



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

EL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS DE FUENTES PRIMARIAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rosa Domínguez-Martos

Piura, 2014

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Historia

Domínguez, R. (2014). *El comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica en la educación secundaria*. Tesis de Maestría en Educación con mención en Historia. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

ROSA MARÍA DOMÍNGUEZ MARTOS

**“EL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS DE
FUENTES PRIMARIAS COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
PIURA, PERÚ”**



UNIVERSIDAD DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN HISTORIA

2014

APROBACIÓN

La tesis titulada “*El comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica en la Educación secundaria Piura, Perú*” presentada por la Lic. Rosa María Domínguez Martos, en cumplimiento a los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Historia, fue aprobada por la asesora Mgtr. Diana Ramos Icanaqué y defendida el dede 2014 ante el Tribunal integrado por:

.....
Mgtr. Camilo García González
Presidente

.....
Mgtr. Diana Ramos Icanaqué
Informante

.....
Mgtr. Milagros Ramos López
Secretaria

DEDICATORIA

A Martha y Néstor, que tanto me apoyan.

A Julio, por su continua preocupación
por mi educación.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Universidad de Piura.

A la Facultad de Educación.

A la Magister Diana Ramos Icanaqué.

A los protagonistas de mi historia, mi familia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<u>Pág.</u>
Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento de la investigación	5
1.1. Caracterización de la problemática.	5
1.2. Problema de investigación.	8
1.3. Justificación de la investigación.	9
1.4. Objetivos de la investigación	10
1.5. Hipótesis de investigación	11
1.6. Hipótesis Específicas	11
1.7. Antecedentes de la Investigación	11
CAPÍTULO II:	19
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	
2.1 Estrategias didácticas.	19
2.1.1 Didáctica.	19
2.1.2 Didácticas especiales.	21
2.1.3 Didáctica de la Historia.	23
2.1.4 La transposición didáctica.	26
2.1.5.- Selección de contenidos de Historia.	29
2.1.6.- Incorporación del “Método Histórico” en la Didáctica de la Historia.	32
2.1.7 Modelos didácticos o Modelos de enseñanza.	34
2.1.8 Fines y objetivos didácticos de la Historia	38
2.1.9 Estrategias didácticas.	42
2.1.10 Recursos didácticos para enseñar a pensar históricamente	44
2.1.11 Material didáctico.	46
2.1.12 Aportes de las TICS a la enseñanza de la Historia.	50

2.1.13 Aprendizaje de la Historia.	51
2.1.13.1 Conocimiento histórico desde el cognitivismo. Bloques de conocimiento que el historiador debe poseer:	51
2.1.13.2 Habilidades a desarrollar para adquirir el conocimiento histórico	53
2.1.13.2.1 Evaluación de las evidencias para obtener información.	54
2.1.13.2.2 Razonamiento y resolución de problemas.	56
2.1.13.2.3 Análisis y construcción de narrativas: Desarrollo del pensamiento narrativo.	57
2.1.13.3 Dificultades para el aprendizaje de la Historia.	58
2.2. Comentario de textos históricos.	65
2.2.1 La Historia.	65
2.2.2 El Método Histórico.	67
2.2.3 Método histórico en las aulas.	67
2.2.4 Fuentes históricas.	71
2.2.5 Comentario de textos históricos.	75
2.2.6 Comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia en el nivel secundario.	80
Capítulo III:	87
Metodología de investigación	
3.1. Tipo de investigación.	87
3.2. Sujetos de la investigación.	88
3.3. Diseño de la investigación	92
3.4. Categorías y subcategorías de investigación.	95
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información	108
3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados.	114
Capítulo IV:	117
Resultados de la investigación	
4.1 Presentación e interpretación de los resultados.	117
4.2 Análisis y discusión de los resultados.	209
Conclusiones	231
Bibliografía	233
Webgrafía	237

ÍNDICE DE ANEXOS

	<u>Pág.</u>
Anexos de la investigación	241
Anexo 1 : Matriz general de investigación	243
Anexo 2 : Matriz de consistencia.	244
Anexo 3 : Problema de investigación	245
Anexo 4 : Matriz del problema de investigación	246
Anexo 5 : Instrumentos de recojo de información	249
Anexo 6 : Modelo de secuencia didáctica para un comentario de textos históricos.	262
Anexo 7 : Modelo del comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica para enseñar historia regional (Piura).	266

