



ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO



TESIS DE INVESTIGACION

“LA FORMACION DEL DOCENTE DE HISTORIA EN EDUCACION SECUNDARIA Y SU APOORTE AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTORICO. HISTORIA DE VIDA.”

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACION SECUNDARIA

P R E S E N T A

ELIZABETH VIANEY TORRES MONTES

A S E S O R A

MTRA. MARIA DEL SOCORRO QUINTERO MULIA

ZUMPANGO, EDO. MEX.

JULIO, 2022.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO.	4
Problematización.....	4
Justificación	6
Impacto social	8
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Supuesto.....	9
Estado del Arte	10
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	12
La hermenéutica en la narrativa.....	14
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	17
La Historia de vida como estrategia biográfica para conocer al docente	17
Técnica de acopio de información. Entrevista.....	19
Análisis de los datos	21
El análisis de los datos cualitativos.....	21
Informante clave.....	22
El análisis de los datos	22
Categorización de los datos.....	23
La interpretación del relato docente	25
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	43
Formación y construcción del docente.....	44
El desarrollo de la enseñanza de la Historia	45
El aporte al desarrollo del pensamiento histórico.....	46
CONCLUSIONES.....	48
REFERENCIAS.....	49
ANEXOS	55

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia en México es un tema que capta la atención cuando se exponen a la crítica sus elementos más habituales y característicos que han constituido sus formas y prácticas, punto que da argumento simple, pero acertado, al común concepto de “tradicionalista” que se le atribuye de manera regular dentro de los contextos de educación básica, pero con mayor especificidad en las escuelas secundarias, que es donde se revela con mayor precisión la preparación que tiene el docente encargado de la asignatura de Historia, a través de su ejercicio de enseñanza cotidiana dentro de las aulas.

Con la intención de aportar en el conocimiento de la enseñanza de la Historia en México, la presente tesis pretende dar a conocer, por medio de la estrategia metodológica “Historia de vida” y desde un enfoque hermenéutico, cómo es que se construye el docente de Historia y de qué forma sus estrategias didácticas impulsan la formación del pensamiento histórico en los alumnos de este nivel educativo. Para esto, la investigación toma de base su formación como docente, enfatizando en dos aspectos elementales para todo profesor: el área pedagógica y el área disciplinar.

Si bien, es frecuente que, en torno a la enseñanza de la Historia, se realicen críticas acerca del trabajo de aquellos docentes con años de servicio que han establecido una forma convencional de abordar sus clases, argumentando la necesidad de establecer una forma diferente, innovadora y científica de la didáctica de la Historia que cambie “radicalmente” estas prácticas habituales en las escuelas secundarias. Así es como, en esta investigación se busca indagar acerca de las razones que encaminan a esos docentes a adaptar ciertas estrategias deslindadas del trabajo científico de la Historia, pero que consideran les ha sido efectivo en la labor de enseñar Historia, sobre todo en el objetivo de lograr el desarrollo de un pensamiento histórico en los estudiantes de este nivel educativo.

En este sentido, cabe decir que la importancia del presente tema reside en la identificación de los elementos que caracterizan la enseñanza de la Historia a través del estudio de la práctica docente de profesores de la misma que han tenido que enfrentarse a la tarea de enseñar una asignatura de la cual no tuvieron formación inicial, pero que,

gracias a su experiencia, pueden aportar ideas clave de acuerdo a los resultados efectivos en su labor educativa.

Por tanto, se hace hincapié en el proceso de comprender la construcción y formación docente, que permita identificar el desarrollo profesional en etapas que han definido su enseñanza de una asignatura de la cual no tuvo formación inicial, pero que, a través de las circunstancias acontecidas en su contexto, le han hecho formarse como se hace conocer actualmente.

De esta manera, el presente trabajo de investigación se constituye de cinco capítulos en los que se desarrolla el contenido: en primera instancia la Delimitación del problema con la problematización, la justificación, los objetivos (general y específicos) y el supuesto de la investigación; como segundo apartado se encuentra el Marco Teórico, en el que se hace una recuperación de los conceptos clave que se abordan y dan sustento a este escrito; en tercer lugar se define a la Estrategia metodológica, determinada por la Historia de vida que da forma a la presente investigación y; el capítulo cuatro, en el que se plantean los resultados de la entrevista a través de análisis cualitativos de la información obtenida, además de las conclusiones. Finalmente se encuentran las referencias de este trabajo y los respectivos anexos.

CAPÍTULO I
DELIMITACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO.

Problematización

Actualmente la educación demanda una preparación docente que cumpla con el desarrollo completo y eficaz de competencias concretas y altamente dominadas por parte de los profesores de educación básica, que garanticen la contribución a una educación de calidad para todos los estudiantes de los niveles educativos obligatorios. Exige también una constante actualización, innovación y transformación de las prácticas docentes dentro de las aulas, de tal manera que cada acción esté destinada a la mejora de la educación en cada uno de los espacios escolares y que permita además la plena formación del estudiantado.

Ante esto, es indispensable detectar las características que presenta el docente de educación básica que se enfrenta de forma cotidiana a las exigencias de su labor educativa. Es común escuchar que existen docentes que no tienen la formación disciplinar y curricular que requieren las asignaturas que cubren desde su inicio en el servicio docente, pero es preciso reconocer que, sea cual sea la situación de cada uno de ellos, han tenido que realizar acciones para afrontar de la mejor manera aquellas dificultades que se les han presentado desde sus inicios como profesores de educación básica.

De esta manera, como parte del proceso de formación docente que se lleva a cabo en las Escuelas Normales, y sobre todo, el desarrollo de prácticas docentes en los entornos escolares de las escuelas de educación básica, que van desde la observación hasta la ejecución, permiten acercar la mirada docente a los verdaderos contextos y situaciones de la educación en nuestro país, a fin de que se conozca la realidad educativa a la que se enfrentan directivos, padres de familia, estudiantes pero, sobre todo, los profesores de los distintos niveles escolares.

En este sentido, dado que la licenciatura está directamente relacionada con la asignatura de Historia en educación secundaria, es hacia ésta donde la observación e investigación del presente trabajo está enfocada: al análisis de la enseñanza de la Historia en los contextos escolares en donde se han desarrollado las prácticas normalistas, con

intención de comprender el proceso de construcción y formación propia que hace el profesor de historia de educación secundaria para desempeñar su quehacer docente.

Lo anterior, en contraste con aquella perspectiva que defiende a la enseñanza de la historia como una práctica que en los entornos escolares debe ser abordada y practicada como una ciencia y no sólo como una materia en la que el contenido se transmite, sino en la que se generen actividades que simulen la labor del historiador pero con una adaptación didáctica, que desemboque en la comprensión de que el estudio del pasado posibilite la construcción oportuna del futuro, atendiendo de esta manera un propósito fundamental de la Historia como asignatura de educación básica: la formación de un pensamiento histórico en los estudiantes de la escuela secundaria.

Es importante tener en cuenta los retos, problemas y desafíos a los que el docente tiene que hacer frente y que en cierta medida también forjan la línea de su formación continua una vez que se convierte en titular de la asignatura.

De modo que, gracias a las observaciones hechas en los diversos contextos, destacan principalmente dos factores limitantes en la realidad educativa al intentar adoptar las recientes propuestas en la enseñanza de la historia que se han hecho en las últimas décadas y el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, y que, además se deben de tener en cuenta para identificar cómo los docentes de historia se han enfrentado a ellas y se han formado ante ellos.

No obstante, para poder dar respuesta a las situaciones anteriores, es totalmente indispensable que el docente de la asignatura de historia se conciba como lo que es, un profesor de Historia. Para esto, debe tomarse en cuenta al docente que, sin formación inicial en la disciplina, tuvo que hacer frente a la enseñanza de la asignatura. En este punto recaen muchas de las razones que hacen de la Historia una materia de poco interés para los alumnos, y que se asume como una asignatura que tiene escasos medios para tener la característica didáctica que se requiere para trabajarse en las escuelas de educación secundaria, pues muchos docentes no se adaptaron idóneamente a su papel y han preferido continuar y repetir estrategias conservadoras de la enseñanza de la historia.

Sin embargo, entre muchos profesores se identifica a aquel que ha tomado el reto de enseñar una asignatura sin estar totalmente preparado y que sin acercarse a los teóricos actuales de la enseñanza de la Historia, ha logrado a través de su constancia en el estudio de la historia y, de su experiencia en el aula, convertir a su práctica en un ejemplo docente, en la cual se pueden reconocer y recuperar elementos de gran aporte en la enseñanza de la Historia y al desarrollo del pensamiento histórico, por los cuales se interesa este trabajo.

Al mismo tiempo, la manera en la que el profesor se forma como docente, tiene influencia directa en cómo aborda sus clases de historia y, por ende, en cómo es percibida por sus alumnos, la comunidad escolar y en general, en el impacto que tiene dentro del contexto en el que su práctica se desenvuelve.

Justificación

El presente trabajo pretende conocer, exponer, analizar e interpretar las prácticas docentes del profesor de historia de la escuela secundaria, con el objetivo de comprender la construcción que ha hecho de sí mismo como docente de historia y conocer cómo es que esto ha dado orientación a su práctica educativa, a través de uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico. Además de identificar cómo realiza las adecuaciones necesarias de cada clase para lograr que el tratamiento de un tema durante las sesiones que corresponden a esta asignatura sea significativo, así como coherentes con la finalidad de aprender historia.

Ante esto, es relevante conocer cómo un docente de Historia se forma a través de la experiencia y sin instrucción previa en la disciplina para así rescatar los procedimientos de enseñanza que llevan a cabo para conciliar la realidad expuesta en las aulas y las propuestas de enseñanza que se actualizan constantemente para transformar la perspectiva que aún permea en diversos docentes, acerca de que la Historia se basa en la transmisión de contenidos y no en la comprensión de los hechos y procesos históricos desde su estudio histórico y científico, como es señalado actualmente.

Asimismo, las razones para elegir este tema surgen de las prácticas de observación y de ejecución que se han realizado durante las prácticas de formación docente que se desarrollan en la licenciatura, en las que ha sido posible distinguir al profesor de Historia

que no tuvo una preparación inicial relacionada totalmente con la enseñanza de la Historia, pero que son sujetos que aportan significativamente a la formación inicial de normalistas como docentes de historia, al compartir experiencias, guiar la práctica y dar consejos acerca de cómo enfrentarse a la realidad de las aulas de educación secundaria de acuerdo al contexto del cual son parte.

Por otro lado, se pretende identificar la relación que tiene la manera en que el docente de historia aprendió la disciplina para poder enseñarla, y la relación existente entre las estrategias que le fueron útiles en la construcción de su conocimiento histórico con aquellas que emplea en el aula con los estudiantes.

Por otra parte, se busca ahondar en las razones que han llevado al docente en servicio a seguir aplicando prácticas comúnmente llamadas “tradicionalistas” en Historia, pero, sobre todo, se busca identificar aquellas actividades que, pese a ser tachadas de conservadoras, pueden ser un foco de oportunidad en la enseñanza de la Historia, de tal forma que los planteamientos defendidos actualmente sobre la importancia de propiciar el desarrollo del pensamiento histórico puedan adaptarse a los motivos que les orillan a realizar determinadas actividades y a la situación real que cada docente vive en su contexto, sin descuidar los fines de enseñar y aprender historia en educación básica.

Por último, la contribución al desarrollo de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura, en la que se ven involucrados los conocimientos teóricos y prácticos que se trabajan durante los cursos que componen a esta carrera docente, se ven reflejados en el proceso de toda esta investigación, ya que mantienen relación con la formación obtenida a lo largo de los cursos que integran la licenciatura, además que aportan significativamente a mi construcción como docente. La competencia desarrollada en mayor medida durante la elaboración de este trabajo corresponde a las disciplinas definidas en el Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (DGESuM, 2018), y es:

- Analiza los debates teóricos acerca de la construcción del conocimiento histórico para tener una visión integral de la historia.

En su indicador:

- Maneja conceptos analíticos para la interpretación del conocimiento histórico.

Lo anterior, dado al enfoque abordado en la investigación, en el cual se busca interpretar la construcción del conocimiento histórico de la docente de Historia en educación secundaria.

Impacto social

La formación docente que se desarrolla en las Escuelas Normales se constituye a ser en su mayor parte, de carácter teórico y metodológico, pese a que dentro de los planes y programas de estudio de las licenciaturas se le asigna un espacio adecuado de prácticas, pero esto no logra ser suficiente en la formación de profesionales de la educación, dado a que la experiencia y las situaciones cotidianas que se viven en los contextos educativos sobrepasan muchas veces lo abordado dentro de las aulas normales y de la práctica ejecutada durante el curso de las licenciaturas.

Además, se ve reflejado en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, en la cual, sigue en proceso el fomento de prácticas innovadoras en la enseñanza de la historia, que rompan los paradigmas y tendencias habituales dentro de las instituciones educativas, pero que pueden contrastar con el contexto de las escuelas secundarias, así como con la percepción que tienen los docentes titulares misma que al compartir con los docentes en formación, se genera una construcción más cercana a la realidad que se retroalimenta de manera constante y que sirve en buena medida en la formación docente inicial, a la vez que abre aún más el panorama de lo que se enfrenta cotidianamente en las instituciones de educación secundaria.

Esta investigación aporta elementos para comprender cómo los profesores de historia construyen su enseñanza a partir su aprendizaje de la asignatura, de tal forma que se identifiquen las estrategias que le permiten desarrollar en sus estudiantes el pensamiento histórico.

En torno a lo anterior, para dar orientación a la temática que se presenta, se determinan los siguientes objetivos a seguir a lo largo de esta investigación:

Objetivo general

- Comprender cómo la profesora de historia en educación secundaria se ha formado como docente de la disciplina y a su vez, ha logrado aportar al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de este nivel educativo.

Objetivos específicos

- Conocer cómo la docente de historia de educación secundaria aprendió Historia.
- Conocer la manera en que se desarrolla la enseñanza de la profesora de Historia en educación secundaria.
- Identificar la relación que tienen las estrategias que la docente aplica en sus clases de Historia, con las que utiliza para aprender el contenido histórico.
- Reconocer las estrategias aplicadas por la profesora de Historia que le han resultado efectivas para el desarrollo del pensamiento histórico en sus estudiantes.

Además, se plantea el siguiente supuesto:

Supuesto

- La experiencia de la profesora de Historia como alumna le permite recuperar algunos elementos que le fueron de éxito en su aprendizaje de la disciplina para construir su enseñanza como docente de la asignatura en educación secundaria y, además, la orientan en la generación de estrategias que desarrollan el pensamiento histórico en sus alumnos.

Como parte de lo anterior, se exponen las siguientes preguntas guía de la investigación:

¿Qué relación tienen las estrategias utilizadas por el docente de Historia con aquellas que le ayudaron a aprender sobre la disciplina?

¿Qué estrategias de las que utiliza la docente aportan al desarrollo del pensamiento histórico?

Estado del Arte

Como parte de la búsqueda que se realizó para recabar información importante sobre el tema del presente trabajo, se muestra a continuación una tabla que sintetiza el contenido útil para realizar esta investigación. Cabe decir que se recuperan aspectos de la investigación en tres secciones en donde se enuncian los conceptos y aspectos clave que son necesarios para la comprensión del tema (ANEXO 1).

Así que, en primera instancia se aborda a la formación del docente tomando en cuenta: la construcción de la identidad docente; la epistemología y su relación con la transmisión del conocimiento, además de su construcción y apropiación desde un enfoque educativo, en donde se retoman elementos teóricos y conceptuales que forjan al docente y; la construcción del conocimiento histórico. Lo anterior con la vinculación al tema: la formación del docente y el aprendizaje que ha tenido de la disciplina que enseña desde el sentido epistemológico, donde recae el origen del conocimiento que posee la docente.

En segundo lugar, las investigaciones a cerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en adolescentes que comprenden la educación secundaria, en las cuales se destacan: las tendencias y paradigmas de la enseñanza de la Historia, los problemas más comunes que surgen cuando dicha enseñanza es aplicada y aquellas propuestas de enseñanza de la historia más populares para desarrollar el trabajo docente.

Por último, se recuperan algunos de los estudios acerca del pensamiento histórico, haciendo énfasis en su concepción didáctica dentro de los entornos escolares como fundamento educativo de la disciplina, y en la manera en que lo desarrollan los estudiantes de educación básica secundaria, tomando en cuenta las nociones de la historia o conceptos de segundo orden y sus características básicas. Esto permite el reconocimiento de la idea que prevalece en la docente y la relación que existe entre los planteamientos sobre la formación del pensamiento histórico y su desarrollo en el aula.

