

LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES ESPACIOTEMORALES*

Cecilia Cristerna Davis**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad La Paz, BCS, México

RESUMEN

Los profesores son profesionales que reflexionan, que ponen en juego su racionalidad para la toma de decisiones y que, para hacerlo, responden a un sistema de creencias el cual depositan en el despliegue de sus rutinas profesionales. Muchas de estas creencias son respuestas que en el ejercicio cotidiano surgen en automático, pero que al explorarlas dan lugar al descubrimiento de las teorías implícitas que sustentan las decisiones tomadas en ejercicio. Estas ideas han sido estudiadas en profundidad por diversos investigadores preocupados por la formación de profesores. El asunto no es trivial: miles de profesores son formados en México cada año, y está demostrado que la inversión en la formación docente tiene un impacto muy significativo en la calidad de la educación básica, lugar de ejercicio profesional de los egresados de las escuelas formadoras de docentes.

PALABRAS CLAVE: nociones espaciotemporales, enseñanza de la historia, educación básica, creencias y teorías implícitas.

TEACHERS' BELIEFS ABOUT TEACHING HISTORY AND ITS RELATION WITH BUILDING SPACE-TEMPORAL NOTIONS

SUMMARY

Teachers are professional thinkers, they bring in to play rationality in decision making process and, in order to achieve on it, they respond to a belief system, delivered in their professional routines. Many of these beliefs are automatic responds, emerging from everyday exercise. But when they are explored, they give place to the discovery of implicit theories that sustain decisions taken in the exercise. These ideas have been studied profoundly by researchers worry about teachers training. The matter is not trivial: thousands of teachers are trained in Mexico every year, and it is proved that investing in teacher's training have a relevant impact in basic education quality, place of professional exercise for graduates from teachers' schools.

KEYWORDS: space-temporal notions, teach history, basic education, beliefs and implicit theories.



INTRODUCCIÓN

Se parte del supuesto fundamental de que el pensamiento del profesor tiene fuertes implicaciones epistemológicas para la enseñanza en la construcción de nociones espaciales y temporales por los niños de los primeros grados de educación primaria: esto es, que las concepciones de los profesores ejercen un peso en el modo en que toman decisiones pedagógicas que repercuten en la construcción de nociones espaciotemporales por parte de los estudiantes. El que los profesores sean capaces de reflexionar sobre sus decisiones pedagógicas y el modo en que esto incide en el modo en que los estudiantes acceden al conocimiento juega un papel crucial en el desarrollo potencial de su pensamiento profesional. Conviene repensar lo dicho por Perrenoud acerca de lo que ocurre con la práctica concreta del profesional de la educación: «No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para una [sic] tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un amplio saber académico, saber especializado y saber experto» (Perrenoud, 2007, p. 10).

Aunque el enfoque actual expresado en los programas de estudio de primero, segundo y tercer grado de educación primaria pone un fuerte énfasis en las nociones espaciotemporales, los docentes parecen no darse por aludidos y esto puede obedecer a los siguientes factores: la carencia de referentes que les permitan ver su importancia, producto de una formación profesional ayuna de formación epistemológica; ausencia de formación disciplinar básica, no sólo de la historia; prevalencia de una lógica pragmática en el ejercicio de la docencia; inconsistencias e incoherencias en el enfoque planteado en los planes y programas; uso de los libros de texto para el diseño de las clases como referentes principales y, con frecuencia, únicos; desconfianza en las investigaciones educativas por considerarlas desconectadas de sus necesidades reales; apatía por involucrarse en el estudio serio de su propia práctica docente; incremento en las presiones propias de la profesión y del campo laboral a partir de las incertidumbres que corren como eco de la última reforma. El aporte más significativo de esta investigación es justamente la virtual expansión de la mirada para entender la complejidad de las prácticas docentes encarnadas y los contrastes que se producen al tratar de dilucidar vetas posibles para la investigación.

* Este documento es parte del material desarrollado en la tesis intitulada *La construcción de nociones espacio-temporales: implicaciones epistemológicas para su enseñanza en los primeros grados de educación primaria*, presentada el 17 de febrero de 2017 para obtener el grado de Maestría en Enseñanza de la Historia en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

** E-mail: cristerna72@gmail.com. Es licenciada en Educación Media en el área de Matemáticas, tiene Maestría en Docencia e Innovación Educativa, así como en Enseñanza de la Historia, también es doctora en Investigaciones Educativas. Está adscrita a la unidad 03A de la Universidad Pedagógica Nacional como profesora-investigadora de tiempo completo.

Un elemento central en la formación de profesores es tratar de profundizar acerca de cómo cada persona es capaz de dar coherencia y estructura a lo que sabe al tiempo que participa de la integración de nuevos conocimientos. Pero como Perrenoud advierte: «Sólo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente *profesional*». (Perrenoud, 2007, p. 10). Pero este proceso no ocurre por generación espontánea, remite a una explicación que ha de dar cuenta de un periodo de vida que abarca no sólo su momento actual, sino prácticamente su biografía. Otro aspecto relevante es que las concepciones así construidas forman un cuerpo de referentes relativamente estable, tanto que para el sujeto resulta difícil la toma de conciencia de ellas; por lo tanto, no son fáciles de expresar, en cierto sentido, se naturalizan (Perrenoud, 2007).

Para el estudio de lo que piensan los profesores, este enfoque de las teorías implícitas, (que se refiere a las concepciones que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje), parece oportuno porque podría ayudar a explicar cómo es que esas creencias o teorías pueden resultar en elementos de peso para que los profesores, a pesar de muchos cursos de actualización o capacitación, e incluso luego del tránsito por programas educativos más prolongados, se resistan a modificar el modo en que a la hora de afrontar las problemáticas cotidianas de su práctica toman sus decisiones.

En esta línea pueden encontrarse los hallazgos de Pozo, quien explica que «... las teorías implícitas son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social» (Pozo, 2003, p. 24).

Para aclarar más cómo estas llamadas teorías implícitas influyen el modo de proceder de los profesores, Antón (2012), luego de una revisión de las explicaciones teóricas sobre ellas, aporta una síntesis interesante para caracterizarlas: tienen carácter implícito, son producto de una construcción mental, funcionan como esquemas afectivos, son estructuradoras de conceptos y contenidos, tienen estabilidad al tiempo que flexibilidad, delimitan campos de dominio, tienen una lógica inductiva y son un producto de construcción personal.