LISTA DE CUADROS

	<u>Pág.</u>	
Cuadro N° 01	Muestra del número de docentes que participaron en la investigación.	90
Cuadro N° 02	Distribución de la muestra del número de docentes por sexo que participaron en la investigación	91
Cuadro N° 03	La Historia definida por los profesores del área de historia, geografía y economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	118
Cuadro N° 04	Importancia de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	121
Cuadro N° 05	Importancia de los fines didácticos de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	124
Cuadro N° 06	Concepciones sobre la didáctica de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	127
Cuadro N° 07	Utilidad de la enseñanza de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	130
Cuadro N° 08	Importancia de los objetivos didácticos de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	132
Cuadro N° 09	Uso de fuentes textuales primarias en una sesión de aprendizaje de los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	135

Cuadro N° 10	Análisis y comparación de fuentes textuales primarias como estrategia didáctica usada por los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	137
Cuadro N° 11	Criterios de selección de fuentes textuales primarias según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	139
Cuadro N° 12	Capacidad de los estudiantes de hacer inferencias y juicios de valor a partir de fuentes textuales primarias I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura. (en opinión de los docentes)	142
Cuadro N° 13	Ciclo en los que los estudiantes adquieren los conocimientos históricos.	144
Cuadro N° 14	Planificación de preguntas para ayudar a los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura a realizar el comentario de textos de fuentes primarios.	148
Cuadro N° 15	Dificultades de los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura para aprender historia.	150
Cuadro N° 16	Opinión de los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura, sobre las fuentes textuales primarias que se proponen en los libros textos entregados por el estado.	152
Cuadro N° 17	¿Los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura, utilizan las fuentes escritas primarias que se encuentran en los libros de texto?	154
Cuadro N° 18	Importancia del uso de las fuentes escritas primarias que se encuentran en el libro texto.	156
Cuadro N° 19	Conocimiento de la secuencia para desarrollar el comentario de textos históricos.	164
Cuadro N° 20	Capacidad de los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura para redactar un texto que incluya lo que el estudiante entiende sobre el tema y el tiempo del que este se trata	165
Cuadro N° 21	Características que los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura identifican en una fuente textual primaria, según los profesores.	167
Cuadro N° 22	Uso de textos bibliografía durante comentario de textos primarios	169
Cuadro N° 23	Los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura identifican los distintos tipos de fuentes escritas	174

Cuadro N° 24	¿Los profesores del área de Historia, Geografía y Economía de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura identifican los distintos tipos de fuentes escritas?	175
Cuadro N° 25	Momento en que los docentes proponen usar el comentario de textos a una carta escrita durante la Guerra del Pacífico.	177
Cuadro N° 26	Niveles de pensamiento que se desarrollan en los estudiantes a partir de las preguntas que los profesores les plantean sobre una fuente escrita primaria.	179
Cuadro N° 27	Capacidades que en opinión de los profesores se pueden desarrollar cuando se realiza el comentario de textos en fuentes escritas primarias.	181
Cuadro N° 28	Uso del comentario de textos históricos cómo estrategia de aprendizaje por descubrimiento de los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	193
Cuadro N° 29	Momentos de la sesión de aprendizaje en la que los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura, utilizan el comentario de textos históricos.	195
Cuadro N° 30	Dificultades para utilizar fuentes escritas primarias en una sesión de aprendizaje según los profesores de Historia, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	196
Cuadro N° 31	Los profesores: ¿conocen fuentes escritas primarias?	198
Cuadro N° 32	Preferencia de los docentes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura al aplicar el comentario de textos primarios.	200
Cuadro N° 33	Destrezas que los estudiantes poseen para hacer un comentario de textos de fuentes primarias.	201
Cuadro N° 34	Capacidad de los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura para comunicar conocimientos elaborando narraciones a partir de fuentes textuales primarias. (en opinión de los docentes)	203

LISTA DE GRÁFICOS

		<u>Pág.</u>
Gráfico N°01	Muestra del número de docentes que participaron en la investigación.	91
Gráfico N°02	Distribución de la muestra del número de docentes por sexo que participaron en la investigación	92
Gráfico N° 03	La historia definida por los profesores del Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	119
Gráfico N° 04	Importancia de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	122
Gráfico N° 05	Importancia de los fines didácticos de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	125
Gráfico N°06	Concepciones sobre la didáctica de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	128
Gráfico N°07	Utilidad de la enseñanza de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	131
Gráfico N°08	Importancia de los objetivos didácticos de la historia según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	133
Gráfico N° 09	Uso de fuentes textuales primarias en una sesión de aprendizaje de los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	136