Como resultado, se establece el encuadre general de estudio, en el que se distinguen las principales perspectivas que encaminan el marco referencial de los tres tópicos implicados en esta investigación: la formación del docente, el desarrollo de su enseñanza con relación a su aprendizaje y la aportación al desarrollo del pensamiento histórico. A continuación, la perspectiva desde la cual se pretende aportar a los campos anteriores definida en el marco teórico

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

La hermenéutica tiene su origen en la interpretación de textos con el fin de comprender lo que fue escrito en el pasado y así darle sentido en el presente. La interpretación es el medio para lograr la comprensión de lo que un sujeto haya planteado en su contexto histórico en determinado momento y que posibilita su acercamiento a sus experiencias a través del tiempo. Por ello, la interpretación es el punto clave que abre el panorama a la vivencia del sujeto y desde la cual, la hermenéutica constituye el marco para su aplicación en este trabajo.

Para entender este enfoque, es necesario conocer que la Hermenéutica ha sido el foco de cambio en tanto los modelos de pensamiento y de conocimiento se han ido transformando, dando como resultado, un debate filosófico que permanece y que tiene protagonistas a los diferentes pensadores que conocemos surgidos en el siglo XX, entre ellos: Schleiermacher, Husserl, Heidegger, Dilthey, Ricoeur y Hans-Georg Gadamer.

Sin embargo, al inicio de esta reflexión filosófica que gira alrededor de la interpretación, se destacaron: “el teólogo Friedrich Schleiermacher, quien fue el primero en proponer una nueva sistematización y metodología de la disciplina de la hermenéutica, y el filósofo Wilhelm Dilthey, quien la intentó transformar en una teoría y metodología de las ciencias humanas” (Hermanus, 2013). Es en este punto cuando el enfoque filosófico sale a relucir, cuando, pese a que en su obra hace énfasis al método, “Gadamer criticó los planteamientos que trata de modelar el método de las ciencias humanas, a imagen y semejanza del método usado por las ciencias positivas” (López, 2013) que sólo debilitaban su concepción humanista y su enfoque interpretativo.

Desde lo anterior es cuando ese debate filosófico y metodológico cobra mayor sentido, pues cuando algunos pensadores proponen y defienden una metodología para la hermenéutica, Gadamer enfatiza en la importancia que tiene desde las denominadas ciencias del espíritu, en donde se manifiesta como un proceso que no trata de fijar las normas del proceso interpretativo, sino sacar a la luz las estructuras trascendentales del comprender, es decir, clarificar los modos de ser del fenómeno interpretativo (Morales, 2011). Es importante aclarar que no es que trate de omitir el uso de un método, sino que

pretende cambiar el sentido que se le da a éste, permitiendo preservar la relevancia que tiene la comprensión frente al método que se utilice.

De esta manera, la hermenéutica debe responder al humanismo, en donde el método científico es insuficiente para explicar el comprender propio de las ciencias del espíritu (López A. , 2002), pero que funge como camino inherente de su comprensión a través del entendimiento del otro, teniendo en cuenta su presencia en el tiempo. En este punto cabe destacar que una característica fundamental de la hermenéutica está en su estructura circular, que fundamenta todo proceso de interpretación en un círculo hermenéutico, y que es desde donde se pueden ver las diferencias entre lo filosófico y metodológico.

El juicio de los autores puede parecer enfrentado por la perspectiva metódica que sostienen, pero es necesario mencionar que parte del debate entre ambos enfoques es que surgen como respuesta a las críticas que tiene la objetividad de las ciencias naturales en contraste con el enfoque de las ciencias humanas o del espíritu. Plantear una metodología no permitía mostrar las diferencias entre ambos enfoques, sino que daba la razón a las posturas objetivistas implantadas en la Ilustración para las ciencias. Cabe decir que esto no significa que ambas posturas deban estar enfrentadas, sino que, al ser parte de la construcción del conocimiento humano, deben plantear cada una sus aportes para poder complementarse entre sí, lo que se busca demostrar en este documento a través de la presente investigación.

Para esto, Dilthey adopta al círculo hermenéutico como el método más adecuado para las ciencias humanistas, considerando la interpretación de un todo y de las partes como un proceso circular, en el que se ven implicados: una sospecha ideológica; los prejuicios y presupuestos, que dan origen a las preguntas; la interpretación literal; y la respuesta a las preguntas a partir de la reconstrucción. Y en esta relación continua y de diálogo tiene presencia el intérprete y el interpretado.

Asimismo, con la intención de que lo expuesto en esta investigación se afiance al enfoque hermenéutico, se toma en cuenta la perspectiva filosófica que da Heidegger acerca de la hermenéutica, considerando el ser y el tiempo en un sentido existencialista, manifestado por medio de sus vivencias alrededor del tiempo en donde la comprensión previa funge como punto de partida para llegar a la máxima comprensión de la existencia humana. Por

tanto, Heidegger plantea que la existencia humana puede ser interpretada y comprendida a través de la exposición. En este caso, “la exposición tampoco consiste en tomar conocimiento de lo comprendido, sino en elaborar posibilidades, así pues, se confirma que el punto inicial del comprender es la exposición” (Barragán & Cepeda, 2018, pág. 18). Dicho proceso de exposición, interpretación y comprensión se ve realizado en este documento.

En este sentido, su aplicación define la delimitación de la interpretación que surge de un trabajo hermenéutico, en el que también influye un diálogo entre preguntas y respuestas de quien quiere conocer y de quien expone su vivencia. El círculo hermenéutico aplicado entonces, responde a un ir y venir entre la información proporcionada y la interpretación de la misma a partir del análisis de los datos narrativos, considerando que lo expuesto es un diálogo que integra al relato. Además, la hermenéutica orienta este proceso a través de la consideración de los conceptos que intervienen en su implementación.

La hermenéutica en la narrativa.

Si bien, la hermenéutica surge desde la comprensión de textos escritos y tiene mayor auge desde la consideración de estos como históricos (escritos en el pasado) el hecho de que su fundamento se constate en la comprensión del sujeto (sea histórico o no) puede ser aplicada en cuanto exista una persona infiltrada en el estudio, como es el caso que le acomete a este trabajo.

Si se abordan las narrativas como metodología, se supone que mediante ellas puede averiguarse algo en un grupo social o en una persona, de manera que se asumen como medio para y el contenido se supone que es lo que se pretende averiguar (Ángel, 2011, pág. 30).

Por consiguiente, la perspectiva desde la cual se elabora el presente trabajo se deriva del enfoque hermenéutico, en el que la comprensión del sujeto a través de la interpretación es el eje central. Así, “para Gadamer, la historicidad es un elemento clave de la comprensión hermenéutica” (Rojas, 2011, pág. 180), de esta manera, distingue al prejuicio, la distancia en el tiempo y la historia efectual. La primera, relacionada con la tradición y la autoridad; la segunda que se aboca a la relación entre sujeto y objeto; y la tercera con relación a los denominados horizontes.

Entonces, “la hermenéutica, de esta forma, sería un recurso científico orientado a la comprensión de actos de habla, de la acción social cifrada en la denominación genérica de textos” (Rojas, 2011). Para efectos de este trabajo, la hermenéutica se toma como base para la comprensión del diálogo, puesto que el sujeto a comprender no parte de un texto, sino de su narrativa, en el que la entrevista tiene un papel importante que muestra a través de un relato el sentido epistemológico de su formación, aspecto que se desea conocer. Así es como “el trabajo hermenéutico que aborda los relatos, por tanto, es una actuación histórica, es política y simbólica y es influjo vivo por más que se pretenda una imposible objetividad o un impensable distanciamiento del objeto” (Ángel, 2011, pág. 32). La interpretación dada al discurso no se hace con la intención de indagar en el método, sino en entender la formación y la repercusión de la misma en su docencia.

Bajo este concepto, la investigación biográfica a partir de la estrategia “Historia de vida” y con enfoque hermenéutico, pretende resolver las preguntas de un inicio, desde una perspectiva de comprensión del sujeto con enfoque hermenéutico, considerando su tiempo y espacio, analizando los factores de su formación personal que la han guiado en la creación de su mundo de vida docente y que se determinan en este trabajo. En el siguiente capítulo se explica de manera más concreta la metodología llevada a cabo para este propósito.

CAPÍTULO III
ESTRATEGIA METODOLÓGICA

CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

La Historia de vida como estrategia biográfica para conocer al docente

La Historia de vida aplicada en este trabajo de investigación tiene el propósito de develarse como medio adecuado para la comprensión de la formación docente desde una perspectiva hermenéutica, en donde la construcción narrativa de las vivencias que hace el profesor de sí mismo, exhiben la importancia de su conformación en su labor. Para esto, se estudia desde el punto de vista cualitativo, por las características de estudio humano que supone esta estrategia metodológica con enfoque biográfico.

La importancia del uso de los enfoques biográficos reside en su característica de investigación cualitativa:

En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto (Sampieri, 2015, pág. 9)

Como base primordial de los estudios derivados de un enfoque cualitativo, está el darle importancia a aquellos fenómenos que integran a los sujetos como personas, no como objetos, tal y como lo abordan los enfoques cuantitativos, establecidos a partir de los modelos de pensamiento que defendían al positivismo como una corriente que debía mantenerse y permanecer en torno a todos los estudios científicos que se realizaran, debido a la validez que se supone tenía por mantener delimitadas teorías que daban explicaciones al mundo que nos rodea.

En este sentido y de forma contraria, surgen corrientes que tratan de rescatar el sentido humano para todo aquel estudio que tenga como eje central fenómenos de incidencia humana, que tengan que ver con posturas sociales, psicológicas, antropológicas, etc. y que refieren características centradas en el ser, en este caso:

Considerados desde hace décadas como una de las principales tradiciones dentro de los abordajes cualitativos de investigación social, los métodos biográficos describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo (Mallimaci & Giménez, 2006, pág. 175).

Y para propósito de este trabajo se constituye con la intención de comprender la singularidad del sujeto. Todo individuo dentro de su realidad tiene aportes que hacer para mejorar el entendimiento de su entorno, pero para alcanzar este objetivo, es necesario indagar en la concepción que su formación ha tenido, en este tenor, la formación profesional tiene mucha implicación. Este tipo de formación mantiene características en el desarrollo de la identidad del individuo, que a su vez se proyecta en su actuar docente.

El desarrollo de la investigación responde al trabajo de Mallimaci y Giménez (2006), quienes establecen los puntos para hacer una investigación con enfoque biográfico, en este caso, las Historias de vida. Además, lo presentado aquí también se vincula con lo que ellos denominan como “Relato de vida”. Cada apartado que tiene que ver con el diseño de investigación que se presentará después, tiene como referencia lo que determinan como parte de la organización de este trabajo.

De esta forma, es factible reconocer que:

Las ciencias sociales recurren a la historia de vida no solo interesadas por la información que esta pueda proporcionar acerca de un sujeto individual, sino que buscan expresar, a través del relato de una vida, problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de esta (Mallimaci & Giménez, 2006).

Los casos peculiares que se derivan de la investigación contribuyen a identificar aquello que le da relevancia a una situación que puede abrir vertientes que responden a un problema, una cuestión o un dilema que surge desde el estudio de una temática. Además, facilita la indagación de los rasgos biográficos de una persona, en donde existen factores que dan respuesta a lo que se busca.

Mientras que no es posible dar una respuesta cerrada a una cuestión profunda, se pretende que esta estrategia de investigación revele los elementos necesarios para precisar lo que se pretende conocer. Para ilustrar lo anterior y servir de orientación a la

relación que tienen los puntos de investigación abordados en este tema se integra un diagrama de elaboración propia que muestra visualmente los principales aspectos de la presente tesis (ANEXO 2).

Técnica de acopio de información. Entrevista.

Como fue mencionado antes, el diseño de esta investigación está enfatizado por los referentes que dan Mallimaci y Giménez (2006) al abordar las Historias de vida, así que se hace uso de la entrevista como medio para la obtención de la información.

La entrevista cualitativa “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Sampieri, 2015, pág. 403). Son utilizadas con la intención de indagar en un problema de investigación que es difícil de observar a simple vista, y que requiere de adentrarse en el sujeto para entender su implicación en la situación.

El desarrollo que se da en una entrevista debe considerar que “la gestación y la preparación de los temas, el plasmar las temáticas en las entrevistas, y su posterior transcripción, ordenamiento e interpretación, forman parte de un proceso de investigación que debe ser dinámico para ser fructífero” (Mallimaci & Giménez, 2006, pág. 186). Por ende, se emplea una entrevista abierta, que tiene como propósito dar orientación adecuada a las categorías que son relevantes para esta investigación. Además, la entrevista realizada tiene la intención de, más que tener una estructura de entrevista, ser una oportunidad de relatar su vida por parte del entrevistado, puesto que:

Los relatos son, pues, autocomprensión que opera en la vida y por tanto no son simplemente su reflejo o su mimesis. No son sólo resultado, sino que se encuentran integrados en el proceso de vivir. Son el guion y son también la película. Y como tales son susceptibles de ser interpretados. (Ángel, 2011, pág. 32).

De esta forma, se definieron y siguieron los tres momentos (Mallimaci & Giménez, 2006) que se llevan a cabo para realizar una entrevista:

- I. Preparando la historia de vida (muestreo, eje temático, guía): que precisa, en primera, a la elección del sujeto por entrevistar y que pueda brindar información

sobre el tema de estudio; en segundo lugar, define la delimitación del tema que se aborda durante entrevista y; en tercer lugar, la elaboración de una guía que establezca las etapas de la vida que pretendemos conocer del entrevistado y su nivel de profundización.

- II. Haciendo la entrevista: Resalta la idea de que la conversación es central y también el tener en cuenta de que la existencia del otro hace que se construya el relato. Además de que es el momento en que la entrevista se efectúa.
- III. Analizando y sistematizando la información, interpretando la historia de vida (proceso que abre nuevos interrogantes): Se aboca al análisis de la masa de datos obtenida de la entrevista, y de su consecuente interpretación a través de la exploración de los significados.

En términos generales, la entrevista es abierta para que responda, tanto a la estrategia como al enfoque elegido para abordar la investigación. Se buscó crear un ambiente de confianza partiendo de la previa presentación de los fines de la misma, desde lo cual la aceptación y la disposición de ambas partes provocaron una entrevista enriquecedora (ANEXO 3).

Análisis de los datos

El análisis de los datos cualitativos

Ya que el principal objetivo de este trabajo de investigación es el comprender, y dado a que la estrategia y el tipo de estudio planteadas corresponden al enfoque cualitativo, el análisis mantiene la misma línea, así que:

En el proceso cuantitativo primero se recolectan todos los datos y luego se analizan, mientras que en la investigación cualitativa no es así, sino que la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema peculiar (Sampieri, 2015, pág. 418).

La recolección y las pequeñas fases que se plantean en el análisis de los datos cualitativos no tienen que realizarse como dos procesos aislados, ya que, antes de la recolección se tienen ideas previas que ayudan a la elaboración de una guía de entrevista, durante la entrevista se encuentran también presentes y al final sirven para orientar la categorización de la información obtenida. Esto es lo que permite establecer el esquema peculiar de cada estudio.

Aunado a esto, no se debe olvidar que “en el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (Sampieri, 2015, pág. 418) y que, por ende, refiere a la esquematización y categorización de los datos que se obtienen.

Para lograr lo anterior, se emplean las tres acciones progresivas ligadas que propone Sampieri (2015, pág. 420), en las que distingue a tres: la primera, la recolección de los datos, que hace hincapié en los datos obtenidos, ya sean por inmersión inicial, profunda y que parte de la aplicación de alguna técnica; la segunda, referida a las tareas analíticas, en donde se pone atención en las reflexiones y en el análisis detallado de los datos y finalmente; la etapa de resultados, que se constituye por el encuentro y generación de categorías de análisis.

Informante clave

La docente en cuestión comprende los siguientes datos:

1. Edad: 43 años
2. Grado máximo de estudios: Maestría
3. Años cumplidos en el servicio: 20
4. Nivel de educación en el que trabaja: Secundaria
5. Asignaturas que atiende: Historia de México

Su elección se lleva a cabo dado que cumple con las características de esta investigación:

- El nivel de educación al que refiere es Educación Secundaria.
- La asignatura a la cual corresponde su nombramiento es Historia.
- Tiene entre 15 y 20 años en el servicio docente.