Derivado de esta descripción de lo que son las teorías implícitas, puede observarse que para efectos de analizar qué piensan los profesores, lo que importa no es si lo que dicen es una verdad/conocimiento o una creencia, más bien lo que importa sería observar cómo el conjunto de estas creencias, de las suposiciones y de los conocimientos, intervienen en la construcción de decisiones sobre la actuación en la práctica docente. Por esta razón fundamental es por lo que se decidió recurrir a las teorías implícitas como fundamento del análisis, pues se parte de que lo que para un profesor es la historia y su propia experiencia de aprendizaje en el tránsito de su formación pueden ayudar a explicar cómo enseña la historia, sobre sus creencias de cómo se aprende, los profesores parecen decidir hacer un diseño de sus clases o tomar las decisiones sobre lo que no se tenía previsto.

Otro elemento involucrado en el análisis es la reciente tendencia a estudiar las creencias de los profesores como una fuente interesante para explicar cómo con-



ciben sus propias prácticas de enseñanza. En esta línea, una de las aportaciones más relevantes es la que ofrece Schommer Aikins (2012) al proponer que las creencias de los profesores tienden a organizarse como un sistema, pero con áreas relativamente independientes. Es decir, por una parte, puede ser pensado como sistema en tanto no se compone de una única creencia, sino que es un conjunto de ellas, pero, al tiempo, guardan cierta autonomía o independencia, puesto que algunas de las creencias pueden estar más elaboradas y otras se estructuran de modos realmente simples.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para la exploración de las teorías implícitas de los profesores en formación, se recurrió a la propuesta de Marrero, cuya orientación se dirige a provocar la reflexión y hacia hacer consciente en el profesor por qué hace lo que hace en su ejercicio docente, para ello se le interroga de forma que se haga posible la identificación de sus creencias (Antón, 2012).

Para la recolección de hallazgos relacionados con las creencias de los profesores se hicieron búsquedas mediante la aplicación de entrevistas, registros diarios, revisión de planeaciones y todo aquello que pueda llevar a los profesores a rescatar de su experiencia de vida: su vida de estudiante, la formación académica, la experiencia profesional y el conocimiento profundo del contexto, todo aquello que le ayude a descubrir y hacer consciente su propio sistema de creencias, sus teorías implícitas y cómo esto se relaciona con sus decisiones como docente. Por esto también se constituyó en un referente de peso la idea de «... sentar las bases de una epistemología cotidiana. El objetivo de ésta es analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento del lego: cómo se construyen sus teorías, cuál es el criterio de validación de sus productos, cómo se cambian. Esta epistemología nos puede dar la clave de lo que podemos esperar del lego» (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 21).

Para los fines de este trabajo de investigación, el énfasis se ha puesto en la enseñanza de la historia, destacando el modo en que la misma se involucra en la construcción de nociones espaciotemporales. Así que se ha buscado hacer una primera exploración acerca de qué hay en el pensamiento de los profesores sobre estos procesos. La importancia que esto supone está asociada a lo que Schön (1998) sostiene: no es sólo que las teorías implícitas actúan como referentes que los profesores usan para comprender e interpretar lo que viven en su ejercicio docente, sino que son los asideros a los cuales recurren para la puesta en acción dentro del aula; esto es, explican las decisiones pedagógico-didácticas que toman en su experiencia docente cotidiana. Es más que eso: hay un fuerte vínculo entre pensamiento y acción, por eso Schön asegura que hay que buscar en los recónditos parajes epistémicos del arte de la enseñanza cuando ésta lleva a los profesores a responder en situaciones de un alto margen de inestabilidad, de incertidumbre, de contrastación de valoraciones y de especificidad. Y no puede perderse de vista el llamado que hacen Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993): «Téngase en cuenta que las personas no tienen acceso directo a sus teorías, sino que ven la realidad a través de ellas... [...] ... no



es que el hombre de la calle esté comprobando la hipótesis de que el mundo sea así, es que para él es así» (p. 22).

RESULTADOS

EL LIBRO DE TEXTO COMO REFERENTE ÚNICO

Para la realización de esta investigación se consideró la sistematización de una experiencia signada por el trabajo con profesores en servicio de educación primaria con los que se estableció relación durante dos semestres debido al acompañamiento que se llevó a cabo en dos cursos consecutivos sobre investigación de la práctica docente de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2007, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 031. Se tuvo la oportunidad de realizar diecisiete registros de observación de clase relacionadas con el desarrollo de las nociones espaciotemporales en diferentes momentos y cuyo abordaje se hizo desde diferentes campos disciplinarios. Con un enfoque etnográfico, se buscó el registro de las experiencias en un esfuerzo conjunto de observación no participante y participante, esfuerzo realizado por pares y por dos académicos responsables de los cursos. Sin intención de abundar en los detalles metodológicos, cabe aclarar que se efectuaron muchos más registros de observación pero que se mencionan estos diecisiete por coincidir con el hilo temático de este documento.

En el análisis de lo allí obtenido y en el contraste con diferentes posturas teóricas que explican la apropiación de los conceptos espaciales, hay en ese material mucho más por rescatar, pero fundamentalmente interesa aquí el planteamiento de algunas ideas de interés en relación con el espacio geográfico como eje temático y problemático de análisis.

Las diecisiete clases observadas y registradas estuvieron enfocadas en el desarrollo de nociones espaciales con un abordaje centrado en el libro de texto como fuente y guía, de carácter referencial prácticamente único. Por ejemplo: nociones tales como arriba, abajo, derecha, izquierda, delante, detrás, etcétera, fueron abordadas usando como referente el libro de texto e ilustraciones en él contenidas.

Ejemplo 1

La clase observada tenía por móvil una ilustración que aparecía en el libro de texto, en ella un sujeto en el centro de la página. Los niños debían ubicar qué se encontraba (con respecto a la figura en el papel) delante o detrás, arriba o abajo, a la izquierda o a la derecha. Una dificultad observada y registrada fue el referente ¿se trataba del sujeto en la ilustración o del sujeto que veía la ilustración? Y aún más: ¿la derecha o la izquierda del profesor que se encontraba de frente a la clase? Las respuestas iniciales de los niños eran variopintas. Con el transcurrir de los minutos la cosa no se aclaró, más bien el profesor se acercaba a algunos alumnos, les indicaba, como si fuera muy fácil de advertir para ellos, frases como «... mira, esta es la dere-



cha (levantando su propia mano derecha), entonces, ¿qué está a la derecha de Juan (refiriéndose al sujeto en el dibujo), la caja o el juguete?», «¿que no ves que arriba de Juan está el sol?», «a-ba-jo se encuentra el zacate», etcétera.