Gráfico N° 10	Análisis y comparación de fuentes textuales primarias como estrategia didáctica usada por los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	138
Gráfico N° 11	Criterios de selección de fuentes textuales primarias según los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	140
Gráfico N° 12	Capacidad de los estudiantes de hacer inferencias y juicios de valor a partir de fuentes textuales primarias I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura. (en opinión de los docentes)	143
Gráfico N° 13a	Ciclo en los que los estudiantes adquieren los conocimientos históricos de primer orden.	145
Gráfico N° 13b	Ciclo en los que los estudiantes adquieren los conocimientos históricos de segundo orden.	146
Gráfico N° 13c	Ciclo en los que los estudiantes adquieren los conocimientos históricos procedimentales.	147
Gráfico N° 14	Planificación de preguntas para ayudar a los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura a realizar el comentario de textos de fuentes primarios.	149
Gráfico N° 15	Dificultades de los estudiantes de las i. I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura para aprender historia.	151
Gráfico N° 16	Opinión de los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura, sobre las fuentes textuales primarias que se proponen en los libros textos entregados por el estado.	153
Gráfico N° 17	¿Los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura, utilizan las fuentes escritas primarias que se encuentran en los libros de texto?	155
Gráfico N° 18	Importancia del uso de las fuentes escritas primarias que se encuentran en el libro texto.	156
Gráfico N° 19	Conocimiento de la secuencia para desarrollar el comentario de textos históricos.	164
Gráfico N° 20	Capacidad de los estudiantes de las i I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura para redactar un texto que incluya lo que el estudiante entiende sobre el tema y el tiempo del que este se trata	165
Gráfico N° 21	Características que los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura identifican en una fuente textual primaria, según los profesores.	168

Gráfico N° 22	Uso de textos bibliografía durante comentario de textos primarios	170
Gráfico N° 23	Los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura identifican los distintos tipos de fuentes escritas	174
Gráfico N° 24	¿Los profesores del área de historia, geografía y economía de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura identifican los distintos tipos de fuentes escritas?	176
Gráfico N° 25	Momento en que los docentes proponen usar el comentario de textos a una carta escrita durante la Guerra del Pacífico.	178
Gráfico N° 26	Niveles de pensamiento que se desarrollan en los estudiantes a partir de las preguntas que los profesores les plantean sobre una fuente escrita primaria.	180
Gráfico N° 27	Capacidades que en opinión de los profesores se pueden desarrollar cuando se realiza el comentario de textos en fuentes escritas primarias.	182
Gráfico N° 28	Uso del comentario de textos históricos cómo estrategia de aprendizaje por descubrimiento de los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	192
Gráfico N° 29	Momentos de la sesión de aprendizaje en la que los profesores del área de Historia, Geografía y Economía, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura, utilizan el comentario de textos históricos.	194
Gráfico N° 30	Dificultades para utilizar fuentes escritas primarias en una sesión de aprendizaje según los profesores de Historia, de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura.	197
Gráfico N° 31	Los profesores: ¿conocen fuentes escritas primarias?	199
Gráfico N° 32	Preferencia de los docentes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura al aplicar el comentario de textos primarios.	200
Gráfico N° 33	Destrezas que los estudiantes poseen para hacer un comentario de textos de fuentes primarias.	202
Cuadro N° 34	Capacidad de los estudiantes de las I.E. públicas, del distrito de Piura, UGEL Piura para comunicar conocimientos elaborando narraciones a partir de fuentes textuales primarias. (en opinión de los docentes)	204

INTRODUCCIÓN

La investigación titulada “El comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica en la educación secundaria Piura, Perú”, se realizó con la intención de conocer si la técnica del comentario de textos de fuentes primarias está siendo aplicada por los docentes de instituciones públicas de la ciudad de Piura, UGEL Piura, distrito de Piura.

El área de Historia, Geografía y Economía pretende la articulación de los conocimientos con otras áreas de tal manera que se ejerza la interdisciplinariedad lo que multiplica la posibilidad de lograr aprendizajes significativos y desarrollar la formación integral de los educandos. (DCN, 2009)

El área se propone lograr diversos aprendizajes en los estudiantes, entre los que destacamos: la reflexión y comprensión de procesos históricos, conectar los conocimientos con la vida cotidiana personal y social, noción de tiempo que se construye al vincular el pasado, el presente y el futuro, motiva al estudiante a manejar y elaborar fuentes, además de los textos de aula y biblioteca, visión de continuidad en los procesos y análisis de cambios y permanencias. Busca también, vincular el mundo académico y la investigación.