El análisis de los datos

Por lo que se refiere a este apartado, el análisis de la entrevista se lleva a cabo considerando que, previo a la elaboración de las preguntas se definieron algunas categorías que darían mayor estructura a la guía de entrevista, lo que permitió definir la secuencialidad que se abordaría durante dicha entrevista con la docente.

En un primer momento se buscó la posibilidad de contactar con la docente, y logrado esto, se procedió a dar un panorama general del trabajo y a otorgar los aspectos clave de la investigación para que la docente tuviera una idea más precisa de la intención que prevalece en la entrevista: el hecho de querer conocer sobre su trabajo no tenía la intención de juzgar, sino de comprender para aprender, y para abrir nuevas líneas temáticas en beneficio de la enseñanza de la historia, recuperando todo aquello que a ella le resulte útil en su práctica.

Posteriormente, se pidió una cita en la que la docente dispusiera para llevar a cabo la entrevista. En estos momentos es relevante hacer énfasis en las disposiciones mostradas por ambos actores (entrevistado y entrevistador), pero resaltando que la mayor disposición fue de la docente entrevistada al permitir indagar sobre su profesión, formación y práctica docente. En esa cita, se abordó la entrevista completa, recuperando muchos datos que son de gran ayuda para el objetivo de esta investigación.

Además, para llevar a cabo el segundo momento de la entrevista, el análisis y la sistematización de la información, se retoman las dimensiones planteadas en el capítulo anterior, con la intención de sustentar y orientar la interpretación de la entrevista a partir de la información obtenida y de esta manera identificar los indicadores clave que dan sentido a la presente investigación: aquellos que tienen que ver con la formación de la identidad docente, a través de la práctica docente. Así, las partes retomadas de la entrevista tienen el marcador “LBN, 200622”, haciendo referencia a las iniciales de la docente entrevistada y de la fecha en que se realizó la entrevista.

Finalmente, se lleva a cabo el análisis de datos, organizando a partir de cuadros comparativos la información obtenida de forma narrativa, y con lo cual se muestra la síntesis de la misma hasta la recuperación de los datos específicos y significativos para llevar a cabo la interpretación (ANEXO 4).

Categorización de los datos

Para realizar la categorización de los datos, se toman en cuenta las dimensiones que plantea Fierro, Fortoul y Rosas (2000) y que se vinculan por estar destinadas al análisis de la práctica docente son las siguientes:

- I. **Personal:** Se sustenta en las decisiones fundamentales que toma el docente como el individuo que relaciona su quehacer profesional con sus actividades.
- II. **Institucional:** Dimensión colectiva que se relaciona con las normas del comportamiento y de comunicación entre colegas.
- III. **Interpersonal:** Que tiene que ver con la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela y que se produce de cara al quehacer educativo institucional.
- IV. **Social:** Aborda el conjunto de relaciones en que cada docente percibe su tarea como agente educativo y que tiene impacto en diferentes sujetos de la sociedad.
- V. **Didáctica:** Enfocada a identificar el papel del maestro como agente que con el proceso de enseñanza y guía la interacción de los alumnos al saber del contenido destinado a aprender.
- VI. **Valoral:** La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores a través de los aspectos que conforman su personalidad.

Cada una de las dimensiones anteriores son posibles de identificar en la investigación realizada, pues en la información obtenida se muestran datos que se relacionan con cada una de ellas. Sin embargo, no todas serán analizadas con la misma importancia y profundidad debido al tema que corresponde abordar. Por ello, siguiendo las pautas establecidas del enfoque y de la estrategia metodológica biográfica, se hace mayor énfasis en sólo cuatro de ellas, las cuales tienen mayor relación con el tema abordado, siendo éstas: **la personal y didáctica**.

Además, como parte del proceso de análisis, se establecen las siguientes categorías y subcategorías que permiten facilitar el trabajo de reconocimiento de los elementos más relevantes para este trabajo:

- A. Biografía escolar (*aspectos preliminares*):** Se ocupa de recuperar los datos más relevantes de su educación básica.
- B. Formación inicial (*aspectos clave*):** En este punto se establecen dos subcategorías más: la Formación pedagógica y la Formación disciplinar. Esto para identificar los aspectos que tiene el docente como profesor de una asignatura en educación secundaria.
- C. Formación práctica docente (*aspectos sustanciales*):** En esta categoría se hace énfasis en cómo fue el proceso que la docente llevó a cabo para llegar a ser la profesora de historia que es, además de que se abre paso a la indagación de las estrategias de enseñanza empleadas en el aula y de aquellas que le han dado buenos resultados en el desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos.

La interpretación del relato docente

Biografía escolar (aspectos preliminares)

La motivación familiar y personal por la superación.

Este apartado considerado esencial arroja ideas clave sobre la formación básica que tuvo la docente, ésto para ser parte de la organización de sus vivencias significativas de manera cronológica. En este análisis se determina la dimensión personal, y se aborda por motivos de comprensión en la Historia de Vida de la docente.

Se asume que, en esta etapa de la vida existen algunas nociones de las aspiraciones sobre lo que se “desea ser de grande”, haciendo alusión a la profesión por elegir en un futuro. Por lo tanto, dicho planteamiento se hizo con la intención de identificar aspectos sobre el deseo de ser docente entre la niñez y la adolescencia y que ésto diera indicios sobre su elección de institución formadora y la aceptación ante la profesión, considerando que esto es parte de la motivación.

Yo cuando estoy estudiando la preparatoria, pues, casi todo el mundo daba por hecho que por estar en la prepa anexa en la normal eras así como que tenías que entrar a ser maestro, ¿no? Pero para mis primeros años no, no era mi intención, mi intención era poder irme a la ciudad de México y estudiar en la UNAM. LBN,200622

... Desafortunadamente pues te digo, no quedo en la UNAM y entonces pues sí quedo en, acá en la Escuela Normal, y yo pues, bueno... está bien, ¿no?, ya, ya quedé. LBN,200622

Entro... definitivamente dicen que por algo pasan las cosas. Poco a poco que estoy enrolándome en el proceso de formación para maestra, pues me gusta obviamente. LBN,200622

Entonces pues ya, estoy ahí. Empiezo ya propiamente con la carrera, al conocer pues cómo te tienes que acercar a los niños, las estrategias, las técnicas, obviamente me fui enrolando en esa situación y pues bueno, no me arrepiento de entrar a la Normal, definitivamente. LBN,200622

Entorno a esta motivación personal, también están implicadas personas que forman parte del estímulo por estudiar en una institución formadora de docentes:

(...) Entonces, mi mamá era mi ídola, ella se la pasaba trabajando, ella no vivía prácticamente con nosotros, yo estoy al cuidado de mis abuelos y entonces era como esa parte de responsabilidad, de poder corresponder todo lo que ella estaba haciendo. LBN, 200622.

(...) entonces sí, fue una parte muy, muy importante, influyó muchísimo en el hecho de que yo tuviera que continuar. LBN,200622

(...) Justamente por la influencia que había en la familia de que debes de tener algo, lo único que te vamos a heredar es la educación, pues si la quise aprovechar siempre al máximo. Por eso logramos terminar y me sentí todo el tiempo respaldada por la familia. LBN,200622.

Formación inicial (aspectos claves)

El proceso para convertirse en docente

Esta sección está orientada por la dimensión personal, ya que se reconocen aspectos relacionados con sus intereses y con la toma de decisiones en torno a las situaciones escolares que enfrenta en las etapas significativas que le hicieron convertirse en docente.

Formación pedagógica

En esta subcategoría se abordan puntos más relacionados con la profesión docente desde lo pedagógico, en el que se busca identificar esa formación inicial que prevalece, aquellos principios y nociones de la docencia que se forjaron desde la Normal. Se inicia con el interés hacia la profesión originada por personas externas que tuvo sin necesidad de haber estado presentes en el transcurso de sus estudios normalistas y que, en cierta medida, representan un modelo a seguir o seguido por ser las primeras pesquisas en torno a los aspectos que fueron relevantes y lo han sido en la docencia para la maestra. En este punto es fundamental mencionar que destacan datos para el análisis entre la docencia ejercida y aquellos elementos que han sido rescatados de otros u otras docentes que también fueron ejemplo para formar una identidad docente a partir de la admiración.

(...) como alumna, llegué a tener, así como, modelos a seguir. Algunas maestras que sí marcaron mucho esta parte de admiración. Hay quien por ejemplo llegué a admirar, cómo se sentía, llegué a observar como una profesora, así como que muy, muy aceptada por sus alumnos. Yo tengo muy grabada esa escena de que iba en la primaria (...) logro observar a una maestra, que varios chicos la rodeaban, que platicaba, sonreía, y yo como de: ay, esa maestra se ve buena onda ¿no?... LBN,200622

(...) otro de mis modelos a seguir justamente en la Normal de Zumpango, una maestra que, pues... daba psicología, y era lo que yo hubiera querido estudiar y dedicarme. Entonces ella daba psicología y nos daba el tema muy (...) me encantaba cómo explicaba, nos ponía a leer, nos ponía a escribir y todo, nos puso a hacer ensayos y muy exigente leía todo lo que le entregábamos, por cada cinco de faltas de ortografía le voy ir bajando una décima, y después de tanto número se

quedan si el punto de ortografía, y yo era pésima en ortografía, y era así como de que no, pues me voy a esforzar y eso hacía que me superara. LBN,200622

Entonces, eran personas que tenían cualidades que, pues a mí me llamaban la atención y que me permitían pues como que tener esas aspiraciones, “ah, bueno, ella es así, o sea, se lleva bien con alumnos, ah genial”, es una cualidad que a mí me llamó la atención. Esta otra maestra es muy sistemática, muy organizada, lee todo, es muy preparada, ay no pues, era así como que un modelo a seguir, entonces es esa parte que a mí me convencen de pues estar en esa profesión. De darme cuenta de que de alguna manera puedes impactar en alguien más para poder desarrollar ciertas competencias, ciertas características, entonces a mí eso me terminó convenciendo. LBN,200622

Asimismo, se hace hincapié en los aportes que aún prevalecen dados desde la institución normalista de egreso. Estos aspectos se abordan por ser considerados la base de su formación como profesional de la docencia, dado a que, pese a estar especialmente enfocada a un nivel educativo, la licenciatura proyecta nociones sobre la educación y la enseñanza, mismos que podrían ser empleados en otros niveles educativos, o de los cuales se podrían considerar para adaptar la enseñanza aplicada.

Aquí resulta interesante destacar que, pese a que la intención de la pregunta era detonar en aspectos teóricos o metodológicos, también fue relacionado por la docente con los docentes que aportaron a su formación:

(...) tuve la fortuna de ubicar que mis profesores tenían esa preparación. O sea, eran esas cualidades que tu visualizas tenían docentes preparados, tenían docentes que conocían de su asignatura y que nos encaminaban de manera adecuada. LBN,200622

A mí me gusta esa parte de que sean organizados, sean sistemáticos, de que te reten, de que no permitan que estés así en una zona de confort, o que hagas tu mínimo esfuerzo, no. Era esa parte de que siempre te estaban tratando de motivar, de retar, de generarte actividades diversas para ponerte a prueba. Creo que al menos yo lo sentí así durante mi proceso formativo (...) Pero si algo yo puedo rescatar de la Normal es esa situación, de que tenía docentes que conocían de su campo y que nos impulsaban a nosotros a tener retos, a explotar nuestras características, nuestras cualidades. LBN,200622

Lo referido a la preparación de los docentes es relevante, pero también es importante mencionar lo que tiene que ver con la preparación docente desde lo metodológico, ya que es una característica fundamental que se manifiesta en las Escuelas Normales, y ya que la profesora egresó de una de ellas, se menciona que:

(...) era una cuestión muy diferente estar estudiando que estar en la práctica porque como estudiante, te digo, estos maestros pues nos revisaban todo. Recuerdo mucho que cuando ya nos iban a mandar a prácticas y que nos tenían que revisar la planificación y pues todo el tiempo teníamos que tener actividades pues de cierta manera innovadoras, creativas y con material didáctico. Entonces de lo que más recuerdo es estar haciendo ¡ah! Este material didáctico a montones, a montones (...) todo el tiempo estábamos haciendo material didáctico. LBN,200622

Entonces era así como que esa parte artística, manual que todos debíamos desarrollar, y no todos la tenían, pero era como de que, tienes que buscar en que eras bueno (...) Yo me fui más por esta parte manual, artística, muchas manualidades, y creo que es una de las cosas que sigo aplicando hoy en día, pero que no hubiera sido posible si no nos hubieran ubicado ¿no? Durante todo este proceso de formación a desarrollarlas y ponerlas en práctica. LBN,200622

En cuanto a la visión a futuro existente durante su formación normalista, se abordó a través de preguntas que buscaban esa comparación entre lo que se esperaba de sí misma hasta la concepción de la profesora que tiene al día de hoy, con el objetivo de conocer el reconocimiento de su identidad como docente y de cuáles son los aspectos que son importantes para la formulación de esa identidad:

Pues yo creo que era como poder llevar a cabo un buen trabajo. Creo que siempre admiré a los profesores que tenía, con ese compromiso, ese trabajo, esa dedicación, y mi objetivo era tratar de ser como ellos, ósea, de que, si iba a tratar de llevar mi trabajo fuera, o sea, ya estaba en la carrera, ya estaba ahí, entonces fue muy poco tiempo el que me lamenté no haber quedado honestamente. Fue punto y aparte. Ya estaba ahí, te digo, tuve estos modelos a seguir, quería hacer las cosas bien. Mis objetivos era salir, voy a trabajar y voy a buscar que alguien más pueda llegar a verme como yo veía a esos maestros. LBN,200622

Te digo que ahorita que estas preguntando caigo en que sí, o sea... no lo había visualizado de esta manera, o sea, ahorita que me preguntas, pero ¡sí!, como que ubico que bueno, ¿cuál era mi objetivo?... Era como que ya tenía mi motivación extra, eh, pero, yo creo que en ese momento mi objetivo era estar trabajando. O sea, ya terminé mi carrera, ahora ya voy a ejercer. LBN,200622

Pero digo, ahorita haciendo esa reflexión, era esa parte, de querer hacer mi trabajo bien y creo que de alguna u otra manera, he podido tener esa satisfacción de darme cuenta que ha habido personas que se han acercado y me han comentado que, pues les ha gustado mi trabajo, y digo ¡ah! Creo que voy haciendo bien las cosas y se está cumpliendo con ese objetivo. Te digo yo llegué a admirar a alguien más y el hecho de que me hayan hecho algún comentario de reconocimiento, no pues eso convence. Y ya por todo eso que te comenté creo que si voy por buen camino. LBN,200622

Formación disciplinar

Como se menciona al inicio de este trabajo, para un docente de cualquier asignatura, es indispensable mantener un conocimiento fuerte de la disciplina que tiene que abordar durante sus clases con los alumnos. En general, el dominio del contenido es elemental. Sin embargo, considerando que la docente no mantenía este dominio total en un inicio, se plantea de tal manera que pueda reconstruirse cronológicamente el conocimiento de la Historia (como es el caso) que obtuvo durante todos sus niveles escolares. Lo anterior también arroja puntos clave en relación a la relación que tiene la manera en que la docente recuerda sus clases con la forma en que ahora ella desarrolla sus sesiones.

