sentido, se comenzará con las cuestiones planteadas considerando el número de coincidencias que éstas presentan en las declaraciones del profesorado. A este respecto, los siete entrevistados coincidieron en destacar; la elaboración de trabajos en grupo, las exposiciones y explicaciones docentes, y las exposiciones de los alumnos. Seis de ellos, además de lo anterior, se mostraron de acuerdo acerca de la importancia que tienen los debates y discusiones como estrategias de enseñanza-aprendizaje para la Historia. Otros cinco, exaltaron el uso de las lecturas y los comentarios de textos en las clases de esta asignatura. Dos de ellos, llegaron a señalar la utilidad que tienen para la enseñanza de esta asignatura, las dramatizaciones y ambientaciones históricas. Uno de los profesores, habló sobre el aprovechamiento de la llamada “lluvia de ideas”³⁷³ como estrategia de enseñanza-aprendizaje para esta asignatura. Y una de las profesoras, se expresó sobre las buenas experiencias que ha tenido en compañía de los alumnos en la creación y uso de caricaturas, historietas, títeres y juegos didácticos en la enseñanza de la Historia.

Variadas son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que afirmaron utilizar los profesores en sus clases de Historia. Sin embargo, estuvieron de acuerdo en declarar sobre las más frecuentes e importantes para desarrollar sus clases de Historia, de la manera siguiente; hubo coincidencia de todos los profesores entrevistados en cuanto a tres estrategias; la elaboración de trabajos en grupo, exposiciones y explicaciones docentes, y exposiciones de los alumnos. Igualmente, destacaron los debates y discusiones, así como el uso de lecturas y comentarios de textos en clase, las que tuvieron una coincidencia bastante alta, de seis y cinco profesores respectivamente.

³⁷³ Técnica grupal para generar ideas.

En la misma dirección, aunque con menor número de coincidencias, pero no menos significativas, hay que señalar, la gran importancia que le dieron dos de los profesores al uso de las dramatizaciones y ambientaciones históricas como estrategias de enseñanza. Otro de los docentes, además de sus declaraciones anteriores, señaló el potencial que tiene para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, el uso de la técnica grupal conocida como “lluvia de ideas”. Mientras que otra profesora, hizo alusión a las experiencias que ha tenido con los alumnos en relación a la creación y utilización de caricaturas, historietas, títeres y juegos didácticos, como estrategias didácticas.

Categoría 8.3: Aspectos más Importantes de una clase de Historia.

En esta categoría se presenta una opinión un poco más dispersa y con menores coincidencias entre las cuestiones declaradas por el profesorado de Historia, que las que presentaron las otras dos categorías, ya expuestas, de esta metacategoría. Continuando con la misma metodología de análisis y presentación de las cuestiones subcategoríales, se describirán primero, aquellas que presentaron mayor número de coincidencias entre el profesorado. Así se tiene, que cinco profesores destacaron entre los aspectos más importantes de una clase de Historia; el interés y la motivación del alumnado por el tema de la clase de Historia, y la formación ciudadana de éstos. Cuatro de ellos, opinaron que entre los aspectos importantes de esta asignatura, se debe incluir, por la significación que según ellos tiene, la posibilidad de relacionar los hechos del pasado con los del presente.

Otros tres profesores, añadieron a los anteriores aspectos, considerados como los más importantes de una clase de Historia, la comprensión de los acontecimientos históricos por el alumnado. Dos de ellos, destacaron la importancia que tiene la transmisión de los conocimientos históricos al alumnado. Y otros dos, adicionaron a lo ya señalado, el feedback que se produce entre el profesor y el alumnado en las clases de Historia.

De la lectura que se hizo del contraste de las declaraciones del grupo de profesores, se pudo apreciar la diversidad de opiniones que manifestaron tener acerca de los aspectos que ellos consideraron como los más importantes de una clase de Historia. Entre éstos, los más importantes serían los relacionados con los alumnos, como el interés y la

motivación por los temas de Historia, la formación ciudadana de éstos, la comprensión de los conocimientos históricos y su transmisión al alumnado, así como la posibilidad de relacionar los hechos del pasado con el presente en el aula.

Por otra parte, hay un planteamiento que hicieron dos profesores en relación al Feedback que se produce entre el profesor y los alumnos. En este sentido, hubo un reconocimiento acerca de que la relación del docente con los alumnos, no es solo la de enseñarlos sino la de aprender de ellos.

Categoría 8.4: Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia.

En la presente categoría se encontraron declaraciones muy variadas acerca de los recursos que utiliza este profesorado en sus clases de Historia. Sin embargo, se presentaron cuestiones que se repetían en el conocimiento manifestado, aunque se debe aclarar, que esto ocurrió en unas más y en otras menos. Desde esa perspectiva, se constató que los siete profesores hicieron referencias al uso de mapas y esferas. Seis coincidieron en afirmar que el texto de la asignatura es otro de los recursos que más uso le dan en sus clases de Historia. Cinco de ellos, agregaron a esta lista de recursos, las guías de estudio. Cuatro profesores, no todos pertenecientes al grupo de los cinco anteriores, coincidieron en declarar utilizar en sus clases de Historia; libros y revistas de Historia y de Ciencias Sociales, artículos de periódicos, diapositivas y láminas.

Con menos coincidencias están las declaraciones del profesorado, respecto a otros aspectos, encontrándose en dos de los casos en estudio, alusiones a utilizar como apoyo para sus clases de Historia; material de internet y recursos del contexto local. Por último, hay que señalar que una profesora declaró sobre las buenas experiencias que ha tenido en sus clases con la creación y uso de caricaturas, historietas, títeres y juegos didácticos.

De la descripción y el análisis de las declaraciones dadas por los profesores de Historia en las entrevistas en profundidad, se puede inducir que utilizan una gran variedad de recursos didácticos en sus clases de Historia. Sin embargo, la contrastación permitió

destacar aquellas declaraciones sobre el uso de los recursos que presentaron mayores coincidencias entre el profesorado, que de acuerdo a lo declarado por algunos de éstos, se referían mayormente a los que tradicionalmente se han venido utilizando en la enseñanza de la asignatura; como el uso de mapas y esferas, el texto escolar de la asignatura, guías de estudio, libros y revistas de Historia y Ciencias Sociales, artículos de periódicos, diapositivas y láminas.

Entre los recursos con menos acuerdos entre el profesorado, antes de nombrarlos primero ha que decir, que fueron los que se evidenciaron entre los más innovadores, creativos y modernos, como el material de internet, los recursos del contexto local, y la construcción y uso de caricaturas, historietas, títeres y juegos didácticos.

Categoría 8.5: Roles que asume el Profesor en el aula de clases.

Esta categoría no presentó mayores problemas para su descripción y análisis de los aspectos categoriales que la constituyen, a pesar de la matización y variedad de roles registrados durante las entrevistas en profundidad realizadas a estos profesores. Debido en parte, a que resultados acerca de los roles que expresaron asumir en sus clases de Historia, se pueden sintetizar en lo siguiente; cinco profesores, coincidieron en señalar que el rol que deben cumplir es la de docente y orientador. Cuatro estuvieron de acuerdo en el rol de amigo. Otros tres, destacaron haber cumplido hasta el papel de padre y madre. Dos de ellos, afirmaron ejercer con relación a los alumnos, el rol de autoridad. Y un docente, habló y/o propuso asumir el rol de profesor y alumno a la vez.

Estamos frente a unos profesores de Historia que dicen asumir una gran variedad de roles con sus alumnos en el aula. No obstante, los que más destacaron en la contrastación de sus declaraciones fueron los relacionados con los roles de docente, orientador y amigo. Entre los que menos se repitieron en las declaraciones de estos profesores, aunque no por ello sean menos importantes y significativos, fueron los referidos a los roles de padre y madre, de autoridad, y de profesor-alumno.

Metacategoría 9: La Evaluación en la Enseñanza de la Historia.

Esta metacategoría sobre la evaluación de la enseñanza de la Historia en la tercera etapa de la Educación Básica venezolana, se estructuró en las siguientes seis categorías:

- 9.1. Importancia de la evaluación.
- 9.2. Percepción del aprendizaje logrado por el alumnado en las clases de Historia.
- 9.3. Aspectos que evalúa de la enseñanza de la Historia.
- 9.4. Técnicas, estrategias y procedimientos de evaluación usados con mayor frecuencia;
- 9.5. Momentos en que realiza las evaluaciones.
- 9.6. Dificultades de la evaluación de la Historia.

Categoría 9.1: Importancia de la Evaluación.

Al igual, que en las metacategorías y categorías descritas y analizadas anteriormente a partir de sus cuestiones subcategoríales en relación al conocimiento y pensamiento que sobre la evaluación declaró poseer el profesorado de Historia en las entrevistas en profundidad, se tiene que decir, que fueron más las semejanzas encontradas que las diferencias. En la misma perspectiva, hay que destacar que la gran diversidad de cuestiones declaradas, sobre los aspectos categoríales, en vez de diferenciar a los docentes, más bien sirvió para complementar la visión que éstos manifestaron poseer sobre la evaluación de la Historia y la manera en que la abordan en el aula de clases. En ese sentido, se irán describiendo y analizando esta contrastación Categorical.

Siguiendo con la estrategia de describir, analizar y de presentar primero, aquellas cuestiones en donde hay un mayor número de coincidencias entre el profesorado, hasta llegar a las que presentan menos coincidencias entre éstos; se tiene, que seis profesores concordaron en considerar que la importancia de la evaluación estaba en el hecho de que ella permite determinar el grado de aprendizaje o rendimiento académico alcanzado por los alumnos y el de asignarle una calificación aprobatoria o reprobatoria. Con la variación en uno de sus integrantes, ese mismo grupo de seis, destacó que la importancia de la evaluación radicaba, en que ésta era de gran utilidad para controlar y hacerle las correcciones pertinentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, con la

finalidad de mejorarlo. En la misma perspectiva, otros cinco de los entrevistados, formados con profesores coincidentes y no coincidentes con el grupo anterior, afirmaron que la utilidad de la evaluación estaba en el hecho de que ella permite la observación y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, para saber si las estrategias docentes utilizadas son o no efectivas y/o acertadas. Otros cuatro profesores, reconocieron utilizar la evaluación como mecanismo de control disciplinario de los alumnos.

En la misma perspectiva, se registraron otras subcategorías que aunque presentaron menos coincidencias entre las cuestiones declaradas por el profesorado, se consideran igualmente significativas para entender en profundidad la importancia que éstos le asignan a la evaluación. En esa dirección, se encontró que tres profesores agregaron a lo descrito en el párrafo anterior, que ésta también sirve para evaluar la actuación docente. Dos de esos profesores más otro diferente, formaron un grupo de tres que coincidieron en afirmar; no creer en la evaluación cuantitativa, prefiriendo la cualitativa y formativa.

Lo planteado por este profesorado de Historia y descrito anteriormente, permitió evidenciar en las cuestiones declaradas, varias semejanzas y diferencias relacionadas con la percepción que éstos tienen sobre la importancia de la evaluación. En ese sentido, destaca el hecho de que seis de los siete profesores entrevistados coincidieran en reconocer la importancia de la evaluación, en base a los siguientes argumentos; ella permite determinar el grado de aprendizaje o rendimiento académico alcanzado por los alumnos y para asignarle una calificación aprobatoria o reprobatoria a éstos, porque es considerada de gran utilidad para controlar y hacer las correcciones pertinentes y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cinco de ellos, igualmente coincidieron en destacar su gran utilidad para la observación y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y para saber si las estrategias utilizadas eran efectivas y/o acertadas, con el propósito de mejorarlo. Mientras que cuatro de los entrevistados, llegaron prácticamente a confesar que la utilizan en sus clases como un mecanismo de control disciplinario.

Además de estas cuestiones, se encontraron referencias a otros planteamientos con un menor número de coincidencias pero no menos significativas, tal es el caso de tres profesores, quienes sostuvieron que la evaluación sirve para evaluar la actuación docente. O el caso de otros tres docentes, quienes afirmaron enfáticamente no creer en la evaluación cuantitativa, y que ante ésta preferían la cualitativa y formativa.

Categoría 9.2: Percepción del Aprendizaje logrado por los Alumnos en las clases de Historia.

En cuanto, a cómo el profesor de Historia percibe si los alumnos entendieron o no las explicaciones, es decir, si lograron o no los aprendizajes, el resultado de la contrastación permitió determinar que los siete profesores estuvieron de acuerdo, al declarar que lo hacían a través de la formulación de preguntas. Además, cinco de ellos también dijeron percibirlo por medio de la observación de la participación y la actuación de los alumnos durante el desarrollo de las clases de Historia. Otro grupo de cinco profesores, formado por tres del grupo anterior y los dos restantes, agregaron que igualmente lo perciben con la aplicación de pruebas. Cuatro de esos cinco profesores, estuvieron de acuerdo en reconocer la utilidad que tienen los trabajos realizados por los alumnos para percibir el logro de los aprendizajes. Dos de los docentes, sumaron a lo ya declarado, que lo hacían a través del proceso de interacción profesor-alumno que se produce durante la clase, y otros dos, manifestaron percibirlo en las exposiciones que hacían los alumnos.

Entre las cuestiones con mayor número de acuerdos, en relación a cómo el profesorado entrevistado percibía si los alumnos habían logrado o no los aprendizajes de Historia y entendido las explicaciones docentes, destacaron por su número de coincidencias, que van desde las que son por unanimidad, hasta en las que apenas coincidieron dos profesores. Desde esta perspectiva, siete declararon hacerlo a través del uso de preguntas, cinco le agregaron a lo anterior, hacerlo por medio de la observación de la participación y actuación de los alumnos en las clases y de la aplicación de pruebas, cuatro también dijeron recurrir a los trabajos de los alumnos, y dos señalaron igualmente valerse de la interacción profesor-alumno y de las exposiciones realizadas por el alumnado.

Categoría 9.3: Aspectos que Evalúa de la Enseñanza de la Historia.

En relación a los aspectos de la enseñanza de la Historia que los profesores entrevistados manifestaron, durante las entrevistas en profundidad, deben evaluarse, se encontró que los siete profesores unificaron criterios en cuanto a priorizar la evaluación del conocimiento. Un grupo de seis, estuvo de acuerdo además, en darle importancia a la evaluación de la conducta y actuación del alumnado en las clases. Tres profesores abogaron por evaluar la capacidad de síntesis y análisis crítico de los alumnos. Dos de esos mismos docentes, consideraron igualmente evaluar la creatividad. Y una de las profesoras, exaltaron la importancia de evaluar la redacción y la ortografía.

En otra perspectiva diferente a la evaluación del alumnado, el grupo de seis profesores coincidentes, antes señalados, sólo con variación de uno de sus integrantes; también acordó, reconocer como primordial la evaluación del proceso y las estrategias de enseñanza utilizadas en las clases de Historia. Mientras que tres de ellos, hablaron de la importancia que tiene la evaluación de la actuación y participación del docente durante el desarrollo de sus clases, para mejorar la práctica de enseñanza de la Historia.

Los aspectos de la enseñanza de la Historia que de acuerdo a lo declarado por el profesorado entrevistado deben considerarse como cuestiones categoriales fundamentales en la evaluación de la enseñanza de la Historia, se expondrán comenzando por aquellos aspectos en los cuales los siete docentes han coincidido plenamente y luego en términos de degradación de mayor a menor, de acuerdo al número de coincidencias entre los declarantes y de acuerdo a las diferentes cuestiones que éstos aborden, hasta llegar a aquel aspecto que muestre menos coincidencias. Entre esos aspectos se encuentran los referidos al alumnado, que en esta parte del análisis de la información de las entrevistas en profundidad, viene siendo el más numeroso. En esa dirección, es que se exponen a continuación los aspectos que los docentes dicen evaluar de los alumnos en sus clases de Historia; como el conocimiento, la conducta y actuación, la capacidad de síntesis y análisis crítico, la creatividad y la redacción y ortografía.

En otra perspectiva diferente a la del alumnado, destacaron otros aspectos que según estos profesores deben ser evaluados durante la enseñanza de la Historia, entre los señalados están el proceso y las estrategias de enseñanza utilizadas en las clases de Historia, así como la evaluación de la actuación y participación del docente de Historia.

En síntesis, se puede decir que para estos profesores, los aspectos de la evaluación más importantes son; el conocimiento, la conducta y actuación del alumnado, y el proceso y las estrategias de enseñanza utilizadas en las clases de Historia.

Categoría 9.4: Técnicas, Estrategias y Procedimientos de Evaluación usados con mayor frecuencia.

En relación a esta categoría las declaraciones del profesorado de Historia entrevistado, se inclinan en mayor consenso hacia cuatro cuestiones categoriales. En esa perspectiva, las informaciones recogidas, clasificadas y categorizadas durante las entrevistas en profundidad mostraron la presencia de una especie de acuerdo entre los siete profesores, en cuanto a considerar la elaboración de trabajos e informes escritos en forma individual o en grupo, como una de las estrategias de evaluación usadas con mayor frecuencia en sus clases. Seis de esos profesores, además de lo anterior, coincidieron en destacar las exposiciones realizadas por el alumnado. Considerando el mismo criterio; sobre las estrategias de evaluación más usadas en la evaluación de la Historia, tres profesores incluyeron entre éstas, las intervenciones cortas del alumnado. Y otros tres, incorporaron en ese mismo renglón los debates y discusiones de aspectos temáticos de la clase. Mientras que uno solo de los docentes, declaró usar con frecuencia la estrategia de la auto-evaluación del alumno en sus clases.

Desde otra perspectiva, seis profesores del mismo grupo anterior, pero con excepción de uno de ellos, agregaron a las cuestiones planteadas, que las técnicas más utilizadas en la evaluación de la enseñanza de la Historia eran las preguntas y las pruebas escritas y objetivas. Mientras que dos de esos mismos profesores, destacaron utilizar con frecuencia la técnica del cuestionario.

De la contrastación detallada de los aspectos categoriales declarados por el profesor de Historia entrevistado, se infirió claramente la existencia de una fuerte tendencia en éstos a hablar más de las estrategias de evaluación que de las técnicas y procedimientos de evaluación. Señalando entre las estrategias; los trabajos e informes escritos en forma individual o en grupo, las exposiciones y las intervenciones cortas realizadas por el alumnado, los debates y discusiones de aspectos temáticos de la clase y la auto-evaluación del alumnado, aunque lo hicieron sin considerar la naturaleza que tienen algunas de ellas como técnica o procedimiento. En otra dirección, declararon utilizar como técnicas de evaluación en la enseñanza de la Historia; preguntas, pruebas escritas y objetivas, y cuestionarios.

Categoría 9.5: Momentos en que realiza las Evaluaciones.

Esta categoría trata sobre los momentos en que el profesor de Historia realiza las evaluaciones. La información suministrada durante las entrevistas en profundidad indicó una alta coincidencia entre los profesores en relación a las cuestiones planteadas. En ese sentido, destaca el hecho de que la totalidad de los docentes dijeron realizar evaluaciones al alumnado durante el desarrollo de sus clases. Seis de los siete, además de lo anterior, afirmaron aplicar evaluaciones al final de cada lapso o trimestre. Mientras que cinco de ellos, alegaron realizar evaluaciones al finalizar los objetivos o unidades temáticas.

Los datos recogidos, ordenados y contrastados de las entrevistas en profundidad evidenciaron la existencia de declaraciones compartidas entre el profesorado de Historia en relación a los momentos en que aplican las evaluaciones, respecto a que lo hacen durante el desarrollo de las clases, al final de cada lapso, y al momento de culminar los objetivos o unidades temáticas. Sin embargo, se debe aclarar que como los profesores y la administración escolar deben regirse por el programa escolar nacional de la asignatura y por el calendario escolar establecido por el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela, lo que en parte explicaría los acuerdos docentes respecto a la evaluación.

Categoría 9.6: Dificultades de la Evaluación de la Historia.

En cuanto a las dificultades de la evaluación de la Historia, el profesorado participante en la investigación, expresó que éstas generalmente están relacionadas con el alumnado. Desde esa perspectiva, se tiene que seis de ellos coincidieron en señalar la falta de preparación de los alumnos para enfrentar las evaluaciones de la asignatura. Cinco docentes, apuntaron hacia la inasistencia y la irresponsabilidad de algunos alumnos para cumplir con las actividades escolares. Tres de ellos, incluyeron como problema las diferencias individuales existentes entre los alumnos. En otra dirección, dos profesores hablaron de los cursos numerosos como dificultades de la evaluación.

En cuanto a las dificultades de evaluación de la enseñanza de la Historia, entre el profesor entrevistado existe prácticamente un consenso en considerar que éstas en su mayoría provienen o están relacionadas con los alumnos; la falta de preparación del alumnado para enfrentar las evaluaciones de la asignatura, la inasistencia e irresponsabilidad de algunos de ellos con el cumplimiento de las tareas y actividades escolares. Mientras que dos profesores hicieron referencia a los cursos numerosos como dificultad para la evaluación.

14.2. Contraste de los conocimientos utilizados por los siete profesores en la práctica de la Historia. (Observación de aula)

La contrastación entre el Conocimiento utilizado en la praxis de la enseñanza de la Historia entre los siete profesores participantes en la investigación, se realizó a partir de la comparación de la información recogida y clasificada en la pauta y la parrilla número cinco denominada: Conocimiento utilizado por el profesorado de Educación Básica, en la práctica de la enseñanza de la Historia³⁷⁴.

Como se puede apreciar en la pauta y la parrilla identificadas con el número cinco, las metacategorías en que se estructuró el conocimiento utilizado por este profesorado en la

³⁷⁴ Véase anexos 10 y 11.

clase de Historia observada, se redujo a tres, debido a que éstas recogieron todas las categorías y subcategorías de enseñanza utilizadas y observadas por cada uno de los siete profesores participantes en la investigación. Asimismo, estas metacategorías mostraron la gran diversidad y cantidad de matices que le dieron los profesores al conocimiento sobre la enseñanza de la Historia en el ámbito de la acción práctica.

Para hacer la contrastación de las informaciones recogidas y organizadas durante las observaciones de aula, sobre el conocimiento en la práctica de cada estudio de caso, se comenzó considerando aquellos aspectos categoriales que destacaron por la presencia que tuvieron durante la práctica de la enseñanza de la Historia entre los siete profesores observados, así como las cuestiones que sobresalieron por la diversidad y variedad de matices con que fueron planteadas y mostradas en el aula, tomando en cuenta las semejanzas y las diferencias en la manera en que fueron presentadas o desarrolladas por los profesores observados. En esa perspectiva, se describirán a continuación los resultados de la contrastación:

Metacategoría 1: Conocimientos desarrollados por el Profesor en la práctica de la enseñanza de la Historia.

La presente metacategoría esta constituida por las siguientes categorías:

- 1.1. Contenidos temáticos desarrollados en el aula de clases.
- 1.2. Categorías de la Historia abordadas por el profesorado durante el desarrollo de la clase.
- 1.3. Dificultades observadas durante el desarrollo de los contenidos Históricos de la clase.

Categoría 1.1: Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.

En base a lo observado y a las grabaciones de clase realizadas a este profesorado, que sirvieron para organizar las informaciones recogidas en las ya señaladas pauta y parrilla cinco; se pudo evidenciar que fueron cinco los contenidos temáticos acometidos en el aula durante la práctica de la enseñanza de esta asignatura. En cuanto a las coincidencias encontradas en relación a los conocimientos llevados al aula, hay que decir, que de los siete profesores cinco abordaron la temática referida al pensamiento político bolivariano³⁷⁵. Cuatro de ellos, desarrollaron el contenido temático sobre el proceso de independencia y los movimientos independentistas³⁷⁶. Tres profesores, trabajaron en el aula el período colonial en Venezuela. Dos de ellos, coincidieron en desarrollar el tema de la fundación y disolución de la “Gran Colombia”. Y otros dos, abordaron la figura de Simón Bolívar como personaje histórico, tanto desde el contexto de su educación y formación, como de la importancia de sus ideas o pensamiento bolivariano.

La observación de aula de la práctica de la enseñanza de la Historia del profesorado que participó en esta investigación, permitió determinar que las mayores coincidencias entre las temáticas desarrolladas se produjeron en torno a la temática del pensamiento político bolivariano, y del proceso y los movimientos independentistas. Mientras que los contenidos temáticos que presentaron menos coincidencias entre el profesorado observado, es decir, los que solo estuvieron presentes en la práctica de enseñanza en tres o dos de ellos y ausentes en el resto. Por una parte, inducen a pensar en la existencia de discontinuidades en el desarrollo temático del programa de la asignatura entre el profesorado, mientras que por la otra, pudieran suponer que los profesores no desarrollan los mismos contenidos temáticos, así como tampoco llevan el mismo ritmo de tiempo escolar en cuanto al desarrollo de los contenidos temáticos, lo que podría explicar porque en algunos casos, los contenidos sean diferentes.

³⁷⁵ Véase la subcategoría 374 en los anexos 10 y 11.

³⁷⁶ Véase la subcategoría 371 en los anexos 10 y 11.

Categorías 1.2: De la Historia abordada por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

De acuerdo a lo observado y a lo que se recogió en la pauta y la parrilla cinco, cuando este grupo profesoral enseña la asignatura le otorga más importancia al desarrollo de unas categorías de la Historia, que a otras. Veamos, los siete profesores coincidieron en plantear, recurrentemente en las clases observadas, sobre los hechos y conceptos de la Historia³⁷⁷, categorías que fueron abordadas a través de exposiciones, descripciones, explicaciones e intervenciones realizadas tanto por el profesor como por los alumnos.

Las otras categorías de la Historia, a las que aludieron seis y cinco respectivamente de los profesores observados durante el desarrollo de una de sus clases; fueron el tiempo histórico³⁷⁸, y los períodos y la periodización histórica³⁷⁹. Categorías que fueron trabajadas en el contexto de la sucesión, evolución, continuidad y descripción de momentos y épocas históricas que fueron caracterizadas a partir de la ocurrencia de hechos puntuales del pasado, que marcaron el inicio o el fin de una época o momento histórico, y a través de la descripción y explicación de la trascendencia de los hechos históricos del pasado en el presente. En otras palabras, los profesores desarrollaron una concepción del tiempo histórico, contextualizada en el marco de la idea de un proceso lineal, en donde los acontecimientos, hechos, períodos y sociedades históricas se suceden unas a otras en un continuo evolutivo de cambios y transformaciones, donde los acontecimientos de tiempo histórico se explican en sus causas y consecuencias, es decir, existe una especie de entramado histórico donde los hechos dependen de la ocurrencia de otros.

Al margen de estas cuestiones, hay que acotar la presencia de otras subcategorías con menos coincidencias entre el profesorado, pero que evidenciaron la gran importancia y significación que tuvieron para éstos durante las prácticas de enseñanza de la Historia

³⁷⁷ Véase la subcategoría 376 en los anexos números 10 y 11.

³⁷⁸ Véase la subcategoría 379 en los anexos números 10 y 11.

³⁷⁹ Véase la subcategoría 375 en los anexos 10 y 11.

observadas. Al respecto, cuatro profesores coincidieron en desarrollar aspectos relacionados con grandes personajes de la Historia³⁸⁰. Y en tres de ellos, se observó preocupación por describir y explicar los aspectos estructurales de la Historia³⁸¹, en cuanto a esta última subcategoría, se percibió que el uso de la estructura social, cultural y política de la colonia y de los momentos en que se desarrollaron los movimientos independentistas, sirvió de contexto para abordar, describir y explicar los aspectos estructurales de las sociedades de la Historia; como la división social de clases y las características económicas, políticas y culturales de esas sociedades y momentos históricos.

En síntesis, se puede decir que el profesorado de esta investigación le otorgó, en la práctica de enseñanza de la Historia observada, gran importancia al planteamiento y explicación de los hechos y conceptos históricos, y al tiempo y la periodización histórica. Con menos coincidencias en el trabajo de aula del profesorado, aparecieron otras cuestiones referidas a grandes personajes de la Historia y a los aspectos estructurales de la Historia.

