

VIVENCIAS DE ALUMNOS DE TERCER GRADO DEL NIVEL SECUNDARIO EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN RELACIÓN CON LAS APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES

Areli Soria Bautista

Escuela Secundaria Técnica N° 55 de Oaxaca, México

Raquel de Korniejczuk

Universidad de Morelos, México

RESUMEN

Esta investigación procuró determinar si existen diferencias significativas de percepción del aprendizaje de la historia entre los grupos de estudiantes de tercer grado de educación secundaria, determinadas por el tipo de aproximación pedagógica de sus docentes en la disciplina. Para ello se adoptó una metodología mixta. Fueron incluidos siete docentes de historia y 381 alumnos.

Para la recolección de datos, se utilizaron tres instrumentos para los docentes: (a) lista de cotejo de observación de clases, (b) entrevista semiestructurada y (c) análisis de planeación. Para los alumnos se administraron dos instrumentos: una encuesta de 39 ítems con cuatro dimensiones y una entrevista semiestructurada, que constó de tres preguntas de base. Se procedió a la triangulación de las fuentes para la obtención de los resultados.

Se observó que hay diferencias significativas de vivencias de los alumnos en la materia de historia entre los grupos conformados por la aproximación pedagógica de sus docentes. No se observaron diferencias significativas entre los grupos determinados por su edad. Hay diferencia significativa de vivencias en la materia de historia entre los estudiantes de género femenino y los de género masculino. El género femenino obtuvo puntuaciones significativas más altas.

Se concluyó que el gusto del docente por la materia y las planeaciones de sus clases son fundamentales para que los alumnos adquieran conocimientos significativos.

Palabras clave. Historia, vivencias de alumnos, aproximaciones pedagógicas

Introducción

Una educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos. La educación es la base de la convivencia pacífica y

Areli Soria Bautista, Escuela Secundaria Técnica No.55. Chalcatongo de Hidalgo, Tlaxiaco. Oaxaca. Raquel de Korniejczuk, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Areli Soria Bautista, correo electrónico: aresoria@hotmail.com

respetuosa y de una sociedad más justa y próspera. Los mexicanos han dado a la educación una importancia muy alta a lo largo de su historia. El quehacer educativo está sustentado en la letra del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece la educación pública como laica y gratuita.

La escuela secundaria es considerada como una etapa propedéutica, ya

que al término de tres ciclos escolares el estudiante debe decidir hacia qué área productiva enfocarse. La educación secundaria está concebida, entonces, como fundamental para el desarrollo sano e integral del adolescente.

Cada materia impartida tiene sus propios objetivos. Para los años noventa, la asignatura de historia se restableció como obligatoria en la educación secundaria. El programa de estudios dio prioridad a que los jóvenes desarrollaran diferentes habilidades intelectuales, comprendieran las nociones de espacio geográfico, tiempo histórico, herencia, proceso, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia y empatía, entre otros.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de historia ha variado en distintos momentos: desde transmitir pasivamente un conocimiento memorístico y repetitivo de fechas, nombres, batallas y mitos hasta una enseñanza explicativa y causal, con la finalidad de que los estudiantes desarrollen destrezas y habilidades para la comprensión de la disciplina histórica (Moreno Campos, 2008).

El propósito principal de la enseñanza de la historia a lo largo de la educación básica es que los alumnos desarrollen el pensamiento y la conciencia histórica, para que cuenten con una mayor comprensión de las sociedades contemporáneas y participen en acciones de beneficio social de manera responsable e informada.

En el nivel secundario, los estudiantes llevan dos cursos: uno de Historia Universal y otro de Historia de México, en los que se abordan las relaciones entre el acontecer de nuestro país y el del mundo. Se incluyen contenidos referentes al desarrollo de habilidades, actitudes y valores relativos a la conciencia

histórica y al respeto reflejados en el patrimonio cultural y en la convivencia intercultural. Se pretende que los alumnos puedan percibir a los individuos y a las sociedades como protagonistas de la historia y desarrollen un sentido de identidad local, regional y nacional, así como el que los jóvenes se reconozcan como sujetos capaces de actuar con conciencia y responsabilidad social (Lima Muñiz, Bonilla Castillo y Arista Trejo, 2010).

La problemática que presenta la enseñanza de la historia es bastante compleja y se complica aun más si se le suma la despreocupación que existe en la comunidad científica mundial y, de manera especial, en la mexicana, por conocer los problemas de enseñanza que presenta esta disciplina, así como la escasez de historiadores, pedagogos y profesores comprometidos.

Villaquirán Sandoval (2008) señala que una dificultad del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia es el tiempo histórico, la motivación desde la perspectiva de la metodología didáctica y la explicación causal e intencional.

Según Hernández et al. (2011), uno de los problemas más relevantes de la enseñanza es lo descontextualizado en que se presenta el conocimiento, toda vez que las distintas disciplinas se realizan como subsectores aislados y no se contextualizan a los requerimientos e intereses de los estudiantes, además no se ajustan a los nuevos paradigmas constructivistas, todo lo cual impide el logro de aprendizaje, motivación e interés por parte del alumnado. (p. 25)

Investigaciones realizadas en torno de la impartición de la clase de historia en alumnos de nivel secundario han identificado ciertos factores que intervienen en el correcto proceso de

la enseñanza-aprendizaje, como la falta de interés, los métodos tradicionales y la falta de conexión de los temas con la vida real de los alumnos.

Este estudio pretende indagar las vivencias de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria en el aprendizaje de la historia, en relación con las aproximaciones pedagógicas de los docentes.

Enseñanza de la historia

Enseñar es algo complejo y profundo, ya que se trata de un proceso mediante el cual el maestro selecciona el material que debe ser aprendido y realiza una serie de operaciones cuyo propósito es poner al alcance del estudiante esos conocimientos.