Educación Primaria

No tengo muchos recuerdos de historia en la primaria, definitivamente. Quiero ubicar que eran así como temas, así como muy pasajeros, así como para llenar tiempos porque como que no recuerdo, no, de verdad de primaria no recuerdo nada de historia. LBN,200622

Educación Secundaria

(...) Sin embargo, de Secundaria sí, en secundaria la maestra que me da historia primero una maestra llamada Maribel y le gustaba que hiciéramos muchos proyectos, que hiciéramos maquetas, y que estuviéramos exponiendo. LBN,200622

(...) Y ya después fue la maestra María Guadalupe Ramírez Bravo, ¡oh por Dios! O sea, super estricta y organizada y sistemática, y eso me gustaba. A mí me gusta, te digo, no sé, esta parte de normas, de reglas muy claras, y siento que ella hacía eso. Daba instrucciones muy precisas, muy concretas que te ayudaban a ir desarrollando pues ciertas competencias, y me gustaba también esta parte de que era muy justa (...) Aprender historia con ella era mucho sobre hacer los mapas históricos, mucho de localización, muchas preguntas, este, ahora ubico que para ese entonces eran preguntas muy memorísticas, ósea como que de tal cual la respuesta literal en el libro literal, te preguntaba y encontrabas la respuesta y después la tenías que transformar a oraciones y tener resúmenes (...) Entonces, no sé si era la didáctica la cual se trabajaba en ese entonces, siento que era muy memorística pero organizado y sistemático y como que trataba de relacionar con imágenes el contenido, pero hasta ahí. Nada más, o sea, te estaba dando un contenido tal cual como venía en un libro de texto. LBN,200622

Nivel medio superior: Preparatoria

Cuando paso a preparatoria, es el maestro Simón quien me da historia, y yo lo que visualizo de él... es que tenía un mundo de conocimiento (...) o sea, tenía todo ese bagaje, y también organizado. Pero él ya buscaba que como que fueras más, intervinieras más. Porque acá en

secundaria era: retómalo de aquí. Él en preparatoria, él te daba el tema, pero no te dictaba (...) tú tenías que estar tomando nota, pero él todo el tiempo estaba hablando, todo el tiempo te daba información, te daba datos y te refería de libros, y te refería de películas, y aquí, y escribía (...) buscaba que también investigaras y también leía... no lo podías engañar, él conocía los temas, era esa parte del dominio de contenidos. LBN,200622

(...) Buscaba que fueras más participe en las clases, pero de forma, pues no sé, como que muy formal, también, muy sistemática. Nos colocaba proyectos. Y sus exámenes, ¡por dios! Eran exámenes, así, de 120 preguntas (...) Y te pedía tus guiones de estudio. Entonces, eran muchas actividades, pero es esa parte donde yo visualicé el dominio de contenidos, definitivamente. O sea, era difícil que tu pudieras verlo dando una clase apoyándose de algún libro, él ya lo conocía, te lo explicaba y te daba datos tan precisos, que quedabas asombrada. LBN,200622

(...) Y también buscaba otro tipo de experiencias, por ejemplo, con él, nos hizo visitas didácticas (...) Te ofrecía tal diversidad y tal seguridad sobre sí mismo sobre el conocimiento, que para mí, yo creo que fue mi primer acercamiento para enamorarme de la historia, ahí yo vi la historia de manera diferente, ósea, si tengo el recuerdo de secundaria, pero de forma como que muy memorística, pero tengo esta otra parte en preparatoria con una variedad de actividades de herramientas que hicieran que me gustara, que me empezara a gustar la historia. LBN,200622

Escuela Normal y la licenciatura en educación

Ya en la Normal, pues propiamente no, no había, así como que pudiéramos estudiar la Historia tal cual, era la historia de la educación en México, por ejemplo, o algo así, o el proceso histórico. Ahí, otra vez como que lo memorístico, no, de la Normal no tengo, y como yo me estaba preparando para dar clases en primaria, pues en mi vida imaginé que iba a terminando dando clases de historia (...) LBN,200622

Hasta este momento, en el que ya se distinguieron aspectos clave del aprendizaje de la disciplina, se puede identificar de dónde se obtuvo nociones más claras acerca de la disciplina, por lo que:

Pues sí, yo creo que la preparatoria por esta parte de que me daba cuenta que era más allá que datos memorísticos, pero, aun así, si tengo un recuerdo muy bueno de la historia en secundaria por esta parte tan organizada. Yo eso no me lo he quitado, me gusta a mi ser muy organizada. Pero esta parte de ofrecer variedad la obtuve de la preparatoria. LBN,200622

Se estudia la Historia ¿Para qué?

Además, también mantiene relevancia el concepto que como estudiante mantenía de la Historia:

Yo creo que como una mayoría, que es aburrida, que no ofrece nada interesante y que no me es útil, por ejemplo, eso es lo que yo percibía. Decía: "Bueno, ¿y?" Si tengo mi cuaderno y mis apuntes bonitos, pero como que no le veo ya, una utilidad. LBN,200622

Con esto termina la segunda categoría abordada en la entrevista. Es importante aclarar nuevamente que se hace esta división de etapas porque, es hasta este instante en el que se terminan los estudios escolares, cuando surge la transición entre alumna a docente y en el que el cambio de concepción entre la teoría y la práctica ya no son iguales a la conocida hasta el momento, ni siquiera la idea del fin que tiene aprender la Historia en los niveles escolares básicos.

Formación en la práctica docente (aspectos sustanciales)

El fortalecimiento de la identidad docente a partir de los retos por enfrentar

La presente categorización se relaciona con tres dimensiones, debido a los momentos identificados durante la formación que mantiene en su trayectoria docente: la personal, en la que destacan las decisiones que toma frente al reto de enseñar una asignatura de la cual no se tiene dominio completo del contenido ni de la metodología; la interpersonal, ya que se identifican sectores que involucran a sujetos externos que motivan, aportan o de los que recupera elementos para la construcción de su enseñanza en el aula y; la didáctica, ya que también es posible reconocer las técnicas y estrategias que en cada momento de transformación emplea.

El ingreso al servicio. Un choque de las perspectivas docentes y la realidad educativa.

Recapitulando un poco y para comprensión de este apartado, la docente elegida para esta investigación, hasta el momento de su formación académica no tiene una formación específica para lo que se enfrenta en un futuro. La situación del conflicto que vive en el proceso de integrarse al servicio es única, pero representa a los docentes que, sin tener preparación específica de una asignatura, asumen el reto de enfrentarse a enseñar contenido que para ellos no es muy dominado.

Así que, para continuar con la organización cronológica de esta entrevista y para respetar las etapas, las primeras preguntas de este apartado buscan indagar sobre ese proceso inicial y cómo es que inicia a ser docente de una asignatura de la cual no habría tenido idea durante su formación académica. Se coloca entonces, sólo información clave para orientar el entendimiento de su ingreso al servicio:

Yo salgo con la Licenciatura en Educación Primaria y me mandan a Secundaria, o sea, para empezar, si fue un choque bastante fuerte, no sabía trabajar con adolescentes definitivamente, lo que a mí me ayudó fue que el directivo que me recibe en la institución a la que me envían, era un maestro muy empático, muy consciente, muy amable. Llegamos dos compañeras en ese ciclo escolar. Mi otra compañera que llegó conmigo venía de educación preescolar y yo de educación primaria (...) LBN,200622

(...) Llegamos porque se estaba abriendo un nuevo grupo en el turno vespertino, era de recién creación, iba a ser su segundo año de la escuela. Habían tenido primer año, entonces en ese ciclo iba a empezar el segundo año. En ese tiempo sólo nosotras dos habíamos llegado a cubrir todas las asignaturas del segundo año supuestamente, o sea nos tocaban de a poquitas horas de diferentes asignaturas (...) LBN,200622

(...) a mí me dejan asignaturas más teóricas que fue: Español, Geografía, Formación Cívica y Educación Física, me ponen Educación Física porque preguntó si alguna de nosotras conocíamos o teníamos nociones de escolta, y yo le dije que era parte de la escolta (...) Entonces nos ubican en esta parte y te voy a ser honesta, mi primer año de servicio fue caótico, fue fatal. No tenía control de grupo, este, pues tenía que estarme documentando todos, todos los días de... aunque el maestro nos acomodó para no dar tantas materias, eran, aun así, por lo menos cuatro (...) LBN,200622

(...) Mi primer año de servicio si lo tengo muy presente por lo complicado que fue. No tenía, esa es una realidad, no tenía control de grupo, me costaba el dominio de contenido de los temas y poder ubicar técnicas y estrategias para poder dar los mismos (...) Y en ese primer año no me tocó dar historia, entonces, pues ahí no te pudiera mencionar, sino que, justamente en el turno vespertino, di la asignatura de historia muchísimos años después (...) LBN,200622

(...) siendo yo, maestra de educación física, creando la escolta en turno vespertino vamos a un concurso. A pesar que éramos escuela, aparentemente de recién creación, mi escolta queda muy bien ubicada (...) De 22, de ser relativamente de nueva creación, fue un lugar excelente (...) uno de los directores de las escuelas de ahí de la zona (...) ubica, o al menos ubicó mi trabajo (...) me invita a trabajar en su escuela porque se estaban abriendo esas horas y justamente entre esas horas estaban horas de Historia, eran ocho horas de Historia y tres de educación física. LBN,200622

El primer acercamiento a la disciplina ¿Cómo se enseña la Historia?

El proceso mencionado anteriormente, es un conflicto entre el perfil de los Egresados de escuelas Normales y su nombramiento en escuelas de otro nivel educativo diferente del que corresponde a la preparación inicial. No obstante, en relación al tema de este trabajo, este es el momento en el que la docente se encuentra de frente a la situación de enseñar Historia, una asignatura de la cual no tenía formación previa y que por eso se identifican los elementos que le ayudaron a formarse como tal:

Entonces me dicen “Historia” y yo “¡No, Historia! O sea, nunca había dado Historia y pues si bien tenía esa experiencia, pues agradable como alumna en preparatoria... Yo visualizaba “¿Cómo voy a dar Historia? Si todo el mundo piensa que la Historia es aburrida, que no es útil... ¿cómo voy a dar Historia?” LBN,200622

Es mi primer acercamiento, pero lo que ubico es esta parte de que es teórico, “Bueno, pues voy a leer”. Sí sabía de Historia por lo que había aprendido, pero no es lo mismo, así como que lo poco que puedas aprender como estudiante, a que tu tengas, te digo, lo que tenía un profesor Simón, “dominio de contenidos”. Tenía que estar leyendo “A ver, mañana voy a dar tal tema, pues tengo que leer ¿Cómo lo puedo dar?” ¡Ah! ahí salen entonces mis habilidades, estrategias y técnicas de la Normal de mucha manualidad. Entonces, “¡Ah! Voy a dar este tema, pero que hagan... una historieta. O “Voy a dar este tema, pero les voy llevar tales imágenes” “Voy a dar este tema y que ilustren de esta forma”. LBN,200622

Mi primer acercamiento para dar la historia fue de esta manera: no quiero que sea solo memorístico, sino que, manipulen algún otro material para que, por alguna situación se sientan atraídos. LBN,200622

El segundo momento: la socialización de estrategias para la enseñanza de la Historia.

Durante este proceso de adaptación de la Historia como asignatura por enseñar, es posible distinguir tres etapas que vive la docente y que moldea la manera en la que lleva a cabo su enseñanza. Este es el segundo momento, cuando se abre un espacio en el que los docentes comparten sobre su práctica docente en las asignaturas que les corresponden según su carga horaria en el servicio. Es preciso resaltar que la docente vive esta situación desde dos perspectivas: con la asignatura de Español y la de Historia, pero para nuestro interés sólo se rescata la información proporcionada en relación a la asignatura de Historia.

También es importante mencionar que es un vínculo entre la didáctica que la profesora estaba aplicando, hacia una nueva para ella, en la que puede hacerse de nuevas técnicas y estrategias que le permiten cambiar sus clases y plantearse nuevas formas que se asimilaban a las que le compartían y a la vez fueran nuevas para compartir en este grupo de maestros. Esta situación es clave en su proceso de formación como docente, ya que no sólo está inmerso el conocimiento que iba adquiriendo de la disciplina ni de la metodología adquirida hasta el momento, sino que surge esa necesidad de integrarse también a la didáctica de la Historia a través de la recuperación de aquellos elementos que conocía y que además se le iban presentando.

Sigo dando clases o sea van pasando los ciclos escolares y en esos talleres generales de actualización también nos mandan por... No recuerdo el nombre, pero nos dividían la jornada y cierto número de horas teníamos que estar con compañeros que daban la misma asignatura que nosotros y ya después otras horas nos íbamos a nuestra propia escuela. Entonces yo entro con estas 8 horas de Historia. LBN,200622

Fue ese proceso también muy rico de formación ¿Por qué? porque yo tenía pocos años de servicio, me mandan a estas comunidades de docentes que ya daban la asignatura y tenían varios años de experiencia no pues, ¡Wow! También empecé a escuchar qué hacían los otros maestros. La consigna, por ejemplo, con los de historia era que cada sesión un maestro tenía que llevar una técnica que hubiera puesto en práctica y que le había sido exitosa y nos compartía el material. LBN,200622

Entonces cada sesión yo iba adquiriendo técnicas, iba adquiriendo estrategias y las ponía en práctica, o sea era obvio. Me fui haciendo de material, y de ubicar "No pues, entonces cuando yo vaya ¿Qué voy a presentar? (...) Pues está esa parte otra vez que me generó la Normal: me gustaba que me retaran para tratar de hacer algo mejor o por lo menos igualarlo, sentirme al nivel. LBN,200622

(...) sí tengo esa imagen de los maestros de historia así: súper, súper, súper emocionados por compartir sus materiales y pues ahí me empapé más de esta situación. Y resulta que a los chicos les gustaba, les gustaba que les presentaba siempre algo diferente y juego. Primero empecé con esta parte manual y ya después empecé a meter también juegos. LBN,200622

(...) Entonces jugábamos, pero al mismo tiempo hacían materiales y al mismo tiempo tenían que leer del tema, ¡jay! entonces era genial, a mí me empezó a gustar esta parte de la historia... LBN,200622

Tercer momento: Una nueva perspectiva de la enseñanza de la Historia.

Para abordar el contenido histórico en un aula se necesita adoptar una metodología que responda a las perspectivas que tiene la Historia como estudio científico y humano. De hecho, en la actualidad, se fundamenta a partir de un enfoque formativo, en el que el sujeto adquiere conocimiento relacionado con su realidad y que parte de esto para comprender los hechos y procesos acontecidos en el pasado que dieron como resultado el presente y que, además, todo este proceso mental le brinde posibilidades para proyectar el impacto de su intervención para el futuro.

De esta manera, para lograr lo anterior en el alumno, es esencial que se suceda con el docente. La perspectiva por plantear en el aula sobre el estudio de la Historia, debe estar impresa en el docente para que pueda realizar esa labor de guía hacia el conocimiento de la disciplina. En el caso que se plantea aquí, sucede a partir de un curso tomado sobre la enseñanza de la Historia, que abre ese panorama acerca de lo que implica la Historia como disciplina científica, además de que orienta la comprensión de la finalidad que tiene aprender Historia, mucho más allá que la simple adquisición de contenidos.

(...) me mandaron a un curso que quede así: mega enamorada. Me mandaron al Tec de Monterrey, campus Estado de México. También, de acuerdo a la carga horaria me mandan a mí para historia y yo pensé: ¡Genial! Pues ya que estaba en ese proceso de conocer la historia. LBN,200622

yo creo que de todo mi proceso como docente es el curso al que más provecho le he dado y que mayor sentido ha tenido (...) ese curso para mí fue muy impactante por todo lo que representaba: o sea, la institución, la maestra que nos lo brindó también una maestra muy preparada, y es ahí en ese curso del Tec de Monterrey, en donde yo ubico los diferentes tipos de Historia, o sea, había yo empezado a dar una Historia en la que podía hacer algo manual (...) Pero cuando yo llego al Tec, es cuando me dicen: "A ver, la historia no es únicamente jugar o hacer manualidades. La historia la tienes que reflexionar". LBN,200622

Y entonces me presentan los diferentes tipos de historia (...) Me presentaron una Historia que yo no conocía, pero fue ahí en el Tec de Monterrey, con ese curso justamente... Y entonces dije: "No, de aquí soy". Me recomendaron libros y empecé a leer, porque al fin y al cabo todos esos primeros años yo me mantuve con un libro de texto. Sí te leía el libro, te leía todo el tema y ubicaba como lo iba a tratar y qué técnicas y todo, pero no me había ido más allá, hasta que yo llego a ese curso y me dicen: (...) Hay toda esta variedad para tal etapa de la Historia Universal, de la Historia de México" (...) ¿Qué hice? Nuevamente, eso que estaba aprendiendo allá lo empecé a aplicar acá. Y cuando yo comienzo con esta parte de vamos a cuestionar, vamos a analizar... ha sido fascinante, fascinante. LBN,200622

Y bueno, se vienen también todas estas reformas de los enfoques de la historia, y sale este enfoque formativo, en el que te dice tal cual: "La historia no debe de ser memorística". Y yo dije "¡Ah! pues ya lo sabía". Entonces, ahora mi visión en cada ciclo escolar, es esa parte que los alumnos analicen y cuestionen, me encanta que se empiece a cuestionar la Historia. En cada uno de los temas son dos mis objetivos; uno, o que vean cuál es la utilidad de estar conociendo ese tema; o dos, que puedan criticar o cuestionar esa etapa de la Historia. Eso es lo que yo llevo a cabo. LBN,200622

Es durante estos tres momentos presentados que se puede percibir el desarrollo de la construcción que tuvo la docente como profesora de Historia, y que forjaron su identidad en torno a la disciplina. Como se puede identificar, se da valor a la forma en la que se concibe el contenido de la asignatura, pero se sigue manteniendo en un punto en el que esa práctica docente que emplea se configura a partir de la didáctica conocida, la adaptada y la que se transforma a partir del reconocimiento de que la Historia es un conjunto de conocimientos que no están establecidos, sino que están en constante construcción.