Categoría1.3: Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos Históricos de la clase.

La información registrada en la pauta y la parrilla cinco sobre la observación de aula, permitió contrastar la presencia de algunas dificultades durante el desarrollo de la enseñanza de la Historia. En ese sentido, la observación de los siete estudios de caso evidenció la presencia en el aula de problemas relacionados con la participación, las intervenciones y la incorporación de los alumnos a las actividades de la asignatura. En esa perspectiva, se percibieron los esfuerzos hechos por los profesores para revertir dicha situación del alumnado en el aula. Menos común fue la observación de problemas en los alumnos para la comprensión de conceptos históricos y la culminación de los trabajos de grupo, la cual solo se evidenció en dos de los casos.

³⁸⁰ Véase la subcategoría 377 en los anexos 10 y 11.

³⁸¹ Véase la subcategoría 378 en los anexos 10 y 11.

Lo más común en relación a las dificultades observadas durante las clases desarrolladas en el aula por los siete profesores, fueron los problemas que presentaron algunos alumnos para intervenir, participar e incorporarse a las actividades y discusiones de la asignatura, no obstante se evidenciaron los esfuerzos realizados por los profesores para superar dichos problemas en el aula. En la misma dirección, aunque con muchas dificultades y menos coincidencias se evidenció en dos de los casos observados, problemas entre el alumnado para la comprensión de conceptos históricos y la culminación de trabajos de grupo.

Metacategoría 2: Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor en sus clases de Historia.

Las categorías que formaron parte de esta metacategoría fueron las siguientes:

- 2.1. Actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesorado de Historia en el aula de clases.
- 2.2. Materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor de Historia en el aula de clases.
- 2.3. Roles asumidos por el profesorado durante el desarrollo de la clase.
- 2.4. Tipo de participación del alumnado observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Categoría 2.1: Actividades y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas por el Profesor de Historia en el aula de clases.

Las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por este profesorado en el aula de clases, y que se contrastaron en base a lo observado y registrado, las cuales aparecen reflejadas en la pauta y la parrilla cinco de la categorización, se expondrán en gradación de mayor a menor según el número de coincidencias que tienen en las

prácticas de aulas observadas. En ese sentido, se percibieron primero las preguntas y respuestas, y las explicaciones docentes, ambas estuvieron presentes en la acción de aula de los siete profesores. Esta contrastación igualmente, sirvió para constatar que la elaboración de trabajos en grupo, y la consulta y lectura del texto de la asignatura figuró en la acción de seis de los docentes. En cuanto a la técnica del repaso, su uso en el aula se evidenció en cinco de esos profesores. Con menor número de coincidencias, lo que no minimiza su importancia para la enseñanza de la Historia, se registraron en la práctica de cuatro de ellos; exposiciones docentes, comparaciones de contenidos temáticos, y debates y discusiones. En tres de los casos observados, en la acción de aula, se percibió la recurrencia a las exposiciones de los alumnos, y a la participación interactiva entre alumnos y docente.

La observación de las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Historia, permitió determinar que entre las más utilizadas por estos profesores en su acción de aula, fueron la formulación de preguntas y respuestas, las explicaciones docentes, la elaboración de trabajos en grupo, la consulta y lectura del texto de la asignatura, y la técnica del repaso. Esta contrastación, igualmente evidenció la importancia que esas actividades y estrategias tienen para la práctica de aula de los profesores de Historia.

Otro grupo de estrategias y actividades con menos presencia y coincidencias en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la Historia de este profesorado, fueron las exposiciones docentes, las comparaciones de contenidos temáticos, los debates y discusiones, las exposiciones de alumnos y la participación interactiva entre alumnos-docente. En relación a la estrategia exposición docente, hay que aclarar que en esta investigación se concibe como la clase magistrocéntrica del profesor de Historia, por lo que no se puede confundir con las intervenciones de éstos para explicar, preguntar y/o responder preguntas, o hacer síntesis de clases anteriores o repastos, o para asignar actividades y tareas escolares.

Categoría 2.2: Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesor de Historia en el aula de clases

La contrastación de los recursos didácticos utilizados por el profesorado durante el desarrollo de las clases de Historia observadas, permitió determinar que seis de los profesores recurrieron al uso del texto de la asignatura en el aula. En tres de las clases observadas, el profesorado apeló al uso de unas láminas elaboradas por los alumnos como apoyo para realizar exposiciones breves y cortas, que algunos de ellos denominaron micro exposiciones. En dos aulas, se observó la utilización de un informe escrito elaborado previamente por el alumnado y que les había sido asignado como tarea escolar por el docente. Solo uno de los profesores observados no hizo uso del texto de la asignatura y prefirió artículos de periódicos y otros materiales bibliográficos para desarrollar la clase de Historia observada. Mientras que otra profesora, particularmente apeló al uso de unos resúmenes temáticos elaborados por ella misma.

En base a lo observado en las aulas de clase y los datos recogidos y organizados en la pauta y la parrilla cinco, se puede afirmar que el recurso didáctico utilizado con mayor frecuencia por este profesorado en la práctica de la enseñanza de la Historia, es el texto de la asignatura. Por otra parte, hay que destacar que uno de los profesores, evitó usar el texto de la asignatura en el aula, prefiriendo abordar el tema de la clase a partir de otras fuentes de información más amplias, profundas y actuales, en ese sentido, se percibió la intención de promover en el alumnado la búsqueda de informaciones alternativas al texto escolar y a asumir posiciones críticas frente al texto.

Otros materiales y recursos didácticos que destacaron en la acción de aula del profesorado observado, pero que tuvieron una coincidencia menor, lo que no socava su significación para lograr la mejor percepción posible de aquellos que utilizan los docentes como apoyo didáctico en sus clases. En ese sentido, los recursos y materiales didácticos se expondrán de acuerdo al número de docentes que los utilizaron. Tres docentes apelaron al uso de láminas elaboradas por los alumnos. Dos profesores

recurrieron a un informe elaborado igualmente por los alumnos. Y una profesora, evidenció poseer una preocupación particular por hacerle llegar a los alumnos informaciones sobre la temática de clase, para ello elaboró ella misma unos resúmenes temáticos que utilizó en el aula.

Categoría 2.3: Roles asumidos por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

La información recogida en relación a los roles que asumieron los siete profesores observados, evidenció la manera común en que abordan sus funciones en el aula, en ese sentido, la contrastación de los aspectos subcategoriales observados permitieron determinar que actuaron en términos generales como; facilitadores, orientadores y directores de las actividades de los alumnos.

La participación del profesorado en el aula de clases, se enmarcó en el rol del docente-facilitador que asigna, coordina, organiza y dirige las actividades y el trabajo de aula de los alumnos.

Categoría 2.4: Tipo de Participación de los Alumnos observada durante el desarrollo del trabajo de aula.

Las observaciones de las siete clases de Historia observadas, permitieron percibir el tipo de actitudes asumidas por el alumnado en relación a ésta. En ese sentido, en términos generales se puede describir a un alumnado que se mostró colaborador, participativo y relativamente interesado en el desarrollo de las actividades y en los contenidos temáticos de la asignatura. En la misma dirección, es conveniente destacar que en dos de los estudios de caso, algunos alumnos mostraron una actitud crítica y reflexiva frente a los contenidos temáticos de la asignatura trabajados en el aula. Por otra parte, hay que destacar los continuos esfuerzos que hicieron los profesores para mantener la atención, el interés y la participación del alumnado durante toda la clase.

De manera general se puede decir, que los alumnos observados mostraron en el aula una actitud favorable a la participación en las actividades escolares y algo interesada por la temática de Historia de la clase. En la misma perspectiva, es importante señalar que en dos de los siete casos, se percibieron intervenciones en algunos alumnos que denotaron en ellos la existencia de una actitud crítica y reflexiva en relación a los contenidos de la Historia trabajados. Por otra parte, hay que destacar los evidentes esfuerzos realizados por los profesores para mantener motivados e incorporados a los alumnos en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de Historia, los cuales fueron muy reveladores de la preocupación que éstos sienten por motivar a los alumnos por la asignatura de Historia.

Metacategoría 3: Evaluaciones Realizadas por el Profesor de Historia durante el desarrollo del trabajo de aula.

Esta metacategoría esta constituida por las siguientes categorías:

- 3.1. Aspectos evaluados por el profesorado durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase.
- 3.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados por el profesorado durante el desarrollo de la clase.

Categoría 3.1: Aspectos Evaluados por el Profesor durante el desarrollo de los Contenidos Temáticos de la clase.

Respecto a esta categoría, hay que señalar que los siete profesores en su acción de aula coincidieron en evaluar los conocimientos de Historia desarrollados en clase, así como la participación e intervenciones de los alumnos. Otros aspectos que fueron evaluados durante la práctica de enseñanza-aprendizaje de la Historia, en tres de los estudios de caso observados, fueron los trabajos escritos y las exposiciones del alumnado.

La contrastación de los aspectos evaluados durante el desarrollo de las actividades de aula y los contenidos temáticos de la clase de Historia observada, permitieron percibir el interés y la importancia que le asignan los profesores participantes en esta investigación, a la evaluación del conocimiento, la participación y las intervenciones de los alumnos en la enseñanza de la Historia.

Categoría 3.2: Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados por el Profesor durante el desarrollo de la clase.

Contrastando las informaciones recogidas durante las observaciones de aula a partir de la parrilla cinco, se logró inferir que entre las técnicas, instrumentos y procedimientos que utiliza generalmente este profesorado durante sus prácticas de enseñanza de la Historia, se encontraron las siguientes; la recurrencia constante al uso de preguntas, así como a las intervenciones de los alumnos. En la misma perspectiva, seis de ellos, también se valieron de los trabajos en grupo para evaluar a sus alumnos. Y tres de esos profesores, a la par que utilizaron las técnicas y estrategias de evaluación antes señaladas, hicieron uso de las llamadas micro-exposiciones para evaluar a los alumnos.

La observación de aula y de la contrastación de las informaciones recogidas en la pauta y parrilla cinco, permitió percibir que las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que este profesorado utilizó con mayor frecuencia y que mostró como importantes para la evaluación de los alumnos; fueron las preguntas y los trabajos en grupo. Y con menor frecuencia se constató la utilización de las llamadas micro-exposiciones. La contrastación evidenció la existencia de un profesorado de Historia con muy poco repertorio, en relación al uso de técnicas, instrumentos y procedimientos para la evaluación de los alumnos.

CAPÍTULO XV

Conclusiones de la investigación.

Índice

- 15.1. Conclusiones en relación al conocimiento de la historia
- 15.2. Conclusiones relacionadas con la historia que se enseña en la educación básica
- 15.3. Conclusiones relacionadas con la valoración que hace el profesorado de historia, de si mismos
- 15.4. Conclusiones relacionadas con las opiniones del profesorado participante, acerca de la historia que se enseña en la educación básica
- 15.5. Conclusiones en relación al programa y texto de historia
- 15.6. Conclusiones relacionadas con el alumnado de educación básica
- 15.7. Conclusiones relacionadas con la planificación
- 15.8. Conclusiones en relación a las acciones de enseñanza de la historia
- 15.9. Conclusiones sobre la evaluación de la enseñanza de la historia

15. Conclusiones de la investigación.

Toda investigación exige preocuparse por la construcción y estructuración de los conocimientos arrojados por ella. En el marco de las orientaciones señaladas por el método científico, según el cual, uno de sus criterios más importantes es de que los resultados deben permitir ser analizados y contrastados por los investigadores interesados en la temática en estudio. De igual manera, hay que considerar que los resultados de las investigaciones científicas deben posibilitar la creación de tendencias teóricas y conceptuales que impliquen la asunción de posicionamientos, a través de los cuales se puedan explicar los aspectos de la realidad social y educativa que son de interés para el investigador. De la misma manera, se espera que esos resultados generen nuevas interrogantes e hipótesis que propicien el interés y la preocupación por hacer otras investigaciones a futuro.

Antes de continuar con la presentación de las conclusiones a las que se llegó en esta investigación, hay que considerar que éstas a lo mejor no responden, completamente o satisfactoriamente, a los objetivos que se han venido planteando en este estudio sobre el conocimiento y el pensamiento del profesorado de Historia, tanto en el conocimiento que manifestaron poseer, como en el que desarrollaron en la acción de aula. No obstante, esta investigación pretende conocer y explicar la situación de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica venezolana, desde la perspectiva particular de cada uno de los siete profesores que constituyeron los estudios de caso abordados.

Por otra parte, hay que destacar que desde hace algunos años se vienen publicando, en muchos países de Europa y América, investigaciones y reflexiones relacionadas con la enseñanza de la Historia y la enseñanza en general, en las que existe una clara posición en cuanto a la necesidad de transformar y adecuar la enseñanza a los requerimientos que imponen las nuevas tecnologías de la información y la nueva sociedad de la comunicación, a nivel de lo que se concibe como el mundo globalizado. Sin embargo, hay que destacar que a nivel nacional y regional existe otro tipo de requerimientos

determinados por situaciones y condiciones muy particulares, como por ejemplo, el caso de Venezuela, país donde se llevó a cabo esta investigación, en donde actualmente se está desarrollando un complejo proceso de transformaciones en sus estructuras políticas, económicas y socio-culturales³⁸², que igualmente reclaman ser consideradas, cuando lo que se persigue es mejorar la enseñanza de la Historia. Desde esta perspectiva, algunos de los autores de esas publicaciones han coincidido en considerar que los cambios que se requieren, en la enseñanza de la Historia y la enseñanza en general, deben comenzar por la transformación de las prácticas de enseñanza de los profesores y profesoras. En base a esta posición, se advierte la importancia que tiene esta investigación doctoral sobre el conocimiento y el pensamiento del profesorado de Historia de la Educación Básica, para conocer y explicar desde la perspectiva de estos docentes la situación de la enseñanza de la Historia en Venezuela.

Después de haber realizado un minucioso y profundo análisis de las informaciones obtenidas sobre el conocimiento y el pensamiento del profesorado de Historia; tanto el manifestado en las entrevistas en profundidad, como el que fue observado se utilizó en la acción docente de aula, y luego de haber sido expuestos y presentados los resultados arrojados por esta investigación, se procederá a establecer las conclusiones que de los mismos se desprendieron, tomando en consideración para ello las preguntas iniciales, los objetivos y las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

Para el establecimiento de estas conclusiones se decidió seguir con la misma estrategia utilizada para la obtención y exposición de los resultados de la investigación. Considerando que esos resultados se produjeron a partir de los diferentes tipos de conocimientos y pensamientos que el profesorado de Historia manifestó en las entrevistas en profundidad y de agenda, y del conocimiento que se observó utilizó en el desarrollo de su acción docente en el aula, así como de la contrastación de esos conocimientos. Lo cual se hizo, respetando la estructura de metacategorías, categorías y subcategorías que fueron utilizadas para ordenar, clasificar, categorizar y analizar los

³⁸² Requerimientos que exige el proyecto de refundación de la nueva República Bolivariana de Venezuela.

distintos tipos de conocimientos y pensamientos obtenidos y registrados en esta investigación³⁸³.

En ese sentido, se expondrán a continuación las conclusiones de esta investigación, siguiendo un orden de gradación que va de mayor a menor en relación al número de coincidencias y de diferencias encontradas entre las cuestiones declaradas y observadas en la práctica de aula³⁸⁴. Asimismo, se considerará la presencia y significación que tienen estas cuestiones, en los diferentes momentos de la aplicación de las entrevistas, en profundidad y de la observación de aula, las cuales aparecen registradas en los diferentes apartados de esta tesis doctoral³⁸⁵. Por este motivo, es conveniente aclarar que estas conclusiones son la consecuencia directa de los resultados obtenidos en la categorización del conocimiento y pensamiento que manifestaron poseer estos profesores sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica; en correspondencia con el pensamiento profesional, el conocimiento que manifestaron tener planificado desarrollar en su próxima clase de Historia, y con los resultados sobre el conocimiento que en verdad se observó utilizaron en la práctica de enseñanza de esta asignatura, los cuales se evidenciaron a través de la contrastación que se hizo de estos conocimientos en el Capítulo XIV.

15.1. Conclusiones en relación al conocimiento de la Historia.

El profesorado, objeto de esta investigación, declaró poseer varias y muy matizadas concepciones acerca de la Historia. Aunque la más clara tendencia entre ellos fue considerarla como el estudio del pasado para comprender el presente³⁸⁶. En ese sentido, es evidente que estos docentes conciben el conocimiento del pasado como una herramienta teórica y metodológica que permite la comprensión del presente y como un requisito imprescindible para conocer y comprender a este último. Esta conclusión sobre

³⁸³ Véase en anexos estructura categorial de pautas y parrillas utilizadas para el análisis de los resultados de esta investigación.

³⁸⁴ Las conclusiones de esta tesis doctoral se corresponden con las cuatro preguntas iniciales de donde partió la investigación. Véase en Capítulo Introductorio.

³⁸⁵ Véase apartado correspondiente a los anexos.

³⁸⁶ Esta conclusión, recogida en la subcategoría 109 de la pauta y parrilla 3, coincide con los resultados de P. Carpenter. Véase en el Marco Teórico.

el conocimiento del pasado es coincidente con la de otros estudios, citados en el estado de la cuestión, como por ejemplo el de Ramón Galindo, donde los profesores de esa investigación lo consideran como un requisito básico para comprender y conocer el presente³⁸⁷. Esa misma concepción de la Historia, se constituyó en el argumento más recurrente por este profesorado para explicar su importancia³⁸⁸ y utilidad³⁸⁹. También apareció reflejada en el conocimiento que declararon tener planificado para desarrollar en una próxima clase³⁹⁰.

No obstante, hay que señalar que una de las profesoras que formó parte de los estudios de caso, se refirió a ella en otros términos, al considerar que la historia solo estudia hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre. La profesora en cuestión, utilizó ese mismo planteamiento en las declaraciones que dio respecto al interés que tenía por la enseñanza de la Historia y como argumento para explicar la importancia y utilidad de los contenidos temáticos de la Historia que pensaba desarrollar en la próxima clase³⁹¹.

Además de la definición anterior, en la que coincidieron la mayoría de los declarantes, hay que recordar que algunos de ellos, durante las entrevistas en profundidad y de agenda, agregaron otras cuestiones y perspectivas que permitieron ampliar y matizar la visión que éstos poseen sobre la Historia. En esa dirección, también es entendida como la evolución social, política, económica y cultural del hombre³⁹². En la contrastación que se hizo de esas cuestiones, algunas de ellas, evidenciaron tener menos coincidencias

³⁸⁷ Véase este autor, en el Capítulo III sobre el Estado de la Cuestión.

³⁸⁸ Cinco de los profesores coincidieron en utilizar este argumento para explicar la importancia de la Historia. Véase en anexos subcategoría 116 en la pauta y parrilla 3.

³⁸⁹ Seis profesores coincidieron sobre esta cuestión en relación a la utilidad de la Historia que se enseña en la Educación Básica. Véase en anexos 6 y 7 subcategoría 125. Cuatro hicieron lo mismo, respecto a las opiniones manifestadas acerca de la presencia de la Historia como asignatura en el Plan de Estudios de Educación Básica. Véase en anexos 6 y 7 subcategoría 172.

³⁹⁰ En relación a la importancia y utilidad de los contenidos de Historia que tiene pensado desarrollar en su próxima clase, cuatro de estos docentes coincidieron. Véase en anexos 8 y 9 la subcategoría 333.

³⁹¹ Estas cuestiones fueron recogidas en la subcategoría 108 en referencia a las concepciones de la Historia, en la 65 que hace mención al interés por la enseñanza de la Historia, y en la subcategoría 330 relativa al conocimiento de Historia que tiene planificado desarrollar en su próxima clase. Véanse en anexos 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

³⁹² En relación a esta cuestión cuatro profesores coincidieron en lo que recoge la subcategoría 111. Declaración que igualmente fue reflejada en la subcategoría 143, referida a los temas y/o contenidos básicos que se deben enseñar en la asignatura de Historia de la Educación Básica. Véase en anexos 6 y 7.

entre el profesorado que otras; como la referida a una Historia encargada de estudiar el quehacer, las vivencias y la cotidianidad del hombre³⁹³; o a una concepción más científica, que la describe como un conocimiento falible que se nutre de la investigación y los descubrimientos de otras ciencias³⁹⁴; al igual que en la declaración de dos profesores que aludieron a que los hechos históricos deben explicarse en el contexto de la totalidad social donde se producen³⁹⁵; y en donde sólo uno de los profesores, desde una perspectiva historiográfica, señaló que la Historia debería explicarse desde diferentes concepciones; como la marxista y la positivista³⁹⁶; y en el caso de que otro de ellos, en relación a la concepción de la Historia, afirmó que ésta dependía del propio profesor³⁹⁷.

En cuanto a la importancia de esta asignatura, se puede concluir que para la mayoría de estos profesores, la Historia se sustenta en la función formativa integral y ciudadana de los alumnos, y en el argumento de que es un conocimiento básico para conocerse en el pasado y entenderse en el presente. En relación al primero de estos dos planteamientos, hay que destacar la recurrencia, que la mayoría del profesorado hizo, en cuanto a la opinión que tienen acerca de la importancia de la Historia para la formación integral y ciudadana de los alumnos y para justificar su presencia como asignatura en el plan de estudios de la Educación Básica. De la misma manera, este argumento apareció registrado en otros apartados categoriales de esta tesis doctoral, como por ejemplo, en el conocimiento que el profesorado de Historia manifestó tener pensado desarrollar en una próxima clase y en el pensamiento profesional del profesorado de Historia³⁹⁸. Respecto

³⁹³ Tres profesores coincidieron en la subcategoría 110, referida a la corriente historiográfica conocida como Historia de las Mentalidades. Véase en anexos 6 y 7.

³⁹⁴ Dos profesores coincidieron en la subcategoría 112, la cual trata sobre una concepción científica de la Historia. Véase en anexos 6 y 7.

³⁹⁵ Dos profesores coincidieron en la subcategoría 114, relativa a las concepciones de la Historia. Véase en anexos 6 y 7.

³⁹⁶ Uno de los profesores de manera particular declaró en relación a las diferentes concepciones que explican la Historia en la subcategoría 113. Véase en anexos 6 y 7.

³⁹⁷ Subcategoría 115 relativa a las concepciones de la Historia. Véase en anexos 6 y 7.

³⁹⁸ Seis de los siete entrevistados, coincidieron en considerar la formación de los alumnos como una de las finalidades fundamentales de la Historia. Véase en anexos la subcategorías 118. Igualmente, este argumento se utilizó en otras subcategorías; como la 169 para explicar su presencia como asignatura del Plan de Estudios de Educación Básica, y en la 173, en donde se apeló al mismo argumento para valorar social y académicamente la Historia en relación a las otras asignaturas. En la misma perspectiva, se recogieron alusiones sobre esta cuestión en la subcategoría 334, en atención a explicar la importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar en su próxima clase y en la subcategoría 66 para exponer sobre el interés que tienen los profesores sobre la enseñanza de la Historia. Véanse en anexos 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

al segundo de estos planteamientos, acerca de la importancia de esta asignatura, se tiene que decir que casi todos los profesores coincidieron en declarar que su finalidad fundamental, no es sólo facilitar el acceso al conocimiento del pasado, sino que además, debe de incluir la comprensión del presente. En otras palabras, el conocimiento del pasado, considerado desde esta perspectiva, sería como una herramienta o instrumento metodológico para la comprensión del presente histórico³⁹⁹. En la misma dirección, algunos profesores aludieron a otras cuestiones con menos coincidencias entre ellos, pero muy significativas, para sustentar y ampliar los argumentos sobre la importancia que tiene esta asignatura. Por una parte, dos de los entrevistados afirmaron que tanto las concepciones como las metodologías de enseñanza dependían del conocimiento de Historia que posee el profesor⁴⁰⁰; en otra parte de la entrevista, se refirieron a la Historia como la asignatura de la defensa de la identidad nacional, argumento que igualmente es utilizado para explicar su utilidad⁴⁰¹; otros destacaron que la Historia estaba en todo, en la matemática, en nuestro modo de vestir, de comer, en nuestro apellido⁴⁰²; y una última cuestión, una profesora afirmó que conocer de Historia es importante para no cometer los mismos errores de las sociedades del pasado⁴⁰³.

³⁹⁹ Cinco profesores de los siete entrevistados, coincidieron sobre esta cuestión en la subcategoría 116. De la misma manera, se manifestó como el aspecto más recurrente en la subcategoría 109 relacionada con las concepciones de la Historia. Asimismo, fue uno de los más declarados en la subcategoría 125, que trata sobre la utilidad de la enseñanza de la Historia. El mismo argumento se encontró en las declaraciones de cuatro profesores en la subcategoría 172 respecto a la opinión que tienen acerca de la presencia de la Historia como asignatura en el plan de estudios de educación básica. Por último, hay que decir que aparecieron referencias a esta cuestión en la subcategoría 333 para explicar sobre la importancia y utilidad que tienen los contenidos de la Historia que piensa desarrollar en una próxima clase. Además fue uno de los aspectos más recurrentes en la subcategoría 65 relacionada con el interés por la enseñanza de la Historia. Véanse en anexos 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

⁴⁰⁰ Dos profesores coincidieron en lo que se recoge en la subcategoría 117 de la pauta y parrilla 3.

⁴⁰¹ Estas declaraciones sobre la identidad nacional fueron realizadas por dos profesores y recogidas en las subcategorías 119 relacionada con la importancia de la Historia, la 128 referida a la utilidad de la enseñanza de la Historia y en la subcategoría 170 otros dos profesores recurrieron a este argumento de la identidad nacional, para sustentar la opinión que tienen sobre la presencia de la Historia en el plan de estudios de educación básica. Una de las profesoras volvió a hacer uso de este mismo argumento, en la subcategoría 175 relacionada con la valoración social y académica de la Historia. Mientras que en el apartado sobre el conocimiento que el profesorado de Historia tiene planificado desarrollar en una próxima clase, las coincidencias entre el profesorado fueron mayores, en ese sentido, se registraron en la subcategoría 334 declaraciones de cinco de ellos, donde aparece el conocimiento de la Historia como el único que contribuye al fortalecimiento de la identidad nacional en este nivel educativo. Véase anexos 6, 7, 8 y 9.

⁴⁰² Dos profesores coincidieron en el argumento, recogido en la subcategoría 121, en relación a la importancia que tiene la Historia como asignatura, y uno de los entrevistados lo hizo en relación a la valoración social y académica de la Historia en relación a las otras asignaturas del plan de estudios, en la subcategoría 176. Véase anexos 6 y 7.

⁴⁰³ Este argumento fue utilizado por la misma profesora, en la subcategoría 120, relacionada con la información recogida acerca de la importancia de la Historia, en la pauta y parrilla 3. Así, como en la subcategoría 70, relativa al interés por la enseñanza de la Historia, en la pauta y parrilla 2.

15.2. Conclusiones relacionadas con la Historia que se enseña en la Educación Básica.

Para el profesorado que formó parte de esta investigación doctoral, las diferencias entre la Historia de la enseñanza y la Historia como ciencia⁴⁰⁴ se explican en que la primera es más descriptiva y adecuada al programa de la asignatura, mientras que la de los Historiadores es una Historia científica, investigativa, explorativa, comprobable y falible⁴⁰⁵. Igualmente, algunos consideraron que la que ellos enseñan es la misma del Historiador pero adaptada a los intereses y nivel de comprensión del alumnado⁴⁰⁶. No obstante, algunos llegaron a calificarla de ser lejana y fría, y de que se queda dentro del texto, es decir, no trasciende a la realidad del alumnado. Pese a ello, otros docentes dijeron percibir que la que ellos enseñan en el aula de clases es una Historia más sentida y cercana al alumnado⁴⁰⁷.