Lo Schiavo (2002) comenta que la enseñanza supone la interacción de dos personas, alumno y profesor, siendo responsabilidad del profesor impartir conocimientos moralmente justificables al alumno. La enseñanza no excluye que el estudiante tenga la responsabilidad de estudiar y preparar los temas que se verán en la clase.

Tradicionalmente, la clase presencial ha sido un elemento importante y de frecuente utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en las prácticas de la enseñanza convencional, la responsabilidad en la clase magistral es más de quien da la instrucción y no del estudiante que la recibe (Nossa Sánchez, 2007).

Para Arteaga Martínez y García García (2010), el aprendizaje mejora cuando los alumnos tienen a su alcance contenidos que se ajustan a su capacidad e interés inicial y, por consiguiente, responden a sus necesidades concretas. Y de esto trata, precisamente, la educación adaptativa. Se podría conjeturar que el alto índice de

suspensiones se debe a que la metodología utilizada no se adapta a las necesidades de los estudiantes de esta etapa.

A medida que el docente implementa diversas estrategias de aprendizaje, es capaz de favorecer en el alumno el desarrollo de estrategias de aprendizaje, las cuales, según Weinstein y Mayer (1986, citados en Aguilar Rivera, 2010) definen como “las conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje, con la intención de que influyan efectivamente en su proceso de codificación” (p. 213). En opinión de estos autores, el estudio de las estrategias de aprendizaje ha desarrollado el análisis de cinco áreas: (a) cómo se aprende, (b) cómo se organiza la información, (c) cómo se relaciona con otros conocimientos, (d) cómo se aplica en otros contextos y (e) la investigación de métodos de evaluación de los procesos metacognitivos de los individuos.

Los tiempos actuales están reclamando alumnos motivados, responsables y visionarios con su preparación académica y con un docente reflexivo como agente transformador, no marcadamente tradicional, poco claro e incoherente en la acción; hay una tendencia en los docentes hacia el saber hacer con una nueva idea sobre didáctica. Es urgente partir de la necesidad de ajustar, cambiar, derribar o volver a construir los escenarios didácticos desde la perspectiva de estos nuevos tiempos del siglo XXI.

El estudio de la historia permitirá al alumno establecer pautas que el proceso ha ido entretejiendo en el pasado, y de allí deducir su probable desarrollo en el futuro próximo (Pereyra et al., 2002).

Para los alumnos, la materia de historia no constituye un asunto de interés y relevancia. Para la mayoría de ellos es una materia aburrida. Advierten que despierta

una utilidad media baja, pudiendo ser situada en quinto o sexto lugar de la clasificación por utilidad, siempre por detrás de las materias instrumentales, como matemáticas o lengua. Además, son muy significativas las diferencias por razón de género, ya que las niñas son mucho más receptivas, presentando porcentajes más altos de interés y utilidad por la materia. Los alumnos coinciden en señalar que la historia solo les interesaría si los profesores implementaran actividades dinámicas (Fuentes, 2010).

Herrera Jacobs y Arrieta de Meza (2013) comentan que es necesario analizar los roles que cumplen los docentes y estudiantes en la asignatura de historia para alcanzar un aprendizaje significativo. La idea de los alumnos es que se trata de una materia que solo consiste en escuchar, discutir, leer libros de texto y realizar actividades aburridas es una clase con visión “bancaria” del aprendizaje. Ellos proponen que, para cambiar esa idea, es necesario utilizar diversos materiales de instrucción, planteando conocimientos históricos en forma de problemas, ofreciendo a los estudiantes la idea de que la historia es una disciplina en estado de construcción. Es necesario utilizar diálogos y discusiones grupales.

Entre los principales propósitos o metas educativas que se persiguen en la asignatura de historia es que los estudiantes conozcan la utilidad de la historia, comprendan los fenómenos sociales y comparen la forma de vida, las costumbres, las tradiciones y las prácticas de las sociedades pasadas con las de las presentes (Moreno Campos, 2008).

Existen factores influyentes en la actitud del estudiante frente a la materia de historia. Uno de ellos es el maestro que imparte la materia. Él es el responsable de la asignatura y debe conocer el inte-

rés de sus alumnos antes de enseñarla. Debe utilizar diferentes métodos; si estos no van en torno de los intereses de los jóvenes, el esfuerzo será infructuoso.

Cuando los profesores de ciencia acrecientan la sensación de desasosiego y de frustración, al comprobar el limitado éxito de sus esfuerzos docentes, los alumnos cada vez aprenden menos y se interesan menos por aprender.

Las investigaciones acerca de la eficiencia escolar demuestran que, entre los factores que más contribuyen al desarrollo del aprendizaje de calidad, está el dominio de la materia por parte de los profesores y un enfoque sobre el desarrollo en sus estudiantes de las habilidades de orden superior (Aceituno Silva, 2012).

Según Camarena (citado en Benítez y García, 2013), el docente debe tener conocimientos sobre elementos psicológicos y emocionales relacionados con sus alumnos, como intereses, valores, estilos de aprendizaje y maneras de comunicarse para poder transmitir los conocimientos que se desea que adquieran los estudiantes.

Los profesores no solo deben abandonar las estrategias de enseñanza que dan énfasis únicamente a contenidos conceptuales, sino desarrollar habilidades comunicativas, cognitivas, lingüísticas y técnicas, así como transmitir valores, para que los alumnos se sientan interesados en las ciencias (Benítez y García, 2013).

En diferentes niveles educativos se observa la reproducción de métodos de enseñanza tradicionales, en donde prevalece la exposición, los dictados, los apuntes, los cuestionarios y la lectura de textos sin reflexión.

Otro problema en el salón de clases es una enseñanza histórica basada

en biografías y personajes célebres o la trasmisión exhaustiva de fechas y acontecimientos de forma memorística. Esto promueve en los adolescentes un rechazo de la materia, pues no encuentran sentido a lo que estudian; en ambos casos se refleja el problema de la metodología con que se abordan los temas (Moreno Campos, 2008).