La contribución del otro a la formación docente

Los maestros como fuente de inspiración

Ahora bien, de acuerdo con lo visto en capítulos anteriores, el reconocimiento que hace el docente de su identidad también implica la identificación de los rasgos que retomó del como ella vivió ese acercamiento con los docentes que estuvieron implicados en su educación básica, y de forma más específica con aquellos que fungieron como sus docentes de la asignatura de Historia y que también representaron un modelo a seguir cuando comenzó con el reto de ser y proyectarse como una profesora de Historia:

Para empezar, estás referencias que te daba primero de esta maestra que te digo, caía bien a los alumnos, yo también quería caer bien. Entonces, si yo voy a dar una materia que es aburrida ¿Como voy a hacer que les guste la materia, o que yo les caiga bien, si la materia no se presta? Entonces, pues en esa búsqueda, era esa identidad que me ubiquen como la maestra de Historia, pero que no es una maestra de Historia aburrida, sino que me está ofreciendo diversidad de estrategias y técnicas, pero esta misma identidad se ha ido transformando. Quiero que me ubiquen, en esa imagen como la maestra que conoce, es una maestra que me está estimulando a cuestionar lo que yo conozco hasta el momento, es eso, en esa parte, pero, sin dejar de lado esta parte de te digo, de la otra maestra muy organizada muy sistemática, sí me gusta. Que me ubiquen como una maestra que le gusta el trabajo organizado, sistemático y que es útil, que no es una asignatura tan aburrida como regularmente piensan, sino que le den utilidad, que les llame la atención, pero que,

cómo decirlo, no sé, un equilibrio entre que: “Me gusta cómo da la clase porque me está gusta ayudando a analizar pero también sé que debo de cuidarme porque es muy estricta, le gusta que tenga mis cosas bien organizadas”. Entonces es como ese equilibrio que me gusta mantener. LBN,200622

El estudiante como sujeto motivador

Asimismo, para tener un panorama más completo de la construcción que ha hecho la profesora sobre su identidad, también debe considerarse otra parte fundamental en la docencia, que es la respuesta que tienen los alumnos al trabajo que ella lleva a cabo en el aula y durante las clases que aborda. Este aspecto puede identificarse de la misma manera como parte de la motivación de la docente por innovar, por superar la enseñanza que hasta el momento había aplicado:

Cuando comienzo con lo manual, a los chicos les gustaba porque manipulaban diversidad de materiales, entonces pues al fin y al cabo siendo educación básica, estás todavía en un proceso formativo, estás formando hábitos todavía, hábitos de estudio, hábitos de trabajo. Entonces te digo, me gusta esta sistematización que a los alumnos al principio les costaba (...) Después se van adaptando, pero al final les llama la atención porque les brindas diversidad de materiales (...) y yo me sentía satisfecha con esta parte (...) LBN,200622

Cuando fue esta parte de los juegos pues mucho más, tenían que tener como que ciertas características (...) Entonces aún y los chicos que les costaba entregar trabajos pues se apuraban, se apuraban porque querían ser partícipes de esa actividad (...) Y pues integrarse a una actividad que salía de la rutina les llamaba la atención. LBN,200622

Y en esta última parte del análisis ha sido genial, de lo más genial. Me gusta mucho ponerles exámenes de preguntas abiertas o hacer actividades en las cuales ellos tengan que redactar, y cuando yo ubico en las respuestas un argumento que ya cuestiona a la historia, o que ya dan un fundamento con base en esta historia que no está en los libros de texto... yo me siento satisfecha, de verdad, al menos en un ciclo escolar hay un alumno que ya se va con una visión diferente. LBN,200622

Aunado a lo anterior, que está determinado por las etapas que constituyen el proceso de formación de la docente y que se relaciona con la percepción que de ese proceso han

tenido los alumnos (también desde la perspectiva docente), se destacan, de forma más específica, las acciones que sus estudiantes realizan y que también forman parte de la motivación de la profesora en continuar mejorando las sesiones de su asignatura:

Cuando te retan. Cuando te das cuenta que alguien tiene iniciativa. Me gusta también que me pregunten, que me cuestionen (...) Entonces tú ya no te puedes mantener en esa zona de confort: “¡Ah! pues solamente uso de estos datos” no porque ya sabes que hay alguien más que te puede cuestionar y si tú llegas al siguiente ciclo escolar con ese nuevo dato pues los sigues sorprendiendo. Pero hay alguien que quiere todavía más, entonces es la parte en la que no te puedes mantener estática, a pesar de que la historia se supone que ya son datos fijos, que es una ciencia que, bueno, es una ciencia en constante transformación, ¡cierto! porque lo que hoy estamos viviendo mañana ya es historia. LBN,200622

(...) la historia no se acaba, pero lo que tú estás presentando de cierta época se supone que ya está establecido. Sin embargo, cuando un alumno sí está analizando, sí está poniendo atención, te permite ver que no has terminado de analizar el tema en todas sus versiones o en todas sus variantes, porque te falta algún dato que pudiera complementar, y te exige seguirte preparando (...) [y] puedes darte cuenta de que ya hay estudios más recientes sobre una versión diferente sobre la Historia. Siempre va a haber versiones según el lado del que la estás analizando: de los vencedores o de los vencidos, son historias diferentes. Entonces ahí te motivan a esa situación, yo creo que eso es lo que me motiva, cuando cuestionan. LBN,200622

Por consiguiente, el alumno representa un elemento importante para que un docente pueda sentirse entusiasmado por seguir adquiriendo conocimientos que le permitan orientar de forma más completa su aprendizaje, además de que esto se puede ver también como una oportunidad para la adquisición de contenidos más relevantes de la asignatura, al acercarse a diferentes y variadas fuentes que le permitan establecer esa comparación entre versiones y poder plantearlas en el aula.

Formación disciplinar propia

¿Cómo se construye el conocimiento histórico que hay que enseñar?

Los aspectos presentados anteriormente forman parte de la dimensión en la que se involucran personas externas (maestros, colegas docentes y alumnos) que han tenido influencia en la construcción de la identidad docente que mantiene la profesora. En el caso de esta subcategoría, se presentan los factores a los que la docente acudió de manera autónoma para adquirir conocimientos históricos que le permitieran fortalecer el dominio de contenido durante sus clases, y que le diera seguridad frente a grupo entre cada actividad, técnica y estrategia aplicada.

Leyendo, o sea, no hay más. Te digo desde el primer momento que me dan a mí la asignatura sabía que tenía que leer. Ya sabía algunas cosas, claro, pero debes de tener un dominio del tema, y ¿Cómo lo puedes tener? pues no es por arte de magia, tienes que leer, te tienes que documentar. Te digo, mi primer acercamiento fue únicamente con libros de texto, pero después ya no, ya me gusta ver películas, me gusta leer (...) No puedes conocer la historia de otra manera, pero sí buscar que sea diversa, que no te quedes únicamente con la parte oficial, sino que veas esas otras variantes. LBN,200622

Trabajar con esquemas. Me gusta más trabajar con cuadros comparativos, esquemas informativos, líneas del tiempo y cuestionarios, preguntas de análisis. Así tal cual de ideas también lo retomo, pero me gusta más que sea lo menos, me gusta más que investiguen y que de esa investigación podamos recuperar las ideas y tratar de que no sepan con qué actividad vas a llegar. LBN,200622

Hay algunas que sí, que sí sigo manteniendo porque es de probable éxito (...) En cuanto al contenido procuro buscar alguna situación diferente para que no se te haga monótono. Y en cuestión de lecturas, pues es la parte de buscar diversidad en el análisis de la información del contenido histórico a través de diferentes recursos. LBN,200622

Formación didáctica. El proceso de enseñanza aplicado en el aula.

La metodología y el contenido son dos aspectos claves que se involucran en el proceso de enseñanza, desde el diseño y la adaptación hasta la elección de las técnicas y estrategias por aplicar en el aula con los estudiantes.

Es una constante actualización. Cada generación es diferente y en cada generación los alumnos tienen cierto tipo de intereses, entonces si tú quieres captar su atención tienes que conocer de esos intereses (...)

Yo creo que no yo creo que no pudiera pensar ni en uno ni en otro, yo creo que es un equilibrio entre ambos. Justamente te digo debes de tener el conocimiento y dominio del contenido y buscar un método apropiado para que se pueda buscar la identificación con el alumno acerca del mismo si no, no puedes priorizar, tienes que buscar un equilibrio entre ambos justamente para que puedas captar la atención del alumno. Si te vas únicamente para el contenido entonces vas hacer memorística y no estás analizando y si te vas a ir por el método, bueno, pero ¿qué tanto contenido diverso puedes ofrecer? No, es un equilibrio entre ambos. LBN,200622

Aporte al desarrollo del pensamiento histórico

Parte de lo que se plantea en esta sección ya fue considerado en puntos anteriores, en los que se expone la forma en la que se desarrolla la práctica y en los momentos que ha tenido durante su formación como docente de la asignatura de Historia. Pero, para identificar el elemento básico de esta categoría, se plantea de manera directa y se rescata el sentido de “cuestionar” el contenido que se aborda durante las clases, de tal manera que se dé pie a la comprensión de la temática y del impacto que sigue teniendo en la actualidad. Así que, la docente basa el desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos de tal forma que, por medio de comparaciones y preguntas ellos:

(...) cuestionen a través de las fuentes primarias digo, por ejemplo, ahorita con la con el código mendocino pues es una fuente primaria “a ver aquí está el código mendocino” “aquí está tu escudo nacional” “dime ¿Qué diferencias encuentras?” ah no, pues es que aquí no tiene la serpiente y acá sí, “¡Ah! y por qué crees que es eso? Ese es el pensamiento histórico, estás analizando los elementos del contenido que se te presenta. LBN,200622

Yo les digo siempre... a veces hasta los pongo... van a decir que los hago rebeldes o algo: “Siempre quienes se encuentran en el poder van a tratar de manipular a la población y te van a presentar los hechos de acuerdo a como quieren que los creas” Les digo ¿quién creó el escudo nacional? ¿Quién hizo un código mendocino? el código mendocino fue hecho justamente por habitantes mesoamericanos que estaban contando su historia ¿quién hizo el escudo nacional? Pues eran criollos, eran españoles y digo: “¿Por qué hacen eso? y así busco que analicen y que ellos que reflexionen, justamente que tengan ese pensamiento histórico que vean que no se tienen que quedar con lo que se te presenta en un primer momento, que tienes que cuestionar, que tienes que ver

más allá, que hay otras versiones ¿Cómo lo haces? pues es eso, buscando que analicen (...) LBN,200622

(...) estás fomentando ese pensamiento histórico cuando el chico ya ve los acontecimientos históricos de una manera diferente y ya puede cuestionar por sí mismo ya puede valorar. LBN,200622

(...) yo creo que estás favoreciendo ese pensamiento histórico a través de esa situación del análisis, del constante análisis de imágenes, análisis de textos, análisis del acontecimiento (...) del rescate de lo que es útil (...) LBN,200622

Hasta aquí el análisis de la entrevista realizada a la docente a partir de su organización por dimensiones y categorías. Los datos y la información recabada aportan de manera significativa y crucial a los objetivos de este trabajo y, además, dan pauta para determinar alcances extras en este tipo de investigaciones, por lo cual, damos apertura a las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

La práctica docente se constituye con base en muchos elementos que se integran para que ésta pueda desarrollarse y, en el proceso de investigación en la educación todos esos factores cuentan, todos tienen importancia. No existe algo que tenga más o menos valor, puesto que ese todo construye a la realidad en la que nos encontramos. Para el caso del presente trabajo, el profesor representa un sujeto protagonista para la educación, pues es el encargado de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los ambientes escolares y para eso, debe hacerse de herramientas y competencias que le contribuyan significativamente a su labor docente.

Ahora, ya presentado el análisis de la entrevista a la docente de Historia, es preciso señalar los aportes que se recuperan de la información proporcionada por ella, y que permiten ampliar el panorama de la formación que tiene un docente frente a los retos que se le presentan cotidianamente para que se puedan comprender las razones y los motivos que han hecho que el docente configure su práctica y su identidad de la manera en la que lo hace.

Además, la entrevista dio pauta a comprender también que las estrategias, técnicas y actividades de enseñanza que la docente emplea en su práctica, a pesar de no concebirse en primera instancia como novedosas porque no se asimilan completamente a las propuestas actuales que defienden que la Historia que se enseña en educación básica debe trabajarse como lo hace un historiador, sí representan una forma exitosa para enseñar el contenido de la asignatura y también tienen una gran posibilidad para que su aplicación pueda aportar en el desarrollo del pensamiento histórico a un nivel pertinente en el estudiante de secundaria.

Sin embargo, debido a que el tema que se aborda en esta tesis despliega tres principales tópicos para su discusión (la formación y la construcción de la identidad docente, la enseñanza de la historia y el aporte al desarrollo del pensamiento histórico) se presentan conclusiones por cada uno de estos, considerando la información organizada por dimensiones y categorías realizada en el apartado de los resultados. Lo anterior, con la finalidad de facilitar el entendimiento de la interpretación derivada del enfoque biográfico

y hermenéutico aplicado cuidando también la congruencia entre los datos proporcionados y seleccionados con la finalidad de la investigación.

Formación y construcción del docente

El proceso de adaptación al ambiente laboral tiene mucho impacto en cuanto a la formación de la identidad docente. Si bien, la identidad es algo que no tiene punto de culminación definido y que está en constante construcción (y transformación), el enfrentarse la docente a situaciones adversas y que no estaban previstas, hizo que desarrollara en ella características claves para desempeñar un trabajo docente con el cual se sintiera satisfecha, pero que, a su vez, le motivara a seguir mejorando en favor de su práctica.

En este tenor, también es debido remarcar la importancia que tienen los sujetos externos en la construcción de la identidad docente, en este caso, los docentes de la asignatura de Historia que tuvo la maestra durante su formación escolar (considerando el nivel básico y medio superior), ya que tuvieron fuerte implicación en la noción de la profesora de cómo debía comenzar a enseñar la Historia, además de que también a partir de la admiración que tiene de ellos y ellas, rescata las cualidades docentes más significativas que proyectaban sus maestros al realizar su práctica y orientar su aprendizaje para diseñar y trabajar en la imagen que quería mantener como docente y en cómo quería ser reconocida por los demás.

Por otro lado, es aquí donde también se puede identificar el aspecto epistemológico del conocimiento que ha adquirido la docente a lo largo de su vida, pues se muestra en el reconocimiento de la relación entre lo que aprendió y cómo lo aprendió, con la manera en qué enseña y cómo lo enseña. Esta afirmación se constituye a través de las comparaciones que se hacen en las respuestas que la docente da a las preguntas, cuando recuerda y comenta las técnicas y estrategias que sus maestros aplicaban en sus clases y que propiciaron su aprendizaje de la asignatura de Historia, que guardan semejanza con las que aplica ahora en su propia enseñanza, además que considera de éxito en los momentos en que los lleva a cabo.

De esta manera, se determina que los profesores encargados de enseñarle Historia a la docente se convirtieron en un modelo a seguir cuando la labor de enseñar ya era de ella

y que, para lograrlo, debía definir aspectos de su personalidad y de las características de su trabajo con los alumnos y esta combinación de elementos que admiró en su momento, son ahora parte de su identidad docente, adaptados a la realidad de la cual es partícipe.

El desarrollo de la enseñanza de la Historia

El proceso de enseñanza a la que la docente se enfrenta tiene características que pueden retomarse para considerar en diferentes situaciones por más profesores, y que también pueden ser adaptadas a otros contextos debido a los buenos resultados que estas han tenido en su práctica docente. En este sentido, la experiencia que tiene la maestra como titular de la asignatura en la escuela a la que pertenece da sustento importante a lo referido en este apartado: las estrategias y técnicas de enseñanza pueden ser recabadas para asegurar una respuesta positiva por parte de los estudiantes de educación secundaria, al incitarles el interés por aprender de Historia y al provocarles la motivación por trabajar en cada sesión, dada la variedad de actividades por realizar.