Respecto a la utilidad de la enseñanza de la Historia, se puede concluir, que la mayoría de los profesores consideraron que ésta es útil, porque permite analizar y comprender los hechos históricos del pasado y utilizarlos en la explicación de los acontecimientos del presente⁴⁰⁸. Igualmente, fue el aspecto más declarado, en relación a las concepciones de la Historia en la subcategoría 109⁴⁰⁹. También se registró como una de los argumentos más recurrentes utilizados por el profesorado, para explicar la importancia de la Historia, en la subcategoría 116. El mismo planteamiento, se encontró en las declaraciones de cuatro profesores sobre las opiniones acerca de la presencia de la Historia como asignatura en el plan de estudios de Educación Básica, registradas en la

⁴⁰⁴ Véase en anexos la Metacategoría 2. La Historia que se enseña en la Educación Básica. Y en la Categoría 2.1. Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la enseñanza, en la pauta y parrilla 3.

⁴⁰⁵ Cuatro profesores coincidieron en utilizar el mismo argumento, para explicar las diferencias entre ambas Historias. Véase en anexos las subcategorías 124 y 188 referidas a la Historia que según estos docentes plantean los textos de esta asignatura. Véase en anexos 6 y 7.

⁴⁰⁶ En cuanto a lo que recoge la subcategoría 122, tres fueron los profesores coincidentes en considerarla en esos términos. Véase en anexos 6 y 7.

⁴⁰⁷ Tres profesores coincidieron en lo planteado sobre las diferencias entre esas dos Historias. Véase en anexos 6 y 7 la subcategoría 123.

⁴⁰⁸ Véase en anexos 6 y 7 la subcategoría 125.

⁴⁰⁹ Véase anexos 6 y 7.

subcategoría 172⁴¹⁰. Además, esta misma cuestión apareció en otro de los apartados sobre el conocimiento, recogido en la subcategoría 333, que fue utilizado para cualificar la importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar⁴¹¹.

El fortalecimiento de los sentimientos de identidad nacional fue señalado, por dos de estos profesores, como una de las funciones importantes que cumple la enseñanza de la Historia. Planteamiento que se recoge en la subcategoría 119, que trata sobre la importancia de la Historia. Lo mismo, ocurrió en la subcategoría 128 referida a la utilidad de la enseñanza de la Historia, y en lo señalado en la subcategoría 170 en cuanto dos profesores recurrieron al argumento de la defensa de la identidad nacional, para explicar su opinión sobre la presencia de la Historia como asignatura en el plan de estudios de la Educación Básica. En la misma perspectiva, otra profesora, volvió a hacer uso de este argumento en la subcategoría 175 relacionada con la valoración social y académica de la Historia⁴¹², al considerarla como la más importante de todas las asignaturas de este plan de estudios, porque ayuda a apoderarnos de nuestra identidad nacional. Pero, donde mayor recurrencia tuvo esta cuestión, fue en la subcategoría 334 del apartado sobre el conocimiento que el profesorado de Historia tiene planificado desarrollar en una próxima clase, allí cuatro profesores lo consideraron como el único conocimiento capaz de contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional⁴¹³.

En el contexto de los resultados del análisis, de lo declarado por este profesorado, se puede concluir que la asignatura Historia tiene dentro de sus funciones esenciales la formación integral del joven alumno⁴¹⁴. Ahora bien, desde este punto de vista, se encontró que uno de los profesores consideró esta asignatura de gran utilidad para la formación en el alumnado de una actitud crítica frente a la Historia y los problemas del país, y que dos de ellos, se valieron de este mismo argumento para justificar su presencia como asignatura en el plan de estudios de Educación Básica⁴¹⁵. Además, uno

⁴¹⁰ Véase anexos 6 y 7.

⁴¹¹ Véase anexos 8 y 9.

⁴¹² Véase anexos 6 y 7.

⁴¹³ Véase anexos 8 y 9.

⁴¹⁴ Véase en anexos 6 y 7 subcategoría 118.

⁴¹⁵ Véase en anexos 6 y 7 subcategorías 126 y 171.

de los docentes, declaró sobre la utilidad que tiene la Historia para la formación de hábitos para el estudio, cuestión que adquiere significación al constatarse en la subcategoría 204, relativa a la opinión que tiene el profesorado de Historia sobre el alumnado, que tres de estos docentes, coincidieron en señalar que la mayoría de los educandos, no tienen hábitos de estudio⁴¹⁶.

Respecto a las dificultades que presenta la enseñanza de la Historia en la Educación Básica, se puede concluir que para la mayoría del profesorado, que formó parte de esta investigación, éstas se encuentran en relación directa con el alumnado. Entre las más recurrentes, señalaron las dificultades que tienen los alumnos para la comprensión de conceptos básicos de Historia, y el desinterés y rechazo que sienten por la Historia⁴¹⁷. En cuanto a esta última cuestión, hay que aclarar que la entienden como una ambivalencia, es decir, a la vez que la consideran por sí misma como una dificultad, igualmente, la conciben como la causa de ellas. En relación a la primera de estas cuestiones, hay que destacar que sólo dos profesores se refirieron a ésta en la entrevista de agenda, y que es identificada en el apartado categorial como subcategoría 337⁴¹⁸. En la misma dirección, se puede decir, que la observación de aula permitió mostrar los esfuerzos realizados por dos de estos profesores durante su práctica de enseñanza, en el sentido de asegurarse de que los alumnos los habían comprendido, les preguntaban y explicaban reiteradamente sobre los conceptos de la Historia trabajados en clase⁴¹⁹. En síntesis, es posible decir que el presente estudio permitió evidenciar, tanto en el conocimiento declarado como en el observado, que una de las principales preocupaciones, del profesorado de Historia participante en esta investigación, son las dificultades de comprensión de conceptos históricos que presentan los alumnos.

En cuanto a la segunda de estas cuestiones, referida al desinterés y el rechazo que perciben los profesores sienten los alumnos por la Historia, hay que destacar, que no

⁴¹⁶ Véase anexos 6 y 7.

⁴¹⁷ En relación a estas dos cuestiones, coincidieron seis y cinco profesores respectivamente, en la subcategoría 129 y 130. Véase en anexos 6 y 7.

⁴¹⁸ Véase anexos 8 y 9.

⁴¹⁹ Subcategoría 380 relacionada con las dificultades observadas en la práctica de aula. Véase en anexos de la pauta y parrilla 5.

sólo apareció registrada en la subcategoría 130⁴²⁰ como una de las más prominentes dificultades de la enseñanza de la Historia, sino que fue uno de los argumentos que presentó un mayor número de coincidencias, en relación a la opinión o visión que tiene el profesorado de Historia sobre el alumnado de Educación Básica, y que aparece registrado en la subcategoría 198⁴²¹, y en relación a la dificultad que se les podría presentar en una próxima clase, ésta se evidenció como el aspecto subcategorial en el que todos los profesores de Historia coincidieron al emitir sus respuestas⁴²².

Por otra parte, hay que recordar que en las respuestas que el profesorado dio en relación a las preguntas de la entrevista en profundidad, hay una tendencia a matizar y a ampliar las informaciones y argumentaciones, por lo que no es extraño conseguir en la mayoría de las categorías analizadas de esta investigación, una gran cantidad de cuestiones referidas a distintos aspectos subcategoriales manifestados por el profesorado sobre cada una de ellas en particular. Es por ello que en este apartado se encontraron referencias a otras dificultades, igualmente relacionadas con el alumnado, pero que presentaron un menor número de coincidencias entre el profesorado, tanto en lo que declararon como en lo que se observó utilizaron en el aula de clases. En esa perspectiva, es donde la exposición de las conclusiones, en torno a las cuestiones planteadas, se hará considerando el número de coincidencias que éstas tienen entre el profesorado. Entre las primeras, aparecen unas declaraciones hechas por tres de ellos, referidas a la existencia de diferencias individuales entre el alumnado, en cuanto al grado de conocimientos y destrezas que poseen⁴²³.

En la misma dirección, una de las entrevistadas destacó las dificultades, que según ella, presentan algunos alumnos para desarrollar actividades relacionadas con el análisis crítico, la síntesis y la reflexión histórica, cuestión que fue categorizada en esta investigación como la subcategorías 135, relacionada con las dificultades de la enseñanza de la Historia, cuestión que volvió a manifestarse en otras subcategorías

⁴²⁰ 2.3. Dificultades de la enseñanza de la Historia. Véase anexos 6 y 7.

⁴²¹ Véase en anexos de la Metacategoría 6. y Categoría 6.1., la subcategoría 198 de la pauta y parrilla 3.

⁴²² Esta opinión aparece registrada en la subcategoría 339 relativa a las dificultades que manifestó el profesorado se le podían presentar en su próxima clase. Véase anexos 8 y 9.

⁴²³ Subcategoría 131. Dificultades de la enseñanza de la Historia. Véase en anexos de la pauta y parrilla 3.

como la 201, relativa a la opinión que tiene el profesorado sobre el alumnado de Educación Básica, en la 209, relativa a la opinión que el profesor de Historia tiene acerca de las actividades que desarrollan los alumnos en el aula de clases, y en la subcategoría 338, se encontraron alusiones a que es una de las dificultades que cree se le pueden presentar en una próxima clase⁴²⁴. Por otra parte, dos profesores coincidieron en manifestarse acerca de las dificultades que presentan los alumnos para memorizar fechas y conceptualizaciones históricas⁴²⁵. Otros dos, se refirieron a las dificultades que tienen los alumnos para la localización y ubicación de hechos y personajes históricos⁴²⁶. Y una profesora se refirió a que los alumnos presentan problemas para relacionar los hechos históricos con la totalidad social de la que forman parte⁴²⁷.

En otra perspectiva, este profesorado aludió a otras dificultades que, por una parte, afectan la enseñanza de la Historia y, por la otra, caracterizan al alumnado de Educación Básica, como en la subcategoría 203 referida a que éstos presentan dificultades de lecto-escritura⁴²⁸. Asimismo, dos profesoras, en relación a las dificultades que se les podrían presentar en una próxima clase, respondieron que el alumnado podía tener problemas relacionados con la falta de comprensión de los contenidos y lecturas históricas⁴²⁹.

La contrastación de los resultados del análisis y descripción del conocimiento y el pensamiento manifestado, por este profesorado de Historia, en relación a la categoría sobre las dificultades de la enseñanza de la Historia, evidenció otras cuestiones relacionadas con las políticas educativas y administrativas del Ministerio de Educación y Deportes y del propio colegio, como son el poco número de horas de clase asignado a la asignatura de Historia y lo numeroso de los cursos⁴³⁰, así como la falta de incentivos

⁴²⁴ Véanse en anexos de las pautas y parrillas 3 y 4 estas subcategorías. No obstante, hay que destacar que estos dos docentes, igualmente reconocieron la presencia de algunos alumnos muy críticos, reflexivos y creativos en la subcategoría 205, relacionada con la opinión que tienen los profesores de Historia sobre el alumnado de Educación Básica.

⁴²⁵ Véase en anexos 6 y 7 la subcategoría 137.

⁴²⁶ Véase en anexos 6 y 7 la subcategoría 138.

⁴²⁷ Véase la subcategoría 139 en anexos 6 y 7.

⁴²⁸ Una profesora se refirió a las dificultades de tipo instrumental que afectan al alumnado. Véase anexos 6 y 7.

⁴²⁹ Véase la subcategoría 337 en anexos 8 y 9.

⁴³⁰ Una profesora se refirió a este aspecto como dificultad en la subcategoría 132 de la pauta y parrilla 3. Véase en anexos.

académicos y socioeconómicos para los docentes⁴³¹. También se registró la presencia de una dificultad enmarcada en el ámbito de la historiografía, como fue lo declarado por uno de los profesores, en torno a la falta de un criterio único de periodización de la Historia del país⁴³².

En relación a las dificultades de la enseñanza de la Historia, se puede concluir que la mayoría de estos profesores no estableció muchas diferencias entre las dificultades de la enseñanza de la Historia y las de la enseñanza en términos generales.

Entre los temas y contenidos básicos de la Historia, que los profesores de esta investigación consideraron deben formar parte de la enseñanza de esta asignatura en la Educación Básica venezolana, hay que destacar, en primer lugar, los que presentaron mayores coincidencias entre las declaraciones de éstos, los períodos y la periodización de la Historia, y los conceptos y hechos históricos. En cuanto a la primera de estas temáticas, hay que decir, que aparece recurrentemente registrada tanto en el conocimiento manifestado en las entrevistas en profundidad, como en el conocimiento observado en la acción de aula en las subcategorías 140, 325 y 375⁴³³. En referencia a la segunda de las temáticas planteadas, hay que señalar, que ésta al igual que la anterior, se distinguió por ser una de las que presentaron un mayor número de coincidencias entre el profesorado, tanto en el conocimiento declarado, como en el observado en la práctica de enseñanza. Las cuestiones registradas, evidenciaron que seis profesores coincidieron en declarar sobre los conceptos y hechos de la Historia, en la subcategoría 146⁴³⁴, seis lo

⁴³¹ Véase subcategoría 133 en anexos 6 y 7.

⁴³² Véase subcategoría 134 en anexos 6 y 7.

⁴³³ Seis profesores coincidieron en las dos primeras subcategoría y cinco en la tercera. Véase anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁴³⁴ Véase anexos 6 y 7.

hicieron en la 326⁴³⁵, y cinco en la 331⁴³⁶, y en la subcategoría 376, tuvo una concurrencia total entre las prácticas docentes observadas⁴³⁷.

Según se desprende de los resultados de esta investigación doctoral, se puede concluir, que para estos docentes, los períodos y la periodización histórica, y los conceptos y hechos históricos constituyen los elementos vertebradores de la enseñanza de la Historia en este nivel de la educación venezolana.

Otro de los temas destacados por cuatro de estos profesores, fue el relativo a la enseñanza de los grandes personajes de la Historia⁴³⁸, cuestión que fue utilizada por los siete profesores que formaron parte de la investigación, para explicar y justificar la importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar en una próxima clase⁴³⁹. En la misma dirección, se puede afirmar que la observación de la práctica de aula sirvió para constatar la importancia que el profesorado investigado le asigna a la temática de los grandes personajes del pasado para la enseñanza de la Historia⁴⁴⁰. No obstante, hay que decir, que contradictoriamente dos de ellos, utilizaron esta misma temática, para hacer una caracterización negativa de la Historia que se enseña en la Educación Básica⁴⁴¹.

Con menos coincidencias, entre las declaraciones del profesorado de Historia entrevistado, se registró la sugerencia de otras temáticas de Historia, que por la significatividad que tienen, según algunos de ellos, deberían formar parte de la enseñanza de esta asignatura en la Educación Básica venezolana. Entre las cuestiones

⁴³⁵ En relación a las categorías de la Historia que abordaría en su próxima clase, los profesores entrevistados sólo hicieron referencia a los hechos y acontecimientos históricos y no a los conceptos. Véanse anexos 8 y 9.

⁴³⁶ En referencia a esta subcategoría hay que destacar que el profesorado entrevistado hizo referencia tanto a los conceptos, como a los hechos históricos. Véase en anexos de la pauta y parrilla 4.

⁴³⁷ La observación de aula permitió determinar la recurrencia de los docentes a utilizar los conceptos y hechos históricos en sus prácticas de enseñanza de la Historia. Véase en anexos de la pauta y parrilla 5.

⁴³⁸ En relación a los grandes personajes del pasado coincidieron cuatro de los siete profesores. Véase en anexos 6 y 7 la subcategoría 149.

⁴³⁹ Véase la subcategoría 332 en anexos 8 y 9.

⁴⁴⁰ Véase en anexos 10 y 11 la subcategoría 377.

⁴⁴¹ Véase la subcategoría 168 en anexos 6 y 7.

propuestas señalaron la evolución económica, cultural, social y política del hombre⁴⁴², la cual aparece igualmente recogida en la subcategoría 111⁴⁴³, así como la Historia de la Venezuela petrolera⁴⁴⁴, la enseñanza de temas políticos, económicos y socio-culturales⁴⁴⁵, aspectos que lo mismo, evidenciaron su presencia en el conocimiento observado en el aula de clases y que ha sido recogido en la subcategoría 323⁴⁴⁶.

En términos más generales y sin especificar, algunos profesores manifestaron interés por el estudio de los temas nacionalistas⁴⁴⁷, de la misma manera, se puede señalar que algunos de los temas, desarrollados en el aula de clases, responden a una Historia de tendencia patriótica y nacionalista⁴⁴⁸. Igualmente, se registraron planteamientos acerca de la enseñanza de los aspectos estructurales de las sociedades históricas⁴⁴⁹, lo que también apareció declarado en las subcategoría 329⁴⁵⁰, la cual trata sobre la Historia que estos profesores tienen pensado abordar en una próxima clase, asimismo, fue uno de los aspectos categoriales desarrollados en el aula de clases por tres de los profesores observados⁴⁵¹. Otros temas sugeridos, fueron el de la Historia regional, local y familiar, señalado por dos de los docentes⁴⁵², y el interés por el estudio de la población venezolana⁴⁵³, que manifestó tener una de las profesoras entrevistadas.

⁴⁴² Tres profesores coincidieron en esta temática. Véase en anexos 6 y 7 la subcategoría 143.

⁴⁴³ Cuatro profesores coincidieron sobre esta concepción de la Historia. Véase anexos 6 y 7.

⁴⁴⁴ Tres profesores coincidieron en esta temática. Véase la subcategoría 142 en anexos 6 y 7.

⁴⁴⁵ Dos profesores coincidieron en señalar esta temática. Véase la subcategoría 141 en anexos 6 y 7.

⁴⁴⁶ La observación del trabajo de aula en cuatro de los profesores permitió determinar el desarrollo de las temáticas señaladas. Véase en anexos 10 y 11.

⁴⁴⁷ Dos profesores coincidieron en señalar el interés por los temas nacionalistas. Véase la subcategoría 144 en anexos 6 y 7. De la misma manera, cinco lo hicieron en las subcategorías 330 y 335 referidas a la importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar. Véase anexos 8 y 9.

⁴⁴⁸ La presencia de temas nacionalistas en la acción de aula del profesorado de Historia, responde en gran parte a que este tipo de contenidos es propio de la naturaleza de la asignatura de Historia, en este caso la denominada Cátedra Bolivariana, perteneciente al Área de Estudios Sociales.

⁴⁴⁹ Dos profesores coincidieron en señalar esta temática. Véase la subcategoría 145 en anexos 6 y 7.

⁴⁵⁰ Dos profesores se refirieron a este aspecto categorial. Véase anexos 8 y 9.

⁴⁵¹ Véase subcategoría 378 en anexos 10 y 11.

⁴⁵² Dos profesores coincidieron en señalar esta temática. Véase subcategoría 148 en anexos 6 y 7.

⁴⁵³ Una profesora, igualmente agregó en la subcategoría 147, tener interés porque el alumnado estudie el tema de la formación de la población venezolana. Véase anexos 6 y 7.

15.3. Conclusiones relacionadas con la valoración que hace el profesorado de Historia de si mismo.

En torno a esta cuestión, la mayoría de los profesores de Historia entrevistados se reconocieron como profesionales de reconocido prestigio⁴⁵⁴. Tres de ellos, declararon estar convencidos de poseer un mayor compromiso social que el que tienen otros profesores y profesionales⁴⁵⁵, y uno de los profesores afirmó que en términos generales al docente se le considera como un generador de cambios sociales y líder social⁴⁵⁶. A pesar de esta percepción tan favorable que tienen sobre si mismos, dos profesores alertaron sobre una crisis que los estaría afectando; en ese sentido, declararon estar perdiendo su prestigio social y profesional⁴⁵⁷ y denunciaron ser profesionales mal remunerados⁴⁵⁸. No obstante, dos de ellos se responsabilizaron así mismos del prestigio social y académico del que disfrutaban⁴⁵⁹.

En cuanto a los conocimientos que cree debe poseer el buen(a) profesor(a) de Historia, los entrevistados coincidieron en aseverar que lo más importante es tener conocimientos suficientes y en profundidad sobre la asignatura de Historia que enseñan⁴⁶⁰, así como conocer sobre las metodologías y técnicas de enseñanza⁴⁶¹, y la mayoría de los entrevistados, estuvo de acuerdo en señalar que este tipo de docente debe contar con una sólida cultura general⁴⁶². Con menos coincidencias entre las declaraciones del profesorado, pero sumamente significativas, se registraron otras cuestiones referidas a conocer el oficio del Historiador y poseer conocimientos antropológicos, sociológicos,

⁴⁵⁴ Cinco profesores coincidieron en hacer una valoración positiva acerca de su prestigio profesional. Véase subcategoría 153 en anexos 6 y 7.

⁴⁵⁵ En la subcategoría 155 coincidieron tres profesores. Véase en anexos 6 y 7.

⁴⁵⁶ Véase subcategoría 150 en anexos 6 y 7.

⁴⁵⁷ Véase subcategoría 151 en anexos 6 y 7.

⁴⁵⁸ Véase subcategoría 152 en anexos 6 y 7.

⁴⁵⁹ Véase subcategoría 154 en anexos 6 y 7.

⁴⁶⁰ Los siete profesores coincidieron en señalar, a este tipo de conocimiento como fundamental para un buen profesor de Historia. Véase subcategoría 156 en anexos 6 y 7.

⁴⁶¹ Todos los entrevistados coincidieron en considerar este conocimiento como imprescindible para un buen profesor de Historia. Véase subcategoría 159 en anexos 6 y 7.

⁴⁶² Cinco de los docentes, igualmente reconocieron la importancia de poseer una sólida cultura general. Véase en la subcategoría 158 en anexos 6 y 7.

filosóficos y psicológicos, y conocimientos básicos de investigación⁴⁶³, y una de las docentes consideró importante conocer de planificación⁴⁶⁴.

15.4. Conclusiones relacionadas con las opiniones del profesorado participante, acerca de la Historia que se enseña en la Educación Básica.

En referencia a la opinión que tienen los profesores participantes en esta investigación doctoral, sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana, y luego de haber sido revisados los resultados del análisis y de la contrastación de las declaraciones emitidas por los docentes durante las entrevistas en profundidad, se puede concluir que para la totalidad de ellos, esta asignatura al menos en la Educación Básica, presenta una Historia desactualizada, manipulada y divorciada de la realidad del alumnado⁴⁶⁵. La misma opinión puede evidenciarse en lo declarado por tres de estos profesores en la subcategoría 123, en relación a la diferencia existente entre la Historia de la enseñanza y la Historia como ciencia, en donde la describen como lejana y fría⁴⁶⁶. La misma consideración, apareció igualmente en las declaraciones de cinco profesores en la subcategoría 187, respecto al apartado sobre la Historia que se plantea en los textos de la asignatura, al destacarla como repetitiva, obsoleta y alejada de la realidad⁴⁶⁷. En la misma perspectiva, fue evidente que la mayoría de los docentes, la calificaron durante las entrevistas como una Historia descriptiva y teórica⁴⁶⁸, lo que induce a pensarla como una asignatura no analítica y acrítica. Cuestión que vuelve a ser planteada por los siete profesores investigados en la subcategoría 186, que trata sobre la Historia que plantean los textos de la asignatura, en donde entre otras cosas, la calificaron de ser una asignatura descriptiva, sencilla, de manual y acrítica⁴⁶⁹.

⁴⁶³ Sólo dos profesores se refirieron a un tipo de conocimiento histórico más holístico, global y multidisciplinar. Véase subcategoría 160 y 157 en anexos 6 y 7.

⁴⁶⁴ Véase subcategoría 161 de la pauta y la parrilla 3.

⁴⁶⁵ Véase subcategoría 165 en anexos 6 y 7.

⁴⁶⁶ Véase anexos 6 y 7.

⁴⁶⁷ Véase anexos 6 y 7.

⁴⁶⁸ Seis profesores coincidieron en sus declaraciones respecto a la subcategoría 169. Véase en anexos 6 y 7.

⁴⁶⁹ Véase anexos 6 y 7.

En la dirección de las declaraciones anteriores, pero con un número menor de coincidencias entre el profesorado, se registraron otras cuestiones igualmente negativas sobre la Historia que se enseña en este nivel educativo, así se encontraron declaraciones donde se le calificó de nacionalista⁴⁷⁰, de centrarse en grandes personajes y héroes del pasado⁴⁷¹, y de ser una Historia lineal, marginada y poco investigada⁴⁷².

Respecto a la presencia de la Historia como asignatura en el plan de estudios de la Educación Básica venezolana, hay que destacar, que la mayoría del profesorado de Historia entrevistado, estuvo de acuerdo en considerar que su presencia se justificaba por una parte, en que es una asignatura fundamental para la formación integral y ciudadana del alumnado⁴⁷³, esta misma declaración, apareció reflejada en la subcategoría 66, que hace referencia al interés que tienen cinco de estos profesores por la enseñanza de la Historia y en la 334, donde los siete entrevistados recurrieron a esta cuestión como argumento para explicar sobre la importancia y utilidad de los contenidos históricos que piensan desarrollar en una próxima clase. Por la otra parte, señalaron que su presencia como asignatura en el plan de estudios de este nivel educativo, se justificaba en razón de que al enseñarles a los alumnos el pasado, a éstos se les hace más fácil la comprensión del presente⁴⁷⁴. Otras cuestiones declaradas y utilizadas por algunos de estos profesores, como argumentos para justificar la presencia de esta asignatura en el plan de estudios, hicieron referencia a que es la única asignatura

⁴⁷⁰ Dos de los profesores, coincidieron en declarar lo que recoge la subcategoría 164, mientras que cuatro sugirieron el tema sobre los grandes personajes de la Historia en la subcategoría 149. Véase anexos 6 y 7.

⁴⁷¹ En relación a este aspecto categorial, dos profesores coincidieron en las declaraciones que recoge la subcategoría 168, mientras que todos los participantes, se refirieron al mismo tópico en la subcategoría 186. Véanse los anexos 6 y 7.

⁴⁷² Sobre los calificativos utilizados para valorar la Historia que se enseña en la Educación Básica, hay que decir; que una profesora opinó en esos términos en la subcategoría 166, uno de los profesores hizo lo mismo en la subcategoría 167 y dos volvieron a utilizar idénticos calificativos en la subcategoría 189. Véanse estas valoraciones en los anexos 6 y 7.

⁴⁷³ Seis profesores coincidieron en lo recogido por la subcategoría 169, seis en la 118, mientras que los siete estudios de caso, se refirieron a este mismo argumento para explicar la importancia y utilidad de los contenidos de la Historia que dijeron pensaban desarrollar en su próxima clase, los cuales fueron registrados en la subcategoría 334, mientras que cinco de ellos, lo hicieron en la 66. Véanse en anexos 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

⁴⁷⁴ Cuatro profesores coincidieron en sus declaraciones respecto a la subcategoría 172, la misma cuestión aparece registrada en las subcategorías 125 por seis profesores, en la 333 por cinco y en la 65 por seis. Véanse anexos 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

que permite la defensa de la identidad nacional⁴⁷⁵ y la formación de individuos críticos⁴⁷⁶.

Respecto a la valoración social y académica de la Historia que se enseña en la Educación Básica venezolana, en relación a las otras asignaturas del plan de estudios de Educación Básica, se puede decir, que la mayoría de los profesores entrevistados coincidieron en declarar que todas las asignaturas son necesarias y tienen la misma importancia para la formación integral y ciudadana del alumnado⁴⁷⁷. En la misma perspectiva, una profesora de manera particular la consideró como la más importante de todas las asignaturas y una de las asignaturas más valoradas del plan de estudios de Educación Básica; porque según ella, no sólo nos ayuda a apoderarnos de nuestra identidad, sino, porque las personas que no conozcan su Historia, carecen del sentido de pertenencia para participar en la sociedad⁴⁷⁸. En la misma dirección, otro de los profesores, afirmó que la Historia es todo; y que ésta esta en la matemática, en nuestra manera de vestir, de comer, en nuestro apellido, etc., no obstante, ese mismo profesor, expresó sus preocupaciones por el hecho de que muchos profesores y alumnos consideran la Historia como una asignatura de relleno⁴⁷⁹, lo que induce a pensar, que entre los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una percepción que desvalorizada la Historia como asignatura.