Según Casal (2011), un 7% de los estudiantes plantea que la clase de historia los llena de fechas y datos, un 58% sostiene que deben memorizar esos datos, un 80% dice que los temas de estudio son aburridos y otro 70% responde que la forma de enseñar del profesor es aburrida y que no estimula la curiosidad. Un 73% opina que es una materia como mera herramienta para profundizar sentimientos patrióticos oficiales y relacionar a la patria con los grandes hombres.

En la enseñanza de la historia deben plantearse intenciones y objetivos diferentes a los que tenía la acumulación de saberes históricos, ya que no se trata solo de que el alumno sume conocimientos, sino de que estos le sirvan para analizar la realidad que lo rodea.

Es necesario que los adolescentes comprendan para qué sirve la historia, por qué es importante descubrir la utilidad que tiene y, sobre todo, que se den cuenta que forman parte de la historia y, de alguna manera, modifiquen la concepción que tienen sobre la asignatura; que no la vean como una materia más que se imparte en la escuela, carente de sentido y significado (Moreno Campos, 2008).

Para lograr motivar a los alumnos al aprendizaje de la historia, el profesor debe comprender sus vivencias y buscar conocimientos significativos.

La vivencia del alumno en función de apreciar con los propios ojos tiene

que ver con el aprendizaje de hechos y con ver, sentir, oler, discernir y vivir. Esta vivencia propicia aprendizajes más eficaces (Lara, 2011).

Bailey (citado en Lara, 2011) señala que

las vivencias de los alumnos se desarrollan cuando el profesor utiliza un lenguaje apropiado, en donde el estudiante pueda vivir la realidad descrita por los conceptos y exista una transformación de las palabras muertas en vivas, en donde se manifiesta un dominio valorativo de la enseñanza. (p. 203)

Beltrán (1992, citado en Lara, 2011) sostiene que “un conocimiento significativo se manifiesta cuando el alumno tiene la necesidad de contrastar el conocimiento con la realidad lo cual incluye modificar sus conocimientos iniciales para llegar a una nueva comprensión” (p. 201).

El estudio de la historia puede ser fascinante y significativo para los alumnos cuando existe una pedagogía adecuada por parte del docente. El alumno disfrutará de las clases si son motivadoras y hacen reflexionar sobre la importancia de conocer el pasado, entender el presente y visualizar el futuro.

Con base en estos antecedentes, este estudio pretende indagar las vivencias de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria en el aprendizaje de la historia, en relación con las aproximaciones pedagógicas de los docentes.

La pregunta que dirigió esta investigación fue la siguiente: ¿La aproximación pedagógica de los docentes de historia del tercer año de enseñanza secundaria afectan las vivencias de los alumnos en cuanto a la percepción de su aprendizaje de la disciplina?

Metodología

Esta investigación se basó en la realización de un análisis de tipo mixto, con enfoques cuantitativo y cualitativo.

En lo cuantitativo, este trabajo es un estudio comparativo, donde se puso a prueba una hipótesis. En este estudio se analizó la percepción que los alumnos de tercer año de seis escuelas de nivel secundario tienen sobre sus gustos, motivaciones y relación con los maestros, y sobre la utilidad y trascendencia de la materia de historia.

La aproximación cualitativa usó técnicas etnográficas y de análisis de contenido; se basó en entrevistas semiestructuradas realizadas a alumnos para conocer sus vivencias en relación con elementos como el gusto, la motivación, la relación con los maestros, y la utilidad y la trascendencia del estudio de la historia. Además, se entrevistaron a maestros y se analizaron documentos, como los planes de clases que utilizan los docentes para identificar aspectos como la relación con sus experiencias en la enseñanza de la historia a adolescentes, el interés que despierta en ellos y la función de esta disciplina. Además, se realizaron observaciones en clases para obtener información más real acerca de las aproximaciones pedagógicas de los profesores con los alumnos.

Participantes

Participaron en esta investigación 381 alumnos de tercer año de seis escuelas técnicas de nivel secundario de la Zona 013 de la región Mixteca Alta del estado de Oaxaca, México. Las escuelas representan diferentes ambientes urbanos y rurales. De los estudiantes, 179 pertenecían al género masculino y 202 al género femenino. La edad de

los alumnos participantes en esta investigación oscila entre los 13 y los 16 años.

Distintos maestros imparten las clases de historia en esas escuelas. En el estudio participaron siete docentes, dos del género masculino y cinco del género femenino. El rango de edad de los docentes varió entre los 31 y 54 años, con un mínimo de experiencia docente de tres años y un máximo de experiencia docente de 28 años. El nivel de formación académica de los siete profesores es el siguiente: cuatro de ellos tienen una Licenciatura en Educación con Especialidad en Ciencias Sociales y los otros estudiaron carreras diferentes: Licenciatura en Administración y Licenciatura en Derecho. Dos docentes tienen estudios de Maestría en Educación, sin haberlos concluido.

Instrumentos

Para la realización de esta investigación, se aplicaron los siguientes instrumentos: (a) la encuesta diseñada por Casal (2011), para los alumnos de tercer año de educación secundaria y (b) la versión en español de las Teacher Skills Assessment Checklists, diseñadas por Stronge (2002), para los maestros.

Encuesta a alumnos. El instrumento a utilizar en esta investigación fue la encuesta diseñada por Casal (2011) para conocer el punto de vista de los estudiantes en relación con diversos elementos del aprendizaje de la historia: sus gustos por la materia, su motivación para aprender, su relación con el maestro, la trascendencia que dichos temas tiene para ellos, su concepción acerca de la historia, la utilidad que le encuentran y el modo en que son evaluados. Se realizaron seis preguntas, la mayoría de las cuales fueron preguntas respondidas según

cuatro posibilidades: *si/empre, muchas veces, algunas veces y no/nunca*.