Entonces, considerando que durante el análisis de la entrevista se identificaron tres momentos clave en la evolución que tuvo la docente en el desarrollo de su enseñanza de la Historia, planteo su relevancia en el aporte del procedimiento que ella vivió para aplicarlo también en las aulas, de forma que:

- El interés de los alumnos por cualquier tema en específico de la asignatura se puede originar a través de dos situaciones: uno, que el contenido del tema de Historia o la actividad estén relacionados con sus intereses actuales, o dos, que la actividad implique hacer algo manual o visual que llame la atención de los estudiantes, y que se parta de esto para introducir al contenido de la Historia.
- Las actividades por desarrollar deben ser dinámicas, que salgan de lo “cotidiano para el estudiante”. La docente aclara en un momento que durante la educación secundaria todavía se trabajan aspectos formativos en el adolescente, por lo que determino que esto no implica que el estudiante debe enfrentarse únicamente a actividades de un historiador, sino que emplear actividades que impliquen el juego, la motivación y la competencia también proyectan buenos resultados en el aprendizaje de la Historia.

- El cuestionar los contenidos de los temas de Historia y la valoración que surge al comprender un tema son posibles cuando el alumno ya adquirió el conocimiento suficiente para reflexionar sobre su realidad y el hecho de no desarrollarlo al mismo nivel en todos, no significa que no se aporte al desarrollo de estos procesos mentales.

Lo anterior no se presenta con la intención de definir un método a seguir para la enseñanza de la Historia, pero cada punto puede ser considerado para mejorar el ambiente de aprendizaje que se produce a partir del cambio adecuado en la práctica docente.

El aporte al desarrollo del pensamiento histórico

Cuando se investiga y se estudia acerca del desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes adolescentes y jóvenes de educación secundaria, se distinguen sus componentes didácticos que permiten su identificación y su puesta en marcha dentro del aula. Sin embargo, el reconocer al pensamiento histórico es un aspecto que ha tenido mayor presencia actualmente y que por ello, se desconoce su desarrollo didáctico a través de las nociones históricas o conceptos de segundo orden por parte de los docentes que se encuentran en servicio atendiendo la asignatura de Historia.

Lo anterior puede reconocerse en la docente entrevistada, porque en su discurso no emplea este tipo de términos cuando hace referencia a las técnicas y estrategias que aplica o a lo que pretende desarrollar en el alumno, pero esto no quiere decir que sean completamente desconocidos por ella, sino que simplemente no utiliza de manera concreta los términos didácticos para referirse a estas nociones, ya que durante sus respuestas si se reconocen elementos de estos conceptos y de esta manera partimos de la relación entre lo que ella menciona y los términos abordados anteriormente para darle mayor comprensión al aporte que la maestra hizo acerca del desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos:

- Una base de la cual ella parte para la comprensión del tema que se aborde, es el uso de fuentes históricas, dado que; utiliza imágenes de primera mano para analizarlas y relacionarlas con el contenido del tema; así como también lo hace con textos y; hace uso de fuentes secundarias al presentar o recomendar otros

modos de saber acerca del tema, tales como libros, videos, películas, que también llaman la atención de estudiantes y que además, le permiten rescatar mayores elementos para la reflexión del conocimiento histórico.

- Además, se puede identificar el uso de otras nociones en las actividades que emplea para trabajar el contenido histórico, en donde se identifica que: rinde importancia al tiempo y espacio histórico, a la relevancia histórica cuando selecciona la información más importante para presentar en las clases, a la empatía histórica cuando menciona que los personajes históricos eran también humanos, a la causalidad cuando analiza diferentes hechos que remiten a lo que se está estudiando y al cambio y permanencia al momento de hacer hincapié en lo importante que es conocer las diferentes versiones de un hecho o proceso histórico.
- Finalmente, aporta al desarrollo del pensamiento histórico cuando busca que los alumnos reflexionen sobre la historia a través de cuestionar el contenido que trabaja durante las sesiones. En este punto también se identifica que la docente hace relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, tal y como lo determina la noción de la conciencia histórica.

Estos y otros elementos acerca del tema que se plantea en este trabajo pueden ser identificados en la entrevista realizada, pero considero importante lo anterior para poder ser recuperados por aquellos que inician su proceso de formación como docentes de Historia, y que también pueden ser analizados por otros docentes de Historia ya en servicio para reflexionar acerca de la formación continua que han mantenido y de las formas de enseñanza que ejecutan para con sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Para comprender la enseñanza que aplican los docentes dentro de sus aulas es necesario investigar sobre lo que sucede dentro de ellas, tomando en cuenta todos los componentes que integran al ejercicio docente, las perspectivas que se involucran dentro de la práctica y los elementos que dan forma a la enseñanza de los profesores en cada sesión de clases, puesto que los docentes deben ser considerados sujetos claves y protagonistas de la educación por la contribución que hacen de la misma a través de su enseñanza. Es por ello que, la investigación hasta aquí expuesta, es un ejemplo claro de lo que se puede recuperar a partir de exploración, indagación y estudio de lo que pasa con los docentes y del impacto que su práctica tiene en la realidad que integran.

Por otro lado, el método biográfico y específicamente, la estrategia de estudio como lo es la Historia de vida, permite ahondar en aspectos personales de los profesores que no escapan de la relación entre su identidad como personas y como docentes, a través de lo cual se pueden recuperar elementos que les han sido de éxito durante su enseñanza y que también pueden ser retomados por más profesores para adecuarlos a su contexto y para mejorar su práctica docente. Además, esta estrategia aplicada permite darles a los maestros el reconocimiento a la formación continua que han hecho de sí mismos al enfrentarse a la realidad con sus problemáticas en el entorno educativo y que a partir de esto han logrado forjar su identidad docente.

Finalmente, considero que los docentes de historia en educación secundaria de nuestro país pueden aportar también elementos sustanciales para emplearlos en la enseñanza de la asignatura como las metodologías y estrategias que se estudian de otros países e incluso de otros contextos. Estimo que, a partir de la investigación y de la entrevista llevada a cabo, los aspectos que los docentes mexicanos han hecho propios por su éxito con los estudiantes, nos pueden orientar en ese proceso de adaptación de estrategias educativas para la enseñanza de la Historia y de esta manera, poder superar los problemas que siguen permeando en este caso: tanto como el uso del contenido como el empleo de una metodología de enseñanza y aprendizaje adecuada.

REFERENCIAS

- Agüera Pedrosa, S. (2014). *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. Almería : Universidad de Almería.
- Alcaraz Montesinos, A., & Pastor Blázquez, M. M. (2012). Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía. *Didácticas Específicas*, 114-139.
- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 442-459.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filosóficos*, 9-37.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 110 - 139.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 121-133.
- Aylwin, P. (2010). Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En M. Gómez, & H. Zemelman, *La labor del maestro: Formar y formarse* (págs. 9-31). México: Prax.
- Barragán, M., & Cepeda, J. (2018). Hermenéutica existencial en Ser y Tiempo de Martin Heidegger. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 115-141.
- Carretero Rodríguez, M., & López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 79-93.
- Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y la enseñanza de la historia . *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 73-82.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 133-142.

- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Revista de Medicina*, 902-907.
- DGESuM. (2018). *DGESuM*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/>
- DGESuM*. (2022). Obtenido de Acerca de la DGESuM: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Analizando nuestra práctica docente. En C. Fierro, B. Fortoul, & L. Rosas, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (págs. 59-173). Barcelona: Paidós.
- Funes, G. (2013). Investigar en didáctica de la Historia: reflexiones sobre el oficio. En J. Pagès, & S. Antoni, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (págs. 635-642). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Galindo Morales, R. (2020). Sobre la enseñanza de la Historia... Hurgando en la mochila del tiempo. En M. d. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero-Sánchez, & A. José Rui, *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (págs. 277-290). Granada: Universidad de Granada.
- García, J. F. (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia. *Boletín Redipe*, 48-66.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., & Molina Puche, S. (2013). Investigación y evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 625-633). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 5-27.
- Gómez, M., & Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax México.

- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Buenos Aires: UNGS.
- González, M. P., & Pagès, J. (2014). Conversatorio: "Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas". *Historia y Memoria*, 275-311.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Hermanus, J. G. (2013). La hermenéutica según Hans-Georg Gadamer y su aporte a la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 33-84.
- Ibagón Martín, N. J., & Minte Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Proxima*, 107-131.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo, *La función docente* (págs. 27-45). España: Síntesis.
- Johnson Mardones, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*. Santiago: Universidad de Chile.
- Lafarga, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista Historia de la Educación*, 43-62.
- Latapí Escalante, P. (2013). Una década clave en la investigación sobre la enseñanza de la Historia en México: 2000-2010. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. (págs. 614-623). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- López. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 85-101.
- López, A. (2002). H.G. Gadamer. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, 1-6.
- Maestro González, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Revista Ayer*, 1-47.

- Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Clío y Asociados*, 9-34.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15-42.
- Marín Zapata, C. A. (2017). *El pensamiento histórico como aporte a la formación de un ciudadano que afronta desafíos globales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Martínez-Shaw, C. (2012). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En M. Carretero, & J. F. Voss, *Aprender y pensar la historia* (págs. 25-46). Buenos Aires: Amorrortu.
- Millán, L., & Sant, E. (2013). Del maestro o maestra a las prácticas docentes y de las prácticas docentes a los alumnos. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 689-697). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., & Begoña Alfageme González, M. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 331-354.
- Morales, J. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Revista Paradigma*, 7-22.
- Ortega Sánchez, D., & Pagès Blanch, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En M. Joao Hortas, A. Dias, & N. de Alba, *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. (págs. 118-127). Lisboa: Lisboa: AUPDCS – ESE/PL.
- Pagès Blanch, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En J. A. Gómez Hernández, *Miradas de la historia. Reflexiones*

- historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (págs. 155-178). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Pagès Blanch, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 17-30.
- Plá, S. (2011). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 161-184.
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A., Cortés González, P., Márquez García, M. J., & Padua Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 189-209.
- Rodríguez, Y. (20 de Febrero de 2008). *La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido*. Obtenido de Revista de Educación: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-8.pdf>
- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 176-189.
- Sampieri, R. (2015). Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica. En R. Sampieri, *Metodología de la investigación* (págs. 2-20). México: McGRAW-HILL.
- Santiago Rivera, J. A. (2005). El libro texto y la enseñanza de la historia. *Presente y Pasado. Revista de Historia.*, 170-184.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 1-23.
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, & P. L. Domínguez Sanz, *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 115-128). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».

- Topolski, J. (2012). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En M. Carretero, & J. F. Voss, *Aprender y pensar la historia* (págs. 101-119). Buenos Aires: Amorrortu.
- Valdeón, J. (2000). ¿Enseñar historia o enseñar a historiar? En J. Rodríguez Frutos, *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (págs. 19-31). México: Laia.
- Zemelman, H. (2010). Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología. En M. Gómez, & H. Zemelman, *La labor del maestro: Formar y formarse* (págs. 1-8). México: Pax.

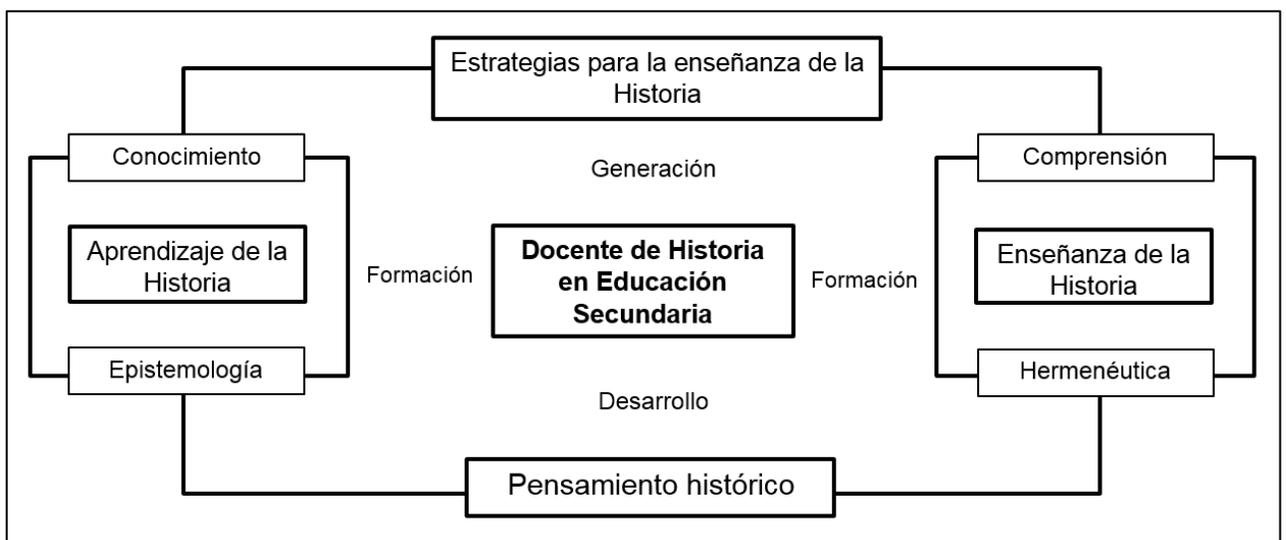
ANEXOS

ANEXO 1. CUADRO COMPARATIVO QUE COMPRENDE EL ESTADO DEL ARTE

<i>Elemento de investigación</i>	<i>Subelemento</i>	<i>Autores que lo abordan</i>	<i>Aspecto útil para el estudio</i>
<i>Formación docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Identidad docente</i> ● <i>Epistemología de la educación</i> ● <i>Construcción del conocimiento histórico</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Johnson Mardones, D. (2010). ● Gómez Sollano, M., & Zemelman, H. (2006). ● Gorodokin, I. C. (2006). ● Maestro González, P. (1993). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identidad y formación docente como construcción social y narrativa ● La epistemología y su relación con la transmisión del conocimiento. ● La construcción y la apropiación del conocimiento en la educación. ● Análisis epistemológico como herramienta para contribuir a la superación de las prácticas de formación docente. ● Concepciones de práctica educativa y propuestas metodológicas para abordar la enseñanza de la Historia.
<i>Enseñanza y aprendizaje de la Historia</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Tendencias de la enseñanza de la Historia</i> ● <i>Propuestas de enseñanza de la Historia</i> ● <i>Problemas en la enseñanza de la Historia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Valdeón Baruque, J. (2000). ● Martínez-Shaw, C. (2012). ● Topolski, J. (2012). ● Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., & Begoña Alfageme González, M. (2017) ● Plá, S. (2011). ● Alcaraz Montesinos, A., & Pastor Blázquez, M. M. (2012). ● González, M. P., & Pagès, J. (2014). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Problemas fundamentales en y para la enseñanza de la historia. ● La influencia historiográfica en la enseñanza actual de la historia y sus retos. ● El uso de la narrativa para la enseñanza de la historia. ● Concepciones o creencias docentes sobre la función de la enseñanza de la historia. ● Relaciones existentes entre la evolución epistemológica de la ciencia histórica y el modelo de enseñanza de la historia. ● Riqueza y complejidad de la enseñanza de la historia como campo de investigación. ● Conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas en torno

		<ul style="list-style-type: none"> ● Maestro González, P. (1997). 	<p>a la relación entre historia, memoria y enseñanza de la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La concepción de la asignatura escolar en el pensamiento del profesorado de Historia.
<i>Pensamiento histórico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Formación (nivel de construcción de conocimientos)</i> ● <i>Nociones de la Historia (Conceptos de segundo orden).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). ● Arteaga, Belinda; Camargo, Siddharta (2014). ● Álvarez Sepúlveda, H. A. (2020). ● Ibagón Martín, N. J., & Minte Münzenmayer, A. (2019). ● Santisteban Fernández, A. (2010). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de investigación que aporta elementos de mejora a la formación del pensamiento histórico. ● Nociones históricas o conceptos de segundo orden. ● Propuestas didácticas para la mejora de la enseñanza de la disciplina en el aula. ● Potencialidades formativas definen la estructuración del pensamiento histórico en la escuela. ● Propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico.

ANEXO 2. DIAGRAMA DE ELABORACIÓN PROPIA PARA LA COMPRESIÓN DEL TEMA



ANEXO 3. GUIÓN DE ENTREVISTA

Nombre de la docente:

Edad:

Grado académico:

Institución de egreso:

Biografía escolar (*Aspectos preliminares*)

1. ¿En qué escuelas cursó su educación básica? ¿En qué comunidad(es)?
2. ¿En qué escuela cursó el nivel medio superior?
3. ¿Hubo algún indicio de la aspiración para ser docente en un futuro durante estos niveles escolares? ¿Cómo se manifestaba?
4. ¿Cómo fue ese proceso de elegir esta profesión?
5. ¿De qué manera su familia influyó en su desarrollo académico?