15.5. Conclusiones en relación al programa y texto de Historia.

Los resultados de esta investigación doctoral, apuntan hacia un profesorado que tiene una apreciación bastante negativa sobre los programas de esta asignatura. En ese sentido, fueron calificados por todos ellos de ser obsoletos, desactualizados y divorciados de la realidad⁴⁸⁰. En la misma dirección, de cuestionar los textos de esta

⁴⁷⁵ Dos profesores coincidieron en considerarla según lo planteado en la subcategoría 170, la misma cuestión aparece reflejada en las subcategorías 175, 128 y 335. Véase en anexos 6, 7, 8 y 9.

⁴⁷⁶ Sólo dos profesores estuvieron de acuerdo con el planteamiento de que la Historia permite la formación de individuos críticos. Véase subcategoría 171 en anexos 6 y 7.

⁴⁷⁷ Véase subcategoría 173 en anexos 6 y 7.

⁴⁷⁸ Véanse subcategorías 175 y 177 en anexos 6 y 7.

⁴⁷⁹ Véanse subcategorías 176 y 174 en los anexos 6 y 7.

⁴⁸⁰ Mas que calificarlos, los siete profesores más los descalificaron con esos epítetos. Véase la subcategoría 179 en anexos 6 y 7.

asignatura, pero con una menor presencia entre el profesorado, aparecieron otras valoraciones referidas a que son muy extensos, globalizadores y alejados de lo local y lo regional⁴⁸¹.

Respecto a la valoración que sobre los textos de Historia hicieron los profesores de este estudio, se puede concluir que la mayoría considera que éstos no se adaptan al nivel de comprensión de los alumnos y que son de lectura pesada y aburrida⁴⁸². Uno de estos profesores, además, manifestó en sus declaraciones valorativas del texto de Historia, que éste no era el mejor de los recursos, sino más bien un modesto material de apoyo didáctico⁴⁸³. Otro profesor, de una manera más precisa y determinante, señaló que algunos de ellos tienen una visión parcializada y subjetiva de la Historia, y muchos otros no sirven⁴⁸⁴. En ese sentido, una de las profesoras cuestionó que algunos de los textos de Historia niegan la información o no desarrollan completamente los temas⁴⁸⁵.

En cuanto a la valoración que hace este profesorado de la Historia de los textos escolares, hay que destacar que los siete profesores coincidieron en señalar que los textos de esta asignatura plantean una Historia descriptiva, sencilla, de manual, acrítica y centrada en grandes personajes⁴⁸⁶. Cinco de los siete docentes entrevistados, adicionaron a lo expresado anteriormente, que esta Historiase caracteriza por ser repetitiva, obsoleta, alejada de la realidad y que además presenta muchos errores⁴⁸⁷. Cuatro de ellos, volvieron a coincidir en que ésta, es una Historia adaptada a las exigencias de programa

⁴⁸¹ Dos profesores coincidieron en cuestionarlos de esa manera negativa, véase la subcategoría 178 y 180 en anexos de la pauta y parrilla 3.

⁴⁸² Cinco de los profesores estuvieron de acuerdo en manifestar lo planteado en la subcategoría 182. Véase anexos 6 y 7.

⁴⁸³ Véase la subcategoría 183 en los anexos 6 y 7.

⁴⁸⁴ Véanse subcategorías 184 y 185 en anexos 6 y 7, correspondiente a la pauta y parrilla 3.

⁴⁸⁵ Véase subcategoría 181 en anexos 6 y 7.

⁴⁸⁶ Véase en subcategoría 186 en anexos de la pauta y parrilla 3. De igual manera, algunos de esos calificativos se repiten en las opiniones emitidas por seis y dos profesores respectivamente en las subcategorías 162 y 168 relativas a la Historia que se enseña en la educación básica venezolana.

⁴⁸⁷ Estos calificativos fueron recogidos en la subcategoría 187. En la misma perspectiva, el calificativo de desactualizada, manipulada y divorciada de la realidad, apareció de nuevo en las declaraciones registradas en la subcategoría 165, por los siete profesores, respecto a las opiniones que poseen sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica. Véanse anexos 6 y 7.

de la asignatura⁴⁸⁸. Con menor presencia se registraron otras cuestiones, como fue el caso de dos profesores, que calificaron la Historia que plantean los textos de la asignatura, como de lineal y determinista⁴⁸⁹, y uno de los docentes, llamó la atención sobre que en ella, no se habla del pueblo ni de las clases sociales⁴⁹⁰.

Respecto a las recomendaciones metodológicas que hacen los textos de Historia, se puede señalar entre lo más destacable, que los siete profesores participantes de esta investigación doctoral, coincidieron en afirmar que éstos, generalmente sugieren el uso de preguntas y la explicación de las proposiciones de ejercicios y actividades que ellos traen⁴⁹¹. Significativamente cinco de los docentes, afirmaron que las estrategias que proponen los textos son las mismas que recomiendan los programas de Historia⁴⁹². El mismo grupo de cinco profesores, pero con variación en dos de sus participantes, coincidieron en que en los textos recomiendan la elaboración de trabajos en grupo⁴⁹³. Tres de los docentes, indicaron que entre las sugerencias metodológicas de los textos igualmente se encuentran la elaboración de mapas y de esquemas comparativos y descriptivos⁴⁹⁴. Una de las profesoras advirtió sobre que algunos de estos textos no traen propuestas metodológicas⁴⁹⁵. Mientras que otra, agregó a sus declaraciones anteriores que, los textos también proponen completar proposiciones y señalar respuestas correctas⁴⁹⁶. Hay que decir, que sólo una de las profesoras que formó parte de esta

⁴⁸⁸ Véase en los anexos 6 y 7 la subcategoría 188 sobre el planteamiento de la Historia que hace el texto de la asignatura, y la 124 referida a las diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la enseñanza.

⁴⁸⁹ Estos calificativos valorativos en la subcategoría 189 de los anexos de la pauta y parrilla 3. El calificativo de Historia lineal, también se encontró en lo declarado por una de las profesoras en la subcategoría 166. Véanse los anexos 6 y 7.

⁴⁹⁰ Véase subcategoría 190 en anexos 6 y 7.

⁴⁹¹ Véase subcategoría 193 en anexos 6 y 7.

⁴⁹² Véase subcategoría 191 en anexos 6 y 7.

⁴⁹³ En relación a la elaboración de trabajos en grupo de los alumnos, véase las declaraciones docentes en las subcategorías 197, así como la 208, donde aparecen opiniones sobre las actividades de aula que desarrolla los alumnos. Igualmente, se tiene que los siete entrevistados se refirieron a ella, nuevamente en la subcategoría 254 que recoge las estrategias de enseñanza-aprendizaje que con mayor frecuencia utilizan en sus clases, y en la 304, lo volvieron a señalar entre las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que dijeron utilizar. Véanse éstas declaraciones en los anexos 6 y 7. De la misma manera, apareció en las declaraciones hechas por los siete profesores entrevistados, respecto a las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación que manifestaron pensaban utilizar en su próxima clase, véase en los anexos 8 y 9 la subcategoría 362. Además, fue una de las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación observadas en el aula durante el desarrollo de la clase de Historia. Véanse subcategorías 385 y 405 en los anexos 10 y 11.

⁴⁹⁴ Véase sobre esta cuestión en las subcategorías 194, 251 y la 397. Véanse anexos 6, 7, 10 y 11.

⁴⁹⁵ Véase subcategoría 192 en anexos 6 y 7.

⁴⁹⁶ Véase subcategoría 195 en anexos 6 y 7.

investigación, hizo alusión a que los textos de Historia, sugieren utilizar como estrategias de enseñanza las lecturas y discusiones de párrafos del mismo texto⁴⁹⁷.

15.6. Conclusiones relacionadas con el alumnado de Educación Básica.

Los resultados del análisis y la contrastación inducen a concluir que para el profesorado participante de esta investigación, el alumnado presenta problemas para participar en las actividades de aula de la asignatura. En esa perspectiva, se puede afirmar que la observación de la práctica docente, permitió confirmar la percepción que éstos poseen sobre la participación en clases del alumnado, al mostrar a un docente esforzándose en la realización de actividades y en la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje con la intención de motivar y propiciar la participación de sus alumnos en el desarrollo de los contenidos de la Historia. En síntesis se puede decir, que el alumnado de Educación Básica es considerado por estos profesores, como poco participativo⁴⁹⁸. En relación con esta opinión, se encontró que seis de los profesores, manifestaron igualmente percibir a la mayoría de sus alumnos; como desmotivados y desinteresados por la Historia⁴⁹⁹. Otra de las cuestiones en la que convergieron la mayoría de los docentes, fue en señalar que muchos de los alumnos de Educación Básica carecen de conocimientos de Historia⁵⁰⁰. Con un menor número de coincidencias entre las declaraciones del profesorado, se encontraron otras impresiones negativas sobre el alumnado, referidas a que no tienen hábitos de estudio⁵⁰¹, de que los alumnos poseen una visión distorsionada de la Historia⁵⁰², y en que algunos de ellos, presentan

⁴⁹⁷ Véase subcategoría 196 en anexos 6 y 7.

⁴⁹⁸ Véase subcategoría 202, y referencias sobre esta cuestión en la 210, 243 y 246 en anexos de la pauta y parrilla 3. Asimismo, se encontraron alusiones a la participación en los aspectos que declaró pensaba evaluar en una próxima clase, registrados en la subcategoría 359 de la pauta y parrilla 4. También se determinó a través de la observación, dificultades relacionadas con la participación de algunos alumnos en las actividades de aula, registradas en la subcategoría 381, de la pauta y parrilla 5.

⁴⁹⁹ Tanto en la subcategoría 198, como en la 130, 339 y 262 los docentes en distinto número coincidieron en considerarla como una de las dificultades que afectan la enseñanza y uno de los aspectos más importantes de una clase de Historia. No obstante, la observación de la práctica de la enseñanza de esta asignatura, se encontró en los siete estudios de caso, que el alumnado en términos generales se mostró interesado, colaborador y participativo y en dos de los casos observados, algunos de ellos evidenciaron una actitud crítica y reflexiva sobre los contenidos de la Historia. Véase anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11, respectivamente.

⁵⁰⁰ Cinco profesores coincidieron en lo registrado en la subcategoría 200. Véase anexos 6 y 7.

⁵⁰¹ Tres docentes coincidieron en la subcategoría 204. Véase anexos 6 y 7.

⁵⁰² Dos profesores estuvieron de acuerdo en lo planteado en la subcategoría 199. Véase anexos 6 y 7.

dificultades para desarrollar actividades de síntesis, análisis y reflexión histórica⁵⁰³. La perspectiva positiva, sólo se encontró en lo declarado por dos de los profesores, quienes reconocieron la existencia de algunos alumnos muy críticos, reflexivos y creativos⁵⁰⁴.

En cuanto a la opinión manifestada por este profesorado sobre las actividades que desarrolla el alumno en el aula de clases, hay que significar que lo aquí declarado se corresponde con las mismas apreciaciones negativas que se expusieron en el párrafo anterior. Entre las cuestiones más destacadas, hay que señalar que los siete profesores coincidieron en afirmar que a los alumnos hay que estar constantemente motivándolos, organizándolos y dirigiéndolos para que participen de las actividades de aula⁵⁰⁵, seis estuvieron de acuerdo en que a los alumnos les gusta trabajar más en grupo que en forma individual⁵⁰⁶. Tres señalaron que muchos de los alumnos no realizan las tareas escolares asignadas para la casa⁵⁰⁷, y una profesora se refirió a que algunos de ellos presentan dificultades para realizar actividades de síntesis, análisis y reflexión histórica⁵⁰⁸.

En cuanto a la opinión que tiene el profesorado entrevistado, sobre la importancia del alumno para la enseñanza de la Historia, los siete, admitieron reconocerlo como el sujeto más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje⁵⁰⁹. Además, tres de ellos

⁵⁰³ Una profesora planteó lo expuesto en la subcategoría 201, 135 y 209, mientras que dos coincidieron en señalarla en la subcategoría 338, que trata sobre las dificultades que se le podían presentar en una próxima clase. Véase anexos 6, 7, 8 y 9.

⁵⁰⁴ Dos profesores coincidieron en lo que recoge la subcategoría 205 y en la subcategoría 400 relativa a la observación de aula, se constató en algunos alumnos una actitud crítica y reflexiva en relación a los contenidos de la Historia. Véanse anexos 10 y 11.

⁵⁰⁵ Véase subcategoría 210 en anexos 6 y 7.

⁵⁰⁶ Seis coincidieron en lo recogido en la subcategoría 208, cinco de estos docentes, se refirieron a la actividad en grupo en la subcategoría 197, siete lo hicieron en la 254 y 304, y en la 362, se observó en seis de ellos, la recurrencia al trabajo de grupo como actividad y estrategia de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Véanse en los anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁰⁷ A pesar que en la subcategoría 211, sólo tres de los docentes se refirieron a que muchos de los alumnos no cumplen con las tareas escolares asignadas, cinco de ellos, manifestaron asignar éstas en sus clases de Historia. Véase subcategorías 211 y 245 en anexos 6 y 7.

⁵⁰⁸ Esta cuestión apareció en las declaraciones de una profesora recogidas en la subcategoría 209 y en las de otra docente en relación a las dificultades que presentan los alumnos, registradas en las subcategorías 201 y 135, y en dos de los profesores en la 338. Véanse los anexos 6, 7, 8 y 9.

⁵⁰⁹ Véase subcategoría 206 en anexos 6 y 7.

reconocieron que la actitud que tiene el alumnado sobre la Historia determina el tipo de acciones y estrategias de enseñanza utilizados por el profesor(a) de Historia⁵¹⁰.

15.7. Conclusiones relacionadas con la planificación.

Para el profesorado de Historia que participó en esta investigación, la importancia y el significado que tiene la planificación didáctica, se sustenta en que les proporciona una gran variedad de funciones. Según ellos, les sirve para darle una secuencia lógica a los objetivos que se van a desarrollar en el aula⁵¹¹, cinco de ellos, alegaron que también se justificaba, en que les permite organizar, administrar, controlar y relacionar las actividades, estrategias y recursos de una clase⁵¹², cuatro de estos profesores, además de lo anteriormente declarado, señalaron que la importancia y la significación de la planificación, igualmente se explicaba en que ésta les sirve para adaptar las actividades y evaluaciones al tipo de contenidos y objetivos de la clase⁵¹³. Entre otras cuestiones declaradas por los entrevistados, pero con un menor número de coincidencias entre el profesorado, se encontró que dos profesoras hicieron referencia a que la planificación permite lograr en el alumnado aprendizajes significativos⁵¹⁴, una de estas dos docentes, la considera importante porque le da la ubicación del espacio y el tiempo sobre los diferentes contenidos de la asignatura⁵¹⁵.

Los elementos de la planificación, que este profesorado valoró como los más importantes durante las entrevistas en profundidad, y que se expondrán a continuación siguiendo la gradación de mayor a menor en el número de coincidencias entre las declaraciones docentes. En prime lugar, hay que destacar a los objetivos y contenidos temáticos de la asignatura, considerados, por los entrevistados, como los elementos más importantes para la planificación⁵¹⁶, así como a las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde seis de ellos, estuvieron de acuerdo en agregarlas entre

⁵¹⁰ Véase subcategoría 207 en anexos 6 y 7.

⁵¹¹ Los siete profesores entrevistados coincidieron en este planteamiento. Véase subcategoría 212 en anexos 6 y 7.

⁵¹² Véase subcategoría 217 en anexos 6 y 7.

⁵¹³ Véase subcategoría 214 en anexos 6 y 7.

⁵¹⁴ Véase subcategoría 213 en anexos 6 y 7.

⁵¹⁵ Véase subcategoría 216 en anexos 6 y 7.

⁵¹⁶ Véanse subcategorías 222 y 223 en anexos 6 y 7.

las cuestiones importantes de la planificación⁵¹⁷, cuatro aludieron entre éstas; al tiempo y a los recursos didácticos y bibliográficos necesarios para desarrollar los contenidos de la asignatura⁵¹⁸. En segundo lugar, señalaron al alumno como el sujeto más importante de la planificación, en relación a lo cual, tres profesores coincidieron en añadirla a los aspectos que antes habían señalado⁵¹⁹, igualmente, dos de esos docentes, destacaron que la comunidad es uno de los elementos importantes a considerar en el momento de planificar⁵²⁰. Incluso, se llegaron a encontrar referencias, de una profesora, en cuanto a contemplar el uso de los resultados de las pruebas diagnósticas aplicadas a los alumnos, como otro de los aspectos importantes de la planificación⁵²¹.

Entre las fuentes y/o documentos que este profesorado manifestó utilizar en la planificación didáctica de sus clases de Historia, hay que destacar que la mayoría de ellos afirmó recurrir al programa y al texto de la asignatura⁵²². De la misma manera, tres de estos profesores además de las cuestiones anteriormente declaradas, afirmaron utilizar en la planificación de sus clases de Historia, otros libros y revistas de Historia y de ciencias sociales diferentes al texto de la asignatura, y artículos de periódicos⁵²³.

⁵¹⁷ Véase subcategoría 221 en anexos 6 y 7.

⁵¹⁸ Véanse subcategorías 226 y 227 6 y 7.

⁵¹⁹ Este planteamiento se encuentra registrado en la subcategoría 220, y esta misma opinión, sobre la importancia del alumno, fue emitida por los profesores de Historia entrevistados en la subcategoría 206. Véase anexos 6 y 7.

⁵²⁰ Véase subcategoría 224 en anexos 6 y 7.

⁵²¹ Véase subcategoría 225 en anexos 6 y 7.

⁵²² Seis de los siete profesores entrevistados coincidieron en lo planteado en las subcategorías 228 y 229. Respecto al programa de la asignatura, el profesorado investigado igualmente emitió valoraciones negativas sobre el mismo, en las subcategorías 179, 178 y 180. En cuanto al libro de texto de la asignatura, se recogieron otras declaraciones de seis de los siete profesores de Historia entrevistados, relacionadas con la lectura que hacen de éste antes de sus clases, registradas en la subcategoría 79. Y otras apuntan a señalarlo como uno de los recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia, cuestión recogida en la subcategoría 268. Igualmente, el texto escolar fue el más reseñado entre los materiales y recursos que manifestaron pensaban utilizar en su próxima clase, subcategoría 347. Además, de lo anterior, fue el que tuvo mayor presencia entre los materiales y recursos observados en la acción de aula del profesorado, aparece registrado en la subcategoría 347. No obstante, las valoraciones negativas que le hicieron a los textos de la asignatura en las subcategorías 186, 182, 187, 188, 189, 181, 183, 184, 185 y 190. Véase anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵²³ Estas declaraciones aparecen recogidas en las subcategorías 230 y 231. Las declaraciones sobre este tipo de material y recurso didáctico, fueron de las que mayor número de coincidencias presentaron en el apartado categorial sobre las lecturas que hace el profesorado para preparar sus clases de Historia, registradas en las subcategorías 80 y 82. Las mismas, también se encontraron en lo declarado por cuatro de estos profesores en las subcategorías 269 y 270 de la metacategoría acciones del profesorado en la práctica de aula. Estas cuestiones fueron igualmente reseñadas por tres docentes en las subcategorías 349 y 350, en lo relativo a los materiales y recursos que pensaba utilizar en su próxima clase. En cuanto a la observación de aula solo se pudo registrar en uno de los casos, la utilización de algunos artículos de periódicos y de informaciones de internet. Véase anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

Otros tres docente, expresaron recurrir a material de internet para la planificación de sus clases de Historia⁵²⁴.

En cuanto a las declaraciones de este profesorado sobre las dificultades que presenta la planificación, hay que decir, que éstas fueron muy variadas; van desde la afirmación que hicieron tres profesores en relación a que no se le han presentado dificultades con la planificación de sus clases, porque según ellos, hacen planes bastante flexibles⁵²⁵, dos de estos docentes, señalaron entre las dificultades que han enfrentado el poco tiempo docente que tienen para desarrollar los contenidos de la asignatura⁵²⁶, mientras que otros dos, se refirieron a dificultades de orden administrativo en la planificación de las actividades extra aula⁵²⁷, en el sentido de que la dirección del colegio y algunos padres de los alumnos se oponen a las salidas escolares dirigidas. Una profesora destacó como dificultad entre sus declaraciones, la subjetividad del docente al planificar por no conocer al alumnado⁵²⁸, por ese motivo, dijo recurrir a los resultados de pruebas diagnóstico que les aplica a los alumnos a comienzos del año escolar⁵²⁹. Otras de las docentes, puntualizó entre las dificultades de la planificación la falta de sincronía entre el plan escolar y el programa oficial de la asignatura del Ministerio de Educación y Deportes⁵³⁰.

Las conclusiones de esta investigación en cuanto a la actitud que tiene el profesorado de Historia en relación a la planificación, se pueden concretar en que la mayoría de ellos declararon modificar o cambiar lo planificado en atención a las características de interacción que se producen en el aula de clases entre el alumnado⁵³¹. Contrariamente una sola de las profesoras manifestó respetar su planificación de aula⁵³². En cuanto a los

⁵²⁴ En la subcategoría 232, los mismos profesores, volvieron a referirse al uso del material de internet en las subcategorías 271 y 352. Véase anexos 6, 7, 8 y 9.

⁵²⁵ Véase subcategoría 237 en anexos 6 y 7.

⁵²⁶ Sobre el tópico que recoge la subcategoría 233, una profesora volvió a referirse en la subcategoría 132 al poco número de horas de clase asignado a la asignatura de Historia, como dificultad de enseñanza. Véase en anexos 6 y 7.

⁵²⁷ Véase subcategoría 236 en anexos 6 y 7.

⁵²⁸ Véase subcategoría 234 en anexos 6 y 7.

⁵²⁹ Véase subcategoría 225 en anexos 6 y 7.

⁵³⁰ Véase subcategoría 235 en anexos 6 y 7.

⁵³¹ Véase subcategoría 239 en anexos 6 y 7.

⁵³² Véase subcategoría 238 en anexos 6 y 7.

momentos en que elabora los planes de esta asignatura, en su mayoría el profesorado de Historia, a excepción de uno de ellos, dijo reunirse en grupo a principios del año escolar y cada tres meses para elaborar tanto el plan anual como el de lapso⁵³³. En relación a la elaboración de los planes diarios de clase, a excepción de una de las docentes, la mayoría de ellos manifestó hacerlos de manera individual⁵³⁴.

15.8. Conclusiones en relación a las acciones de enseñanza de la Historia.

Respecto a las conclusiones obtenidas de los resultados del análisis y de la contrastación tanto del conocimiento y el pensamiento declarado en las entrevistas en profundidad, como del conocimiento que fue observado en la acción de la enseñanza de la Historia del profesorado que formó parte de esta investigación, se puede decir, que éstas se concretaron en torno a cuestiones descriptivas y explicativas sobre el quehacer profesional de los investigados. En ese sentido, destaca el hecho de que los siete profesores entrevistados coincidieron en afirmar promover en sus clases la discusión, el debate y la participación del alumnado apoyándose en el uso de preguntas⁵³⁵, y en que finalizaban sus clases haciendo una síntesis reflexiva sobre el tema trabajado⁵³⁶. Además de las cuestiones señaladas, cinco de estos profesores, afirmaron esforzarse en crear un ambiente propicio para iniciar las clases⁵³⁷, respecto a esta cuestión, cuatro de ellos, aseveraron iniciar sus clases con una contextualización del tema de clase a manera de introducción⁵³⁸. En la misma perspectiva, otros cuatro profesores adicionaron a lo ya expresado, la realización de reflexiones sobre temas de clases anteriores⁵³⁹. Cinco docentes, alegaron realizar exposiciones y/o explicaciones sobre el tema de la clase⁵⁴⁰,

⁵³³ Véanse subcategorías 217 y 218 en anexos 6 y 7.

⁵³⁴ Véase subcategoría 219 en anexos 6 y 7.

⁵³⁵ En relación a la subcategoría 243, que trata sobre las discusiones, debates y la participación del alumnado, se debe señalar que, la observación de aula permitió determinar la utilización de estas estrategias por los siete profesores participantes de investigación, para motivar al alumnado, en las subcategorías 384 y 392. Véase en anexos 6, 7, 10 y 11.

⁵³⁶ Véase subcategoría 253 en anexos 6 y 7. No obstante, la observación de aula evidenció contradictoriamente que en la práctica de enseñanza de este profesorado, eso no ocurría tal y como lo habían declarado.

⁵³⁷ Véase subcategoría 241 en anexos 6 y 7.

⁵³⁸ Véase subcategoría 240 en anexos 6 y 7.

⁵³⁹ Véase subcategoría 242 y 340 en los anexos 6, 7, 8 y 9. Esta cuestión sobre los repaos de clases anteriores, se constató en cinco de las prácticas de aula observadas, véase subcategoría 393 en anexos 10 y 11.

⁵⁴⁰ Véase subcategoría 247 en anexos 6 y 7. La misma aseveración la hicieron los siete profesores en la subcategoría 241 de la pauta y parrilla 4, y se constató su presencia en la práctica de aula en la

al igual que la elaboración de esquemas temáticos en láminas y en el pizarrón para apoyar la explicación de los temas de Historia⁵⁴¹. De la misma manera, dijeron que asignarles a sus alumnos actividades para hacer en el aula y trabajos escolares para la casa⁵⁴². Además, manifestaron realizar actividades para evaluar la participación y el trabajo del alumnado en clase⁵⁴³.

Respecto al establecimiento de analogías y de relacionar los temas de la clase en desarrollo, con los de clases anteriores, solamente se encontró en dos de los declarantes referencias a esta cuestión⁵⁴⁴. Uno de estos mismos profesores, declaró interactuar con el alumnado en sus clases, aunque en la práctica de aula observada, el número de casos que evidenciaron la participación interactiva de alumnos y profesor fue de tres de ellos⁵⁴⁵. Una de las docentes, se refirió entre las actividades que realiza en el aula de clases, al dictado de conceptos básicos de Historia⁵⁴⁶. Y otra profesora, aseveró hacer al final de su próxima clase, explicaciones breves de los temas que desarrollaría en el aula⁵⁴⁷.

En referencia a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesorado de esta investigación, dijo utilizar con mayor frecuencia en sus clases de Historia, se encontró que el total de ellos, coincidió en señalar que recurren a las exposiciones y explicaciones docentes, a los trabajos en grupo y a las exposiciones breves que realizan los alumnos, a la que algunos han identificado con el nombre de “microexposiciones”⁵⁴⁸. Sobre el uso de los debates y discusiones temáticas en clase y

subcategoría 386 de todos los casos observados, y en cuatro de estos docentes en la 387 y 389 de la pauta y parrilla 5.

⁵⁴¹ Véase subcategoría 251 en anexos 6 y 7.

⁵⁴² Véanse subcategorías 244 y 245 en anexos 6 y 7.

⁵⁴³ Véase subcategoría 246 en anexos 6 y 7.

⁵⁴⁴ Registradas en la subcategoría 249 en la pauta y parrilla 3. En relación a esta misma cuestión, se encontraron evidencias en la práctica de aula observada en cuatro de los docentes, comparaciones de contenidos temáticos e l a subcategoría 389. Véase anexos 6, 7, 10 y 11.

⁵⁴⁵ Véase subcategorías 248 y 391 en anexos 6, 7, 10 y 11.

⁵⁴⁶ Véase subcategoría 250 en anexos 6 y 7.

⁵⁴⁷ Véase subcategoría 252 en anexos 6 y 7.