Entrevista a alumnos. Se realizaron entrevistas con un grupo selecto de alumnos, para conocer sus vivencias en relación con factores como habilidades para el aprendizaje escolar, el significado que tiene la historia para ellos, la utilidad que le encuentran, el interés que despierta en ellos y la función de esta disciplina. De los 381 alumnos que fueron encuestados, 54 fueron entrevistados de manera privada, para obtener información personal y concreta. Se seleccionaron tres alumnos para cada uno de los 18 grupos de las siete escuelas de nivel secundario.

Guía de observación. Se observó a los docentes utilizando la guía de observación de Stronge (2002), Teacher Skills Assessment Checklists, para determinar inicialmente la selección de los maestros y los grupos que conformaron la muestra de este estudio. La guía consta de cinco áreas con un total de 22 indicadores con una escala de cinco puntos: *no observado, inefectiva, aprendiendo, profesional y dominio*.

Entrevistas a docentes. Se diseñó una guía para las entrevistas con todos los docentes que enseñan la materia de historia. La entrevista fue semiestructurada y consideró cuatro indicadores.

Análisis de documentos. Se analizaron los planes de clase a partir de una guía con siete indicadores, diseñada para observar las estrategias pedagógicas que utiliza el docente, las actividades programadas, los productos, la forma de evaluar y la conexión con la realidad actual.

Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo de la siguiente manera:

Para el diagnóstico inicial, se observó una clase de los profesores que impartían la materia de historia a los alumnos de tercer grado. Con los resultados, se determinó su participación en esta investigación de acuerdo con su desarrollo en las aproximaciones pedagógicas de la siguiente manera: pobre, mediana y eficiente. También se realizó un análisis de los planes de clase.

Después de la selección de los docentes, se aplicó la encuesta a todos los alumnos. Para el fortalecimiento de la información, se hicieron entrevistas a algunos alumnos y a todos los docentes.

Análisis de datos

Se obtuvieron resultados cuantitativos y cualitativos para el logro de los objetivos de este estudio. Para el análisis de datos recolectados, se utilizaron los siguientes métodos: (a) análisis estadístico para la prueba de hipótesis (ver Tabla 2), (b) análisis de contenido en busca de patrones o temas recurrentes en las entrevistas, análisis de documentos y observación de clases y (c) triangulación.

Los criterios para determinar la aproximación pedagógica del docente consideraron los resultados de la observación de clases, el análisis de las planeaciones de las clases y la entrevista que se le hizo al docente. En un rango posible de 0 a 4 puntos, se consideró un promedio de 0 a 1.33 como *pobre*, de 1.34 a 2.66 como *mediano* y 2.67 a 4 como *eficiente*.

Los criterios para el análisis de la planeación fueron los siguientes: (a) la relevancia de la selección de los temas y la relación con la vida actual y

el estudiante, (b) la diversidad de actividades de aprendizaje y la pertinencia con el tema estudiado, (c) la evaluación del pensamiento crítico en los exámenes u otras evaluaciones, (d) la relevancia de las tareas, (e) la organización de los tiempos, (f) las actividades de motivación y (g) los objetivos claros de aprendizaje que se concretan en las actividades y la evaluación.

Resultados

Comportamiento de los constructos

Los constructos del estudio fueron las vivencias de los alumnos en la materia de historia y la aproximación pedagógica de los profesores.

Aproximación pedagógica. El constructo aproximación pedagógica de los profesores de historia fue obtenido a partir de tres acciones: (a) observación, (b) entrevista semiestructurada y (c) análisis de los planes.

Tomando en cuenta los resultados del análisis de los datos, la media de cada docente se recategorizó en tres niveles, habiendo dividido en tres partes iguales el rango de la escala: (a) nivel uno, *pobre*; (b) nivel dos, *medio*; y (c) nivel tres, *eficiente*.

En el nivel uno se clasificaron tres profesores, en el nivel dos se clasificaron dos profesores y en el nivel tres se clasificaron dos profesores (ver Tabla 1).

La Tabla 2 presenta los datos estadísticos descriptivos de las evaluaciones realizadas para medir el contenido de aproximación pedagógica de los docentes por niveles.

Vivencias de los estudiantes. La variable de vivencias de los estudiantes se obtuvo con la aplicación de una encuesta

a todos los alumnos de las seis escuelas que cursan el tercer grado de nivel secundario.

La encuesta consta de cinco áreas con 39 ítems: (a) motivación para las clases de historia, con 11 ítems; (b) atribuciones de fracaso, con 8 ítems; (c) afrontamiento de las tareas, con 4 ítems, y (d) utilidad y relevancia, con 16 ítems.

La Tabla 3 presenta los estadísticos de cada dimensión del constructo vivencia de la clase de historia por parte de los alumnos, así como su puntuación total para el conjunto de docentes participantes del estudio, en tanto que la Tabla 4 presenta las medias y desviaciones estándar para cada profesor, en una escala del 1 al 4.

Relaciones entre los constructos

Se buscó determinar si existían diferencias significativas de percepción del aprendizaje de la historia entre los grupos de estudiantes de tercer año de educación secundaria determinados por el tipo de aproximación pedagógica de sus docentes en la disciplina. Para ello, se realizó un análisis de varianza simple. Se observaron diferencias significativas de vivencia de los alumnos en la materia de historia entre los grupos, conformadas por la aproximación pedagógica de sus docentes ($F_{(2, 378)} = 12.639, p = .000, \eta^2 = .063$).

Los contrastes significativos se determinaron mediante la prueba post hoc de Student-Newman-Keuls.