La actividad se prolongó hasta que el profesor revisó uno por uno los libros de los niños. En pocas palabras, la actividad no terminó hasta que el profesor consideró que todos habían cumplido la consigna de identificar lo que el libro de texto planteaba. No hubo más. En una entrevista posterior a esta experiencia, se cuestionó al profesor la razón de utilizar este apoyo didáctico como único referente y la respuesta no logró satisfacer una explicación que fuera más allá de una especie de inercia en el discurrir pedagógico del aula. Pero cabría reflexionar lo que Pilar Comes advierte cuando explica que el espacio es una «... representación, fruto de las construcciones mentales de los individuos, basadas en las representaciones mentales que nos hacemos de la realidad» (2000, p. 128). Y asalta una duda brutal al interrogarse sobre si las decisiones pedagógicas que se toman están o no intrínsecamente relacionadas con las representaciones que los profesores, adultos con una carga de referentes propia y conformada a lo largo de muchos años de formación no necesariamente pedagógica, hacen sobre la realidad. Esto es, ¿en qué medida esta clase del ejemplo fue diseñada bajo el esquema planteado debido a que la representación mental del profesor que la pensó está constreñida a la realización espacial que permite el lienzo tamaño carta del libro de texto? De entrada, se asume aventurada una explicación de apariencia tan sencilla, pero no parece incoherente cuando la explicación que el profesor hace de su propia decisión a la hora de estructurar la dinámica de la clase queda anclada en la siguiente respuesta: «... para los niños es más fácil ver las imágenes en el libro y luego ver cuándo algo está arriba o está debajo de alguna cosa. El dibujo del libro es muy claro y creí que a los niños se les iba a hacer más fácil así...» (entrevista Joaquín, 19 mayo 2015).

Si se piensa con detenimiento en este ejemplo, puede encontrarse también un despropósito en relación con el ideal que se pregona actualmente sobre el deber ser de la práctica de los profesores de primaria. Lejos de ser una actividad atractiva y retadora para el intelecto del niño, más parece una práctica anquilosada y reduccionista. Y esta reflexión coincide con Lima (2011) cuando describe una situación casi paradójica en cuanto al modo en que los profesores suelen pensar la enseñanza de la historia:

... los docentes se preocupan porque sus alumnos no manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje de la historia. Una posible explicación del desinterés del alumnado radica en la forma de enseñanza del docente, centrada en los procesos enunciativos, de repetición y no de reflexión y construcción; de memorización pasiva donde el análisis y la contextualización se dejan de lado (p. 174).

Al tratar de indagar con mayor profundidad en la concepción espacial del maestro, pudo advertirse un apego a la noción aristotélica que describe Pilar Comes (2000) al explicar con detalle cómo uno de los cometidos principales está relacionado con la ordenación y, por consiguiente, con la geografía. Por ello, esta autora señala la relevancia que adquiere la cartografía como centro del estudio del espacio geográ-



fico en las escuelas. En ese sentido el profesor entrevistado explicaba, un poco después, que ese ejercicio que él aplicó con sus estudiantes estaba dirigido a irlos allegando a la lectura de los croquis y mapas, y que le parecía muy importante que los niños aprendieran a identificar el norte (que señalaba en la hoja hacia arriba), el sur (señalando en la hoja hacia abajo) y las cosas que quedaban hacia la derecha o hacia la izquierda de algo. Insistió, incluso, cuando se le cuestionó sobre por qué no usar ejercicios corporales y la ubicación en el espacio áulico, o en el patio, en que esos eran ejercicios para el jardín de niños y que los infantes de primer grado de primaria tenían que «... ir aprendiendo a ubicar las cosas en las formas que se las presentan los libros, en los dibujos y también a dibujarlas en su propio cuaderno» (entrevista profesor Joaquín, 19 mayo de 2015).

Si bien se coincide en cuanto a que el profesor parece manifestar una preocupación por la alfabetización cartográfica, no puede dejarse de lado el hecho de cómo se supone que tal alfabetización puede ser realizada, y cabría preguntarse, en un serio intento por dilucidar la pertinencia del uso casi universal de los mapas impresos o dibujados/copiados para el efecto, si necesariamente el dispositivo de acercamiento al lenguaje cartográfico es único e inflexible (Arista, 2015, p. 121).

Ejemplo 2

Otro de los registros de clase involucra una experiencia didáctica sobre la comprensión de las nociones de lejos y cerca. El recurso que la profesora usó para el estudio de esta noción, ese día de clase a la que se dedicó casi una hora, consistió en una ilustración de un libro de texto que representaba un paisaje. En primer plano aparecía una familia y al fondo unos niños jugando, un agricultor trabajando y una señora con un cántaro en el hombro. La actividad tuvo una consigna muy simple: consistió en indicarles que observaran la imagen y que contestaran unas preguntas: ¿qué está más lejos de...?, ¿qué está más cerca de...? La consigna no varió. La maestra recorrió las mesas de trabajo y cuando algún niño respondía dudoso, de forma equivocada o no respondía, ella insistía en las dos preguntas, siempre las mismas. Aquí el propósito de la maestra fue simplemente obtener una respuesta preconcebida y como casi tenía un carácter dicotómico, rápidamente se fue consiguiendo que los niños no cometieran errores, pues si no era una cosa, era la otra.

Para ayudarse a pensar en esta experiencia, puede recurrirse a Llançavil (2015) cuando asegura que el centro del trabajo áulico parece dirigirse a la memorización de saberes sin un amplio marco de comprensión que permita un análisis real del espacio geográfico. En la charla posterior a la clase, la profesora argumentó sentirse limitada por la presión que experimentó al ser observada en su práctica, pero lo que realmente resultó de interés para quien observaba fue su explicación de por qué seleccionó esa actividad para promover el desarrollo de esas nociones espaciales y no otra que involucrara quizá el movimiento, el desplazamiento y la experiencia concreta espacial y corporal:





Cuando llegué a la comunidad yo pensaba en hacer muchas actividades fuera del salón, pero apenas en la primera semana de clases la profesora que había atendido a los niños de tercer grado el año pasado [...] bueno, no me acuerdo si segundo o tercer año, me dijo que los niños de esta escuela son muy rebeldes, que se les tienes que imponer si no quieres que luego te tomen la medida y ya luego ni les puedas decir nada y más si eres mujer. Por eso yo me puse a pensar en que tenía que hacer que primero los niños aprendieran a comportarse y a seguir las reglas, porque al principio batallé mucho para que siguieran las instrucciones, se las tenía que repetir una y otra vez y ni así entendían, luego los niños preguntaban siempre: «¿qué tengo que hacer miss?». Yo no sé si es que les da flojera poner atención o es que de verdad no entienden, yo me desespero y a veces empiezo a gritarles sin querer. Pero el profe de quinto año me pasó el tip de que les pusiera muchas actividades en el libro para que los niños estuvieran casi siempre ocupados y así es como yo le he hecho. Cuando me dijo el director que iban a venir a mirar mi clase yo me puse muy nerviosa [se ríe]. Y ahorita que comenzó la clase yo pensé que los niños se iban a poner a hacer un desastre o de que iban a estar de lucidos porque luego así le hacen cuando viene gente de fuera de la escuela, o me mortificó que luego se pusieran a decirse groserías o a aventarse con cosas. Y pues quise que comenzaran trabajando en el libro porque así están controladitos y como ya saben que los papás les tienen que firmar el libro si terminan los trabajos ya saben que tienen que terminar. Por eso es que yo creo, maestra, que se tiene que trabajar con el libro porque estos niños se toman el pie si les das una mano [...] ¿qué voy a hacer con todos los niños levantados y corriendo por aquí y por allá? Se podrían golpear y luego, ¿cómo le hago para que se calmen y se pongan a hacer el trabajo en el libro? [...] (entrevista P. Martha, 13 de septiembre de 2015).