⁵⁴⁸ Véanse subcategorías 254, 255 y 256 en anexos 6 y 7. Sobre el uso de estas estrategias de enseñanza se encontraron igualmente alusiones del profesorado en las subcategorías 341, 342, 362 y 363 relativas a los conocimientos que piensa utilizar y evaluar en su próxima clase, registrada en los anexos 10 y 11

de las lecturas, comentarios y discusiones de textos, a excepción de una y dos profesoras respectivamente, se puede afirmar sobre éstas, lo mismo que se dijo de las estrategias anteriores⁵⁴⁹. En la misma perspectiva, pero de forma muy particular se registraron otras tres cuestiones; la primera puntualiza sobre el uso que declararon hacer dos profesores de las dramatizaciones y ambientaciones históricas⁵⁵⁰ para la enseñanza de la Historia, la segunda, trata sobre el uso de la llamada “lluvia de ideas”⁵⁵¹, declarada por uno de los profesores, y la tercera, responde a la experiencia positiva expuesta por una de las docentes acerca del uso de las caricaturas e historietas, títeres y juegos didácticos como estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Historia⁵⁵².

Sobre los aspectos más importantes de una clase de Historia, no hubo coincidencia total entre lo declarado por los profesores participantes. En ese sentido, sólo se pudo establecer que una mayoría de ellos, consideraron entre éstos; el interés y la motivación del alumnado por el tema de la clase⁵⁵³, la formación ciudadana del alumnado⁵⁵⁴ y la posibilidad de relacionar los hechos del pasado con los del presente⁵⁵⁵. Con menor presencia se encontraron otras alusiones hechas por este profesorado, sobre la importancia que tiene la comprensión de los acontecimientos históricos por el

correspondientes a la pauta y parrilla 5. Las mismas fueron observadas en la práctica de aula, en las subcategorías 385, 387, 388, 405 y 406 recogidas en los anexos 10 y 11.

⁵⁴⁹ Véanse subcategorías 257 y 260. Hay que recordar que una de las profesoras se refirió a la lectura y discusión de párrafos del texto de la asignatura en la subcategoría 196, tres docentes lo hicieron sobre su uso como técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados con mayor frecuencia en los debates y discusiones, tanto en la subcategoría 310, como en las 344 y 364 de la entrevista de agenda, relativas a las actividades y estrategias que manifestó pensaba utilizar en su próxima clase. En cuanto a las observadas en el aula, hay que reseñar las recogidas en las subcategorías 390 y 392. Véanse en los anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁵⁰ Véase subcategoría 259 en anexos 6 y 7.

⁵⁵¹ Véase subcategoría 258 en anexos 6 y 7.

⁵⁵² Véase en las subcategorías 261 y 277 en anexos 6 y 7.

⁵⁵³ Cinco profesores coincidieron sobre esta cuestión en la subcategoría 262. De la misma manera, apareció en las declaraciones sobre las dificultades de la enseñanza de la Historia en las subcategorías 130 y 339, sobre la opinión que tienen acerca del alumno de Educación Básica, en la subcategoría 198. Véanse en los anexos 6, 7, 8 y 9.

⁵⁵⁴ Cinco profesores coincidieron en la subcategoría 267, como se reseñó en anteriores conclusiones, este aspecto categorial, este apareció igualmente registrado en declaraciones sobre la importancia de la Historia en la subcategoría 118, y en relación a su presencia y valoración como asignatura en el Plan de Estudios de Educación Básica en las subcategorías 169 y 173, además fue registrado en el apartado categorial que trata de la importancia y utilidad de los contenidos históricos que dijo pensaba desarrollar en su próxima clase, en la subcategoría 334. Véanse en anexos 6, 7, 8 y 9.

⁵⁵⁵ Cuatro profesores coincidieron sobre esta cuestión en la subcategoría 265, además de hacer alusión a la relación pasado-presente en varios momentos de la entrevista, recogidos en las subcategorías 65, 70, 109, 116, 125, 172, y 333. Véanse en anexos de las pautas y parrillas 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

alumnado⁵⁵⁶, la transmisión de los conocimientos históricos al alumnado⁵⁵⁷ y el feedback que se produce entre el profesor y el alumnado en las clases de Historia⁵⁵⁸.

Respecto a los recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia, los siete profesores coincidieron en declarar hacer uso de los mapas y esferas en sus clases de Historia⁵⁵⁹, a pesar, de ello, no hubo evidencias sobre uso en ninguna de las clases observadas. Seis de los entrevistados, se refirieron al uso del texto de Historia en el aula de clases⁵⁶⁰. Cinco hicieron lo mismo, al señalar las guías de estudio entre los recursos que más utilizan⁵⁶¹. Cuatro docentes, aparte de lo declarado anteriormente, dijeron utilizar en sus clases libros y revistas de Historia y de ciencias sociales, artículos de periódicos, diapositivas y láminas como apoyo didáctico para sus clases⁵⁶². Con menor coincidencias entre lo declarado por el profesorado, tres docentes señalaron significativamente el uso de material de internet en sus clases⁵⁶³, dos se refirieron al uso de los recursos del contexto local⁵⁶⁴, y una lo hizo respecto a la utilización de caricaturas e historietas, títeres y juegos didácticos en el desarrollo de sus clases de Historia⁵⁶⁵.

En cuanto a los roles que asumen los profesores de Historia en el aula de clases, aunque fueron muy variadas las declaraciones que dieron al respecto, entre los más señalados

⁵⁵⁶ Tres profesores coincidieron sobre esta cuestión en la subcategoría 264, lo cual se repitió en la subcategoría 337 y constató la presencia de esa dificultad en la observación de aula, recogida en la subcategoría 380. Véanse en anexos de las pautas y parrillas 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁵⁷ Dos profesores coincidieron en lo registrado en la subcategoría 263. Véase en anexos 6 y 7.

⁵⁵⁸ Dos profesores coincidieron en el planteamiento que recoge la subcategoría 266, sobre el denominado proceso de retroalimentación entre alumnos y profesor. Véase en anexos 6 y 7.

⁵⁵⁹ Véase subcategoría 273 en anexos 6 y 7. Idéntica declaración fue emitida en la subcategoría 73 de la pauta y parrilla 2.

⁵⁶⁰ Registrada en la subcategoría 268. Sobre este recurso, se encontraron declaraciones en las subcategorías 79, 229, 347, y en la observación de aula en la subcategoría 393. Véanse en los anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁶¹ Recogida en la subcategoría 274, la misma cuestión fue planteada en las subcategorías 71, 354 y 395. Véanse en los anexos de las pautas y parrilla 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁶² Registradas en las subcategorías 269, 270, 272 y 275, y en la 72, 80, 82, 349, 350, 351, 394 y 397. Véanse en anexos de las pautas y parrillas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁶³ Registrado en la subcategoría 271. El profesorado sólo se volvió a referir al material de internet en la subcategoría 352. Véase en anexos de las pautas y parrillas 6, 7, 8 y 9.

⁵⁶⁴ Véase subcategoría 276 en anexos 6 y 7, correspondiente a la pauta y parrilla 3.

⁵⁶⁵ Recogida en la subcategoría 277. La misma cuestión apareció en las declaraciones de la misma profesora en la subcategoría 76. Véanse en los anexos de las pautas y parrillas 4, 5, 6 y 7.

están los de docente, orientador(a) y de amigo⁵⁶⁶. Por otra parte, con un menor número de coincidencias aparecieron otras cuestiones relacionadas con el papel de madre y padre, de autoridad y hasta de profesor y de alumno que dijeron cumplir los docentes entrevistados⁵⁶⁷.

15.9. Conclusiones sobre la evaluación de la enseñanza de la Historia.

En esta metacategoría sobre la evaluación en la enseñanza de la Historia, tampoco se registró una total coincidencia entre las declaraciones manifestadas por el profesorado. En ese sentido, se encontró que la mayoría de los entrevistados explicaron la importancia de la evaluación en base a que ella permite determinar el grado de aprendizaje o rendimiento académico alcanzado por los alumnos para asignarle una calificación aprobatoria o reprobatoria, y en que también es de gran utilidad para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacerle las correcciones pertinentes para mejorarlo⁵⁶⁸. Además, señalaron que la evaluación permite observar y hacerle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje para saber si las estrategias didácticas utilizadas han sido efectivas o desacertadas⁵⁶⁹. En la misma perspectiva, pero con un menor número de coincidencias entre el profesorado, aparecieron otros argumentos que buscaron explicar su importancia en base a que igualmente permite evaluar la actuación docente⁵⁷⁰ y revisar los planes de estudio⁵⁷¹.

En otra dirección, cuatro de las profesoras dijeron utilizarla como mecanismo de control disciplinario⁵⁷², y otros tres profesores, presentaron planteamientos en relación a que

⁵⁶⁶ Cinco profesores coincidieron en las subcategorías 278, 280 y 282 de la pauta y parrilla 4 y 5. En la misma perspectiva, cuatro de los docentes declararon en la entrevista de agenda que; esperaban cumplir en su próxima clase con el rol de facilitador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, dos dijeron que asumirían el papel de participante y amigo, y uno se mostró favorable a desempeñarse como director y evaluador del trabajo de los alumnos en el aula, véanse subcategorías 355, 357 y 356 de la pauta y parrilla 4. Mientras que la observación de aula permitió mostrar a un docente que asume en sus clases el rol de facilitador, orientador y director de las actividades de enseñanza de la Historia, lo cual aparece registrado en la subcategoría 398 en los anexos 10 y 11.

⁵⁶⁷ Tres coincidieron en la subcategoría 281, dos en la 279 y uno en la 283. Véase anexos 6 y 7.

⁵⁶⁸ Seis coincidieron en las subcategorías 285 y 289, véase anexos 6 y 7.

⁵⁶⁹ Cinco coincidieron en lo declarado en la subcategoría 284 de la pauta y parrilla 3.

⁵⁷⁰ Tres se refirieron a esta cuestión en la subcategoría 287, véase anexos 6 y 7.

⁵⁷¹ Dos se refirieron a lo registrado en la subcategoría 288, véase en anexos 6 y 7.

⁵⁷² Véase subcategoría 286 en anexos 6 y 7.

ellos no creen en la evaluación cuantitativa y que ante ésta, prefieren optar por la evaluación cualitativa y formativa⁵⁷³.

En relación a los aspectos que el profesorado de Historia dijo evaluar de la enseñanza de la Historia, la totalidad de ellos, coincidieron en afirmar que el aspecto que más les interesaba evaluar era el conocimiento logrado por los alumnos en las clases de Historia⁵⁷⁴, del mismo modo, seis de ellos agregaron evaluar igualmente la conducta y actuación del alumnado en el aula de clases⁵⁷⁵, asimismo, tres de estos docentes añadieron entre los aspectos que dicen evalúan, la capacidad de síntesis y análisis crítico del alumnado⁵⁷⁶, dos se refirieron a la creatividad y una docente adicionó a sus planteamientos anteriores que evalúa igualmente la redacción y la ortografía⁵⁷⁷. En otra dirección, pero sólo en este apartado categorial el grupo de seis profesores antes señalados, pero con variación de uno de sus integrantes, afirmó evaluar en sus clases de aula el proceso y las estrategias de enseñanzas utilizadas⁵⁷⁸, y tres de ellos, destacaron la evaluación de su actuación y participación docente en las clases de Historia⁵⁷⁹.

Para la evaluación de los aspectos de la enseñanza de la Historia, los siete profesores entrevistados, manifestaron recurrir con mayor frecuencia a los trabajos o informes escritos por el alumnado, tanto los elaborados en forma individual, como los realizados en grupo⁵⁸⁰. Además, seis de ellos coincidieron en utilizar las exposiciones del alumnado, las que algunos denominaron micro-exposiciones durante las entrevistas en profundidad, las preguntas, y las pruebas escritas y objetivas para evaluar al alumnado

⁵⁷³ Véase subcategoría 290 en anexos 6 y 7.

⁵⁷⁴ Véase subcategoría 297 en anexos 6 y 7, el mismo número de coincidencias se registraron en la subcategoría 358, y en la observación de aula, en la subcategoría 401 de las pautas y parrillas 4 y 5 respectivamente.

⁵⁷⁵ Véase subcategoría 299 en anexos 6 y 7. En relación a estos aspectos de la evaluación del alumnado, se encontraron referencias en las subcategorías 360, 359 y 361 de la pauta y parrilla 4. Y en las observaciones de aula, se evidenciaron cuestiones vinculantes en las subcategorías 402, 403 y 404 de la pauta y parrilla 5.

⁵⁷⁶ Véase subcategoría 298 y 361 en las pautas y parrillas 3 y 4 respectivamente.

⁵⁷⁷ Véanse subcategorías 300 y 301, y 361. Véanse en las pautas y parrillas 3 y 4 respectivamente.

⁵⁷⁸ Véase subcategoría 303 en los anexos 6 y 7.

⁵⁷⁹ Véase subcategoría 302 en los anexos 6 y 7.

⁵⁸⁰ Véase subcategoría 304, 362 y 405 en los anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

en la asignatura de Historia⁵⁸¹. Con un menor número de coincidencias en las declaraciones del profesorado, se encontraron otras cuestiones sobre el uso de las intervenciones cortas del alumnado⁵⁸², los debates y discusiones⁵⁸³, los cuestionarios y la autoevaluación del alumno⁵⁸⁴, como técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación para la enseñanza de la Historia.

En cuanto a las dificultades que presenta la evaluación de la enseñanza de la Historia, el profesorado investigado, destacó la falta de preparación de los alumnos para enfrentar las evaluaciones de la asignatura⁵⁸⁵ y la inasistencia y a irresponsabilidad de algunos alumnos⁵⁸⁶. Un número menor de estos profesores de Historia, se refirieron a las diferencias individuales del alumnado⁵⁸⁷ y a los cursos numerosos como dificultades de evaluación⁵⁸⁸.

Respecto a cómo perciben el aprendizaje logrado por los alumnos en las clases de Historia, el profesorado entrevistado en su totalidad afirmó hacerlo a través del uso de preguntas⁵⁸⁹, y una mayoría expresó hacerlo por medio de la observación de la participación y las intervenciones del alumnado y de la aplicación de pruebas⁵⁹⁰. Cuatro profesores dijeron percibirlo a través de los trabajos realizados por el alumnado⁵⁹¹. En la misma dirección, pero con menos coincidencias entre el profesorado se registraron cuestiones referidas a la percepción del aprendizaje de los alumnos en la interacción

⁵⁸¹ Véanse en las subcategorías 305, 306 y 309 de los anexos 6 y 7. Al igual, que las subcategorías 363 y 365, y 406 y 407, de los anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁸² Tres profesores coincidieron en la subcategoría 306 de la pauta y parrilla 3. Véase igualmente la subcategoría 407 en los anexos 10 y 11.

⁵⁸³ Tres profesores coincidieron en la subcategoría 310 y 364, véase anexos 6, 7, 8 y 9.

⁵⁸⁴ Dos profesores coincidieron en las subcategorías 308 y 311, véase anexos 6 y 7.

⁵⁸⁵ Seis docentes coincidieron en lo declarado en la subcategoría 317, véase anexos 6 y 7.

⁵⁸⁶ Cinco profesores coincidieron en lo declarado en la subcategoría 316 recogido en la pauta y parrilla 3, correspondiente a los anexos 6 y 7.

⁵⁸⁷ Tres profesores coincidieron en la subcategoría 318. El mismo argumento puede observarse en la subcategoría 131. Véanse en anexos 6 y 7.

⁵⁸⁸ Dos profesores coincidieron en las subcategorías 315 y 132 de la pauta y parrilla 3.

⁵⁸⁹ Véase la subcategoría 291. Sobre la misma cuestión volvió a referirse en las subcategorías 243, 307, 365, 384 y 407, tal como puedo observarse en los anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁹⁰ Cinco profesores coincidieron en la subcategoría 292 y 294 de la pauta y parrilla 3. Desde otra perspectiva, se refirieron a la misma cuestión en las subcategorías 366 de la pauta y parrilla 4. Véase anexos 6, 7, 8 y 9.

⁵⁹¹ Véase subcategoría 296 en anexos 6 y 7. Sobre el trabajo de los alumnos hizo otras declaraciones, como las recogidas en las subcategorías 304 y 360, ver anexos 8 y 9.

profesor-alumno que se produce durante el desarrollo de la clase y a través de las exposiciones realizadas por los alumnos⁵⁹² y que algunos de ellos llamaron microexposiciones. En lo concerniente, a los momentos en que realiza las evaluaciones, el profesorado de Historia entrevistado coincidió plenamente en declarar que lo hace durante el desarrollo de sus clases⁵⁹³, de la misma manera, seis de ellos expresaron hacer evaluaciones de la asignatura al final de cada lapso o trimestre como lo demanda la programación oficial del Ministerio de Educación y Deportes⁵⁹⁴ y cinco de esos mismos profesores, agregaron hacer evaluaciones cuando finalizan los objetivos y las unidades temáticas de la asignatura⁵⁹⁵.

⁵⁹² Dos se refirieron a lo declarado en las subcategorías 293 y 295 de la pauta y parrilla 3. Véanse declaraciones sobre esta cuestión en las subcategorías 256, 305, 363 y 388 en los anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

⁵⁹³ Véase subcategoría 314 en anexos 6 y 7.

⁵⁹⁴ Véase subcategoría 313 en anexos 6 y 7.

⁵⁹⁵ Véase subcategoría 312 en anexos 6 y 7.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Z., R. “Historia o Didáctica de la Historia”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Boletín 1, Vol. 1, Nº 1. Mérida: Venezuela, 1996. Pp. 27-29.

Álvarez de Z., R. y Palomo A., A. “Los Protagonistas de la Historia. Los alumnos <descubren> que los hombre comunes también hacen Historia”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Nº 1. 2002. Pp. 27-39.

Aranguren, C. *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Los Programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica: Un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico*. Mérida: Universidad de los Andes. Los Heraldos Negros., 1997.

Aranguren, C. “¿Qué enseña la Educación en Estudios Sociales sobre la Realidad Histórica Venezolana y Latinoamericana?” En: *Educere. Artículos*. Nº 7. Mérida: Venezuela., 1999. Pp. 33-36.

Aranguren, C. y Bustamante, E. “La didáctica de la historia. ¿Ciencia o experiencia? En: *Encuentro Educativo*. Vol. 5, Nº 3. Maracaibo: Venezuela., 1998. Pp. 253-259.

Araujo de B, M.; García, C. y Torres de E., E. “Diagnóstico del proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Historia de Venezuela en la III etapa de Educación Básica en el Municipio Valera, Estado Trujillo”. En: *Evento Nuevas Estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Caracas: Upel. Tropykos., 2000.

Área. M. “Per qué els mitjens no son sempre eficaces? Un estudi sobre el pensament i l'acció del professor”. En: *Guix*. Nº 125. Barcelona., 1988.

Arostegui, J. “Qué Historia enseñar”. En: *Apuntes de Educación*. Nº 17. Madrid: Anaya., 1985.

Arredondo, V., Palencia, F. y Pico, M. *Nuevo Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales*. México: Limusa. Noriega Editores., 2000.

Audigier, F. "Articulation, école/collège. Etude diagnostique". En: **Rapport Histoire-Geographie**. París., INRP, 1984.

Audigier, F., Crémieux, C. y Tutiaux-Guillon, N. "La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie". En: **Revue Française de Pédagogie**. Nº 106., 1994. Pp. 11-23.

Audigier, F. "Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la Escuela Elemental de Francia. Temas, métodos y preguntas". En: **Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación**. Nº 1., 2002. Pp. 3-16.

Audigier, F. y Marbeau, L. (Ed.) **Quatrième Recontre Nationale sur Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Economiques et Sociales**. Savoirs enseignés-savoirs acquis. Paris : INRP., 1989.

Benejam, P. "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". En: L. Montero, y J. M. Vez (Eds.): **Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo., 1993. Pp.341-347.

Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). **Enseñar y Aprender Geografía e Historia en la educación secundaria**. Barcelona: ICE-Horsori., 1997.

Betancourt E., D. **Enseñanza de la Historia a tres niveles**. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda., 1993. Pp.30-73.

Blanco G., N. "**Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso**". Universidad de Málaga. 1992. Tesis doctoral inédita.

Borries, B. V. "Representation and Understanding of History". En: J. F. Voss and M. Carretero (Eds.): **Internacional Review of History Educatio**. Vol. 2. Learning and Reasoning in History. London: Woburn Press., 1998. Pp. 360-377.

Bracho, J. **El Positivismo y la Enseñanza de la Historia en Venezuela**. Venezuela: Fondo Editorial Tropykos., 1995. Pp. 49-127.

Brown, R. "Teacher Perceptions of GCSE History Examinations – Responses To A Historical Association Survey". En: *Teaching History. The Historical Association*. N° 55. Reino Unido., 1989. Pp.30-35.

Brusa, A. *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*. Roma: Editori Riuniti., 1985.

Cabero J. y M. Hernández. *Utilización del video para aprender. Una experiencia con los alumnos del Magisterio*. Sevilla: S.A.V., 1995.

Cáceres Torres, N. *La enseñanza de la Historia de Venezuela en la segunda etapa de la Escuela Básica*. Universidad de Carabobo. Venezuela., 2003. Tesis de Maestría inédita.

Calaf, R. *Didáctica de la Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia*. Barcelona: Oikos-Tau., 1994.

Cárdenas, I. (y otros). *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia., 1991.

Carpenter, P. "¿Por qué la Historia? Los profesores ante la Historia". En: Pereira, M. (Coord.): *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. Universidad de la Laguna. España., 1982.

Carter K. "Teacher`s Knowledge and Learning to Teach". En: R. Houston (Ed.): *Handbook of Research on teacher Education*. New York: McMillan., 1990.

Castillo Elizabeth. (y otros). *Los Maestros de Ciencias Sociales*. Bogota: Mesa Redonda, Magisterio., 2002.

Centeno, J. C. *Venezuela país herido por la pobreza*. Informe CECODAP., 1999.

Citron, S. "L'Histoire et les trois mémoires". *Cahiers Pédagogiques*, Nº 199. Edición castellana de 1982: "La Historia y las tres memorias". En: Pereyra, M. (Ed.) *La Historia en el aula*. ICE de la Universidad de la Laguna. 1981; *Enseigner l'Historie Aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris : Les éditions ouvrières., 1984.

Clark, Ch. M. y Peterson, P. "Procesos de pensamiento de los docentes". En M. C. Wittrock: *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós Educador., 1990. Pp. 444-585.

Coll, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós., 1990.

Coll, C. (y otros). *Los contenidos de la Reforma*. Madrid: Santillana., 1992.

Cuban, Larry. "History of Teaching in Social Studies". En: *Handbook of Research on Social Studies*. Nueva Cork: Mac Millan Publishing Company, United States of America. 1999. Pp. 400-410.

Cuestas, R. *La enseñanza de la Historia en España. Entre reformas, ilusiones y rutinas*. España: Clío en las aulas. Akal-Referentes., 1998.

Cuesta, R. "La enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: Revisión temática y bibliografía de una década". En: Cuesta, R. (Coord.): *Monografía Didáctica de la Historia. Studia Pedagógica*. Nº 23. Salamanca: ICE Universidad de Salamanca., 1991.

Chervel, A. "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En: *Revista de Educación*. Nº 295. Madrid., 1991. Pp. 59-111.

De Amézola Gonzalo "Problemas y Dilemas en la Enseñanza de la Historia Reciente". En: *Entrepasados. Revista de historia*. Nº 17. Buenos Aires: Marzo., 2000.

De Vicente, P... "¿Que conocimientos necesitan los profesores?" En: *Innovación Educativa*. Nº 3. Santiago de Compostela., 1994.

Deuchar, S. *History and GCSE History*. London: Centre for Policy Studies., 1987.

Díaz, J. R. *El tiempo histórico y la enseñanza de la Historia en Educación Básica en el contexto de la teoría del aprendizaje significativo*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador., 1997. Tesis de Maestría inédita.

Domínguez, J. “El lugar de la Historia en el Currículum 11-16. Un marco general de referencia”. En: Carretero, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor., 1989.

Domínguez, Castillo J. “La renovación en la enseñanza de la historia en los últimos veinte años”. En A. A. V.V. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales, hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia., 1987.

Domínguez, J. “¿Para qué enseñamos?” *Historia 16*. Nº 125. Madrid: Grupo 16., 1986.

Domínguez, J. “Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. En: Grupo Insula Barataria (Coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum., 1994.

Downey, M. y Levstik, L. “Teaching y Learnig History”. En: Shaver, J. (Edt): *Haandbook of research on Social Studies teaching and learning*. New York: McMillan., 1991.

Dulière, A. *Comment faut-il enseigner l’Histire?*. Francia: Les études classiques., 1985

Eco, Humberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa., 1988. Pp. 25, 69-75.

Elton, G. R. “What Sort of History Should We Teach”. En: Martín Ballard (ed.): *New Movements in the study and Teaching of History*. Bloomington, Indiana University Press., 1970.

Equipo de Postgrado en enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. “La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. Balance y perspectivas”. Publicado en: *Educación y Cultura*. N° 47. Colombia., 1998. Pp. 5-10.

Escudero, J. M. “La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores”. En: L. Montero y J. M. Vez (ed.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo., 1993.

Evans, R. W. “Concepciones del maestro sobre la Historia”. En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 2 y 3. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales., España. 1991.

Evans, R. W. “Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief”. En: *Theory and Research in Social Education*. Vol. XVIII, N° 2, by the Collage and University Faculty Assembly of National Council for the Social Studies. United States of America., 1990. Pp. 101-138.

Faucett, V. y Hawke, S. “Instructional practices in Social Studies”. In Project SPAN staff and associates (Ed.), *the current state of Social Studies: A report of Project SPAN*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium., 1982.

Finocchio, Silvia. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie Flacso Acción., 1993.

Fontana, J. “Enseñar Historia”. En: *Notas en torno a la enseñanza de la Historia*. Cáceres. Institución Cultural El Brocense, 1983; “L'ensenyament de la Historia”. En: *Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic: Enmo editorial., 1988; “Sobre l'ensenyament de la Historia encara”. En: *Perspectiva Escolar*. N° 139. Barcelona: Grao., 1989.

Fontana, J. *La Historia*. Barcelona: Salvat., 1973.

Foucault, Michel. “Microfísica del poder”. Madrid: Ediciones Piqueta., 1978. Citado En: Victoria Lerner Sigal. “Hacia una Didáctica de la Historia. Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío”. En: *Perfiles Educativos*. N° 45-46. México., 1998. p.41.

Friera, F. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre., 1995. p. 110.

Fuentes A., E. J. *Aprendiendo a Enseñar Historia*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo., 1998.

Fuentes, E. y González, M. “Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio”. En: *Investigación en la escuela*. Nº 9. Sevilla: Díada., 1989.

Galindo M., R. *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Universidad de Granada., 1996. Tesis doctoral inédita.

García, Lesbia. “Los Cuadernos de Trabajo de Historia y el desarrollo de las Habilidades de Trabajo Independiente”. Publicado en: *Educación*. Vol. 9, Nº 33. La Habana-Cuba., 1979. Pp. 21-28.

García R., A. L. “*Material didáctico para la enseñanza de la Historia*”. Libro Homenaje a la profesora Doña Encarnación Palacios Vida, al profesor doctor Don Manuel Vallecillo Ávila y al profesor Don Manuel Pérez Martín. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones., 1985.

García R., A. L. “Materiales y recursos didácticos”. En: García Ruiz, A. L. (Dir.): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida., 1993.

García R., A. L. “Materiales y recursos didácticos, estrategias y métodos de aprendizaje de la Historia”. En: García Hoz, (Dir.): *Tratado de educación personalizada. Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. Madrid: Rialp., 1995.

Giroux, H. *Cruzando límites*. España: Paidós Educador., 1997. p. 103.

Godoy, P. y Murillo, E. "Errores en la Enseñanza de la Historia de Chile". En: *Revista de Educación*. Nº 210. Santiago de Chile., 1993. Pp. 43-45.