Los estudiantes cuyos docentes se hallan en el nivel 3 de aproximación pedagógica puntuaron en vivencias en la materia de historia significativamente más alto ($M = 3.108$) que los estudiantes cuyos docentes se hallan en el grupo 1 ($M = 2.955$) y en el grupo 2 ($M = 2.927$).

VIVENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Tabla 1

Nivel de aproximación pedagógica de los docentes participantes

Docente	Observación de clases	Análisis de planeación	Entrevista	Promedio	Nivel
1	1.79	.94	2.67	1.80	2
2	.93	1.52	.67	1.04	1
3	1.80	.76	1.67	1.41	2
4	1.73	.18	.33	.75	1
5	1.17	.18	2.00	1.12	1
6	3.09	2.48	4.00	3.19	3
	4.00	2.48	2.33	2.94	3

Tabla 2

Estadísticas descriptivas de la aproximación pedagógica por nivel

Nivel	Área evaluada	M	DE	Rango observado	
				Mínimo	Máximo
1	Observación de clases	1.272	.041	.93	1.73
	Planeación	.626	.774	.18	1.52
	Entrevista	1.00	.893	.33	2.00
2	Observación de clases	1.792	.007	1.79	1.80
	Planeación	.8500	.127	.76	.94
	Entrevista	2.170	.707	1.67	2.67
3	Observación de clases	3.546	.643	3.09	4.00
	Planeación	2.480	.000	2.48	2.48
	Entrevista	3.170	1.181	2.33	4.00
Total	Observación de clases	2.073	1.101	.93	4.00
	Planeación	1.220	.977	.18	2.48
	Entrevista	1.952	1.239	.33	4.00

Tabla 3

Estadísticas descriptivas del constructo vivencia de los alumnos en la materia de historia

Dimensión	M	DE	Rango observado	
			Mínimo	Máximo
Motivación por la clase de historia	2.755	.324	1.73	3.64
Atribuciones de fracaso	3.242	.465	1.38	4.00
Afrontamiento de las tareas	3.133	.528	1.00	4.00
Utilidad y relevancia	3.013	.446	1.38	3.88
Vivencia de los alumnos en historia	117.00	12.357	65.00	146.00

Mediante un análisis de varianza simple y las pruebas post hoc correspondientes, se determinó un comportamiento similar al de la puntuación general de las vivencias en la materia de historia, en tres de las cuatro dimensiones: (a)

motivación por la clase de historia, (b) atribuciones de fracaso y (c) utilidad y relevancia de la materia. En la dimensión de afrontamiento de las tareas no se observaron contrastes significativos (ver Tabla 5).

Tabla 4

Media y desvío estándar de vivencias de los alumnos de la materia de historia por profesor

Dimensión/docente	<i>M</i>	<i>DE</i>
Motivación por la clase de historia	2.756	.299
Profesor 1	2.607	.267
Profesor 2	2.799	.319
Profesor 3	2.547	.242
Profesor 4	2.941	.358
Profesor 5	2.843	.273
Profesor 6	2.755	.321
Profesor 7		
Atribuciones de fracaso	3.266	.520
Profesor 1	3.115	.420
Profesor 2	3.293	.344
Profesor 3	2.971	.384
Profesor 4	3.335	.580
Profesor 5	3.442	.456
Profesor 6	3.242	.389
Profesor 7		
Afrontamiento de las tareas	3.216	.539
Profesor 1	3.115	.444
Profesor 2	3.241	.548
Profesor 3	3.047	.510
Profesor 4	3.049	.479
Profesor 5	3.103	.670
Profesor 6	3.133	.493
Profesor 7		
Utilidad y relevancia	3.029	.468
Profesor 1	2.921	.408
Profesor 2	3.073	.492
Profesor 3	2.826	.320
Profesor 4	3.053	.501
Profesor 5	3.103	.416
Profesor 6	3.013	.403
Profesor 7		

Análisis complementarios

Se trató de ver los efectos de las variables demográficas sobre la vivencia de los alumnos en la materia de historia.

Efectos de la edad. Se trató de determinar la existencia de efectos de la edad sobre las vivencias de los alumnos en la materia de historia, utilizando el análisis de variancia simple. No se observaron diferencias significativas entre los grupos determinados por la edad ($F_{(3,377)} = 1.738, p = .159$).

Efecto del género. Una prueba *t* de Student para grupos independientes permitió determinar que hay diferencia de vivencias de los alumnos en la materia de historia entre el género masculino y el femenino ($t_{(379)} = 2.556, p = .011$). La puntuación de los alumnos de género femenino fue significativamente más alta ($M = 3.039$) que la del género masculino ($M = 2.956$).

Análisis cualitativo

En el análisis cualitativo se consideraron las planeaciones de los docentes y

las entrevistas con ellos y con los estudiantes. Se hizo un estudio del contenido de estas tres fuentes.

Para efectos de ilustrar las diferencias entre las aproximaciones pedagógicas de los docentes y cómo estas impactan en los estudiantes, se ha comparado al docente que tuvo la menor puntuación con el que tuvo la puntuación más alta en la aproximación pedagógica para encontrar las claves de los resultados de la hipótesis de inves-

tigación (ver Tabla 6). A continuación, se realiza el análisis de los elementos clave de las diferencias en la aproximación pedagógica entre los docentes: (a) formación académica, (b) ubicación geográfica social de la escuela, (c) planeación, (d) gusto por la asignatura, (e) percepción del ideal del maestro y (f) desempeño en el aula. Se denominará docente A al docente que tiene menor puntuación y docente B al docente que tiene mayor puntuación.