La investigación partió del hecho de que en los últimos estudios realizados en el ámbito de la Didáctica de la Historia plantea que la enseñanza de la misma deberá tener como fin: la aproximación del estudiante a la metodología del historiador. Proponiendo que dicho acercamiento se realice llevando al aula actividades en las que el estudiante aprenda el manejo adecuado de fuentes históricas a través del

uso del comentario de textos históricos, técnica de aprendizaje activo que los lleve al desarrollo de aprendizajes significativos.

La finalidad de la presente investigación es describir y analizar la enseñanza de la Historia desde el punto de vista del docente, rama investigativa que es nueva en nuestra región. Además, se busca realizar un análisis teórico – crítico frente a esta problemática de modo que se contribuya a mejorar la práctica docente.

Es así que nació la curiosidad por conocer a fondo la realidad de los docentes de Historia de la ciudad de Piura, UGEL Piura, distrito Piura, iniciándose esta investigación para optar el grado de Magister en la Universidad de Piura, proponiéndome conocer sí los docentes aplicaban el comentario de textos escritos de fuentes primarias cómo técnica de metodología activa que les permita desarrollar en los estudiantes su criticidad sobre los hechos histórico – sociales.

Para poder reconocer esta situación se elaboraron dos instrumentos: un Cuestionario y una Escala de actitudes que fueron aplicadas a los docentes de la ciudad de Piura, UGEL Piura, del Distrito de Piura.

La hipótesis de la investigación fue:

Los profesores de Historia de las Instituciones educativas estatales de la ciudad de Piura, UGEL Piura del Distrito de Piura, aplican el comentario de textos históricos de fuentes primarias cómo estrategia didáctica.

Se planteo cómo objetivo general el siguiente: “Identificar sí los docentes de Historia de las instituciones estatales del distrito de Piura aplican el Comentario de textos en fuentes primarias cómo estrategia didáctica”.

La tesis se estructura en cuatro capítulos:

En el capítulo I Titulado: “Planteamiento del problema”, se caracteriza la problemática sobre la cual se realizará la investigación, una vez descrita la realidad sobre la que se pretende indagar, luego se realiza el Planteamiento del problema de la investigación donde se delimita de forma clara y precisa el objeto de la investigación: Identificar sí los docentes de Historia de las instituciones estatales del distrito de Piura aplican el comentario de textos en fuentes primarias cómo estrategia

didáctica”, el mismo que permitió reconocer la viabilidad del proyecto. En este capítulo también se realiza la Justificación de la investigación donde se exponen todas las razones que motivaron la presente investigación. Posteriormente se plantean los objetivos a cumplir y las hipótesis de trabajo. Finalmente, se presentan los antecedentes constituidos por otras investigaciones similares realizadas en la línea de investigación de la Didáctica de la Historia.

En el capítulo II se analiza y se dan las bases teórico-científicas de la Categoría: Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia y sus sub categorías: Pensamiento del profesor respecto de la Historia, Pensamiento del profesor respecto a la enseñanza de la Historia, Criterios de selección de material textual, Aprendizaje del conocimiento histórico, uso del libro texto. Y la Categoría: Comentario de textos históricos de fuentes primarias y sus sub categorías: Momentos o fases del comentario de textos históricos, Tipos de texto, Uso de fuentes textuales como material didáctico, comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia.

En el capítulo III se describirá el tipo de investigación y los sujetos de investigación, así mismo se describirá a la población y el tamaño de muestra. Además, se describe y grafica el Diseño de la investigación. En este capítulo se procede también a definir operacionalmente cada una de las Categorías y sub categorías de investigación y se enumeran las técnicas de recolección de información, especificando los instrumentos a usar. A continuación se presenta el proceso de validación de los instrumentos de recojo de información n y finalmente, se explica el procedimiento para la presentación, análisis y organización de la información.

En el capítulo IV se presentaran los Resultados de la Investigación, aquí se detalla el contexto y la realidad educativa de los docentes de las instituciones educativas donde se realizó la investigación: ciudad de Piura, UGEL Piura del Distrito de Piura, se describen los resultados obtenidos en la investigación y se finaliza con las conclusiones.

Queda a disposición para su enjuiciamiento crítico y para que sirva como punto de partida de nuevas investigaciones.