Gómez, E. "Selección comentada de bibliografía italiana de Didáctica de las Ciencias Sociales". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 2. Málaga., 1990.

Gómez Torres. "Notas introductorias para una Didáctica del Conocimiento Histórico Social". Publicado En: *Ethos Educativo*. Nº 5-6. Michoacán: México, 1994. Pp. 22-28.

González, I. "El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico". En: Isidoro González (et. al.): *La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes., 2002. Pp. 9-98.

González, I. "La Didáctica de las Ciencias Sociales, su consideración científica y las razones y los objetivos del congreso". En: A.A.V.V. *Espacio y Sociedad en el Ámbito Autonómico. Actas de las Ias Jornadas sobre Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*. Zamora: Conserjería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León., 1991.

González, Inmaculada. *La enseñanza de la Historia en el Bachillerato. La visión de los alumnos*. Universidad de Barcelona., 1993. Tesis doctoral inédita.

Goodlad, J. A. *A Place Called School*. New York., 1984.

Grupo Aula Séte. "Unidades Didácticas de Ciencias Sociales; Concreción y lógica de los proyectos curriculares". En: Insula Barataria(Coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum., 1994. p.183.

Grupo Cronos. "Los contenidos de la enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales". En: *Aula de Innovación Educativa*. Nº 8. Barcelona: Grao., 1992. p. 64.

Grupo Germania. *Materiales para la clase. 1 de B.U.P., Historia I, II, III y Guía*. Madrid: Anaya., 1987.

Grupo Insula Barataria. "La elaboración de Unidades Didácticas". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 213. Barcelona: Fontalba, 1993. p. 28.

Guarracino, S. *La resultá del passato*. Italia: Bruno. Mondadori., 1987.

Guba, E. "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En: Gimeno y Pérez (Ed.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal., 1985.

Guba, E. y Lincoln, Y. *Metodología Cualitativa*. Madrid: Akal., 1985.

Gudmundsdottir, S. "Curriculum Stories: tour Case Studies of Social Studies Teaching". En: Day, Pope y Denicolo: *Insights into Teachers`Thinking and Practice*. London: Falmer Press., 1990.

Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. *Pedagogical content knowledge in Social Studies*. Boston., 1990.

Guimerá, C. *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Universidad de Barcelona., 1992. Tesis doctoral inédita.

Gusso, M. "Insegnamenti storico-sociali e curricolo verticale; innovazione, sperimentazione e riforma". En: Benigno (y otros). *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*. Edizione scolastiche Bruno Mondadori., 1986.

Harries, Eileen. "Teachers' Conceptions of History Teaching". En: *Teaching History. The Historical Association*. Vol. IV, Nº 14. Reino Unido., 1975. Pp. 149-153.

Hass, M. E. and Laughin, M. A. "A Profile of Elementary Social Studies Teachers and their Classrooms". En: *Social Education. The Oficial Journal of Nacional Council for the Social Studies*. Vol. 65, Nº 2. United Status of America., 2000. Pp. 119-126.

Hernández de la Torre, M^a. E. "El profesor experto y su estructura de conocimiento a través de un proceso de instrucción: la lección". En: A. Estebaranz y M. V. Sánchez (ed.): *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. I Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones., 1992.

Hernández, F. "Balance y Perspectivas". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 236. Barcelona: Fontalba., 1995. Pp. 10-11.

Hind, Cynthia R. "Teaching students to think critically using multiple texts in history". En: *Journal of Adolescent & Adult Literacy. International Reading Association*. Vol. 42, N° 6. United States of America., 1999. Pp. 428-436.

Hurtado, P. E. "Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Escuela Básica". En: *Paradigma*. Vol. VIII, N° 2. Maracay., 1987. Pp. 216-231.

John, Peter. "The Professional Craft Knowledge of the History Teacher". En: *Teaching History. The Historical Association*. N° 64. Reino Unido., 1991. Pp. 8-12

Junco Lavín, A. "De cómo dos historiadoras se acercaron a la enseñanza de la Historia". En: *Revista Mexicana de Pedagogía*. N° 59. México: Distrito Federal., 2001. Pp. 25-29.

Kempa, R. "*Assessment in science*". Cambridge University Press., 1986.

Kliksberg, Ana. *Las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria Venezolana. Elementos para la Reflexión*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca., 1984.

Lee, P. "A lot of guess work goes on children`s understanding of historical accounts". En: *Teaching History*. N° 92. London., 1998.

Lee, P., Dickinson, A. y Sabih, R. "Project Chata. Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children`s Understanding of 'Because` and the Status of Explanation in History". En: *Teaching History*. N° 82. London., 1996.

Lee, P. "Review and comment (Stewart Deuchar, History and GCSE History)" En: *Teaching History*. N° 49., 1987. Pp. 36-37.

Lee, P. y Sabih, R. "How long before we need the US Cavalry? The Pittsburg Conference on Teaching, Knowing and Learning History". En: *Teachin History*. N° 13. London.,1997.

Lerner Sigal, Victoria. "Hacia una Didáctica de la Historia. Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío". En: *Perfiles Educativos*. N° 46. México., 1989. Pp. 38-53.

Lerner Sigal, Victoria. "Propuestas para el desarrollo de la Didáctica de la Historia en México". En: *Perfiles Educativos*. N° 67. México., 1995. Pp. 18-25.

Liceras, A. "Motivación Currículo y enseñanza de las Ciencias Sociales". En: *Revista de educación de la Universidad de Granada*. N° 8. Granada., 1995.

Lombardi, A. "La enseñanza de la Historia. Consideraciones Generales". En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 5. Venezuela: Universidad de los Andes., 2000. Pp. 11-98.

López del Amo, I. *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història*. Barcelona: Universidad de Barcelona., 1994. Tesis doctoral inédita.

López Facal, R. "Aproximación a la evaluación de las Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria". En Aula Sete (Coord.): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales*. Santiago de Compostela: ICE Universidad., 1993.

Lovelles, Xiomara. "Acerca del trabajo con el Sistema de Conceptos en la asignatura de Historia". Publicado En: *Educación*. Vol. 12, N° 45. La Habana-Cuba., 1982. Pp. 44-48.

Maestro, P. "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". En: Montero, L. y Vaz, J. (eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.,1993.

Maestro, P. "Nueva Concepción del aprendizaje de la Historia. Marco teórico para la investigación". Monográfico: *Didáctica de la Investigación. Studia Pedagógica*. Nº 23. ICE Universidad de Salamanca., 1991.

Maestro, P. *Propuesta de Diseño Curricular 12-16 años*. Historia. Valencia: Generalitat., 1987.

Maestro, P. y Xouto, J. "Los contenidos en el currículo de Geografía e Historia". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 180. Barcelona: Fontalba., 1990. p.92.

Mainar M., Ma. De la Luz. "Una propuesta de cambio para la enseñanza de la historia". Publicado en: *El Maestro*. Nº 49. Distrito Federal: México., 1991. Pp.12-13.

Marcelo, C. *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad., 1987.

Martínez Shaw, C. Historia integrada y Bachillerato. En: *Historia 16*. Nº 128. 1986. Pp. 93-96.

Marrero, J. "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza". *Actas del I Congreso internacional sobre Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*.,1986.

Matozzi, Ivo. "La transposición del texto historiográfico: Un problema crucial de la Didáctica de la Historia". En: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 4. Mérida: Venezuela., 1999. Pp. 27-55.

Matozzi, Ivo. "Obiettivi dell' educazione storica". En: Benigno y otros. *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*. Edizione scolastiche Bruno Mondadori., 1986.

McDiarmid, Williamson G. *Understanding History for Teaching: A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers*. Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences. Edited by: Mario Carretero and James F.

Voss. Lawrence Erlbaum Associatesa. Publishers. Hillsdale. Chapter 7. New Jersey., 1994. Pp. 159-185.

Medina A. “La formación de profesores de Historia”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 5. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Universidad de los Andes Venezuela., 2000.

Medina, A. y Domínguez C. “Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales. En Estebaranz, A. y Sánchez, M. V. (Edts.) *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional. Tomo I Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla., 1992.

Merchán, F. J. “La Didáctica de la Historia en Europa: Línea de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos”. En: *Investigación en la Escuela*. N° 24. Sevilla., 1994.

Michel S. José .A. “El estudio y la enseñanza de la Historia en escuelas y liceos de Chile en la segunda mitad del siglo XIX”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 6. Mérida: Venezuela., 2001. Pp.115-135.

Mieres de G., I. “Análisis evaluativo del grado de correspondencia entre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la Historia de Venezuela y los intereses de los alumnos de la segunda etapa de Educación Básica”. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela., 2001. Tesis de Maestría inédita.

Millett R., A. “Problema dell'insegnamento della Storia nella Smola secondaria supercore”. En: A: Rigobello (y otros). *Verso una nuova didattica della Storia*. Torino: Società Editorice Internazionale.,1983.

Morales Gil, Eduardo. *La Exclusión de los Pobres de la Educación Superior Venezolana*. Caracas: Ministerio de Educación Superior., 2003.

Pagés, J. “Aproximación a un currículos sobre tiempo histórico”. En: Rodríguez J. (Ed.): *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. Barcelona: Laia., 1989.

Pagés, J. "El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió". En: *Actas del primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic: Enmo editorial., 1988. p.45.

Pagés, J. "*El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el Cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d'ÈGB a Catalunya*". Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona., 1993.

Pagés, J. "La didàctica de les Ciències Socials, el currículum i la formació del professorat". En: *Signos*. Nº 13. Gijón: Centro de Profesores., 1994. Pp.47-48.

Pagés, J. *Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Santander: Quima., 1989.

Patrick, Helen. "History Teachers for the 1990s and Beyond". En: *Teaching History*. Nº 50. Reino Unido., 1988. Pp. 10-15.

Pendry, Anna. "Dilemas for History Teacher Educators" En: *British Journal of Educational Studies*. Vol. XXXVIII. Nº 1. Reino Unido., 1990. Pp. 47-62.

Pendry A. y Husbands, C. "Research and Practice in History Teacher Education". En: *Cambridge Journal of Education*. Vol. 30. Nº 3. Reino Unido: University of Oxford Department of Educational Studies Chris Husbands University of Warwick Institute of Education., 2000. Pp. 322-333.

Perona, G "L'istoria contemporanea: specificità e responsabilità didattica". En: Benigno y otros. *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*. Edizione scolastiche Bruno Mondadori., 1986.

Perrot, M. "Les finalités de l'enseignement de l'Histoire". En : A. A. V. V: *Colloque National sur l'Histoire et son Enseignement*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale., 1984.

Peyrot, J. "L'Histoire à l'école, un vieux débat". En: Fayaard, F. (Ed.): *Des enfants sans Histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'Histoire*. Paris : Perrin., 1984.

Plowright, J. "Watching the Detectives: A Critique of the Schools Council's Analogy between the Historian and the Detective". En: *Teaching History*. Febrero, Nº 35., 1983. Pp. 6-9.

Ponte Corvo, C. *Storia e processi di conoscenza*. Milano: Loescher Editore., 1983.

Pozo, J. (y otros). "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia". En: Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M.: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor., 1989.

Pozo, J. (y otros). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia. En: *Infancia y Aprendizaje*. Nº 34. Madrid: Visor., 1986.

Prats Cuevas, Joaquín "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria". En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura., 2001.

Prats Cuevas, J. "Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales." Grupo DIGHES. Universidad de Barcelona. En: *Revista de investigación: Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº 1. ICE. Barcelona: Marzo., 2002. Pp.81-89.

Prats Cuevas, J. "La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: Estado de la cuestión". En: *Revista de Educación. Madrid*. Nº 328. 2002. Pp. 81-96.

Prats Cuevas, J. "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable". En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria del profesorado de didáctica de las CCSS. Díada Editores., 1997. Pp.9-25.

Prats Cuevas, J "La Enseñanza de la Historia". *Publicado en: La Vanguardia*. 7 de julio de 2000. España.

Prats Cuevas, J. "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: Alemania 75 e Historia 13-16". En: Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor., 1989.

Prats Cuevas, J. "Sida Saber Ayuda. Un planteamiento interdisciplinar" En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 240., 1995.

Prats Cuevas, J. "Técnicas pedagógicas: Historia". En: Sastre, G. y Moreno, M. (Días): *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Vol. 4. Barcelona: Planeta., 1988. p. 206.

Prieto H, Ana M. "La construcción del conocimiento histórico: problemas teórico-metodológicos y consideraciones psicopedagógicas". Publicado en: *Educación de Adultos*. Vol. 3. Nº 12-13-14. Distrito Federal: México., 1992. Pp. 59-63.

Ravitch, D. y Ch. E., Jr. Finn. *What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report n the First National Assessment of History and Literatura*. New York: Harper & Row., 1987.

Regla M., A. y Lovelle R., X. "La contribución del estudio de las Personalidades Históricas en la formación de los Alumnos". *Evento Pedagogía 93. Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos*. La Habana., 1993.

Reimers, Fernando. "El impacto del ajuste económico en la educación pública en América Latina. El caso de Venezuela". En: *Cuadernos del CENDES*. Nº 15-16. Caracas: Septiembre 1990/ Abril 1991., Pp. 115-144.

Restelli, S. *L`are acomune del bienio. 44 Area storico-sociale. 441 storia*. I.R.R.S.A.E. Lombardia. Milán., 1988.

Rincón Igea, Delio (y otros). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson., 1995. Pp. 19-20.

Rodríguez, B. L. (y Otros). "Hacia un nuevo modelo de evaluación". *Revista de los CEP de Galicia*., 1990.

Rodríguez, G. y Gil, J. "La evaluación del aprendizaje histórico. Algunas consideraciones". *Documento presentado en el Curso sobre Desarrollo Curricular de Educación Secundaria. Área de Ciencias Sociales*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia., 1995.

Rodríguez, J. “Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de Historia”. En: Rodríguez, J. (Ed.): *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. Barcelona: Laia., 1989.

Schick James, B. M. “What do Students Really Think of History?” .En: *The History Teacher*. Vol. 24. Nº 3. United Status of America., 1991. p. 341.

Shaver, J. “Epistemology and the education of Social Science teachers”. En Montero, L. y Vez, J. M. (Dir.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo., 1993.

Shaves J, O. Davis y S. Helburn. *An iterpretive reporto n Status of precollege social studies education base don three NSF funded studies. In what are needs in precollege science, views from the field, thematics, and social science education?*. Washintong, D. C: National Science Foundation., 1980.

Shemilt, D. J. *History 13-16. Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall., 1980.

Shemilt, D. J. “Schools Council prjct `History 13-16´: Past, present and future”. En: *Clio, History and Social Sciencis Teacher`s Centre. Review*. Vol. 1. Nº 1., 1980. Pp. 25-30.

Shulman, L. “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”. En: *Harward Educational Review*. Nº 5., 1987.

Shulman, L. “Those who understand: knowledge growth in teaching”. En: *Educational Research*. Nº 15., 1986. p. 25

Shulman, L. y Sykes, G. *A national board for teaching?. In search of a bold standard. A report for the task force on teaching as a profesión*. New York: Carnegie Corporation., 1986.

Stake, R. y Easley, J. *Case studies in Science education Urbana, II*. University of Illinois. Center for Instructional Reserch and Curriculum Evaluation., 1978.

Tejeda Dubrocq, José. “Algunas cuestiones sobre el desarrollo de la Independencia Cognoscitiva de los alumnos a través de las clases de Historia” Publicado en: *Educación*. Vol. 10. N° 37. La Habana: Cuba., 1980. Pp. 47-57.

Thornton, S. “Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies” En: Shaver, J. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the Nacional Council for the Social Studies*. New York: MacMillan., 1991.

Thornton, S. y Vukelich, R. Effects of children`s understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*. N° 15., 1988.

Tutiaux-Guillon, Nicole. “Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de esta etapa”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. N° 2. Barcelona: España., 2003. Pp. 27-35.

Vals M., Rafael. “Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia: Entre textos y contextos”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. N° 29-30. Medellín: Colombia., 2001. Pp.95-100.

Vansledright, Bruce A. “And Santayana lives on: students`views on the purposes for studying American history”. En: *J. Curriculum Studies*. Vol.29. N° 5., 1997.

Vásquez, B. y Nava, B. “La ciencia histórica y el papel del docente en la transformación de la realidad social. En: *Encuentro Educativo*. Vol. 5. N° 3. Maracaibo: Estado Zulia., 1998. Pp. 137-148.

Vásquez, B. y Nava B, Urdaneta.Y, y Ferrer N. “Reflexiones y propuestas sobre la formación científica del docente en Historia para el nivel de la Escuela Básica”. Evento: Nuevas Estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. En: *Tropykos*. Caracas: Upel., 2000. Pp. 81-96.

Vásquez, Josefina Z. “El dilema de la enseñanza de la Historia en México”. Publicado En: *La Educación*. N° 114. Washington, D. C., 1993. Pp.77-89.

Vásquez L., Nelson. “*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*”. Universidad de Barcelona., 2004. Tesis doctoral inédita.

Vilera G., A. “Tiene sentido hoy en día hablar de Enseñanza”. Evento: Nuevas Estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. En: *Tropykos*. Caracas: Upel., 2000. Pp. 9-25.

Villatoro A., Carmen “La enseñanza de la Historia en el bachillerato”. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. 20. N° 77. Distrito Federal: México., 1991. Pp.87-94.

Weiss, K. Report of the 1977 national survey of Science, mathematics, and social studies education. *Research Triangle Park, N. C. Center for Educational Research and Evaluation.*, 1978.

Willians, N. “The Schools Council History Project: History 13-16. The first ten years of examination”. En: *Teaching History*. N° 46. Octubre., 1986. Pp. 8-12.

Winneburg S.S y Wilson S. M. “Models of wisdom in the teaching of history”. *Phi Delta Kappan*. 70 (1)., 1988.

Winneburg S.S y Wilson S. M. “Peering at history from different senses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American History”. En: *Teachers Collage Record*. V. 89., 1987.

RELACIÓN DE CUADROS Y DIAGRAMAS

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro. 1. Proyecto Cambridge a-level History: Aspectos Estructurales	47
Cuadro. 2. Informe Girault: Desarrollo de la Enseñanza de la Historia	50
Cuadro 3: P. John: Modelo del Conocimiento Cognitivo del Docente de Historia	57
Cuadro 4. Aspectos del Ámbito de Estudio de la Didáctica de la Historia. R. Calaf	107
Cuadro 5. Actividades de Evaluación: J. Domínguez	142
Cuadro 6. Estructura de la Educación Básica	220
Cuadro 7. Organización de las Áreas y Asignaturas de la Educación Básica	222
Cuadro 8. Presencia de la Historia en la Educación Básica	222
Cuadro 9. Características de las Investigaciones Cualitativas en el Ámbito de la Didáctica	253
Cuadro 10. Tipos y Modalidades de Entrevistas según su Estructura	259
Cuadro 11. Tipos de Entrevistas Utilizadas en la Investigación	262
Cuadro 12. Momentos de la Investigación	265
Cuadro 13. Criterios de Selección de la Muestra	291
Cuadro. 14. Pensamiento Profesional del Profesor de Historia	313
Cuadro. 15. Conocimiento y Pensamiento sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica	314
Cuadro. 16. Conocimientos que el Profesor de Historia piensa desarrollar en una próxima clase	314
Cuadro 17. Conocimientos utilizados en la práctica de enseñanza de la Historia.	315

RELACIÓN DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Fases de la Propuesta del Modelo de Integración de Estrategias de Enseñanza	132
Diagrama 2. Fines y Usos de la Entrevista	258
Diagrama 3. Clasificación de las Preguntas de Investigación según M. Patton	261

ANEXOS

ANEXOS

Anexo N° 1. Entrevista Biográfica Definitiva

Anexo N° 2. Entrevista en Profundidad Definitiva

Anexo N° 3. Pauta 1. Características Generales y Profesionales del Prof. de Historia

Anexo N° 4. Parrilla 1. Características Generales y Profesionales del Prof. de Historia

Anexo N° 5. Pauta 2. Pauta N° 2. Pensamiento Profesional del Prof. de Historia.
(Entrev. en Prof.)

Anexo N° 6. Parrilla 2. Caracterización Profesional del Prof. de Historia. (Entrev. en Prof.)

Anexo N° 7. Pauta 3. Categorización del Conocimiento y Pensamiento que manifestó poseer el Prof. sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica. (Entrev. en Prof.)

Anexo N° 8. Conocimientos y Pensamientos que manifestó poseer el Prof. sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica. (Entrev. en Prof.)

Anexo N° 9. Pauta 4. Categorización del Conocimiento que el Prof. de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase

Anexo N° 10. Parrilla 4. Conocimientos que el Prof. de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrev. de Agenda)

Anexo N° 11. Pauta 5. Categorización de los Conocimientos, Metodologías y Actividades utilizadas por el Prof. de Historia en su Práctica Docente. (Obser. de Aula)

Anexo N° 12. Parrilla 5. Conocimientos utilizados por el Prof. de Educación Básica en la praxis de la enseñanza de la Historia. (Obser. del Trab. de Aula)

Anexo N° 13. Ficha de Observación: Trabajo de Aula

ANEXO N° 1. ENTREVISTA BIOGRÁFICA DEFINITIVA.

Objetivo: Obtener informaciones de tipo general, académicas y profesionales que permitan la caracterización en detalle del profesorado de historia que forma parte de la muestra de investigación.

PARTE A.- DATOS GENERALES DEL PROFESOR DE HISTORIA:

Nombres y Apellidos.

Edad.

Lugar de nacimiento.

1-¿Cuántos años tienes de experiencia docente?.

2- ¿Cuántos años tienes trabajando en esta institución?.

3- ¿Cuál es la designación administrativa de tu cargo?.

4- ¿Tienes algún otro empleo adicional (docente o no docente)?.

5- ¿Cuáles son los niveles y asignaturas que impartes?.

6- ¿Cuántas secciones y grupos de alumnos atiendes?.

7- ¿Cuántas horas de docencia impartes a la semana, en este centro y en otros (públicos o privados).

PARTE B. -DATOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES DEL PROFESOR DE HISTORIA.

8- ¿Estas Graduado?.

8.1- ¿En qué especialidad?.

8.2- ¿Por qué no?.

9- ¿Cuántos años de graduado tienes?.

10- ¿Qué otros estudios has realizado?.

10.1- ¿Por qué no ha realizado otros estudios?.

11- ¿Qué otros títulos has obtenido?.

12- ¿Por qué elegiste la docencia como profesión?.

13- ¿Qué trabajos de investigación has realizado?.

13.1- ¿Por qué has hecho esas investigaciones?.

14- ¿Recuerdas de tu época universitaria a algún profesor en particular que haya ejercido alguna influencia en tu formación profesional?.

15- ¿Qué otros cargos has desempeñado en educación?.

- 16- ¿Has trabajado en otras instituciones educativas?.
- 16.1- ¿ Cuáles?.
- 17- ¿Por qué trabajas en la Escuela Básica?.
- 18- ¿Has participado creando materiales para mejorar la enseñanza?.
- 18.1- ¿Por qué lo ha hecho?.
- 18.2- ¿De qué tipo?.
- 18.3- ¿Descríbelos?.
- 18.4- ¿Por qué no lo ha hecho?.
- 19- ¿Haces lecturas de libros y/o revistas especializadas en historia y su enseñanza?.
- 19.1- ¿Cuáles?.
- 19.2- ¿Por qué haces ese tipo de lecturas?.
- 20- ¿Has realizado talleres, cursos, estudios, etc., de formación y actualización docente?.
- 20.1- ¿Cuántos has hecho?.
- 20.2- ¿De qué tipos?.
- 20.3- ¿Dónde los hiciste?.
- 20.4- ¿Qué te parecieron?.
- 21- ¿Cuáles han sido tus experiencias más significativas como profesor de historia?.
- 21.1- ¿Descríbelas?.
- 22- ¿Has pensado en la posibilidad de abandonar la Escuela Básica?.
- 22.1- ¿Por qué?.
- 23-¿Has pensado en abandonar la enseñanza de la historia?.
- 23.1- ¿Por qué?.

ANEXO N° 2. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DEFINITIVA.

Objetivo: Obtener información acerca del conocimiento que manifiesta poseer el profesorado de historia de la Escuela Básica venezolana, en relación a la concepción de la historia y su enseñanza, la planificación, la praxis de aula, la evaluación y lo que tiene pensado hacer el próxima clase.

1. Conocimientos que manifiesta poseer el profesorado acerca de la historia que se enseña en la Escuela Básica.

- 1.1. Como profesor, ¿Cuál es tu concepción de la historia?
- 1.2. ¿Por qué enseñas historia?
- 1.3. ¿Cuál es la diferencia entre la historia como ciencia y la que tú enseñas?
- 1.4. ¿Qué dificultades se te han presentado en la enseñanza de la historia?
- 1.5. ¿Qué temas o aspectos consideras como básicos en la enseñanza de la historia?
- 1.6. ¿Cómo valoras social y didácticamente la historia que enseñas?
- 1.7- ¿Cuál es la visión social y profesional que tienes acerca del docente y en particular del profesor de historia?
- 1.10- ¿Cuál es tu opinión acerca de la historia que se enseña en la Escuela Básica?
- 1.11- ¿Qué opinión tienes acerca de los programas de historia de la Escuela Básica?
- 1.12- ¿Cree que el libro de texto es el mejor recurso para enseñar historia?
- 1.13- ¿Cómo se plantea la historia en el libro de texto?
- 1.14- ¿Cuáles son las propuestas metodológicas de los libros de texto para la enseñanza de la historia?
- 1.15- ¿Cree que la historia se justifica como asignatura en el plan de estudios de la Escuela Básica venezolana?
- 1.16- ¿Qué conocimientos crees que deben poseer los profesores de historia de la Escuela Básica?.

2.- Conocimientos que manifiesta poseer el profesorado en relación a la planificación de la clase de historia.

- 2.1- ¿Qué significado e importancia tiene para ti la planificación?
- 2.2- ¿En qué momentos planificas?

2.3- ¿Cómo planificas; en forma individual o con el colectivo de los profesores de historia?

2.4- ¿Qué elementos consideras como importantes en el momento de elaborar un plan o programa de clase?.

2.4.1-¿Qué importancia le concedes a las metodologías de enseñanza y a la evaluación en el momento de elaborar un plan de clases?.

2.5- ¿Qué fuentes y/o documentos utilizas en la planificación de las clases de historia?

2.6- ¿Cuáles son las dificultades que se te han presentado al momento de la planificación?.

2.6.1-¿Has tenido dificultades con el programa de la asignatura en el momento de la planificación?.

2.6.2- ¿Has tenido dificultades en el momento de planificar actividades extra aula?.

2.6.3- ¿Has tenido dificultades por la falta de recursos en el momento de la planificación?.

2.7- ¿Respetas la planificación o la modificas en atención a las características de interacción que se producen en el aula de clases?

3.- Conocimientos que manifiesta poseer el profesorado de la Escuela Básica acerca de la práctica de la enseñanza de la historia.

3.1- ¿Describeme las dos últimas clases de historia que has impartido?

3.2- ¿Qué recursos didácticos utilizas con mayor frecuencia en las clases de historia?

3.3- ¿Qué actividades realizas normalmente en las clases de historia?

3.4- ¿Qué tipo de roles, asumes en las clases de historia con tus alumnos?

4. Conocimientos que manifiesta poseer el profesorado de historia en relación a la evaluación.

4.1- ¿Cómo percibes, si los alumnos comprendieron tus explicaciones sobre la historia?

4.2- ¿Cuál es la importancia de la evaluación?

4.3- ¿Qué aspectos evalúas de la enseñanza de la historia con respecto al alumno, al profesor y al proceso de enseñanza-aprendizaje?.

4.4- ¿Qué técnicas, procedimientos e instrumentos utilizas para evaluar?