Tabla 5

Comparación de medias de las dimensiones de vivencias entre los niveles de aproximación pedagógica

Dimensión	Rango observado			$F_{(2, 378)}$	p	η^2
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3			
Motivación por la clase de historia	2.70	2.68	2.88	16.454	.000	.080
Atribuciones de fracaso	3.17	3.14	3.40	12.331	.000	.061
Afrontamiento de las tareas	3.16	3.15	3.08	.964	.382	.005
Utilidad y relevancia	2.97	2.93	3.12	6.591	.002	.034
Vivencia de los alumnos en historia	2.95	2.93	3.11	12.639	.000	.063

Formación académica. Se observa la importancia de la preparación académica del docente B que está frente a grupo de alumnos, que imparte la materia de historia. El docente A tiene una carrera que no es afín a la educación; por lo tanto, carece de los fundamentos didácticos para impartir la clase. Por otro lado, se nota que el docente B cuenta con una carrera acorde con los requerimientos educativos; es docente de historia, con estudios de posgrado.

Ubicación geográfica social de la escuela. En esta investigación se percibe que es relevante la ubicación de la escuela. Se consideró a docentes de dos zonas geográficas diferentes, la rural y la urbana. El docente A se ubica en una zona geográfica rural y el docente B en

una zona urbana. Se considera que influye la exigencia social de la escuela en la selección de docentes, ya que la zona escolar urbana tiene más posibilidades de tener docentes preparados en áreas específicas.

Planeación. En esta investigación se considera que la planeación de la clase por parte del docente es fundamental para alcanzar el ideal en una clase de historia. También se observó que el docente A maneja una planeación deficiente, a diferencia del docente B, cuya planeación fue eficiente.

Objetivos. Los objetivos del docente A no son claros ni específicos, en comparación con los del docente B, quien especifica puntualmente los objetivos

Tabla 6
Cuadro comparativo cualitativo de triangulación entre docentes con puntajes extremos en aproximaciones pedagógicas

Docente	Puntuación	Zona	Experiencia	Planeación	Entrevista docente	Entrevista alumno	Observación
A	0.75	Rural	3 años	Se observa que el docente no relaciona el tema a tratar con la vida actual de alumnos, no establece objetivos claros para la clase y no cuenta con actividades diversas ni motivadoras. Sus sesiones no están determinadas por tiempos precisos. Las evaluaciones requieren que el alumno analice y sea crítico. No se perciben tareas de investigación.	Se observa que la docente no tiene una preparación académica afin con la educación. Imparte la materia de historia no por su gusto, si no porque aprovechó una oportunidad laboral. Considera que un maestro ideal debe actualizarse constantemente. Su mayor preocupación es que los alumnos mejoren sus calificaciones lográndolo con disciplina y rigidez, no por interés.	A los alumnos les es poco interesante la clase por la forma en que la explica la docente. Su tema favorito es la revolución mexicana. Les gustaría que las actividades fueran divertidas. Se desesperan al hacer las tareas porque no les gustan. Consideran que la materia les ayudará en el futuro.	Cualidades que se observaron en la clase del docente: como persona obtuvo 63 puntos. Como organizador y administrador del aula, 20 puntos. Como organizador de estrategias de instrucción, 24 puntos. Como responsable del control del progreso y potencial del alumno, 18 puntos.
B	3.19	Urbana	28 años	Se observa que el docente especifica bien el tema a tratar, relacionándolo con la situación actual en la que se desarrolla el alumno. Especifica bien los objetivos a alcanzar en cada sesión. Sus actividades son claras, variadas y motivadoras. Las evaluaciones requieren de un pensamiento crítico. Existe una buena interacción docente-alumno. Existen tareas de investigación.	Se observa que la docente cuenta con la preparación académica afin con la educación, especialista en ciencias sociales y cursando una maestría. Imparte la materia porque le fascina. Considera que un maestro ideal es quien tiene una buena pedagogía y una buena relación con el alumno, que inculca valores, aptitudes y que considera lo afectivo y lo cognitivo en el alumno para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su mayor preocupación es que los alumnos se trasladen de lo memorístico a lo analítico y creen su propia conciencia histórica.	A los alumnos les gusta la materia de historia. Sus temas favoritos son las culturas mesoamericanas, la independencia y la revolución mexicana. Las tareas son fáciles de hacer y otras les interesan, pero que son para analizar. Algunas son divertidas, pero a veces son muchas. Los alumnos consideran que los temas de la historia son útiles para su vida actual y para la futura. Los valores les ayudan a entender lo que viven en la actualidad.	Cualidades que se observaron en la clase del docente: como persona, obtuvo 94 puntos. Como organizador y administrador del aula, 46 puntos. Como organizador de estrategias de instrucción, 47 puntos. Como responsable del control del progreso y potencial del alumno, 39 puntos.

a alcanzar en la clase. Se describen los elementos que consideran los docentes en una planeación, señalando con mayor énfasis la descripción de los objetivos. En la planeación del docente A se perciben los siguientes elementos: (a) el título del tema: “Antesala de la revolución”, (b) el subtema: “La cultura” y (c) el objetivo: “Identificar las características de la cultura, el arte y la educación durante el siglo XIX”.

En la planeación del docente B se observan con mayor detalle los elementos siguientes: (a) nombre del bloque III: “Del México independiente al inicio de la revolución mexicana, 1821-1910”; (b) el título del tema: “En busca de un sistema político”; (c) subtema: “El pensamiento de los liberales y los conservadores”; (d) aprendizaje esperado: enumeración de los cambios en las formas de gobierno del siglo XIX, (e) habilidad: explicación del tema; (f) método: “Exposición problémica” (el docente expone el contenido, muestra las vías de solución del problema, dialoga con el estudiante; se apoya en preguntas para guiar al estudiante en su reflexión); (g) organización de la enseñanza: en forma colectiva e individual y (h) competencias que favorecen lo siguiente: comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejo de la información histórica y formación de una conciencia para la convivencia.

Relación histórica con la actualidad. El docente A no relaciona los contenidos de la materia con los acontecimientos actuales, provocando el desinterés de los alumnos, mientras que el docente B los relaciona, provocando la adquisición de conocimiento significativo en sus alumnos y su interés por la materia.