Formación inicial (*Aspectos Claves*)

Pedagógica

6. ¿Cuáles fueron las características de la profesión que la convencieron para elegir ser docente?
7. ¿Qué aspectos destaca en cuanto a la motivación de personas externas para decidir formarse como docente?
8. ¿Cuáles son los elementos más importantes que considera la Escuela Normal le aportó para desarrollar su práctica docente?
9. ¿Cuál era su mayor aspiración durante su formación normalista?
10. ¿Cree que se relaciona con lo que ha logrado hasta ahora? ¿De qué manera?

Disciplinar

11. Describa de manera cronológica, guiándose de los niveles educativos, cómo aprendió historia en la escuela.
12. De lo anterior ¿Qué momento considera que le forjó nociones más claras sobre lo que es la Historia? ¿Por qué?
13. ¿Qué concepto tenía de la Historia como asignatura?

Formación práctica docente (*Aspectos sustanciales*)

14. ¿Cómo fue su integración al servicio docente?
15. En el sentido emocional ¿Cómo fue que tomó ese desafío de ser profesora de nivel secundaria para la asignatura de Historia?
16. ¿De qué manera inició su preparación para este nuevo reto?
17. ¿Cómo comenzó a formar esa identidad como docente de historia? ¿Qué imagen quería mantener?
18. ¿Existieron momentos de incertidumbre, duda o decepción?
19. ¿Cómo se manifestaron?
20. ¿De qué forma los superó?
21. ¿En qué forma dieron respuesta a su trabajo inicial sus alumnos durante los primeros años?
22. ¿Qué aspectos del alumnado le motivaron?
23. ¿Cómo aprendió el contenido de la disciplina?
24. ¿Hay estrategias que utiliza dentro del aula que se relacionan con la forma en que usted aprendió historia? ¿Cuáles?
25. ¿Cómo fue o sigue siendo el proceso de diseñar, adaptar o elegir estrategias para enseñar historia?
26. ¿Cuáles son las estrategias que no ha cambiado debido al éxito en su enseñanza?
27. ¿Qué es lo que prioriza, Método o Contenido?
28. ¿Qué estrategias emplea para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico?
29. ¿Cómo sabe que esas estrategias se relacionan con el pensamiento histórico?
30. ¿Cómo identifica que sus alumnos alcanzaron cierto grado de formación del pensamiento histórico?

ANEXO 4. CUADROS DE ORGANIZACIÓN DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS

CUADRO 1

Dimensión	Categoría	Indicador
Personal	Historia personal	Motivación familiar y personal
	Trayectoria profesional	Formación pedagógica
		Formación disciplinar
	Formación práctica docente	Primer acercamiento a la Historia
		El segundo momento: la socialización
		Tercer momento: cambio de perspectiva
Didáctica	Estrategias de enseñanza	Aporte al desarrollo del pensamiento histórico

CUADRO 2

Dimensión	Categoría	Indicador	Datos de entrevista
Personal	Historia personal	Motivación familiar y personal	El estudio como superación personal
	Trayectoria profesional	Formación pedagógica	Formación normalista en la Licenciatura en Educación Secundaria
		Formación disciplinar	Reconstrucción del aprendizaje de la Historia a lo largo de su vida
	Formación práctica docente	Primer acercamiento a la Historia	La adaptación de las metodologías aprendidas en la formación pedagógica con el contenido de la asignatura
		El segundo momento: la socialización	La recuperación de técnicas y estrategias para la enseñanza de la Historia compartidas por otros docentes de la asignatura

		Tercer momento: cambio de perspectiva	La nueva perspectiva sobre la finalidad de enseñar y aprender la Historia en Educación Básica
Didáctica	Estrategias de enseñanza	Aporte al desarrollo del pensamiento histórico	Las estrategias que contribuyen a la construcción del pensamiento histórico en los estudiantes de educación secundaria

CUADRO 3

Dimensión	Categoría	Indicador	Datos de entrevista
	Historia personal	Motivación familiar y personal	El estudio como superación personal
	Trayectoria profesional	Formación pedagógica	Formación normalista en la Licenciatura en Educación Secundaria
		Formación disciplinar	Reconstrucción del aprendizaje de la Historia a lo largo de su vida
Personal	Formación práctica docente	Primer acercamiento a la Historia	La adaptación de las metodologías aprendidas en la formación pedagógica con el contenido de la asignatura
		El segundo momento: la socialización	La recuperación de técnicas y estrategias para la enseñanza de la Historia compartidas por otros docentes de la asignatura
		Tercer momento: cambio de perspectiva	La nueva perspectiva sobre la finalidad de enseñar y aprender la Historia en Educación Básica
Didáctica	Estrategias de enseñanza	Aporte al desarrollo del pensamiento histórico	Las estrategias que contribuyen a la construcción del pensamiento histórico en los estudiantes de educación secundaria

CUADRO 4. REDUCCIÓN DE INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS

Dimensión *Categoría* *Indicador* **Información de entrevista**

<i>Personal</i>	Historia personal	Motivación familiar y personal	<p>Yo cuando estoy estudiando la preparatoria, pues, casi todo el mundo daba por hecho que por estar en la prepa anexa en la normal eras así como que tenías que entrar a ser maestro, ¿no? Pero para mis primeros años no, no era mi intención, mi intención era poder irme a la ciudad de México y estudiar en la UNAM. Sin embargo, bueno, pues las condiciones no se presentaron y mi mamá, ella siempre tenía contemplado, ósea, no puedes quedarte sin un plan B. Vas a intentar allá, vamos a checar, este, pero si no, también tienes que hacerlo acá, en esta parte, nos es más factible, pues por todo lo que implicaba, ¿no?, economía, el tiempo, el espacio, el lugar, todas esas situaciones. Entonces bueno, así como que también tienes que hacer el examen acá. Desafortunadamente pues te digo, no quedo en la UNAM y entonces pues sí quedo en, acá en la Escuela Normal</p> <p>Yo creo que fue muy importante por el hecho de estar respaldándome en todo el proceso formativo, siempre pues han estado como que, muy al pendiente de mis actividades, siempre al pendiente de que estuviera haciendo mis tareas, mis deberes, este, delegándome pues quizás responsabilidades del hogar para que yo pudiera enfocarme únicamente en el aspecto académico</p> <p>Entonces, mi mamá era mi ídola, ella se la pasaba trabajando, ella no vivía prácticamente con nosotros, yo estoy al cuidado de mis abuelos y entonces era</p>
-----------------	-------------------	--------------------------------	--

		<p>como esa parte de responsabilidad, de poder corresponder todo lo que ella estaba haciendo. Yo sabía que se iba para podernos dar dinero suficiente, así como que no, pues le voy a demostrar que lo que esta pues este invirtiendo, que lo que, pues está perdiendo por no estar aquí con nosotros, pues tiene resultados, entonces sí, fue una parte muy, muy importante, influyó muchísimo en el hecho de que yo tuviera que continuar.</p>
<p>Trayectoria profesional</p>	<p>Formación pedagógica</p>	<p>(...) como alumna, llegué a tener, así como, modelos a seguir. Algunas maestras que sí marcaron mucho esta parte de admiración. Hay quien por ejemplo llegué a admirar, cómo se sentía, llegué a observar como una profesora, así como que muy, muy aceptada por sus alumnos. Yo tengo muy grabada esa escena de que iba en la primaria (...) logro observar a una maestra, que varios chicos la rodeaban, que platicaba, sonreía, y yo como de: ay, esa maestra se ve buena onda ¿no?... LBN,200622</p> <p>(...) otro de mis modelos a seguir justamente en la Normal de Zumpango, una maestra que, pues... daba psicología, y era lo que yo hubiera querido estudiar y dedicarme. Entonces ella daba psicología y nos daba el tema muy (...) me encantaba cómo explicaba, nos ponía a leer, nos ponía a escribir y todo, nos puso a hacer ensayos y muy exigente leía todo lo que le entregábamos, por cada cinco de faltas de ortografía le voy ir bajando una décima, y después de</p>

		<p>tanto número se quedan si el punto de ortografía, y yo era pésima en ortografía, y era así como de que no, pues me voy a esforzar y eso hacía que me superara.</p> <p>Entonces, eran personas que tenían cualidades que, pues a mí me llamaban la atención y que me permitían pues como que tener esas aspiraciones, “ah, bueno, ella es así, o sea, se lleva bien con alumnos, ah genial”, es una cualidad que a mí me llamó la atención. Esta otra maestra es muy sistemática, muy organizada, lee todo, es muy preparada, ay no pues, era así como que un modelo a seguir, entonces es esa parte que a mí me convencen de pues estar en esa profesión. De darme cuenta de que de alguna manera puedes impactar en alguien más para poder desarrollar ciertas competencias, ciertas características, entonces a mí eso me terminó convenciendo.</p> <p>(...) tuve la fortuna de ubicar que mis profesores tenían esa preparación. O sea, eran esas cualidades que tu visualizas tenían docentes preparados, tenían docentes que conocían de su asignatura y que nos encaminaban de manera adecuada.</p> <p>A mí me gusta esa parte de que sean organizados, sean sistemáticos, de que te reten, de que no permitan que estés así en una zona de confort, o que hagas tu mínimo esfuerzo, no. Era esa parte de que siempre te estaban tratando de motivar, de retar, de generarte actividades diversas para ponerte a prueba. Creo que al menos yo lo sentí así durante mi proceso formativo (...) Pero si algo yo puedo rescatar de la Normal es esa situación, de que tenía docentes</p>
--	--	--

que conocían de su campo y que nos impulsaban a nosotros a tener retos, a explotar nuestras características, nuestras cualidades.

(...) era una cuestión muy diferente estar estudiando que estar en la práctica porque como estudiante, te digo, estos maestros pues nos revisaban todo. Recuerdo mucho que cuando ya nos iban a mandar a prácticas y que nos tenían que revisar la planificación y pues todo el tiempo teníamos que tener actividades pues de cierta manera innovadoras, creativas y con material didáctico. Entonces de lo que más recuerdo es estar haciendo ¡ah! Este material didáctico a montones, a montones (...) todo el tiempo estábamos haciendo material didáctico.

Entonces era así como que esa parte artística, manual que todos debíamos desarrollar, y no todos la tenían, pero era como de que, tienes que buscar en que eras bueno (...) Yo me fui más por esta parte manual, artística, muchas manualidades, y creo que es una de las cosas que sigo aplicando hoy en día, pero que no hubiera sido posible si no nos hubieran ubicado ¿no? Durante todo este proceso de formación a desarrollarlas y ponerlas en práctica.

Pues yo creo que era como poder llevar a cabo un buen trabajo. Creo que siempre admiré a los profesores que tenía, con ese compromiso, ese trabajo, esa dedicación, y mi objetivo era tratar de ser como ellos, ósea, de que, si iba a tratar de llevar mi trabajo fuera, o sea, ya estaba en la carrera, ya estaba ahí, entonces fue muy poco tiempo el que me lamenté no haber quedado honestamente. Fue punto y aparte.

		<p>Ya estaba ahí, te digo, tuve estos modelos a seguir, quería hacer las cosas bien. Mis objetivos era salir, voy a trabajar y voy a buscar que alguien más pueda llegar a verme como yo veía a esos maestros.</p> <p>Te digo que ahorita que estas preguntando caigo en que sí, o sea... no lo había visualizado de esta manera, o sea, ahorita que me preguntas, pero ¡sí!, como que ubico que bueno, ¿cuál era mi objetivo?... Era como que ya tenía mi motivación extra, eh, pero, yo creo que en ese momento mi objetivo era estar trabajando. O sea, ya terminé mi carrera, ahora ya voy a ejercer.</p> <p>Pero digo, ahorita haciendo esa reflexión, era esa parte, de querer hacer mi trabajo bien y creo que de alguna u otra manera, he podido tener esa satisfacción de darme cuenta que ha habido personas que se han acercado y me han comentado que, pues les ha gustado mi trabajo, y digo ¡ah! Creo que voy haciendo bien las cosas y se está cumpliendo con ese objetivo. Te digo yo llegué a admirar a alguien más y el hecho de que me hayan hecho algún comentario de reconocimiento, no pues eso convence. Y ya por todo eso que te comenté creo que si voy por buen camino.</p>
	Formación disciplinar	<p>No tengo muchos recuerdos de historia en la primaria, definitivamente. Quiero ubicar que eran así como temas, así como muy pasajeros, así como para llenar tiempos porque como que no recuerdo, no, de verdad de primaria no recuerdo nada de historia.</p>

(...) Sin embargo, de Secundaria sí, en secundaria la maestra que me da historia primero una maestra llamada Maribel y le gustaba que hiciéramos muchos proyectos, que hiciéramos maquetas, y que estuviéramos exponiendo.

(...) Y ya después fue la maestra María Guadalupe Ramírez Bravo, ¡oh por Dios! O sea, super estricta y organizada y sistemática, y eso me gustaba. A mí me gusta, te digo, no sé, esta parte de normas, de reglas muy claras, y siento que ella hacía eso. Daba instrucciones muy precisas, muy concretas que te ayudaban a ir desarrollando pues ciertas competencias, y me gustaba también esta parte de que era muy justa

(...) Aprender historia con ella era mucho sobre hacer los mapas históricos, mucho de localización, muchas preguntas, este, ahora ubico que para ese entonces eran preguntas muy memorísticas, ósea como que de tal cual la respuesta literal en el libro literal, te preguntaba y encontrabas la respuesta y después la tenías que transformar a oraciones y tener resúmenes

(...) Entonces, no sé si era la didáctica la cual se trabajaba en ese entonces, siento que era muy memorística pero organizado y sistemático y como que trataba de relacionar con imágenes el contenido, pero hasta ahí. Nada más, o sea, te estaba dando un contenido tal cual como venía en un libro de texto.

Cuando paso a preparatoria, es el maestro Simón quien me da historia, y yo lo que visualizo de él... es que tenía un mundo de conocimiento (...) o sea, tenía todo ese bagaje, y también organizado. Pero él ya buscaba que como que fueras más, intervinieras

más. Porque acá en secundaria era: retómalo de aquí. Él en preparatoria, él te daba el tema, pero no te dictaba (...) tú tenías que estar tomando nota, pero él todo el tiempo estaba hablando, todo el tiempo te daba información, te daba datos y te refería de libros, y te refería de películas, y aquí, y escribía (...) buscaba que también investigaras y también leía... no lo podías engañar, él conocía los temas, era esa parte del dominio de contenidos.

(...) Buscaba que fueras más partícipe en las clases, pero de forma, pues no sé, como que muy formal, también, muy sistemática. Nos colocaba proyectos. Y sus exámenes, ¡por dios! Eran exámenes, así, de 120 preguntas (...) Y te pedía tus guiones de estudio. Entonces, eran muchas actividades, pero es esa parte donde yo visualicé el dominio de contenidos, definitivamente. O sea, era difícil que tu pudieras verlo dando una clase apoyándose de algún libro, él ya lo conocía, te lo explicaba y te daba datos tan precisos, que quedabas asombrada.

(...) Y también buscaba otro tipo de experiencias, por ejemplo, con él, nos hizo visitas didácticas (...) Te ofrecía tal diversidad y tal seguridad sobre sí mismo sobre el conocimiento, que para mí, yo creo que fue mi primer acercamiento para enamorarme de la historia, ahí yo vi la historia de manera diferente, ósea, si tengo el recuerdo de secundaria, pero de forma como que muy memorística, pero tengo esta otra parte en preparatoria con una variedad de actividades de herramientas que hicieran que me gustara, que me empezara a gustar la historia.