4.5- ¿Cuándo realizas las evaluaciones?

4.6- ¿A qué dificultades te enfrentas cuando vas a evaluar?

Entrevista de Agenda.

5.- Dime, ¿ Qué has planificado para la próxima clase de historia ?.

5.1- -¿Qué temas o contenidos piensas desarrollar en la próxima clase?

5.2- ¿Qué aspectos de los contenidos a desarrollar consideras más importantes?

5.3- ¿Qué materiales y recursos piensas utilizar?

5.4- ¿Qué actividades piensas desarrollar en el aula?

5.5- ¿Qué estrategias de enseñanza- aprendizaje piensas utilizar para desarrollar el tema de la clase?

5.6- ¿Qué tipo de participación esperas del alumnado?

5.7- -¿Qué dificultades crees se te pueden presentar en el desarrollo de los contenidos temáticos?

5.8- ¿Cómo piensas evaluar al alumnado?

ANEXO N° 3. Pauta 1. Características Generales y Profesionales del Profesorado de Historia.

Género	Mujer	01
	Hombre	02
Ciclo de edad	Menos de 30 años	03
	Entre 30 y 39 años	04
	Entre 40 y 49 años	05
	50 o más años	06
Estado civil	Soltera/soltero	07
	Casada/casado	08
	Divorciada/divorciado	09
Titulación	Profesor(a) de Geografía e Historia	10
	Licenciada(o) en Educación: Mención Ciencias Sociales	11
	Licenciada(o) en Educación: Otras Menciones	12
Años de graduado	Menos de 10 años	13
	Entre 10 y 19 años	14
	20 o más años	15
Otros estudios	Maestría con título	16
	Maestría sin título	17
	No tiene	18
Años de experiencia docente	Menos de 10 años	19
	Entre 10 y 19 años	20
	20 o más años	21
Designación administrativa del cargo	Propietaria(o) del cargo	22
	Interina(o) en el cargo	23
Otros trabajos docentes	En otros Centros Educativos de Educación Básica	24
	Educación de Adultos	25
	Educación Superior	26
	No tiene	27
Horas de docencia a la semana	Menos de 40 horas	28
	Entre 40 y 49 horas	29
	50 o más horas	30
Elección de la docencia como profesión	1.1- Vocación	31
	1.2- Razones económicas	32
Valoración de la formación universitaria recibida	2.1- Regular, más teórica que práctica	33
	2.2- Buena, excelente	34
Asignaturas de mayor influencia en su formación profesional	3.1- Historia	35
	3.2- Geografía	36
	3.3- Prácticas Docentes y Didáctica	37
	3.4- Métodos de Investigación Social	38
	3.5- Sociología	39
Profesores universitarios que han tenido algún tipo de influencia	4.1- Profesor(a) de Prácticas Docentes y Didáctica	40
	4.2- Profesor(a) de Geografía	41
	4.3- Profesor(a) de Historia	42
	4.4- Profesor(a) de Métodos de Investigación Social	43

en su formación profesional	4.5- Profesor(a) de Sociología	44
Imagen que recuerda del buen profesor	5.1- Porque era muy estricto y exigente	45
	5.2- Porque era un buen orientador, facilitador y motivador	46
	5.3- Porque poseía grandes conocimientos y excelente preparación profesional.	47
	5.4- Porque era muy ordenado y sistemático en sus clases	48
	5.5- Por el buen uso que hacía de los recursos didácticos.	49
	5.6- Porque me enseñaron lo que es ser un docente crítico, innovador y responsable	50
	5.7- Por la gran calidad humana y sensibilidad social que poseían	51
Imagen que recuerda de un mal profesor	6.1- Porque en el trato con los alumnos era muy fuerte, despótico y descalificador	52
	6.3- Porque no consideraba la participación, las intervenciones ni las opiniones de los alumnos en sus clases	53

ANEXO N° 4. Parrilla 1. Características Generales y Profesionales del Profesorado de Historia participante.

CARACTERÍSTICAS	N ^o CODIFICACIÓN	PROFESORADO PARTICIPANTE							TOTAL
		A	B	C	D	E	F	G	
Género	01	X	X			X	X	X	5
	02			X	X				2
Ciclo de Edad	03					X			1
	04				X			X	2
	05	X	X				X		3
Estado Civil	06			X					1
	07				X	X	X	X	4
	08		X	X					2
Titulación	09	X							1
	10			X					1
	11	X			X	X	X	X	5
Años de Graduado	12		X						1
	13				X	X		X	3
	14						X		1
Otros Estudios	15	X	X	X					3
	16					X	X		2
	17				X			X	2
Años de Experiencia Docente	18	X	X	X					3
	19				X	X		X	3
	20	X		X			X		3
Designación Administrativa del Cargo	21		X						1
	22	X	X	X	X		X		5
	23					X		X	2
Otros Trabajos Docentes	24						X		1
	25	X						X	2
	26					X			1
Horas de Docencia a la Semana	27		X	X	X				3
	28			X		X		X	3
	29				X		X		2
Elección de la docencia como profesión	30	X	X						2
	31		X	X	X	X	X	X	6
	32	X							1
Valoración de la formación universitaria recibida	33	X	X						2
	34			X	X	X	X	X	5
	35			X	X	X	X	X	5
Asignaturas de mayor influencia en su formación profesional	36	X		X		X	X	X	5
	37	X	X						2
	38				X	X			2
	39				X	X			2
Profesoras(es) universitarios que han influenciado en su formación profesional	40	X	X						2
	41	X		X		X	X	X	5
	42			X		X	X	X	5
	43				X	X			2
	44				X	X			2
Imagen que recuerdan del buen profesor	45	X	X						2
	46	X	X	X	X	X	X	X	7
	47			X	X	X	X		4
	48	X	X						2
	49			X				X	2
	50			X	X	X			3
	51		X			X	X	X	4
Imagen que recuerdan del mal profesor	52				X				1
	53				X				1

ANEXO N° 5. Pauta 2. Pensamiento Profesional del Profesor de Historia.
(Entrevista en Profundidad).

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	CÓDIGO
1- Interés por la Investigación Educativa.	1.1- Porque un buen docente, interesado en la historia, tiene que ir más allá del libro de texto, ir a la práctica, a la investigación directa.	54
	1.2- Porque es una manera de acceder al conocimiento.	55
	1.3- Para formar a los alumnos en las técnicas y metodologías de investigación.	56
	1.4- Porque permite diagnosticar situaciones problemáticas y elaborar las respuestas pertinentes.	57
	1.5- Porque nos dice las prioridades, lo que debe conocerse en el campo de la historia, la geografía, la docencia, el alumnado y la comunidad.	58
	1.6- Porque me gusta conocer nuevos elementos e ideas diferentes a las existentes.	59
	1.7- La investigación histórica.	60
	1.8- La investigación geohistórica.	61
	1.9- La investigación en las comunidades.	62
	1.10- No investigo por falta de tiempo y de recursos.	63
2- Interés por la Enseñanza de la Historia.	2.1- Porque me encanta escudriñar e indagar en el pasado.	64
	2.2- Porque a través de ella, podemos transmitirle al alumnado las herramientas metodológicas y teóricas que le permiten conocer y comprender el pasado.	65
	2.3- Porque es una asignatura fundamental para la formación integral y en valores de los jóvenes.	66
	2.4- Porque los educadores tenemos el deber de conocer y enseñar nuestra herencia histórica.	67
	2.5- Porque la historia es cultura general.	68
	2.6- Porque es la que nos explica antropológicamente el nivel social de los individuos en cada época.	69
	2.7- Es necesario conocer el pasado para no cometer en el presente los errores de las sociedades del pasado.	70
3- Participación en la Creación de Materiales de Enseñanza.	3.1- Guías de estudio.	71
	3.2- Laminas.	72
	3.3- Mapas.	73
	3.4- Mapas mentales.	74
	3.5- Collage.	75
	3.6- Caricaturas e historietas, títeres y juegos educativos.	76
	3.7- Cuestionarios.	77
	3.8- No.	78
4- Lectura de Libros y/o Revistas de Historia.	4.1- El texto de historia.	79
	4.2- Otros libros de historia.	80
	4.3- Enciclopedias.	81
	4.4- Revistas de historia, geografía, ciencias sociales y educación.	82
5- Interés por la Lectura.	5.1- Para preparar las clases.	83
	5.2- Para actualizar los conocimientos.	84
	5.3- Porque me gusta leer.	85
6- Participación en	6.1- De currículo, evaluación y educación.	86

Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de Formación y Actualización Docente.	6.2- Investigación social.	87
	6.3- Historia y geografía.	88
	6.4- Análisis de textos.	89
	6.5- Didáctica de la historia.	90
	6.6- Otros.	91
	6.7- No ha participado.	92
7- Valoración de Talleres y Cursos realizados.	7.1- Buenos	93
	7.2- Repetitivos.	94
	7.3- No opinó.	95
8- Experiencias Significativas que ha tenido como Profesor de Historia.	8.1- Cuando me inicié tuve que demostrarles a los alumnos que sabía la materia.	96
	8.2- Una vez, un alumno me sorprendió, dijo que quería enseñar historia como yo.	97
	8.3- La lección que me dio un alumno, que me preguntó el nombre de mi bisabuela, le dije que no lo sabía, entonces, me respondió que si no conocemos la historia de nuestra familia para que queramos saber las otras.	98
	8.4- Los trabajos de investigación histórico-culturales que he realizado en la comunidad con los alumnos.	99
	8.5- El descubrir que los alumnos poseen conocimientos multidisciplinarios de gran importancia para la enseñanza de la historia.	100
	8.6- El uso de caricaturas e historietas históricas en la enseñanza.	101
	8.7- La experiencia diaria de enseñar y aprender con los alumnos.	102
	8.8- No recuerdo ninguna.	103
9- Razones por las que Trabaja en la Escuela Básica.	9.1- Económicas.	104
	9.2- Porque fue el nivel que me asignaron.	105
	9.3- Porque me gusta trabajar con jóvenes.	106
	9.4- Porque creo que es importante la formación de los jóvenes.	107

ANEXO N° 6. Parrilla 2. Caracterización Profesional del Profesor de Historia.

(Entrevista en Profundidad).

METACATEGORÍA	CATEGORÍAS	N° CÓDIGO SUB-CATEGORÍA.	PROFESORADO							TOTAL	
			A	B	C	D	E	F	G		
1- Pensamiento Profesional del Profesorado de Historia.	1- Interés por la Investigación	54	X	X							2
		55			X						1
		56			X	X	X	X	X		5
		57			X	X	X	X	X		5
		58				X	X				2
		59				X	X	X			3
		60				X	X	X	X		4
		61			X		X				2
		62	X		X	X	X				4
	63	X	X							2	
	2- Interés por la Enseñanza de la Historia	64			X	X		X	X		4
		65			X	X	X	X	X	X	6
		66			X	X	X	X		X	5
		67				X			X		2
		68	X			X				X	3
		69						X			1
		70	X								1
	3- Creación de Materiales de Enseñanza	71			X	X		X	X	X	5
		72			X			X			2
		73			X	X		X	X	X	5
		74			X	X		X			3
		75				X					1
		76						X			1
		77			X				X	X	3
		78	X				X				2
	4- Lecturas de Libros y/o Revistas de Historia	79	X	X	X			X	X	X	6
		80			X	X	X	X	X	X	6
		81			X	X		X			3
		82			X	X	X	X	X	X	6
	5- Interés por la Lectura	83	X	X	X				X	X	5
		84			X	X	X	X	X	X	6
		85					X				1
	6- Talleres, Cursos, Seminarios, etc., de Formación y Actualización Docente	86	X	X	X	X					4
		87			X	X	X				3
		88			X	X	X	X			4
		89			X		X				2
		90			X				X		2
		91	X		X	X					3
		92								X	1
	7- Valoración de Talleres y Cursos realizados	93			X	X	X	X			4
		94	X	X							2
		95								X	1
	8- Experiencias Significativas que ha tenido como Profesor(a) de Historia	96			X						1
		97				X					1
		98					X				1
		99					X	X			2
		100								X	1
		101						X			1
		102			X	X	X	X			4
	103	X								1	
	9- Razones por las que Trabaja en la Escuela Básica	104				X					1
		105	X	X		X	X				4
		106	X	X	X		X	X	X	X	6
		107			X					X	2

ANEXO N° 7. Pauta 3. Categorización del Conocimiento y Pensamiento que manifestó poseer el Profesor sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica. (Entrevistas en Profundidad).

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	N° CÓD.
1 - Conocimiento de la Historia.	1.1- Concepciones de la Historia.	1.1.1- La historia como el estudio de hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre.	108
		1.1.2- Como el estudio del pasado para comprender el presente.	109
		1.1.3- Considerada como el estudio del quehacer, las vivencias y la cotidianidad del hombre.	110
		1.1.4- Entendida como la evolución social, política, económica y cultural del hombre.	111
		1.1.5- Considerada como un conocimiento falible, que se nutre de la investigación y los descubrimientos de otras ciencias.	112
		1.1.6- Considerando que la historia debe explicarse desde diferentes concepciones, como la marxista y la positivista.	113
		1.1. 7- Considerando que los hechos históricos deben explicarse en el contexto de la totalidad social donde se producen.	114
		1.1.8- Entendiendo que la concepción de la historia depende de uno mismo, cada docente crea su propio concepto de ella.	115
	1.2- Importancia de Historia.	1.2.1- Es importante porque nos ayuda a conocernos en el pasado y a entendernos en el presente.	116
		1.2.2- Porque tanto las concepciones como las metodologías de enseñanza de la asignatura, dependen del conocimiento de historia que posea el profesor.	117
		1.2.3- Para la formación integral y ciudadana de los alumnos.	118
		1.2.4- Porque permite la defensa de la identidad nacional.	119
		1.2.5- Para no cometer los mismos errores de las sociedades del pasado.	120
		1.2.6- Porque la historia esta en todo, en la matemática, en nuestro modo de vestir, de comer, en nuestro apellido.	121
2- La Historia que se Enseña en la Educación Básica.	2.1- Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.	2.1.1- La que enseñamos en las aulas es la misma del historiador, pero adaptada a los intereses y nivel de comprensión del alumnado.	122
		2.1.2- La historia del historiador se queda dentro del texto, es lejana y fría, mientras que la que se enseña en las aulas es una historia más sentida y cercana al alumnado.	123
		2.1.3- La historia de la enseñanza es más descriptiva y adecuada al programa de la asignatura, mientras que la científica es una historia investigativa, explorativa, medible, comprobable y falible.	124

	2.2- Utilidad de la Enseñanza de la Historia.	2.2.1- Es útil porque permite analizar y comprender los hechos históricos del pasado, y utilizarlos en la explicación de los acontecimientos del presente.	125
		2.2.2- Porque contribuye a la formación de una actitud crítica frente a la historia y los problemas del país.	126
		2.2.3- Contribuye a la formación de hábitos para el estudio de la historia.	127
		2.2.4- Permite fortalecer los sentimientos de identidad nacional.	128
	2.3- Dificultades de la Enseñanza de la Historia.	2.3.1-Dificultades del alumnado para la comprensión de los conceptos básicos de la historia.	129
		2.3.2- El desinterés y rechazo que tienen los alumnos por la historia.	130
		2.3.3- Las diferencias de grado de conocimientos y destrezas individuales entre el alumnado.	131
		2.3.4- El poco número de horas de clase asignado a la asignatura y los numerosos grupos de alumnos que hay que atender.	132
		2.3.5- La falta de incentivos académicos y socioeconómicos para el docente.	133
		2.3.6- La falta de un criterio único de periodización de la historia del país.	134
		2.3.7- Los problemas que presenta el alumnado para desarrollar actividades de síntesis y análisis crítico.	135
		2.3.8- La falta de comprensión en lecto-escritura de los alumnos.	136
		2.3.9- Dificultades para la memorización de fechas y conceptualizaciones históricas.	137
		2.3.10- Dificultades para la localización y ubicación de hechos y personajes históricos.	138
		2.3.11- Dificultades para relacionar los hechos históricos con la totalidad social de la que forman parte.	139
	2.4- Temas y/o Contenidos Básicos de la asignatura de Historia.	2.4.1- Los períodos y periodización de la historia.	140
		2.4.2- Temas políticos, económicos y socio-culturales.	141
		2.4.3- Historia de la Venezuela petrolera.	142
		2.4.4- La evolución económica, cultural, social y política del hombre.	143
		2.4.5- Temas nacionalistas.	144
		2.4.6- Aspectos estructurales de las sociedades en diferentes periodos de la historia.	145
		2.4.7- Conceptos y hechos de la historia.	146
		2.4.8- La formación de la población venezolana.	147
		2.4.9- Temas de historia regional, local y familiar.	148
		2.4.10- Temas sobre grandes personajes de la historia.	149
3- Valoración que hace el Profesorado de Historia sobre sí	3.1- Valoración Social y Profesional que el Profesorado tiene sobre	3.1.1- El docente es considerado como un generador de cambios sociales y líder social.	150

mismo.	si mismo.	3.1.2- Los profesores estamos perdiendo nuestro prestigio social y profesional.	151	
		3.1.3- Somos profesionales mal remunerados.	152	
		3.1.4- Somos profesionales de reconocido prestigio.	153	
		3.1.5- El prestigio social y académico del profesor depende de si mismo.	154	
		3.1.6- Tenemos un mayor compromiso social que el que tienen otros profesores y profesionales.	155	
		3.2- Conocimientos que cree debe poseer el Profesor(a) de Historia.	3.2.1- Conocimientos suficientes y en profundidad sobre la asignatura de historia.	156
		3.2.2- Conocimientos básicos de investigación.	157	
		3.2.3- Poseer una sólida cultura general.	158	
		3.2.4- Debe conocer las metodologías y técnicas de enseñanza.	159	
		3.2.5- Debe conocer el oficio del historiador y poseer conocimientos antropológicos, sociológicos, filosóficos y psicológicos.	160	
		3.2.6- Debe conocer de planificación.	161	
	4- Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en Educación Básica.	4.1- - Opinión acerca de la Historia que se Enseña en Educación Básica	4.1.1- Es una historia descriptiva.	162
			4.1.2- Es muy teórica.	163
			4.1.3- Es una historia nacionalista.	164
4.1.4- Es una historia desactualizada, manipulada y divorciada de la realidad.			165	
4.1.5- Es una historia lineal.			166	
4.1.6- Ha sido marginada y poco investigada.			167	
4.1.7- Es una historia centrada en grandes personajes y héroes.			168	
4.2- Opinión acerca de la presencia de la Historia como asignatura en el Plan de Estudios de Educación Básica.		4.2.1- Su presencia se justifica en que es fundamental para la formación integral y ciudadana del alumnado.	169	
		4.2.2- Porque es la asignatura que permite la defensa de la identidad nacional.	170	
		4.2.3- Porque es la única asignatura, capaz de formar individuos críticos.	171	
		4.2.4- Su presencia es importante porque al alumnado se les debe enseñar el pasado para que comprendan el presente.	172	
4.3- Valoración Social y Académica de la Historia, en relación a las otras Asignaturas del Plan de Estudios de Educación Básica.		4.3.1- Todas las asignaturas son necesarias y tienen la misma importancia para la formación integral y ciudadana del alumnado.	173	
		4.3.2- Es considerada por muchos profesores y alumnos como una asignatura de relleno.	174	
		4.3.3- Es la más importante de todas las asignaturas, porque nos ayuda a apoderarnos de nuestra identidad.	175	
		4.3.4- La historia lo es todo, está en la matemática, en nuestra manera de vestir, de comer, en nuestro apellido, etc.	176	
		4.3.5- Es de las valoradas, debido a que las personas que no conozcan su historia, carecen del sentido de pertenencia para participar en la sociedad.	177	

5- Valoraciones que hace el Profesorado de Historia sobre el Programa y el Texto de la Asignatura.	5.1- Valoración del Programa de la Asignatura de Historia.	5.1.1- Son muy extensos.	178	
		5.1.2- Obsoletos, desactualizados y divorciados de la realidad.	179	
		5.1.3- Son muy globalizadores y alejados de lo local y regional.	180	
	5.2- Valoraciones que hace el Profesorado de Historia sobre el Texto de la Asignatura.	5.2.1- Algunos textos niegan la información, no desarrollan completamente los temas.	181	
		5.2.2- Los textos no se adaptan al nivel de comprensión de los alumnos y son de lectura pesada y aburrida.	182	
		5.2.3- El texto no es el mejor de los recursos, es más bien un modesto material de apoyo didáctico.	183	
		5.2.4- Algunos textos tienen una visión parcializada y subjetiva de la historia.	184	
		5.2.5- Muchos de los textos no sirven.	185	
		5.3- Planteamiento de la Historia que se hace en el Texto de la Asignatura.	5.3.1- Plantean una historia descriptiva, sencilla, de manual, acrítica y centrada en grandes personajes.	186
	5.3.2- Es una historia repetitiva, obsoleta, alejada de la realidad y con muchos errores.		187	
	5.3.3- Es una historia adaptada a las exigencias del programa de la asignatura.		188	
	5.3.4- Es una historia lineal y determinista.		189	
	5.3.5- Es una historia que no habla del pueblo ni de las clases sociales		190	
	5.4- Propuestas Metodológicas del Texto de la Asignatura.	5.4.1- Proponen las mismas estrategias metodológicas que recomienda el programa.	191	
		5.4.2- No todos los textos, traen las estrategias metodológicas.	192	
		5.4.3- Generalmente proponen el uso de preguntas y recomiendan explicar proposiciones del mismo texto.	193	
		5.4.4- Proponen la elaboración de mapas, esquemas comparativos y descriptivos.	194	
		5.4.5- Proponen completar proposiciones y señalar respuestas correctas.	195	
		5.4.6- Sugieren hacer lecturas y discusiones de párrafos del mismo texto.	196	
		5.4.7- Recomiendan la elaboración de trabajos en grupo.	197	
	6- Visión que tiene el Profesorado de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.	6.1- Opinión del Profesorado de Historia sobre el alumnado de Educación Básica.	6.1.1- Los profesores consideran que la mayoría de los alumnos se muestran desmotivados y desinteresados por la historia.	198
			6.1.2- Que tienen una visión distorsionada de la historia.	199
			6.1.3- Consideran que la mayoría carece de conocimientos de historia.	200
			6.1.4- Reconocen que algunos alumnos presentan dificultades para desarrollar actividades de síntesis, de análisis y reflexión histórica.	201
			6.1.5- Son poco participativos.	202
			6.1.6- Presentan dificultades de lecto-escritura.	203
			6.1.7- La mayoría no tiene hábitos de estudio.	204

		6.1.8- Existen algunos alumnos muy críticos, reflexivos y creativos.	205
	6.2- Opinión que posee el Profesorado de Historia acerca de la Importancia del Alumnado.	6.2.1- Es el sujeto más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje.	206
		6.2.2- La actitud que tiene el alumnado sobre la historia, determina el tipo de acciones y estrategias de enseñanza utilizados por el profesor (a) de historia.	207
	6.3- Opinión acerca de las actividades que desarrolla el Alumnado en el aula de clases.	6.3.1- Consideran que les gusta trabajar más en grupo que en forma individual.	208
		6.3.2- Algunos presentan dificultades para realizar actividades de síntesis, reflexión y análisis crítico.	209
		6.3.3- Constantemente hay que motivarlos, organizarlos y dirigirlos para que participen de las actividades de aula.	210
		6.3.5- Muchos alumnos no realizan las tareas escolares asignadas para la casa.	211
7- Conocimientos del Profesorado de Historia en relación a la Planificación.	7.1- Significado e importancia de la Planificación.	7.1.1- Es importante para darle una secuencia lógica a los objetivos que se van a desarrollar en clase.	212
		7.1.2- Permite lograr en el alumnado aprendizajes significativos.	213
		7.1.3- Para adaptar las actividades y evaluaciones al tipo de contenidos y objetivos de clase.	214
		7.1.4- Permite organizar, administrar, controlar y relacionar las actividades, estrategias, y recursos de una clase.	215
		7.1.5- Porque me da la ubicación de espacio y tiempo sobre los diferentes contenidos de la asignatura.	216
	7.2- Momentos y Tipos de Planificación.	7.2.1- Al inicio del año escolar los profesores de historia nos reunimos para elaborar el plan anual de clase.	217
		7.2.2- Al inicio de cada lapso, elaboramos en base al plan anual el plan trimestral de la asignatura.	218
		7.2.3- Antes de cada clase planifico en forma individual.	219
	7.3- Elementos Importantes de la Planificación.	7.3.1- El sujeto más importante es el alumno.	220
		7.3.2- Las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje.	221
		7.3.3- Los objetivos.	222
		7.3.4- Los contenidos temáticos.	223
		7.3.5- La comunidad.	224
		7.3.6- Los resultados de las pruebas diagnósticas que realizo al alumnado.	225
		7.3.7- El tiempo para desarrollar los contenidos.	226
		7.3.8- Los recursos didácticos y bibliográficos.	227
	7.4- Fuentes y/o documentos de la Planificación.	7.4.1- El programa.	228
		7.4.2- El libro de texto.	229
		7.4.3- Otros libros y revistas de historia y de ciencias sociales.	230
		7.4.4- Artículos de periódicos.	231
		7.4.5- Material de internet	232

	7.5- Dificultades de la Planificación.	7.5.1- El poco tiempo docente para desarrollar los contenidos.	233
		7.5.2- La subjetividad de nosotros los docentes por no conocer al alumnado.	234
		7.5.3- La falta de sincronía entre el plan escolar y el programa de la asignatura.	235
		7.5.4- La planificación de actividades extra aula.	236
		7.5.5- No he tenido dificultades porque hago un plan flexible.	237
	7.6- Actitud del Profesorado en relación a lo Planificado.	7.6.1- Respeto la planificación en el aula.	238
		7.6.2- La modifíco o cambio en atención a las características de interacción que se producen en el aula de clases.	239
8- Acciones del Profesorado en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.	8.1- Descripción de la Acción que el profesorado manifiesta desarrollar en el aula de clases.	8.1.1- Inicio la clase con una contextualización del tema de la clase a manera de introducción.	240
		8.1.2- Creación de un ambiente propicio para iniciar la clase.	241
		8.1.3- Realizo reflexiones acerca del tema de la clase anterior.	242
		8.1.4- Promuevo la discusión, el debate y la participación del alumnado con el uso de preguntas.	243
		8.1.5- Asignación de actividades de aula entre el alumnado.	244
		8.1.6- Asignación de trabajos escolares para la casa.	245
		8.1.7- Evaluación de la participación y el trabajo del alumnado en el aula.	246
		8.1.8- Realiza exposiciones y/o explicaciones históricas del tema de clase.	247
		8.1.9- Interactúa con el alumnado durante el desarrollo de las actividades de aula.	248
		8.1.10- Establece analogías y relaciona los temas de la clase actual con los de las clases anteriores.	249
		8.1.11- Dictados de conceptos básicos de la historia.	250
		8.1.12- Elaboración de esquemas temáticos en láminas y pizarrón.	251
		8.1.13- Explicaciones breves de lo que será la próxima clase.	252
		8.1.14- Finaliza la clase con una síntesis reflexiva sobre el tema.	253
	8.2- Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia en las clases de Historia.	8.2.1- Trabajos en grupo.	254
		8.2.2- Exposiciones y explicaciones docentes.	255
		8.2.3 - Exposiciones por parte de los alumnos.	256
		8.2.4- Debates y discusiones temáticas.	257
		8.2.5- Lluvia de ideas.	258
		8.2.6- Dramatizaciones y ambientaciones históricas.	259
8.3- Aspectos más	8.2.7- Lecturas, comentarios y discusiones de textos.	260	
	8.2.9- Caricaturas e historietas, títeres y juegos didácticos.	261	
	8.3.1- El interés y la motivación del	262	

	importantes de una clase de Historia.	alumnado por el tema de la clase.		
		8.3.2- La transmisión de los conocimientos históricos al alumnado.	263	
		8.3.3- La comprensión de los acontecimientos históricos por el alumnado.	264	
		8.3.4- La posibilidad de relacionar los hechos del pasado con los del presente.	265	
		8.3.5- El feedback que se produce entre el profesor y el alumnado.	266	
		8.3.6- La formación ciudadana del alumnado.	267	
	8.4- Recursos Didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de Historia.	8.4.1- El libro de texto.	268	
		8.4.2- Libros y revistas de historia y ciencias sociales.	269	
		8.4.3- Artículos de periódicos.	270	
		8.4.4- Material de internet.	271	
		8.4.5- Diapositivas.	272	
		8.4.6- Mapas y esferas.	273	
		8.4.7- Guías de estudio.	274	
		8.4.8- Láminas.	275	
		8.4.9- Recursos del contexto local.	276	
		8.4.10- Caricatura e historietas, títeres y juegos didácticos.	277	
	8.5- Roles que asume el Profesor(a) en el aula de clases.	8.5.1- De docente, profesor(a).	278	
		8.5.2- De autoridad.	279	
		8.5.3- De orientador(a)..	280	
8.5.4- De madre, de padre.		281		
8.5.5- De amigo(a).		282		
8.5.6- De profesor y de alumno.		283		
9- La Evaluación en la Enseñanza de la Historia.	9.1- Importancia de la Evaluación.	9.1.1- Permite la observación y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y saber si las estrategias didácticas son efectivas y/o acertadas.	284	
		9.1.2- Permite determinar el grado de aprendizaje o rendimiento académico alcanzado por el alumnado y asignarle una calificación aprobatoria o reprobatoria.	285	
		9.1.3- La utilizo como mecanismo de control disciplinario.	286	
		9.1.4- Permite la evaluación de la actuación docente.	287	
		9.1.5- Permite la revisión de los planes de estudio.	288	
		9.1.6- Es de gran utilidad para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hacer las correcciones pertinentes para mejorarlo.	289	
		9.1.7- No cree en la evaluación cuantitativa, prefiere la cualitativa y formativa.	290	
		9.2- Percepción del Aprendizaje logrado por el Alumnado en las clases de Historia.	9.2.1- Lo percibo a través de preguntas al alumnado.	291
			9.2.2- A través de la observación de la participación y las intervenciones del alumnado.	292
			9.2.3- En la interacción profesor alumno que se produce durante el desarrollo de las clases.	293
	9.2.4- A través de la aplicación de pruebas.		294	
	9.2.5- A través de las exposiciones que hacen los alumnos.		295	