Entre los comentarios obtenidos de los alumnos del docente A, se hallan los siguientes: “La materia de historia no me ayuda mucho, pero creo que debo saber un poco más, como por ejemplo sobre don Benito Juárez”; “los temas de historia me servirán para el futuro”. Entre los de los alumnos del docente B se hallan los siguientes: “Me gusta la historia, más cuando identifico las causas y consecuencias de los acontecimientos y las relaciono con lo que está pasando ahora”; “los temas de historia me ayudan, por ejemplo, a analizar las estrategias que utiliza el gobierno para manipular a veces, para que nosotros creamos cosas”; “son cuestiones que son disfrazadas”; “me gusta porque se me hace un poco difícil entender algunas cosas que están pasando actualmente y con la historia doy un paso atrás para saber qué pasó y entender lo que estamos viviendo ahora”.

Actividades. Se observó que el docente A no implementa una variedad de actividades y las pocas que utiliza son tediosas y aburridas; sin embargo, las actividades del docente B son variadas, suficientes e interesantes. Algunos alumnos del docente A dijeron lo siguiente: “Me gustaría que nos explicara bien el tema, con diversas formas como videos, pero que los explique”; “que nos ponga actividades divertidas, como mapas conceptuales o algo así”. Algunos comentarios de los alumnos del docente B fueron estos: “Me gusta cómo la profesora nos enseña, porque puedes comprender y no solo transcribes lo del libro, sino lo tienes que reflexionar y dar tu punto de vista y qué cosa aprendiste, y, pues, es una forma que no es aburrida”; “me gusta cómo enseña la maestra porque

estoy aprendiendo; trabajamos con un proyecto que se llama proyecto cubano Tedi, en donde manejamos zonas textuales de donde extraes lo más importante”.

Tiempo. En relación con los tiempos de las actividades, se observó que el docente A no los estipula, no marca los tiempos de cada actividad y deja trabajar a los alumnos a su ritmo. En contraste, el docente B establece los tiempos de cada actividad a realizar desde la planeación de clases.

Evaluaciones. Respecto de las evaluaciones, se percibió que el docente A las realiza sin algún propósito definido, mientras que el docente B las relaciona con los contenidos buscando una reflexión más profunda de parte de los estudiantes. Algunos comentarios de los alumnos del docente A fueron los siguientes: “No entiendo bien lo que tengo que hacer”; “a veces me desespero”. Algunos comentarios de los alumnos del docente B fueron estos: “Las siento complicadas (las actividades) porque tengo que analizar bien, pero sé que son necesarias”; “no tengo problemas con las evaluaciones porque nos preguntan todo lo que hemos visto”.

Planeación de interacción docente-alumno. Respecto de la planeación de la interacción docente-alumno, se percibió que el docente A trabaja aislado de sus alumnos. Para él, lo fundamental es que los alumnos cumplan con las actividades y él con su horario. En contraparte, el docente B mantiene una comunicación constante con los alumnos, guiándolos para que adquieran un conocimiento significativo.

Gusto por la asignatura. En relación con el gusto por la asignatura, el docente A imparte la materia porque es su responsabilidad, no porque le guste. En la entrevista comentó lo siguiente: “Imparto esta materia porque no había quién la impartiera; yo iba a impartir la materia de formación cívica y ética”. Esta podría ser una razón por la cual no siente entusiasmo y motivación para planear sus actividades. Tampoco existe una conexión con los alumnos. El docente B comentó lo siguiente en la entrevista: “Historia es una materia que me fascina impartir; desde que estaba en la escuela secundaria admiré a mi maestra de historia y siempre quise ser como ella. Ahora disfruto mucho el estar con mis alumnos”. Es evidente que, con mucho interés, planea actividades interesantes y atractivas que le permiten interactuar con sus alumnos.

Percepción del ideal del maestro. Hay una diferencia sustancial en la percepción de lo que debe ser un maestro de historia ideal. El docente A está interesado en mantener un trabajo que le permita sostener a su familia. El docente B está preocupado porque el alumno disfrute, aprenda y se apropie de los conocimientos que le ayuden en su diario vivir.

Propósito del docente al enseñar. El docente A está preocupado porque sus alumnos obtengan buenas calificaciones y acrediten la materia. El docente B está preocupado porque sus alumnos adquieran la habilidad de reflexionar, analizar y proponer, a partir de los hechos pasados. Su mayor preocupación es que obtengan conocimientos significativos. Esta diferencia de propósito impacta en las vivencias de los alumnos.

Desempeño en el aula. Se percibe que el desempeño del docente A es deficiente, porque sus clases son monótonas; sus alumnos las describen como aburridas y sin utilidad para su vida cotidiana. Consideran, sin embargo, que lo que aprenden memorizando les será de utilidad para un futuro. El desempeño del docente B se percibe de manera eficiente por su creatividad e interés en la materia. Sus alumnos adquieren un gusto por la misma, manifestando que lo que están aprendiendo les ayuda para tomar decisiones correctas en su vida diaria. Provoca un conocimiento significativo que se percibe no solo en sus buenas calificaciones, sino en el cambio de actitudes y en la aplicación de valores.

Los resultados obtenidos sobre las vivencias de los alumnos que cursan la materia de historia de tercer grado y las aproximaciones pedagógicas de los docentes que la imparten muestran que es esencial que el docente cuente con los fundamentos pedagógicos para la elección correcta de la metodología para tratar los contenidos del programa en la clase; también es necesario que el docente tenga la motivación y el entusiasmo de enseñar, lo que se reflejará al momento de realizar la planeación de su clase al elegir actividades atractivas. Es indispensable que exista una correcta interacción alumno-profesor para que se alcancen los objetivos planeados. El docente deberá enfocarse en un aprendizaje significativo y no solamente en hacer al alumno memorizar datos que no le ayudarán para su vida presente y futura.