La autora.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

El informe de la Prueba Pisa 2012 ubicó al Perú en el puesto 65°, señalando como unos de los principales problemas educativos la comprensión lectora en los adolescentes. (UNIVERSIA PERÚ, 2013). Esta evidencia pone de manifiesto que algo está fallando en la escuela secundaria: los adolescentes son incapaces de entender la intencionalidad de un texto. En esta realidad, ¿Cómo se puede esperar que nuestros adolescentes consigan entender la Historia desde sus fuentes?

El Ministerio de Educación propone desde el DCN (Diseño Curricular Nacional-2009) que el área de Historia, Geografía y Economía desarrolle en los estudiantes capacidades de pensamiento relacionadas, como señala Palomino (2010), con “el dominio cada vez más completo de las fuentes, los datos y sus interrelaciones” (p.77), a fin de conocer e interpretar los procesos históricos sociales.

De la misma manera, el DCN señala que durante los primeros grados del nivel secundario, se pondrá mayor énfasis en el manejo de información y la comprensión espacio-temporal, mientras que en los últimos grados se potenciará el desarrollo del juicio crítico.

Como se ve, estas intenciones son muy buenas, y se corroboran con las propuestas de la Didáctica de la Historia, pero los resultados de las pruebas permiten concluir que la propuesta del DCN-2009, no consiguió los logros planteados, nuestros estudiantes no comprenden textos de su

cotidianeidad, menos aún pueden leer e interpretar fuentes primarias que para ellos son distantes en el tiempo y el espacio.

Ante este problema, los docentes de Historia tienen una gran responsabilidad, lamentablemente pocos de ellos tienen las habilidades didácticas para lograr la mejora de los aprendizajes. Nuestra experiencia nos indica que los profesores no logran una buena formación, la mayoría alcanza apenas un superficial conocimiento de la Historia, convirtiéndose en “transmisores” del conocimiento (en el mejor de los casos elaborado por los historiadores), y en la peor de los escenarios en un transmisor de dogmatismos y subjetividades.

Todo esto ocurre mientras la Didáctica de la Historia insiste en la necesidad de plantear estrategias de aprendizaje activo que permita a los estudiantes generar sus propios aprendizajes, y no sólo memorizarlos, cómo proponen distintos autores que señalan que se debe ejercitar a los estudiantes en el análisis de fuentes históricas (Pratts y Santacana, 1999).

Una técnica que permitirá conseguir dicho fin es: el comentario de textos históricos. Muchos docentes de Historia del nivel Secundaria usan el comentario de textos históricos en su práctica – o dicen usarlo - sin embargo, en la realidad, los alumnos no demuestran tener un dominio en la aplicación de esta técnica, situación que se observa en las críticas que las universidades realizan a la enseñanza secundaria, señalando que los estudiantes que ingresan muestran serias deficiencias al analizar un texto histórico, el que es transcrito sin ninguna crítica, reflexión o aporte.

Así se demostró en la investigación realizada por Gonzales (1998) sobre la comprensión lectora en los universitarios: “*Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales, de la Universidad de Lima y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en 1998*”, donde se concluyó que:

Prevalcían lectores dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos y (...) lectores deficitarios en los textos literarios, humanísticos y científicos. Los resultados indican la responsabilidad de la educación secundaria en las carencias lectoras del recién egresado y la responsabilidad de la universidad que debe desarrollar programas de apoyo y consolidación de las competencias lectoras. (p. 43-45)

En esta problemática, los libros textos ocupan un papel fundamental, no olvidemos que estos se constituyen en el segundo nivel de concreción del currículo (Gimeno, 1988) y por tanto, la forma cómo el currículo se acerca al profesor. Entonces, ¿están los libros textos configurados de tal manera que contribuyan a lograr los fines didácticos de la Historia? Algunas investigaciones nos acercan a la respuesta.

Así la investigación realizada por Valle (2011) titulada: “*El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria*”, nos da luces a cerca de lo que está sucediendo con los libros textos que se usan en las escuelas peruanas, en ella se concluye que si bien en los libros textos que se utilizaron entre 2005 y 2009 (Innova de la Editorial Santillana y Escenarios de la Editorial Norma) se incluyen fuentes primarias, estas no son más que un complemento para el contenido a tratar.

La mayoría de actividades que se proponen en los libros textos analizados suponen actividades de comprensión lectora básica (inferencial y literal) y no se relacionan con los procedimientos específicos de la Historia. Además, las fuentes presentadas, carecen de la teórica básica necesaria para enfrentar el análisis de fuentes o les falta información complementaria que permitan al estudiante catalogarlas y datarlas adecuadamente.