El criterio, como puede observarse en estas líneas, está muy alejado de un carácter didáctico-pedagógico orientado al desarrollo de nociones espaciales y está más relacionado con un asunto de control de grupo o con una visión muy esquemática sobre el deber ser de la clase.

En uno y otro ejemplo mostrados, no obstante la diferencia sustantiva a que obedecen los criterios en el diseño e instrumentación de la actividad, el centro de ésta se deposita en el libro de texto como único referente. El primer ejemplo se toma de una primaria urbana del centro de la ciudad de La Paz, Baja California Sur. El segundo es de una primaria multigrado de un ejido de no más de doscientos habitantes en los meses que no son de mucha actividad agrícola y que llega hasta los 2500 en las épocas de mayor demanda laboral relacionada con los cultivos.

En todos los casos registrados, la actividad fue de carácter áulico y con el libro de texto como material didáctico único. En una encuesta dirigida a los profesores cuyas prácticas se observaron, para la explicación al uso del libro de texto como referente principal se identificaron tres principales códigos de respuestas:

- 1) Es un recurso con que todos los niños cuentan.

Cuando yo hago mi plan semanal siempre me fijo en los libros de las diferentes materias, porque así es fácil que los niños se ubiquen y se acostumbren a que hay como un esquema de lo que hay que hacer. [...] Luego los libros los dejamos en

el salón para que no se les vayan a olvidar, porque antes siempre había problemas porque no faltaba el niño que me decía: «Ay, profe, se me olvidó echar el libro a la mochila». Y pues es más fácil si los dejan en el salón, porque yo le pedí a la SEP unos libros extras y cada niño tiene material con que trabajar [...] (encuesta C P12).

- 2) Es un organizador de las actividades porque se sigue la secuencia temática en él indicada.

Es que en el libro viene todo y los papás lo primero que preguntan en las juntas es en qué paginas de libro tienen que estudiar los niños para los exámenes, yo les digo que siempre les voy a dar como una guía para que sepan qué temas tienen que repasar y hasta las páginas. Esos días yo me organizo para que se lleven nada más el libro que tienen que estudiar para otro día y así es más fácil, o cuando va a haber una actividad especial como ahora que iban a venir ustedes, es más fácil llevarse con el libro a mano porque pues todos los niños y los papás ya saben qué hacer y no pueden decir que no sabían [...] (encuesta C P09).

- 3) Facilita la tarea de la planeación y la toma de decisiones para el profesor.

Uy, si se trata de hacer la planeación pues ni para dónde hacerse, cuando veo el libro del programa del curso no más no me hallo, no acabo por entenderlo, será porque está muy gordo y pues ni hay tiempo para verlo todo porque hay siempre muchas cosas que hacer y cuando no es una cosa es la otra y vienen luego las fechas de los exámenes o los festivales y así se va el tiempo y pues con el libro es más fácil, así siguiendo como vienen allí los temas no hay pierde, una y otra y otra vez yo les digo a los papás cuando vienen a platicar conmigo o cuando hay juntas con ellos para entregarles las calificaciones: «Miren los libros de los niños, allí se van a dar cuenta de si trabajan o no trabajan, de en qué tema vamos o si ya acabamos el bloque»... [se queda en silencio unos segundos y luego continúa]. A mí me parece que sería más fácil si siempre los planes de estudio estuvieran organizados siguiendo el orden del libro, sería más fácil de entender (encuesta C P05).

En ninguno de los tres primeros lugares por orden de frecuencia de aparición de estas frases-código derivadas de las respuestas de los profesores encuestados (59 en total) se entrevistó una que tenga relación con el potencial de facilitador de construcción de conocimiento por parte de los infantes, sino más bien un facilitador para el maestro en la estructuración de la clase.

En contraposición a los criterios para el diseño de las clases presentados sucintamente en los dos ejemplos mostrados en los párrafos anteriores, cabría pensar en una alternativa que cobra cada vez mayor relevancia en el diseño pedagógico actual y que es presentada por Frida Díaz Barriga (2003) a partir «... de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza» (p. 2). Esto, como ella misma señala, se opone de modo frontal a toda postura que suponga que el aprendizaje puede ser abstracto, ajeno al concreto donde se pretende generar y aplicar.

Los elementos fundamentales que caracterizan al enfoque de la cognición situada, señala Díaz Barriga (2003), son: preponderancia de la actividad y el con-



texto; integración a la comunidad o a las prácticas sociales; díada aprender-hacer, y pertinencia de los contextos para el aprendizaje. (pp. 2-3). De entrada, puede advertirse la radical oposición que este enfoque supone en relación con los ejemplos descritos breve y escuetamente líneas arriba.

En una especie de muestreo teórico, la autora señala las antinomias que se presentan en la cultura escolar tradicional, esto es, lo que se opone a este modo de entender el aprendizaje. Por ejemplo, se destaca en el texto el que las escuelas tradicionales realizan rituales sin significado para el aprendizaje, haciendo que éste sea no natural y neutral. Estos rituales parecieran estar signados por el uso del libro de texto como eje y motor de la actividad áulica: los niños toman el libro, lo abren en la página indicada, deben leer o atender la consigna indicada por el profesor y deben desplegar la actividad que se indica, ni más ni menos. Aquí parece no importar de modo alguno que el niño pequeño requiere mucha actividad motriz para el logro de los hitos del desarrollo, no parece tener cabida preocupación alguna por la comprensión de la realidad concreta en cuanto a la capacidad para ubicarse en el espacio siempre y cuando se responda correctamente la consigna simplificada que manda el profesor. Lejos de ser una actividad retadora, atractiva, diseñada coherentemente de acuerdo con lo que los mismos profesores muestran saber sobre el desarrollo infantil, es un diseño que, pensado o no, planeado o no, contraviene la vehemente postura de Prats y Santacana cuando defienden que

entre los 4-5 años y los 10-12 años se producen los procesos de aprendizaje más importantes de los seres humanos; son los periodos en los cuales el cerebro desarrolla la concepción espacio-temporal, las etapas en las que se desarrolla intensamente nuestra inteligencia emocional, y los momentos en que se crean estereotipos en la mente que perduran a lo largo de toda la vida. Periodos en los cuales se desarrolla nuestra capacidad de inducción y nuestras primeras deducciones (Arista, 2011, p. 38).

ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES: ¿CÓMO ENSEÑAN HISTORIA Y LAS NOCIONES ESPACIOTEMPORALES?

A. ENCUENTROS CERCANOS CON PROFESORES EN FORMACIÓN

En el *currículum* de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, en la línea de formación socioeducativa está incluido un curso denominado *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela*. Este curso tiene por propósito que los estudiantes (en su mayoría profesores en servicio) reconozcan la pertinencia de favorecer la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

Se trabajó de cerca con un grupo de veintiséis profesores que cursaban el quinto semestre de este programa educativo, durante diecisiete semanas. Para efectos de estudio, se tomaron en cuenta producciones escritas, bitácoras, diarios de registro de observación, charlas informales y dos entrevistas a estudiantes. Esta información se recuperó a lo largo del semestre comprendido entre agosto de 2015 y enero de 2016.



B. ENCUENTROS CON LA PRÁCTICA *IN SITU*: VISITAS A LAS AULAS DE PRIMARIA

En el ejercicio profesional académico en la UPN 03A ha habido múltiples oportunidades de observaciones de clases efectivas en las aulas de educación primaria. En este entendido, no sólo se propiciaron nuevas visitas, sino que se buscó en la documentación de experiencias de observaciones de clases y lograron encontrarse diecisiete registros referidos a situaciones áulicas cuyo eje temático era el estudio de nociones espaciotemporales. Cabe aclarar que estos diecisiete registros son una selección de muchos más, bajo el criterio de interés fundamental en esta investigación: la forma en que, en la práctica concreta en el salón de clases, los profesores asumen la enseñanza de nociones espaciotemporales, no necesariamente desde la enseñanza de la historia. Sobre todo, hay que tener en cuenta que los registros fueron seleccionados usando como criterio discriminador el que fueran clases de los primeros tres grados de la educación primaria.

C. ENCUENTROS CON PROFESORES EXPERTOS: LO QUE OPINAN ALGUNOS PROFESORES RECONOCIDOS

Para indagar sobre la experiencia profesional de docentes con años de experiencia en la educación primaria y que además cuentan con una opinión favorable de estudiantes de la UPN 03A acerca de sus cualidades para la enseñanza de la historia, se decidió hacer tres entrevistas a profundidad a sendos profesores. Las entrevistas fueron realizadas y grabadas con el consentimiento explícito de los entrevistados.

Luego de las grabaciones, las entrevistas fueron transliteradas para su análisis usando como herramienta de apoyo el *software* Atlas.Ti, lo cual facilita la construcción y clasificación de códigos en esquemas de representación por redes y nodos conceptuales que facilitan la organización de los elementos relevantes.

D. ENCUENTRO CON OPINIONES DIVERSAS: RESCATANDO LA VOZ DE PROFESORES EN SERVICIO

En aprovechamiento de la participación en un proceso de evaluación externa a tres proyectos emanados del Departamento de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del estado de Baja California Sur y de la oportunidad de al menos tres visitas a campo durante el ciclo escolar 2014-2015 y otras tres visitas en el ciclo escolar 2015-2016, se decidió elaborar una encuesta dirigida a profesores de los primeros grados de educación primaria acerca de sus concepciones sobre las implicaciones de las nociones espaciotemporales para la enseñanza de la historia y de otras disciplinas. Cabe aclarar que se evitó asociar directamente las nociones espaciotemporales con la enseñanza de la historia de forma explícita en el cuestionario diseñado, a fin de recuperar las creencias y concepciones de los profesores sin rebuscamientos. Durante los meses de enero a junio de 2015 y de enero a junio de 2016 se aplicaron un total de 24 encuestas, las cuales fueron procesadas mediante



una matriz en hoja de cálculo a fin de facilitar su lectura, concentrando la información por pregunta, para su debida codificación usando el *software* Atlas.Ti.

LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES ESPACIOTEMPORALES

Tras la fase de investigación de campo, que incluyó encuestas, entrevistas, observaciones de clases y el seguimiento de un grupo de profesores en formación, se realizó el análisis de los datos obtenidos a través del uso de Atlas-Ti. El apoyo tecnológico sólo es un coadyuvante en el proceso de reflexión sobre el contenido empírico, es un facilitador de la obtención de códigos significativos como resultado de una lectura comprometida de la información recabada.

Se construyeron cinco códigos eje del análisis del discurso:

- A. La enseñanza de la historia, donde se clasificaron los datos que se refieren a la enseñanza de la disciplina histórica como contenido y que arrojaron respuestas tipificadas en un segundo nivel con dos subcódigos: disciplina difícil de aprender y altos índices de reprobación. Algunos ejemplares de esta categoría se pueden leer en la tabla 1.

TABLA 1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA

<i>A. La enseñanza de la historia como disciplina</i>		
Los profesores tienden a pensar en que la historia es una disciplina muy específica, que tiene sus propias formas de organización del conocimiento y que demanda una forma de enseñanza muy especial, aunque no atinen a definirla, es decir, en el discurso de los profesores queda claro que identifican que la historia tiene particularidades en cuanto a cómo debe ser enseñada, pero en la abundancia de material recabado y analizado, no logra identificarse que se precise, por parte de los profesores, cómo es que debe ser enseñada. Por lo tanto, expresan ideas en las que atribuyen el problema a dificultades de diverso tipo en los alumnos.		
<i>A.1. Disciplina difícil de aprender</i>	Falta de bases	«Es que los alumnos no pueden memorizarlo todo, y si el año anterior no se aprendió lo que se tenía que aprender, llegan casi en blanco otra vez y hay que comenzar de cero para poder hacer que entiendan algo...» (Encuesta Est2).
	Desinterés	«En la escuela primaria no debería estudiarse nada que tenga que ver con la historia, son temas que son completamente ajenos a la realidad que los niños enfrentan. Saber esas fechas y aprenderse largas listas de nombres de personajes que no tienen que ver con su vida de nada sirve para lo que ellos la verdad enfrentan en su vida diaria» (Encuesta Est7).
	Falta de apoyo por la familia	«Los papás no apoyan a los niños cuando tienen que hacer las tareas en la casa» (Encuesta Est11). «Los niños no traen los materiales a la escuela porque los papás no se los compran» (Encuesta Est2). «... la niña me dijo que ni siquiera ha visto a su papá porque llega muy tarde del trabajo, que por eso no trajo la tarea» (Entrevista EstA).