		9.2.6- A través de los trabajos realizados por los alumnos.	296
	9.3- Aspectos que Evalúa de La Enseñanza de La Historia.	9.3.1- El conocimiento.	297
		9.3.2- La capacidad de síntesis y análisis crítico del alumnado.	298
		9.3.3- La conducta y actuación del alumno en el aula de clases.	299
		9.3.4- La creatividad.	300
		9.3.5- La redacción y la ortografía.	301
		9.3.6- Mi actuación y participación como docente.	302
		9.3.7- El proceso y las estrategias de enseñanza utilizadas.	303
	9.4- Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que usa con mayor frecuencia.	9.4.1- Los trabajos e informes escritos por el alumnado en forma individual o en grupo.	304
		9.4.2- Exposiciones del alumnado.	305
		9.4.3- Intervenciones cortas del alumnado.	306
		9.4.4- Preguntas.	307
		9.4.5- Cuestionarios.	308
		9.4.6- Pruebas escritas y objetivas.	309
		9.4.7- Debates y discusiones.	310
		9.4.8- Auto-evaluación del alumno.	311
	9.5- Momentos en que realiza las Evaluaciones.	9.5.1- Al finalizar los objetivos y las unidades temáticas.	312
		9.5.2- Al final de cada lapso o trimestre.	313
		9.5.3- Durante el desarrollo de las clases.	314
	9.6- Dificultades de la Evaluación de la Historia.	9.6.1 - Los cursos numerosos.	315
		9.6.2- La inasistencia y la irresponsabilidad de algunos alumnos.	316
		9.6.3- La falta de preparación de los alumnos para enfrentar las evaluaciones.	317
		9.6.4- Las diferencias individuales del alumnado.	318

ANEXO N° 8. Parrilla 3. Conocimiento y Pensamiento que manifestó poseer el Profesor sobre la Historia que se enseña en la Educación Básica. (Entrevista en Profundidad).

METACATEGORÍAS.	CATEGORÍAS	CÓDIGO DE SUB-CATEGORÍAS.	PROFESORADO PARTICIPANTE							TOTAL	
			A	B	C	D	E	F	G		
1- Conocimiento de la Historia.	1.1- Concepciones de la Historia.	108		X							1
		109	X		X	X	X	X	X		6
		110			X	X	X				3
		111	X	X			X	X			4
		112				X	X				2
		113				X					1
		114				X	X				2
	115			X						1	
	1.2- Importancia de la Historia.	116	X		X	X	X	X			5
		117			X	X					2
		118		X	X	X	X	X	X		6
		119			X		X				2
120		X								1	
121				X	X				2		
2- La Historia que se Enseña en la Educación Básica.	2.1- Diferencias entre la Historia como Ciencia y la Historia de la Enseñanza.	122		X		X	X				3
		123			X			X	X		3
		124	X		X			X	X		4
	2.2- Utilidad de la Enseñanza de la Historia.	125	X		X	X	X	X	X		6
		126		X							1
		127			X						1
		128			X		X				2
	2.3- Dificultades de la Enseñanza de la Historia.	129	X	X	X		X	X	X		6
		130	X	X	X		X		X		5
		131		X	X		X				3
		132	X								1
		133			X						1
		134				X					1
		135					X				1
		136							X		1
		137	X	X							2
		138			X		X				2
	139					X				1	
	2.4- Temas y/o Contenidos Básicos de la Historia	140	X	X	X		X	X	X		6
		141	X			X					2
		142			X	X	X				3
		143	X	X	X						3
144				X		X				2	

	de la Enseñanza.	145				X	X			2	
		146	X	X	X		X	X	X	6	
		147					X			1	
		148				X	X			2	
		149	X	X					X	X	4
3- Valoraciones del Profesorado de Historia sobre si mismos.	3.1- Valoración Social y Profesional que el Profesorado tiene sobre si mismo.	150				X				1	
		151	X		X					2	
		152	X		X					2	
		153		X		X	X	X	X	5	
		154				X	X			2	
	155				X	X		X	3		
	3.2- Conocimientos que cree debe poseer el Profesor(a) de Historia.	156	X	X	X	X	X	X	X	7	
		157				X	X			2	
		158		X	X	X	X	X		5	
		159	X	X	X	X	X	X	X	7	
		160				X	X			2	
161								X	1		
4- Opiniones y Valoraciones acerca de la Historia que se Enseña en la Educación Básica.	4.1- Opinión acerca de la Historia que se Enseña en Educación Básica.	162	X	X	X	X	X	X		6	
		163		X	X	X	X			4	
		164		X					X	2	
		165	X	X	X	X	X	X	X	7	
		166					X			1	
		167				X				1	
		168			X	X				2	
	4.2- Opinión acerca de la Presencia de la Historia en el Plan de Estudios.	169	X	X	X		X	X	X	6	
		170			X				X	2	
		171				X	X			2	
		172	X		X		X		X	4	
	4.3- Valoración Social y Académica de la Historia en relación a las otras Asignaturas.	173	X	X	X				X	X	5
		174				X					1
175						X				1	
176					X					1	
177							X			1	
5- Valoraciones que tiene el Profesorado sobre el Programa y el Texto de la Asignatura de Historia.	5.1- Valoración del Programa de la Asignatura.	178	X	X				X		3	
		179	X	X	X	X	X	X	X	7	
		180				X	X			2	
	5.2- Valoración del Texto de la Asignatura de Historia.	181	X								1
		182		X	X		X	X	X	5	
		183			X					1	
		184				X				1	
		185				X				1	
	5.3- Planteamiento que se hace de la	186	X	X	X	X	X	X	X	7	
		187			X	X	X	X	X	5	
		188		X	X			X	X	4	
		189				X	X			2	

	Historia en el Texto.	190				X				1
	5.4- Propuestas Metodológicas del texto de la Asignatura..	191		X	X		X	X	X	5
		192	X							1
		193	X	X	X	X	X	X	X	7
		194		X	X		X			3
		195						X		1
		196					X			1
		197	X	X	X		X	X		5
6- Visión que tiene el Profesorado de Historia acerca del Alumnado de Educación Básica.	6.1- Opinión del Profesorado de Historia sobre el Alumnado.	198	X	X	X	X	X		X	6
		199				X	X			2
		200			X	X	X	X	X	5
		201					X			1
		202	X	X	X	X	X	X	X	7
		203							X	1
		204	X	X				X		3
	205				X	X			2	
	6.2- Opinión acerca de la Importancia del Alumnado.	206	X	X	X	X	X	X	X	7
		207			X	X	X			3
	6.3- Opinión acerca de las Actividades que desarrolla el Alumnado en el aula.	208	X	X	X	X	X		X	6
		209					X			1
		210	X	X	X	X	X	X	X	7
		211	X	X				X		3
	7- Conocimiento del Profesorado en relación a la Planificación.	7.1- Significado e Importancia de la Planificación.	212	X	X	X	X	X	X	X
213							X		X	2
214				X	X	X	X			4
215			X	X	X		X	X		5
216							X			1
7.2- Momentos y Tipos de Planificación.		217	X	X	X		X	X	X	6
		218	X	X	X		X	X	X	6
		219		X	X	X	X	X	X	6
7.3- Elementos Importantes de la Planificación.		220			X	X	X			3
		221	X	X	X		X	X	X	6
		222	X	X	X	X	X	X	X	7
		223	X	X	X	X	X	X	X	7
		224				X	X			2
		225					X			1
		226	X	X			X		X	4
227				X	X	X	X		4	
7.4- Fuentes y/o Documentos de la Planificación.		228	X	X	X		X	X	X	6
		229	X	X	X		X	X	X	6
		230			X	X	X			3
		231			X	X	X			3
		232				X	X		X	3
7.5- Dificultades de la		233	X	X						2
		234					X			1
	235	X							1	

	Planificación.	236					X		X	2	
		237			X	X			X	3	
	7.6- Actitud del profesorado en relación a lo Planificado.	238	X							1	
		239			X	X	X	X	X	X	6
8- Acciones del Profesorado en la Enseñanza de la Historia.	8.1- Descripción de la acción que el profesorado manifiesta desarrollar en el aula de clases	240	X		X	X			X	4	
		241			X	X	X	X		X	5
		242				X	X	X		X	4
		243	X	X	X	X	X	X	X	X	7
		244	X	X	X				X	X	5
		245	X	X	X	X	X	X			5
		246	X		X			X	X	X	5
		247	X	X	X			X	X		5
		248					X				1
		249				X		X			2
		250	X								1
		251	X			X		X	X	X	5
		252						X			1
	253	X	X	X	X	X	X	X	X	7	
	8.2- Estrategias que realiza habitualmente en las clases de historia.	254	X	X	X	X	X	X	X	X	7
		255	X	X	X	X	X	X	X	X	7
		256	X	X	X	X	X	X	X	X	7
		257	X	X	X	X	X			X	6
		258				X					1
		259				X		X			2
		260				X	X	X	X	X	5
		261						X			1
	8.3- Aspectos más importantes de una clase de historia.	262			X	X	X	X	X		5
		263				X				X	2
		264				X	X	X			3
		265	X			X	X	X			4
		266					X	X			2
		267			X	X	X		X	X	5
	8.4- Recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia en las clases de historia.	268	X	X	X			X	X	X	6
		269			X	X	X	X			4
		270	X				X	X	X		4
		271					X	X		X	3
		272			X	X		X	X		4
273		X	X	X	X	X	X	X	X	7	
274		X			X		X	X	X	5	
275				X	X		X		X	4	
276						X	X			2	
277							X			1	
8.5- Roles que asume el profesorado en el aula de clases.	278	X	X	X				X	X	5	
	279	X							X	2	
	280			X	X	X	X	X	X	5	
	281			X	X			X		3	
	282				X	X	X	X	4		
	283					X				1	
9- La evaluación en la Enseñanza de la Historia.	9.1- Importancia que tiene la evaluación para el profesorado	284	X	X	X		X		X	5	
		285	X	X			X	X	X	X	6
		286	X					X	X	X	4
		287				X	X	X			3
		288				X		X			2
		289			X	X	X	X	X	X	6

	de historia.	290		X	X	X				3
	9.2- Percepción del aprendizaje logrado por los alumnos.	291	X	X	X	X	X	X	X	7
		292		X	X	X	X		X	5
		293				X	X			2
		294	X	X	X		X	X		5
		295					X	X		2
		296	X	X	X		X			4
	9.3- Aspectos importantes de la evaluación.	297	X	X	X	X	X	X	X	7
		298			X	X	x			3
		299	X	X	X		X	X	X	6
		300			X		X			2
		301							X	1
		302			X	X	X			3
	9.4- Técnicas, estrategias y procedimien tos de evaluación, usados con mayor frecuencia.	303		X	X	X	X	X	X	6
		304	X	X	X	X	X	X	X	7
		305		X	X	X	X	X	X	6
		306	X	X					X	3
		307	X	X	X		X	X	X	6
		308	X	X						2
		309	X	X	X		X	X	X	6
	310			X	X	X			3	
	311				X	X			2	
	9.5- Momentos en que realiza las evaluaciones	312	X	X	X			X	X	5
		313	X	X	X		X	X	X	6
		314	X	X	X	X	X	X	X	7
	9.6- Dificultades de la evaluación.	315	X						X	2
		316		X		X	X	X	X	5
		317	X	X	X		X	X	X	6
		318		X	X		X			3

ANEXO N° 9. Pauta 4. Categorización del Conocimiento que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda).

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	NÚMERO-CÓDIGO
1- Conocimiento que el Profesorado de Historia tiene Planificado desarrollar en una próxima clase.	1.1- Contenidos Temáticos que piensa desarrollar.	1.1.1- Período Colonial de Venezuela.	319
		1.1.2- Simón Bolívar.	320
		1.1.3- Los Movimientos Independentistas en Venezuela.	321
		1.1.4.- El Pensamiento Bolivariano, trascendencia histórica, nacional e internacional.	322
		1.1.5- Aspectos sociales, económicos y políticos de la Venezuela de inicios de la Independencia.	323
		1.1.6- Creación y disolución de la "Gran Colombia".	324
	1.2- Categorías de la Historia que abordara en la próxima clase.	1.2.1- La periodización histórica.	325
		1.2.2- Hechos y acontecimientos históricos.	326
		1.2.3- Personajes importantes del pasado.	327
		1.2.4- La relación del pasado con el presente histórico.	328
		1.2.5- Aspectos estructurales de las sociedades históricas.	329
	1.3- Importancia y Utilidad de los Contenidos de la Historia que piensa desarrollar.	1.3.1- Son importantes porque tratan contenidos temáticos de nuestra Historia.	330
		1.3.2- Porque plantea el estudio de hechos y conceptos importantes del pasado.	331
		1.3.3- Porque estudia personajes importantes del pasado.	332
		1.3.4- Porque el estudio del pasado nos permite comprender el presente histórico.	333
		1.3.5- Para la formación integral del alumno.	334
		1.3.6- Porque es el único conocimiento que contribuye a fortalecer los sentimientos de identidad nacional.	335
		1.3.7- Porque permite diferenciar entre pasado y presente histórico.	336
	1.4- Dificultades que cree se le pueden presentar en la próxima clase.	1.4.1- Que el alumnado no comprenda los contenidos y lecturas históricas.	337
		1.4.2- Las dificultades que presentan algunos alumnos para desarrollar actividades relacionadas con el análisis crítico, la síntesis y la reflexión histórica.	338
		1.4.3- El desinterés y la falta de motivación que presenta el alumnado por la Historia.	339

2- Actividades, Estrategias y Recursos que el Profesorado de Historia piensa utilizar en la próxima clase.	2.1- Descripción de las Actividades y Estrategias que piensa utilizar.	2.1.1- Pienso hacer un repaso de clases anteriores.	340
		2.1.2- Exposiciones y explicaciones docentes.	341
		2.1.3- Exposiciones de los alumnos.	342
		2.1.4- Diálogos con los alumnos.	343
		2.1.5- Debates y confrontación de ideas.	344
		2.1.6- Asignación de actividades y trabajos de aula entre el alumnado.	345
		2.1.7- Actividades extra aula y presentación de vídeos.	346
	2.2- Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.	2.2.1- El libro de texto.	347
		2.2.2- La constitución nacional.	348
		2.2.3- Artículos de prensa.	349
		2.2.4- Libros y revistas de historia.	350
		2.2.5- Láminas.	351
		2.2.6- Material de internet.	352
		2.2.7- Material audiovisual y vídeos.	353
		2.2.8- Guías de estudio.	354
	2.3- Roles que piensa asumir el Profesor(a) en el aula de clases.	2.3.1- De facilitador y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje.	355
		2.3.2- De director y evaluador del trabajo de aula del alumnado.	356
2.3.3- Trato de ser un participante más, un amigo del alumno dentro del aula.		357	
3- Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.	3.1- Aspectos que piensa Evaluar.	3.1.1- El conocimiento.	358
		3.1.2- La participación.	359
		3.1.3- El trabajo escolar del alumno.	360
		3.1.4- La creatividad y la capacidad de crítica del alumnado.	361
	3.2- Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar en la próxima clase.	3.2.1- Trabajos escritos en grupo.	362
		3.2.2- Exposiciones de los alumnos.	363
		3.2.3- Debates.	364
		3.2.4- Preguntas.	365
		3.2.5- La observación de la actuación del alumno.	366
4- Participación que espera del Alumnado.	4.1-- Tipo de participación que quiere del alumnado.	4.1.1- Espontánea, dinámica, interesada y colaboradora.	367
		4.1.2- Crítica y reflexiva.	368
		4.1.3- Expositiva y defensiva de sus puntos vista.	369

ANEXO N° 10. Parrilla 4. Conocimientos que el Profesor de Historia tiene planificado desarrollar en su próxima clase. (Entrevista de Agenda).

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	N° CÓDIGO SUB-CATEGORÍAS	PROFESORADO PARTICIPANTE							TOTAL FRECUENCIA
			A	B	C	D	E	F	G	
1- Conocimiento que el Profesor(a) de Historia tiene Planificado desarrollar en la próxima clase.	1.1- Contenidos Temáticos a desarrollar en la próxima clase.	319	X	X			X			3
		320	X	X					X	3
		321			X		X	X		3
		322	X		X	X	X	X	X	6
		323		X	X			X	X	4
	324			X		X	X	X	4	
	1.2- Categorías de la Historia que abordara en la próxima clase.	325	X	X	X		X	X	X	6
		326		X	X	X	X	X	X	6
		327	X	X	X	X	X	X	X	7
		328	X	X	X	X	X	X	X	7
		329			X	X				2
	1.3- Importancia y Utilidad de los contenidos de la Historia que piensa desarrollar.	330	X	X	X		X		X	5
		331			X	X	X	X	X	5
		332	X	X	X	X	X	X	X	7
		333	X			X	X	X	X	5
		334	X	X	X	X	X	X	X	7
		335		X	X		X	X		4
		336			X	X	X	X		4
	1.4- Dificultades que cree, se le pueden presentar en clase.	337		X				X		2
338					X	X			2	
339		X	X	X	X	X	X	X	7	
2- Actividades, Estrategias y Recursos que el Profesorado de Historia piensa utilizar en la próxima clase.	2.1- Descripción de las Actividades y Estrategias que el Profesorado de Historia piensa utilizar.	340		X	X		X	X	X	5
		341	X	X	X	X	X	X	X	7
		342	X	X	X	X	X	X		6
		343				X				1
		344	X		X	X	X			4
		345	X	X	X		X	X	X	6
		346					X			1
	2.2- Materiales y Recursos Didácticos que piensa utilizar.	347	X	X	X		X	X	X	6
		348	X							1
		349	X	X		X				3
		350		X		X	X			3
		351		X	X				X	3
		352				X				1
		353		X			X			2
	2.3- Roles que piensa asumir el Profesor(a) en el aula de clases.	354		X	X		X	X	X	5
		355		X	X			X	X	4
		356	X							1
	3- Evaluación que piensa realizar en la próxima clase.	3.1- Aspectos que piensa Evaluar de la Enseñanza de la Historia.	357				X	X		2
			358	X	X	X	X	X	X	X
359				X	X	X	X		X	5
360			X	X	X	X	X	X	X	7
		361				X	X		2	

	3.2- Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación que piensa utilizar.	362	X	X	X	X	X	X	X	7
		363	X	X	X		X		X	5
		364			X	X	X			3
		365	X	X	X	X	X	X	X	7
		366		X		X	X		X	5
4- Tipo de participación que espera del Alumnado.	4.1- Tipo de participación que quiere del alumnado	367	X	X	X	X	X	X	X	7
		368			X	X	X			3
		369				X				1

ANEXO N° 11. Pauta 5. Categorización de los Conocimientos, Metodologías y Actividades utilizadas por el Profesor de Historia en la práctica docente.
(Observación de Aula).

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	N°	
1- Conocimientos Desarrollados por el Profesorado en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.	1.1- Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.	1.1.1- El período colonial.	370	
		1.1.2- El proceso de independencia y los movimientos emancipadores.	371	
		1.1.3- La fundación y disolución de la “Gran Colombia”.	372	
		1.1.4- Simón Bolívar.	373	
		1.1.5- Pensamiento político bolivariano.	374	
	1.2- Categorías de la Historia, abordadas por el Profesorado durante el desarrollo de la clase.	1.2.1- Períodos y periodización de la historia de Venezuela.	375	
		1.2.2- Hechos y conceptos históricos.	376	
		1.2.3- Grandes personajes de la historia.	377	
		1.2.4- Aspectos estructurales de la historia.	378	
		1.2.5- El tiempo histórico.	379	
	1.3- Dificultades observadas durante el desarrollo de los Contenidos temáticos de la clase.	1.3.1- Problemas de comprensión de conceptos históricos.	380	
		1.3.2- Dificultades relacionadas con la participación de algunos alumnos en las actividades de aula.	381	
		1.3.3- Dificultades del alumnado para culminar la elaboración de los trabajos escritos en grupo.	382	
	2- Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesorado de Historia utilizó durante el desarrollo del trabajo de aula.	2.1- Actividades y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje utilizadas por el Profesorado en el aula de clases.	2.1.1- Repasos de clases anteriores.	383
			2.1.2- Formulación de preguntas y repuestas.	384
2.1.3- Elaboración de trabajos en grupo.			385	
2.1.4- Explicaciones.			386	
2.1.5- Exposiciones docentes.			387	
2.1.6- Exposiciones de los alumnos.			388	
2.1.7- Comparaciones de contenidos temáticos.			389	
2.1.8- Consulta y lectura del texto de la asignatura.			390	
2.1.9- Participación interactiva del alumnado y el profesor(a).			391	
2.1.10- Debates y discusiones.			392	
2.2- Materiales y Recursos Didácticos utilizados por el Profesorado de Historia en el aula de clases.		2.2.1- El texto de la asignatura.	393	
		2.2.2- Artículos de periódicos y otros materiales bibliográficos.	394	
		2.2.3- Resúmenes temáticos elaborados por el profesor(a).	395	
	2.2.4- Informes escritos elaborados por el alumnado.	396		
	2.2.5- Láminas elaboradas por las alumnas(os).	397		
2.3 Roles asumidos por el Profesorado durante el	2.3.1- El profesor(a) de historia asumió los roles de facilitador,	398		

	desarrollo de la clase.	orientador y director de actividades.	
	2.4- Tipo de Participación del Alumnado, observada durante el desarrollo del trabajo de aula.	2.4.1- Las alumnas(os) se mostraron interesados, colaboradores y participativos.	399
		2.4.2- Algunos de los alumnos mostraron una actitud crítica y reflexiva en relación a los contenidos de la historia tratados en el aula.	400
3- Evaluaciones realizadas por el Profesorado de Historia durante el desarrollo del trabajo de aula.	3.1- Aspectos Evaluados por el Profesorado.	3.1.1- El conocimiento.	401
		3.1.2- Las participaciones e intervenciones del alumnado.	402
		3.1.3- Los trabajos escritos.	403
		3.1.4-La exposición de los alumnos.	404
	3.2-Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación utilizados.	3.2.1- El trabajo en grupo.	405
		3.2.2- Micro-exposiciones.	406
		Preguntas e Intervenciones.	407

ANEXO N° 12. Parrilla 5. Conocimientos utilizados por el Profesor de Educación Básica en la praxis de la enseñanza de la Historia. (Observación del Trabajo de Aula).

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN SUB-CATEGORÍAS	PROFESORADO PARTICIPANTE							TOTAL
			A	B	C	D	E	F	G	
1- Conocimientos Desarrollados por el Profesorado en la Práctica de la Enseñanza de la Historia.	1.1- Contenidos Temáticos desarrollados en el aula de clases.	370	X	X			X			3
		371	X		X		X	X		4
		372			X		X			2
		373						X	X	2
		374	X		X	X		X	X	5
	1.2- Categorías de la Historia abordadas durante la clase.	375	X	X	X		X	X		5
		376	X	X	X	X	X	X	X	7
		377	X	X				X	X	4
		378			X	X		X		3
		379	X	X	X	X	X	X	X	7
	1.3- Dificultades observadas en relación a los Contenidos Históricos.	380			X		X			2
		381	X	X	X	X	X	X	X	7
		382	X						X	2
2- Actividades, Estrategias y Recursos Didácticos que el Profesor(a) de Historia utilizó durante el desarrollo del trabajo de aula.	2.1- Actividades y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje utilizadas por el profesorado en el aula de clases.	383		X	X	X	X		X	5
		384	X	X	X	X	X	X	X	7
		385	X	X	X	X	X	X		6
		386	X	X	X	X	X	X	X	7
		387		X	X		X	X		4
		388	X			X			X	3
		389		X	X	X	X			4
		390	X	X	X		X		X	5
		391			X	X	X			3
	392	X		X	X	X			4	
	2.2- Materiales y Recursos Didácticos utilizados en la clase.	393	X	X	X		X	X	X	6
		394				X				1
		395					X			1
		396	X			X				2
		397		X	X				X	3
	2.3- Roles asumidos por el profesor(a).	398	X	X	X	X	X	X	X	7
	2.4- Tipo de Participación del Alumnado.	399	X	X	X	X	X	X	X	7
400					X	X			2	
3- Evaluaciones realizadas durante el desarrollo de la clase.	3.1- Aspectos Evaluados por el Profesorado.	401	X	X	X	X	X	X	X	7
		402	X	X	X	X	X	X	X	7
		403	X				X	X		3
		404		X		X			X	3
	3.2- Técnicas, Instrumentos y Procedimientos de Evaluación.	405	X	X	X	X	X	X		6
		406			X	X			X	3
		407	X	X	X	X	X	X	X	7

ANEXO N° 13. FICHA DE OBSERVACIÓN: TRABAJO DE AULA

Institución Educativa:		Público () Privado ()	
Dirección:			
Profesor(a):	Asignatura:	Curso:	Observador:
N° de Alumnos:	Sesión N°:	Fecha:	Hora:
<p>Alumnos Asistentes:</p> <p>Dimensiones Aula:</p> <p>Mobiliario:</p> <p>Iluminación:</p> <p>Acústica/Sonoridad:</p> <p>Distribución/Disposición:</p> <p>Situación del Profesor:</p> <p>Desarrollo Didáctico de la Clase:</p> <p>Metodología:</p> <p>Actividades:</p> <p>Materiales y Recursos Didácticos:</p> <p>Conocimiento y Dominio del Tema:</p> <p>Actitudes de los Alumnos:</p> <p>Evaluación:</p>			