Discusión

Se ha argumentado en esta investigación que el interés por la materia de historia en los estudiantes de educación secundaria depende en gran manera de

la preparación académica y de la metodología del docente. En los resultados obtenidos, se observó que los alumnos del docente que tiene una mejor preparación académica y cuenta con mayores elementos para realizar una planeación manifiestan mayor motivación e interés por la materia, además de apropiarse del conocimiento de la historia; mientras que los alumnos del docente que carece de una formación académica afín a la educación y no cuenta con elementos didácticos para impartir una clase amena mostraron un desinterés hacia la historia. En esta misma idea, Aceituno Silva (2012) declara que los factores que más contribuyen al desarrollo del aprendizaje de calidad está en que los profesores sepan lo que enseñan, de manera segura, y enfocados en el desarrollo de habilidades de orden superior.

Los resultados de las entrevistas mantenidas con los alumnos determinaron que el maestro que implementa actividades diferentes y divertidas motivó a sus alumnos a interesarse y apropiarse de los temas de la materia de historia. En esta investigación, el maestro que se categorizó en el nivel 3 fue quien motivó a sus alumnos. En relación con este aspecto, Casal (2011) realizó una investigación similar a esta, con resultados semejantes. Los jóvenes que participaron en dicha investigación dijeron que los profesores los llenaban de fechas y datos, que los temas eran aburridos, así como su forma de enseñar.

Lo antes mencionado es reforzado por Benítez y García (2013), al comentar que “los profesores no solo deben cambiar de estrategias de enseñanza que dan énfasis a contenidos conceptuales, sino a habilidades comunicativas, cognitivas, lingüísticas, técnicas y valores para que los alumnos se sientan interesados en las

ciencias” (p. 23). Otro aporte más a la importancia de las actividades lo refiere Moreno Campos (2008), quien señala que la enseñanza-aprendizaje de la historia debe ser explicativa y causal, con la comprensión de la disciplina histórica y no solo mediante la trasmisión pasiva de los conocimientos memorísticos.

En esta investigación también se identificó que existe diferencia significativa en las vivencias de los alumnos en la materia de historia entre el género masculino y el femenino, observándose mayor interés en los alumnos del género femenino. Este resultado coincide con el de Fuentes (2010), quien comparte la razón del porqué de la diferencia del interés por la historia, mencionando que la razón de la diferencia pudiera ser “que las chicas son mucho más perceptivas, presentando porcentajes más altos de interés y utilidad por la materia, mientras que los alumnos coinciden en señalar que la historia solo les interesaría si los profesores implementaran actividades dinámicas” (p. 22).

Otro aspecto que se encontró en esta investigación es que a la mayoría de los alumnos no les interesa aprender historia porque consideran que los temas son irrelevantes, que no les sirven para su futuro, que solo se trata de conocimientos generales que deben tener para pasar la materia.

Sin embargo, también se encontró que los alumnos que fueron atendidos académicamente por el docente que disfruta dar la clase de historia lograron vivenciar los contenidos y apropiarse de un conocimiento significativo.

En este sentido, Herrera Jacobs y Arrieta de Meza (2013) sostienen que es necesario cambiar la clase con visión bancaria (es decir, utilizar al alumno como depósito, solamente para

que aprenda fechas y acontecimientos) y utilizar materiales de instrucción, planteando conocimientos históricos de manera problemática, ofreciendo a los estudiantes la idea de que la historia es una disciplina en estado de construcción.

Bajo esta misma idea, Lima Muñoz et al. (2010) enfatizan que las vivencias de los alumnos se afianzan cuando logran percibirse como protagonistas de la historia y desarrollan un sentido de identidad; cuando se reconocen como sujetos capaces de actuar a conciencia y con responsabilidad social.

Referencias

- Aceituno Silva, D. (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia del 2o medio* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, Chile.
- Aguilar Rivera, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 207-226.
- Arteaga Martínez, B. y García García, M. (2010). Diseño y evaluación de estrategias adaptativas para la mejora del rendimiento en matemáticas en educación secundaria. *Bordón*, 62(4), 25-33.
- Benítez, A. A. y García, M. L. (2013). Un primer acercamiento al docente frente a una metodología basada en proyectos. *Formación Universitaria*, 6(1), 21-28. doi:10.4067/S0718-50062013000100004
- Casal, S. (2011). Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 73-105.
- Fuentes, C. (2010). *Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactical/index.php?option=com_content&view=article&id=29:concepciones-de-los-alumnos-de-educacion-secundaria-sobre-la-historia&catid=14:investigaciones&Itemid=103
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., . . . Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en alumnos de enseñanza básica y media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83. doi:10.4067/S0718-07052011000100004

VIVENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

- Herrera Jacobs, Z. y Arrieta de Meza, B. (2013). El rol del docente y del estudiante en las clases de historia. *Telos*, 15(3), 372-387.
- Lara, S. (2011). Las vivencias estudiantiles del trabajo de campo y sus implicaciones pedagógicas. *Revista de Investigación*, 35(73), 195-217.
- Lima Muñoz, L., Bonilla Castillo, F. y Arista Trejo, V. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*, 36. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Lo Schiavo, A. (2002). El proceso de enseñanza-aprendizaje como artificio. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 2(2), 144-148.
- Moreno Campos, R. (2008). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje estratégico en la materia de Historia de México I en el Colegio de Ciencias y Humanidades* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Nossa Sánchez, J. (2007). Efectos diferenciales de dos estrategias didácticas sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 14(2), 289-312.
- Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A., . . . Bonfil, G. (2002). *De la múltiple utilización de la historia. Historia ¿para qué?* (19a ed.). México: Siglo XXI.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Villaquirán Sandoval, T. (2008). *La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Recibido: 14 de marzo de 2017

Revisado: 2 de abril de 2017

Aceptado: 18 de junio de 2017