- B. Estilos de enseñanza, donde se clasificaron los datos que hacen referencia a las formas en que se ejerce la docencia de la historia, esto es, las características



más relevantes que definen los modos de enseñanza en esta disciplina. Los subcódigos se agrupan en torno a enseñanza tradicionalista, método memorístico, aprendizaje de profesores de la época de estudiantes, carencia de expectativas para analizar las prácticas propias. En la tabla 2 se registran los fragmentos narrativos que documentan tales categorías.

TABLA 2. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES

B. Estilos de enseñanza

Se ubicó lo relacionado con el modo en que los profesores describen cómo se enseña la historia, esto es, los métodos, los dispositivos, los mecanismos y los procedimientos con que los profesores creen que suele enseñarse la historia y que en su discurso parece definir estilos claramente diferenciables entre sí.

<p><i>B.1. Métodos de enseñanza de la historia</i></p>	<p>Método tradicionalista vs. reflexión</p>	<p>«... es que la historia se hace muy enfadosa porque los profes la enseñan así» (Encuesta Est15). «... los pobres chicos qué van a entender si se están durmiendo en las clases de historia» (Encuesta Est21). «Cada grupo nuevo que tengo pasa lo mismo: odian la historia porque han enseñado que es aburrida y cansada» (Entrevista EstA). «... pues yo les pongo a veces una película porque así a los niños se les hace más fácil entender y luego los evalúo con que me pongan qué entendieron, así les va mejor que si les pusiera un examen lleno de nombres y fechas» (Entrevista Exp1).</p>
<p><i>B.2. Centro en la memorización</i></p>	<p>Nombres y fechas</p>	<p>«Es que los programas están cargados de contenido, si apenas es una hora por semana no me alcanza el tiempo y tengo que dictarles a los niños o lo que hago para que se les haga más fácil es darles un cuestionario, así se aprenden lo importante y en el examen ya no batallan tanto» (Encuesta Est12). «A los chiquitos se les hace bien difícil, por ejemplo lo de las efemérides, a los niños ni los llevan a esos festejos como el del 16 de diciembre [sic] y lo tenemos que ver en la escuela, los pobres niños de primero ni saben de qué se trata, cuando mucho piensan en que se trata de una fiesta en la que ni van a estar [...]. Pues yo lo que hago es ponerles una lámina bien bonita donde se ve algo relacionado con el 16 [de septiembre] y luego anotamos algunas cosas importantes pero como todavía todos no saben leer, pues pegan estampas en su cuaderno y les doy algún dibujo para colorear, así cumplo con que vean el tema y no los hago sufrir con cosas que pasaron hace ya tanto tiempo» (Entrevista EstB).</p>
<p><i>B.3. Modelo de enseñanza aprendido</i></p>	<p>Experiencia como estudiantes</p>	<p>«En secundaria tuve un profesor pésimo para dar la materia, todos lo odiábamos, desde entonces me dije que nunca quería ser como él y hasta la fecha, hago todo lo posible por nunca caer en lo que ese profe hacía» (Encuesta Est7). «... la verdad que la historia no se me hacía ni fácil ni difícil, casi podría decir que no me quitaba el sueño, pero casi para terminar la prepa me tocó un profesor terriblemente malo para enseñar historia, me hizo sudar la gota gorda. Era un déspota: las cosas se tenían que hacer como él decía y para cuando él mandaba. Todos mis compañeros y yo realmente batallamos mucho, pero no sé por qué a mí se me metió como una espinita por hacer algo diferente y, aunque cuando terminé la prepa no pensaba estudiar para maestro... [ríe un poco], pues aquí estoy, había empezado en la UABCS [Universidad Autónoma de Baja California Sur] a estudiar y luego lo dejé y me metí a la normal superior, cuando todavía estudiabas para profe de ciencias sociales, pero desde que comencé allí siempre la materia que más me gustó fue la historia. Como que me entraron las ganas por aprender mucho para que mis alumnos nunca dijeran que yo era un mal profesor...» (Entrevista Exp1).</p>



- C. Creencias sobre los buenos profesores de historia, donde fue contemplado todo aquello que se refiere al imaginario de los docentes sobre quién es un buen profesor de historia, cómo se caracteriza y cuáles son sus procedimientos típicos; sobresalen la enseñanza divertida, el dominio didáctico y la personalidad atractiva.

TABLA 3. CREENCIAS SOBRE LOS BUENOS PROFESORES DE HISTORIA

C. Creencias sobre ser un buen profesor de historia

Contenidos del material empírico que se relacionaban con lo que los profesores consideran una buena práctica para enseñar la asignatura. Y destacan tres principales subcódigos: el dominio didáctico, hacer divertida la enseñanza y los aspectos relacionados con una personalidad atractiva de los profesores.

C.2. Enseñanza divertida Saber divertir al estudiante

«Yo siempre había sido muy agrio, por más que trataba de contar las cosas de forma que provocaran risa, todos se reían, pero de lo malo que era para contarlas. Una cosa que hice fue comenzar a buscar anécdotas interesantes de los personajes de los libros, por ejemplo, que si Santa Anna era medio gallina, que si Maximiliano se les cayó del carruaje, que si las mujeres lloraron porque se murió y querían una gota de su sangre [...]. No sé cómo, pero ahora cuando me toca la clase de historia los niños me dicen “ánde, profe, cuéntenos una de esas historias que usted nos platica” y pues yo que ya sé que me van a pedir, ya llevo preparada una que otra mentira, pero eso sí, se las cuento como si fueran verdad» (Entrevista Exp2).

- D. La enseñanza de las nociones espaciotemporales, donde se clasificaron los datos referidos a la construcción de nociones de espacio y tiempo y qué creencias tienen los docentes al respecto; lo ven como un contenido inadecuado, no propio de la historia, descalifican la teoría y unos cuantos lo consideran, al menos en el discurso, básico para el conocimiento histórico.
- E. La práctica docente del profesor de historia, clasificación que contiene los datos que aluden a las creencias sobre las prácticas típicas de los profesores de esta disciplina; los resultados resaltan que es una práctica desactualizada, fuera de contexto y aislada. En la figura 1 se resumen los códigos y subcódigos construidos.

El esfuerzo cognitivo asociado con la organización de la información producto del análisis del dato empírico reveló interrelaciones relevantes en la información; por ejemplo, en la clasificación referida al dominio del contenido, se encontró que hay un saber común referido a quién domina o no el contenido de historia para poder enseñarla. Así, los profesores novatos y expertos creen que un profesor domina el contenido si recuerda con facilidad fechas, si puede expresar una explicación estable sobre lo que denominan un hecho histórico, esto es, si el mismo profesor, ante diferentes oportunidades de «enseñar» un mismo contenido, es capaz de armar un discurso semejante y no cambiante. Esto último se interpreta como «no saber» historia. También resulta relevante en las creencias de los profesores saber poner ejemplos relacionados con la vida cotidiana de los alumnos, saber fechas, saber ubicar sitios históricamente relevantes en un mapa, conocer las propiedades de documentos históricos de periodos específicos: la Carta Magna de 1857 o la de 1824 o 1917, el acta de independencia, el tratado de Guadalupe-Hidalgo, etcétera.