Valle (2011) concluye:

(...) La mayoría de las actividades no ofrece oportunidades para comprender la construcción del conocimiento histórico, ni promueven el pensar históricamente, porque no usan las fuentes de acuerdo a los procedimientos específicos de la disciplina” (p. 81-106)

Si bien la investigación trata de los libros textos usados por las escuelas privadas, desde mi experiencia en el aula puedo afirmar que lo mismo ocurre para los libros textos que se han venido usando en las instituciones educativas públicas (Enfoques de Editorial Norma y Ciencias sociales de Editorial Santillana – 2005 - 2009).

Cabe resaltar que aún con estas deficiencias, el solo hecho que el Estado este preocupado por dotar de material didáctico, en la forma de

libro texto a las escuelas públicas es un gran avance que ayudará a mejorar la calidad de los aprendizajes.

EL programa encargado de la distribución de los libros textos en las escuelas públicas se llamó: Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, y estuvo vigente del 14 de diciembre de 2001 a 14 de diciembre de 2005, en la actualidad éste sigue funcionando a través del Ministerio de Educación.

En estos libros se observa informaciones excesivamente sintéticas y planteamientos esquemáticos además de “presentar la Historia como un conjunto de problemas ya resueltos”, ante los cuales al alumno sólo le queda memorizarlos; anulándose la posibilidad de ejercitar su sentido crítico y de llegar a una concepción personal de los hechos y cambios históricos.... (Bernardo, J. Gómez, S. Reder, M. y Sanz, P., 2007)

1.2. Problema de investigación

El análisis y la interpretación de fuentes escritas son actividades básicas en el oficio de historiador. Para acercar a los estudiantes a dicha actividad la didáctica propone aplicar la técnica del comentario de textos, llevar ésta actividad a las aulas permitirá que los estudiantes tengan una aproximación a la metodología de la Historia, y con ello se desarrollan capacidades de pensamiento que lo lleven a mejorar su criticidad sobre los hechos histórico – sociales.

Reconociendo la necesidad del uso de fuentes escritas primarias – y secundarias – para la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, de forma que se desarrolle el pensamiento crítico en los estudiantes, se ha decidido realizar un estudio descriptivo sobre la utilización de dichas fuentes por los docentes del área de Historia, Geografía y Economía, de las instituciones educativas del Estado del distrito de Piura.

Para conocer si la técnica del comentario de textos está siendo llevada a las aulas por los docentes del distrito de Piura se ha propuesto el siguiente problema de investigación:

¿Los docentes de Historia de las instituciones estatales del distrito de Piura aplican el comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica?

1.3. Justificación de la investigación

Las estrategias didácticas están consideradas como secuencias integradas de procedimientos o actividades elegidas por el profesor con la finalidad de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Éstas, son flexibles, es el docente quien a partir de una continua reflexión debe decidir cual, cómo y qué estrategia utilizará para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes (Díaz y Hernández, 2010)

Las investigaciones en el área de la Psicología cognitiva señalan que las habilidades intelectuales que desarrollan los historiadores son: la evaluación de evidencias en la obtención de la información, el razonamiento y solución de problemas y el análisis y construcción de narrativas. (Voss y Wiley, 2006).

Llevar la Historia al aula supone promover en los estudiantes dichas capacidades cognitivas, para ello se debe entender la Historia cómo un proceso en construcción, un proceso dialéctico de continuas preguntas y respuestas que nos llevan a la comprensión de la influencia del pasado en el presente. (Carretero, M. y López, C., 2009)

El análisis de fuentes históricas es la base sobre la que el historiador trabaja, a partir de ellas ocurren las actividades cognitivas que le permiten conocer el pasado. Las fuentes históricas comprenden todos los documentos, testimonios u objetos que nos transmiten una información significativa referente a los hechos del pasado. Dentro de estas, las fuentes escritas son el apoyo básico para la construcción de la Historia.

El comentario de textos históricos es una técnica que nos permite extraer información sobre un determinado periodo, acontecimiento o hecho concreto. Se basa en el análisis de documentos escritos. Con esta técnica se quiere que los estudiantes sean capaces de poner en práctica su espíritu de investigación realizando una serie de procesos que les permitan hipotetizar y emitir juicios de valor, que les lleve el desarrollo de habilidades de pensamiento con las que pueda explicar y determinar el espacio-tiempo del hecho histórico, identificar sus causas y consecuencias además de identificar los procesos de cambio y continuidad que ocurren en la sociedad.