		<p>Ya en la Normal, pues propiamente no, no había, así como que pudiéramos estudiar la Historia tal cual, era la historia de la educación en México, por ejemplo, o algo así, o el proceso histórico. Ahí, otra vez como que lo memorístico, no, de la Normal no tengo, y como yo me estaba preparando para dar clases en primaria, pues en mi vida imaginé que iba a terminando dando clases de historia (...)</p> <p>Pues sí, yo creo que la preparatoria por esta parte de que me daba cuenta que era más allá que datos memorísticos, pero, aun así, si tengo un recuerdo muy bueno de la historia en secundaria por esta parte tan organizada. Yo eso no me lo he quitado, me gusta a mi ser muy organizada. Pero esta parte de ofrecer variedad la obtuve de la preparatoria.</p> <p>Yo creo que como una mayoría, que es aburrida, que no ofrece nada interesante y que no me es útil, por ejemplo, eso es lo que yo percibía. Decía: “Bueno, ¿y?” Si tengo mi cuaderno y mis apuntes bonitos, pero como que no le veo ya, una utilidad.</p>
Formación práctica docente	Las etapas de formación docente en la práctica	<p>Yo salgo con la Licenciatura en Educación Primaria y me mandan a Secundaria, o sea, para empezar, si fue un choque bastante fuerte, no sabía trabajar con adolescentes definitivamente, lo que a mí me ayudó fue que el directivo que me recibe en la institución a la que me envían, era un maestro muy empático, muy consciente, muy amable. Llegamos dos compañeras en ese ciclo escolar. Mi otra compañera que llegó conmigo venía de educación preescolar y yo de educación primaria (...)</p>

		<p>(...) Llegamos porque se estaba abriendo un nuevo grupo en el turno vespertino, era de recién creación, iba a ser su segundo año de la escuela. Habían tenido primer año, entonces en ese ciclo iba a empezar el segundo año. En ese tiempo sólo nosotras dos habíamos llegado a cubrir todas las asignaturas del segundo año supuestamente, o sea nos tocaban de a poquitas horas de diferentes asignaturas (...)</p> <p>(...) a mí me dejan asignaturas más teóricas que fue: Español, Geografía, Formación Cívica y Educación Física, me ponen Educación Física porque preguntó si alguna de nosotras conocíamos o teníamos nociones de escolta, y yo le dije que era parte de la escolta (...)</p> <p>Entonces nos ubican en esta parte y te voy a ser honesta, mi primer año de servicio fue caótico, fue fatal. No tenía control de grupo, este, pues tenía que estarme documentando todos, todos los días de... aunque el maestro nos acomodó para no dar tantas materias, eran, aun así, por lo menos cuatro (...)</p> <p>(...) Mi primer año de servicio si lo tengo muy presente por lo complicado que fue. No tenía, esa es una realidad, no tenía control de grupo, me costaba el dominio de contenido de los temas y poder ubicar técnicas y estrategias para poder dar los mismos (...) Y en ese primer año no me tocó dar historia, entonces, pues ahí no te pudiera mencionar, sino que, justamente en el turno vespertino, di la asignatura de historia muchísimos años después (...)</p> <p>(...) siendo yo, maestra de educación física, creando la escolta en turno vespertino vamos a un concurso.</p>
--	--	--

		<p>A pesar que éramos escuela, aparentemente de recién creación, mi escolta queda muy bien ubicada (...) De 22, de ser relativamente de nueva creación, fue un lugar excelente (...) uno de los directores de las escuelas de ahí de la zona (...) ubica, o al menos ubicó mi trabajo (...) me invita a trabajar en su escuela porque se estaban abriendo esas horas y justamente entre esas horas estaban horas de Historia, eran ocho horas de Historia y tres de educación física.</p> <p>Entonces me dicen “Historia” y yo “¡No, Historia! O sea, nunca había dado Historia y pues si bien tenía esa experiencia, pues agradable como alumna en preparatoria... Yo visualizaba “¿Cómo voy a dar Historia? Si todo el mundo piensa que la Historia es aburrida, que no es útil... ¿cómo voy a dar Historia?”</p> <p>Es mi primer acercamiento, pero lo que ubico es esta parte de que es teórico, “Bueno, pues voy a leer”. Sí sabía de Historia por lo que había aprendido, pero no es lo mismo, así como que lo poco que puedas aprender como estudiante, a que tu tengas, te digo, lo que tenía un profesor Simón, “dominio de contenidos”. Tenía que estar leyendo “A ver, mañana voy a dar tal tema, pues tengo que leer ¿Cómo lo puedo dar?” ¡Ah! ahí salen entonces mis habilidades, estrategias y técnicas de la Normal de mucha manualidad. Entonces, “¡Ah! Voy a dar este tema, pero que hagan... una historieta. O “Voy a dar este tema, pero les voy llevar tales imágenes” “Voy a dar este tema y que ilustren de esta forma”.</p>
--	--	--

		<p>Mi primer acercamiento para dar la historia fue de esta manera: no quiero que sea solo memorístico, sino que, manipulen algún otro material para que, por alguna situación se sientan atraídos.</p> <p>Sigo dando clases o sea van pasando los ciclos escolares y en esos talleres generales de actualización también nos mandan por... No recuerdo el nombre, pero nos dividían la jornada y cierto número de horas teníamos que estar con compañeros que daban la misma asignatura que nosotros y ya después otras horas nos íbamos a nuestra propia escuela. Entonces yo entro con estas 8 horas de Historia.</p> <p>Fue ese proceso también muy rico de formación ¿Por qué? porque yo tenía pocos años de servicio, me mandan a estas comunidades de docentes que ya daban la asignatura y tenían varios años de experiencia no pues, ¡Wow! También empecé a escuchar qué hacían los otros maestros. La consigna, por ejemplo, con los de historia era que cada sesión un maestro tenía que llevar una técnica que hubiera puesto en práctica y que le había sido exitosa y nos compartía el material.</p> <p>Entonces cada sesión yo iba adquiriendo técnicas, iba adquiriendo estrategias y las ponía en práctica, o sea era obvio. Me fui haciendo de material, y de ubicar “No pues, entonces cuando yo vaya ¿Qué voy a presentar? (...) Pues está esa parte otra vez que me generó la Normal: me gustaba que me retaran para tratar de hacer algo mejor o por lo menos igualarlo, sentirme al nivel.</p>
--	--	--

		<p>(...) sí tengo esa imagen de los maestros de historia así: súper, súper, súper emocionados por compartir sus materiales y pues ahí me empapé más de esta situación. Y resulta que a los chicos les gustaba, les gustaba que les presentaba siempre algo diferente y juego. Primero empecé con esta parte manual y ya después empecé a meter también juegos.</p> <p>(...) Entonces jugábamos, pero al mismo tiempo hacían materiales y al mismo tiempo tenían que leer del tema, ¡ay! entonces era genial, a mí me empezó a gustar esta parte de la historia...</p> <p>(...) me mandaron a un curso que quede así: mega enamorada. Me mandaron al Tec de Monterrey, campus Estado de México. También, de acuerdo a la carga horaria me mandan a mí para historia y yo pensé: ¡Genial! Pues ya que estaba en ese proceso de conocer la historia.</p> <p>yo creo que de todo mi proceso como docente es el curso al que más provecho le he dado y que mayor sentido ha tenido (...) ese curso para mí fue muy impactante por todo lo que representaba: o sea, la institución, la maestra que nos lo brindó también una maestra muy preparada, y es ahí en ese curso del Tec de Monterrey, en donde yo ubico los diferentes tipos de Historia, o sea, había yo empezado a dar una Historia en la que podía hacer algo manual (...) Pero cuando yo llego al Tec, es cuando me dicen: “A ver, la historia no es únicamente jugar o hacer manualidades. La historia la tienes que reflexionar”.</p>
--	--	---

		<p>Y entonces me presentan los diferentes tipos de historia (...) Me presentaron una Historia que yo no conocía, pero fue ahí en el Tec de Monterrey, con ese curso justamente... Y entonces dije: “No, de aquí soy”. Me recomendaron libros y empecé a leer, porque al fin y al cabo todos esos primeros años yo me mantuve con un libro de texto. Sí te leía el libro, te leía todo el tema y ubicaba como lo iba a tratar y qué técnicas y todo, pero no me había ido más allá, hasta que yo llego a ese curso y me dicen: (...) Hay toda esta variedad para tal etapa de la Historia Universal, de la Historia de México” (...) ¿Qué hice? Nuevamente, eso que estaba aprendiendo allá lo empecé a aplicar acá. Y cuando yo comienzo con esta parte de vamos a cuestionar, vamos a analizar... ha sido fascinante, fascinante.</p> <p>Y bueno, se vienen también todas estas reformas de los enfoques de la historia, y sale este enfoque formativo, en el que te dice tal cual: “La historia no debe de ser memorística”. Y yo dije “¡Ah! pues ya lo sabía”. Entonces, ahora mi visión en cada ciclo escolar, es esa parte que los alumnos analicen y cuestionen, me encanta que se empiece a cuestionar la Historia. En cada uno de los temas son dos mis objetivos; uno, o que vean cuál es la utilidad de estar conociendo ese tema; o dos, que puedan criticar o cuestionar esa etapa de la Historia. Eso es lo que yo llevo a cabo.</p> <p>Para empezar, estás referencias que te daba primero de esta maestra que te digo, caía bien a los alumnos, yo también quería caer bien. Entonces, si yo voy a dar una materia qué es aburria ¿Como voy a hacer</p>
--	--	--

que les guste la materia, o que yo les caiga bien, si la materia no se presta? Entonces, pues en esa búsqueda, era esa identidad que me ubiquen como la maestra de Historia, pero que no es una maestra de Historia aburrida, sino que me está ofreciendo diversidad de estrategias y técnicas, pero esta misma identidad se ha ido transformando. Quiero que me ubiquen, en esa imagen como la maestra que conoce, es una maestra que me está estimulando a cuestionar lo que yo conozco hasta el momento, es eso, en esa parte, pero, sin dejar de lado esta parte de te digo, de la otra maestra muy organizada muy sistemática, sí me gusta. Que me ubiquen como una maestra que le gusta el trabajo organizado, sistemático y que es útil, que no es una asignatura tan aburrida como regularmente piensan, sino que le den utilidad, que les llame la atención, pero que, cómo decirlo, no sé, un equilibrio entre que: “Me gusta cómo da la clase porque me está gustando ayudando a analizar pero también sé que debo de cuidarme porque es muy estricta, le gusta que tenga mis cosas bien organizadas”. Entonces es como ese equilibrio que me gusta mantener.

Cuando comienzo con lo manual, a los chicos les gustaba porque manipulaban diversidad de materiales, entonces pues al fin y al cabo siendo educación básica, estás todavía en un proceso formativo, estás formando hábitos todavía, hábitos de estudio, hábitos de trabajo. Entonces te digo, me gusta esta sistematización que a los alumnos al principio les costaba (...) Después se van adaptando, pero al final les llama la atención porque les brindas diversidad de

		<p>materiales (...) y yo me sentía satisfecha con esta parte (...)</p> <p>Cuando fue esta parte de los juegos pues mucho más, tenían que tener como que ciertas características (...) Entonces aún y los chicos que les costaba entregar trabajos pues se apuraban, se apuraban porque querían ser partícipes de esa actividad (...) Y pues integrarse a una actividad que salía de la rutina les llamaba la atención.</p> <p>Y en esta última parte del análisis ha sido genial, de lo más genial. Me gusta mucho ponerles exámenes de preguntas abiertas o hacer actividades en las cuales ellos tengan que redactar, y cuando yo ubico en las respuestas un argumento que ya cuestiona a la historia, o que ya dan un fundamento con base en esta historia qué no está en los libros de texto... yo me siento satisfecha, de verdad, al menos en un ciclo escolar hay un alumno que ya se va con una visión diferente.</p> <p>Cuando te retan. Cuando te das cuenta que alguien tiene iniciativa. Me gusta también que me pregunten, que me cuestionen (...) Entonces tú ya no te puedes mantener en esa zona de confort: “¡Ah! pues solamente uso de estos datos” no porque ya sabes que hay alguien más que te puede cuestionar y si tú llegas al siguiente ciclo escolar con ese nuevo dato pues los sigues sorprendiendo. Pero hay alguien que quiere todavía más, entonces es la parte en la que no te puedes mantener estática, a pesar de que la historia se supone que ya son datos fijos, que es una ciencia que, bueno, es una ciencia en constante</p>
--	--	--

		<p>transformación, ¡cierto! porque lo que hoy estamos viviendo mañana ya es historia.</p> <p>(...) la historia no se acaba, pero lo que tú estás presentando de cierta época se supone que ya está establecido. Sin embargo, cuando un alumno sí está analizando, sí está poniendo atención, te permite ver que no has terminado de analizar el tema en todas sus versiones o en todas sus variantes, porque te falta algún dato que pudiera complementar, y te exige seguirte preparando (...) [y] puedes darte cuenta de que ya hay estudios más recientes sobre una versión diferente sobre la Historia. Siempre va a haber versiones según el lado del que la estás analizando: de los vencedores o de los vencidos, son historias diferentes. Entonces ahí te motivan a esa situación, yo creo que eso es lo que me motiva, cuando cuestionan.</p> <p>Leyendo, o sea, no hay más. Te digo desde el primer momento que me dan a mí la asignatura sabía que tenía que leer. Ya sabía algunas cosas, claro, pero debes de tener un dominio del tema, y ¿Cómo lo puedes tener? pues no es por arte de magia, tienes que leer, te tienes que documentar. Te digo, mi primer acercamiento fue únicamente con libros de texto, pero después ya no, ya me gusta ver películas, me gusta leer (...) No puedes conocer la historia de otra manera, pero sí buscar que sea diversa, que no te quedes únicamente con la parte oficial, sino que veas esas otras variantes.</p>
--	--	---

		<p>Trabajar con esquemas. Me gusta más trabajar con cuadros comparativos, esquemas informativos, líneas del tiempo y cuestionarios, preguntas de análisis. Así tal cual de ideas también lo retomo, pero me gusta más que sea lo menos, me gusta más que investiguen y que de esa investigación podamos recuperar las ideas y tratar de que no sepan con qué actividad vas a llegar.</p> <p>Hay algunas que sí, que sí sigo manteniendo porque es de probable éxito (...) En cuanto al contenido procuro buscar alguna situación diferente para que no se te haga monótono. Y en cuestión de lecturas, pues es la parte de buscar diversidad en el análisis de la información del contenido histórico a través de diferentes recursos.</p>
--	--	--

Didáctica

<p>Estrategias de enseñanza</p>	<p>Aporte al desarrollo del pensamiento histórico</p>	<p>Es una constante actualización. Cada generación es diferente y en cada generación los alumnos tienen cierto tipo de intereses, entonces si tú quieres captar su atención tienes que conocer de esos intereses (...)</p> <p>Yo creo que no yo creo que no pudiera pensar ni en uno ni en otro, yo creo que es un equilibrio entre ambos. Justamente te digo debes de tener el conocimiento y dominio del contenido y buscar un método apropiado para que se pueda buscar la identificación con el alumno acerca del mismo si no, no puedes priorizar, tienes que buscar un equilibrio entre ambos justamente para que puedas captar la atención del alumno. Si te vas únicamente para el contenido entonces vas hacer memorística y no estás analizando y si te vas a ir por el método, bueno, pero ¿qué tanto contenido diverso puedes ofrecer? No, es un equilibrio entre ambos.</p> <p>(...) cuestionen a través de las fuentes primarias digo, por ejemplo, ahorita con la con el código mendocino pues es una fuente primaria “a ver aquí está el código mendocino” “aquí está tu escudo nacional” “dime ¿Qué diferencias encuentras?” ah no, pues es que aquí no tiene la serpiente y acá sí, “¡Ah! y por qué crees que es eso? Ese es el pensamiento histórico, estás analizando los elementos del contenido que se te presenta. LBN,200622</p> <p>Yo les digo siempre... a veces hasta los pongo... van a decir que los hago rebeldes o algo: “Siempre quienes se encuentran en el poder van a tratar de manipular a la población y te van a presentar los hechos</p>
---------------------------------	---	---

de acuerdo a como quieren que los creas” Les digo ¿quién creó el escudo nacional? ¿Quién hizo un código mendocino? el código mendocino fue hecho justamente por habitantes mesoamericanos que estaban contando su historia ¿quién hizo el escudo nacional? Pues eran criollos, eran españoles y digo: “¿Por qué hacen eso? y así busco que analicen y que ellos que reflexionen, justamente que tengan ese pensamiento histórico que vean que no se tienen que quedar con lo que se te presenta en un primer momento, que tienes que cuestionar, que tienes que ver más allá, que hay otras versiones ¿Cómo lo haces? pues es eso, buscando que analicen (...)

(...) estás fomentando ese pensamiento histórico cuando el chico ya ve los acontecimientos históricos de una manera diferente y ya puede cuestionar por sí mismo ya puede valorar.

(...) yo creo que estás favoreciendo ese pensamiento histórico a través de esa situación del análisis, del constante análisis de imágenes, análisis de textos, análisis del acontecimiento (...) del rescate de lo que es útil (...)