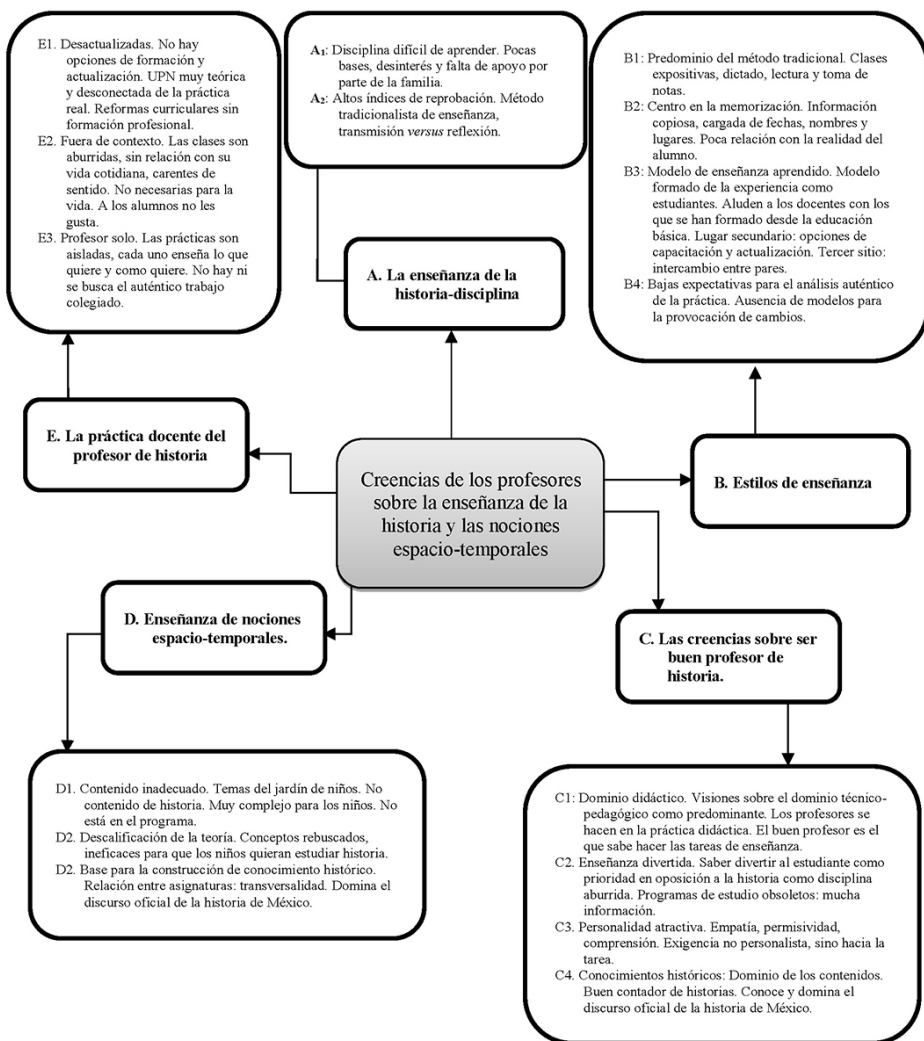


Figura 1. Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la historia y las nociones espaciotemporales. Construcción propia.

En cuanto al conocimiento especializado, son reconocidos como ejemplares los profesores que dominan la periodización histórica (aunque con excepción de un solo profesor entrevistado, todos aludían a la periodización tradicional que enseñaron los próceres de la construcción del Estado-Nación: época precolombina, conquista, colonia, etcétera); los profesores que son capaces de contar detalles o anécdotas históricas (biográficas, geográficas o referidas a otros campos del conocimiento); y los que siempre tienen la respuesta precisa o ampliada, a demanda de los interlo-



cutores, ante cualquier pregunta sobre el tema, dando muestra de un dominio que es inalcanzable para el profesor común.

Cuando los profesores expresan sus creencias sobre el buen profesor de historia, aluden también a aspectos relacionados con el cómo enseñar historia: son los que pueden prever las respuestas de dominio común: fechas, lugares, nombres de personajes. También aludían a profesores que son capaces de anticipar respuestas erróneas; que demuestran capacidad para escuchar y hacer interpretaciones del pensamiento histórico; que muestran habilidad para promover a través de preguntas lo que los estudiantes parecen olvidar; que presentan el contenido en orden cronológico (casi todos los informantes observan con menosprecio a quienes utilizan otros criterios para presentar el contenido, dicen que vuelven confusa la materia); los que prefieren «explicar» o «exponer» un tema que suponen complicado, porque se anticipan al hecho de que será complejo para el nivel de los estudiantes, etcétera. Esto pareciera revelar un tono narcisista en la relación educativa: los temas difíciles deben ser abordados por los maestros para evitar que los alumnos se confundan, y que podría también ser leído de este modo: el profesor asume que es el único capaz de entender temas de alta complejidad y el único, por ende, capaz de «explicarlos», por cierto, algo no muy diferente de lo que ocurre en la educación matemática.

Otro tipo de conocimiento destacado por los profesores ante la descripción del «buen profesor de historia» es el referido al dominio curricular. En el discurso de los profesores, tanto los que están en formación como los que recién comienzan o los que tienen muchos años de servicio, se hace poco evidente este tipo de conocimiento. Algunos llegan a expresar que son buenos profesores los que saben qué enseñar y dicen que también saben lo que los estudiantes deben aprender, incluso, aunque esos contenidos «no son de los que vienen en el libro».

También describen como buenos a los profesores que saben el contenido de los libros de texto y que han acumulado el saber de los contenidos de los libros que ya no están al uso, con una curiosa tendencia a juzgar más conocedor a los que dominan los contenidos pasados: de otros libros ya en desuso, de otros programas de estudio ya rebasados, de otros referentes obtenidos por tradición oral.

Resultó relevante que hay un reconocimiento explícito al profesor que carga con los libros de texto que ya no son los oficiales, pero más aún el que los usa. Sin ánimo de hacerlo aparecer mecánico, en la creencia de muchos profesores hay una evidencia de ser buen profesor en el que «reta» a la autoridad usando los libros que ya fueron descartados. Son reconocidos también los profesores que saben la organización de los temas y que pueden prever qué sigue en el temario del ciclo escolar y de los subsiguientes.