Bernardo, J. Gómez, S. Reder, M. y Sanz, P. (2007) señalan que:

El contacto directo con los testimonios estimula al alumno a pensar por su cuenta... pone de manifiesto la complejidad de cualquier fenómeno histórico, y enriquece el conocimiento del pasado con matices y vivencias que difícilmente sólo pueden dar los mejores manuales. (p. 335-340).

Es así que se quiere conocer sí la teoría de la Didáctica de la Historia está llegando a las aulas, por ello se propone realizar un estudio exploratorio que permitirá:

Identificar sí los docentes de Historia de las instituciones estatales del distrito de Piura UGEL Piura aplican el comentario de textos históricos de fuentes primarias cómo estrategia didáctica.

1.4. Objetivos de investigación

Se sistematizan los propósitos de la investigación:

1.4.1. Objetivo General.

Identificar sí los docentes de Historia de las instituciones estatales del distrito de Piura UGEL Piura aplican el comentario de textos en fuentes primarias cómo estrategia didáctica.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar sí los docentes utilizan estrategias didácticas que incluyan el uso de fuentes primarias escritas.
- Identificar la metodología que los profesores usan para aplicar el comentario de textos históricos.
- Identificar los problemas de los docentes al aplicar el comentario de textos históricos.
- Determinar sí los docentes conocen las habilidades y destrezas que se desarrollan en los estudiantes mediante la estrategia de comentario de textos históricos primarios.
- Deducir las implicancias de la presente investigación para la formación y el desarrollo profesional de los docentes de Historia.

1.5. Hipótesis de investigación

Se comunican las conjeturas iniciales que se formularon y que se contrastaron en las intervenciones:

Los profesores de Historia de las Instituciones educativas estatales de la ciudad de Piura, UGEL Piura del Distrito de Piura, aplican el comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica.

1.6. Hipótesis específicas.

- Los docentes utilizan estrategias didácticas que incluyan el uso de fuentes primarias.
- Los docentes que enseñan Historia reconocen al comentario de textos históricos como una técnica de aprendizaje experimental.
- Los profesores utilizan una metodología para aplicar el comentario de textos históricos.
- El comentario de textos históricos presenta una problemática particular.
- La formación profesional de los docentes de Historia debe incluir el método de análisis de contenido histórico.

1.7. Antecedentes de la investigación

En la tesis titulada: **Modelos Prevalcientes en la Enseñanza de Historia en las Escuelas Secundarias Técnicas de la Ciudad de Durango**, realizada para obtener el grado de Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa, presentada por José Miguel Valles Mendoza, se utilizó como antecedentes artículos y ensayos que se refieren a los enfoques de cómo se enseña la Historia, también se trabajó con tesis que siguen, presentando formas tradicionales de la enseñanza de la Historia (Martínez, 1970; Alvarino, 1994; Pablos, 1994; Vargas, 1995; Zatarain, 1995; D. Mora; 2000) y que al mismo tiempo resaltan la necesidad de que los maestros estén en continua formación y actualización sobre su especialidad. Asimismo, considera las investigaciones en las que se concluye que los programas de Historia en México fueron contruidos sin un estudio curricular previo (D. Mora, 1995; Arzola, 1997). Así mismo, recurre a las investigaciones sobre las estrategias didácticas para la Historia (Tirado, 1996) y aquella en la que se analiza la construcción de nociones de espacio y tiempo (Cabral, 1999). También se sustenta en las

investigaciones planteadas por Ravina, 1992 y Elizalde, 1999, que presentan la visión que tienen los profesores acerca de la enseñanza de la Historia y de su práctica en el salón de clases.

Sobre el estado de las investigaciones el autor señala que el conocimiento sobre la enseñanza de la Historia en educación secundaria es incipiente, con una pobre difusión de resultados de investigación. Así mismo, el autor no encontró investigaciones que refirieran propiamente a los modelos que prevalecen en la enseñanza de la Historia en educación secundaria.

Los objetivos de ésta investigación fueron, primero: Identificar el modelo de enseñanza que prevalece en el ejercicio profesional de los docentes de secundarias técnicas de la ciudad de Durango en la enseñanza de la Historia, y en segundo lugar: Identificar las características, de los diferentes modelos, que más utilizan los docentes de secundarias técnicas de la ciudad de Durango en la enseñanza de la Historia. El estudio se enmarcó dentro de las investigaciones cuantitativas, de tipo descriptivo y de diseño no experimental.