El conocimiento de los buenos docentes también involucra, desde la creencia de los profesores estudiados, formas motivantes de presentar los contenidos, capacidad para saber lo que se hizo, lo que falta y lo que se hará para cubrirlo; los que asignan tareas extraclase; los que tienen un dominio de técnicas de control disciplinario; los que son capaces de atraer la atención de los estudiantes hacia el contenido de estudio; los que son hábiles para convencer a los estudiantes de que un «tema complicado» puede ser alcanzado por ellos, desde luego, con la intervención del profesor mediante; los que interrogan a los estudiantes para monitorear su avance.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de procesar la información obtenida, puede observarse que la enseñanza de la historia en la educación primaria está fuertemente signada por las creencias que los profesores han construido a lo largo de su formación no sólo de orden profesional, sino personal, que la carga de referentes expresados en el modo en que operan en la toma de decisiones en el momento mismo de la experiencia de enseñanza aprendizaje, esto es, expresado en las teorías implícitas que subyacen a su hacer docente y que arrastran consigo, tiene una fuerte tendencia a conceder importancia en su propia toma de decisiones profesional a lo que han abrevado en la vida cotidiana, a su propia experiencia como estudiantes, lo que otros les dicen acerca de su propia experiencia práctica, etcétera.

Hacer un estudio de cómo las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje influyen en las decisiones didáctico-pedagógicas de los profesores en servicio que cumplen al mismo tiempo el rol de estudiantes contribuye a buscar en el territorio de cómo ellos mismos son capaces de reflexionar sobre su propio hacer, para el encuentro entre lo que ellos necesitan y lo que es posible brindarles en asesoría, en apoyo y en el aprendizaje compartido de vivir cada día condiciones inéditas para el intercambio de experiencias.

IncurSIONAR en la aplicación del enfoque investigativo de las creencias epistemológicas de los profesores y de las teorías implícitas fue una experiencia realmente muy reveladora que permitió comprender mejor por qué hay tanta resistencia para el cambio de los docentes. Luego de una larga experiencia en la formación de profesores se habían superado ya las ilusas suposiciones mecanicistas según las cuales cursar un proceso de actualización tendría un impacto directo o más o menos contundente en la transformación efectiva de las prácticas pedagógicas y se han tenido muchas oportunidades de observar que, pese a que en el discurso inmediato de los profesores que transitan por experiencias de actualización profesional destaca su entusiasmo por el modo en que éstas pueden incorporarse a su práctica, una vez que se enfrentan nuevamente a la toma de decisiones en el aula, a la demanda emergente e inédita de lo que acontece, muchos profesores no recurren a las herramientas recién obtenidas, sino que acuden a sus viejos patrones de respuesta una y otra vez. Aunque estos acercamientos suponen una novedad, no constituyen en sí mismos un punto de llegada. Desde la perspectiva con la que se efectuó este trabajo, en realidad esta exploración no es sino un proceso más en el diagnóstico de las problemáticas educativas que hay que atender. Pero los hallazgos son relevantes para tenerlos en cuenta en el *continuum* que representa el trabajo académico universitario.

En relación con las implicaciones epistemológicas para la enseñanza de las nociones espaciotemporales, esta investigación arroja resultados que no son muy distantes de los estudios que se han revisado en la exploración del estado del arte. La carga curricular relacionada con estos aspectos aparece a veces difusa y otras inconexa en los programas de estudio, pero aparece. Sin embargo, en los discursos de profesores en servicio y en formación las ausencias o la vaguedad de su comprensión parecen apuntar a identificarlos como una clara carencia cuya atención es una potencial demanda para las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.



La formación inicial para los profesores de primaria adolece de la falta de una formación disciplinaria y está principalmente centrada en la formación didáctica; es decir, a los profesores en formación se les incluyen cursos para que aprendan el cómo, pero el qué se queda reducido a los referentes previos a la educación profesional, es decir, se toma como base lo que traen como bagaje de la educación básica y de la preparatoria.

Esto pone en relevancia el cuestionamiento de si una de las dificultades de la comprensión de la dimensión de temporalidad histórica no estriba en el modelo de historia centrado en el calendario cívico y en la historia patria que rompe la lógica articuladora curricular de *currículum hacia atrás* o de *currículum cronológico*. Uno de los hallazgos derivados de la realización de esta investigación es que los profesores suelen explicar la historia centrados en una narrativa que exalta a los buenos versus los malos y que los hace suponer que a partir de ello se está contribuyendo a la formación de un sólido pensamiento histórico. No parece haber lugar para las nociones espaciotemporales ni para la reflexión sobre su importancia en el decir de los maestros. Para que estas nociones ocupen un lugar en su discurso es necesario inducir su aparición.

Aunque el enfoque actual expresado en los programas de estudio de primero, segundo y tercer grado de educación primaria pone un fuerte énfasis en las nociones espaciotemporales, los docentes parecen no darse por aludidos y esto obedece a estos factores principales: la carencia de referentes que le permitan ver su importancia, producto de una formación profesional ayuna de formación epistemológica; ausencia de formación disciplinar básica, no sólo de la historia; prevalencia de una lógica pragmática en el ejercicio de la docencia; inconsistencias e incoherencias en el enfoque planteado en los planes y programas; uso de los libros de texto para el diseño de las clases como referentes principales y, con frecuencia, únicos; desconfianza en las investigaciones educativas por considerarlas desconectadas de sus necesidades reales; apatía por involucrarse en el estudio serio de su propia práctica docente; incremento en las presiones propias de la profesión y del campo laboral a partir de las incertidumbres que corren como eco de la última reforma.

Recibido: 17-04-2019. Aceptado: 24-05-2019



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN, M.A. (2012). *Docencia Universitaria: Concepciones y Evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos*. (Tesis doctoral). Burgos: Universidad de Burgos.
- ARISTA, V. (2011). Capítulo 3. «Cómo se enseña la historia en la educación básica», en PRATS, J. et al. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Ed. Secretaría de Educación Pública, pp. 105-154.
- COMES, P. (2000). «El espacio en la didáctica de las ciencias sociales», en TREPAT y COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Ed. Graó, pp. 123-190.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- LIMA, L. (2011). «Necesidades de formación y actualización continua de maestros en servicio», en PRATS et al. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: ed. SEP; pp. 166-178.
- LLANCAVIL, D. (2015). «Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico». *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 15-21.
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Ed. Graó-Colofón.
- POZO, J.I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y DEL PUY, M. (2006). Cap. 3. «Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza», en POZO, J.I. et al. (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Ed. Graó, pp. 95-132.
- PRATS, J. et al. (2011). «¿Por qué y para qué enseñar historia?», en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 18-68.
- RODRIGO, J.M., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SCHOMMER, M., BEUCHAT, M. y HERNÁNDEZ, F. (2012). «Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores». *Anales de psicología*, 2012, 28 (2), 465-474.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.