Las conclusiones a las que el estudio llegó fueron: primero, el modelo de enseñanza más utilizado por los profesores de Historia de las escuelas secundarias técnicas de la ciudad de Durango, es el de organizadores previos (basado en Ausubel y el aprendizaje significativo), además se concluyó que los profesores participantes prefirieron: el modelo de los Organizadores previos; durante la explicación, el de la Adquisición de conceptos; cuando comprueban que los alumnos distinguen bien los ejemplos que les han puesto, la práctica básica; para promover un ambiente de trabajo en el aula caracterizado por la cooperación y la responsabilidad de los alumnos, el Desarrollo cognitivo; cuando tienen que enseñar una tarea o trabajo nuevo a los alumnos, el Autocontrol; para enseñar a los alumnos a corregir su conducta escolar haciendo que se observen y lleven cuenta de su comportamiento y el Control de contingencia; para mantener un buen ambiente de trabajo.

Esta investigación resulta pertinente cómo antecedente a la presente por que nos describe que el modelo de desarrollo cognitivo es la característica menos utilizada por los profesores de historia, dejándose de lado actividades de descubrimiento, a pesar de que el enfoque que se le da en México a la materia de Historia es el constructivista, el presente trabajo se plantea comprobar si dicha realidad se repite en las instituciones educativas públicas del distrito de Piura.

La tesis doctoral de Tomás Villaquirán Sandoval titulada: “**La enseñanza de la Historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado**”, presentada en 2008 en la Universidad de Barcelona, es un estudio exploratorio, de metodología interpretativa o cualitativa, enmarcada dentro de los Estudios de casos, es decir que proporciona datos no generalizables.

Los objetivos que esta investigación se planteó fueron: en primer lugar: Describir y analizar el conocimiento y el pensamiento que posee el profesorado de Historia de la Educación Básica venezolana, luego: Comparar el conocimiento que manifiesta poseer el profesorado participante en la investigación, con el que utiliza en la práctica de la enseñanza, en tercer lugar: Contribuir a la visión particular sobre la situación concreta de la enseñanza de la Historia de los docentes participantes en la investigación, y Determinar la influencia que tienen los conocimientos y el pensamiento de los profesores en la manera en que enseñan la asignatura.

Si bien esta investigación llega a conclusiones que no pueden ser extrapoladas a otras realidades investigativas, su estudio es adecuado porque nos da una idea de cómo piensan los profesores venezolanos participantes en la investigación, que respondieron a distintas cuestiones cómo: el conocimiento que tienen los profesores de la Historia, la Historia que se enseña en la Educación Básica, la programación y el texto, la planificación, las acciones de la enseñanza, criterios que en parte se analizarán para el presente estudio.

La tesis doctoral realizada por Juan Esteban Rodríguez Garrido: “**Trato y maltrato de la Historia de España en los libros de texto de la EGB Y LA ESO**”, fue dirigida por D. Luis Arranz Márquez y presentada a la Universidad Complutense de Madrid en el 2011. En ella se analizan los contenidos de los manuales escolares de 7° y 8° de EGB, así como los que se han venido manejando en los de primer y segundo ciclo de la ESO, sobre la Historia Moderna y Contemporánea de España, por lo tanto, se trata de una tesis de metodología cualitativa.

La investigación concluye que: el libro escolar es un fiel reflejo de los valores y creencias generadas en el momento histórico en que vive una determinada sociedad, que el libro de texto representa una referencia ideológica fundamental, que las ilustraciones de los manuales

constituyen, asimismo, uno de los campos de mayor interés a la hora de analizar los textos. La inclusión de las imágenes en los manuales nunca es arbitraria ya que siempre depende de criterios pedagógicos y científicos, y desde el punto de vista político e ideológico, nunca es neutra. Su función es más determinante cuanto mayor es el grado de intervención del Estado en la transmisión de valores, lo que quiere decir que, en los regímenes dictatoriales, las imágenes de los libros son uno de los medios privilegiados de propaganda del ideario del régimen. Además, concluye que para el caso español, los textos escolares fueron cambiando su visión positivista de la Historia, dando paso a la Historia económica y social, y planteando esquemas más interpretativos.

Como se ve, esta tesis resulta pertinente para la presente investigación porque proporciona criterios que permitirán indagar sobre lo que dicen los profesores de Historia de las instituciones educativas públicas, respecto al libro texto.

En la tesis titulada: **“Un programa de postgrado en enseñanza – aprendizaje de la Historia, investigación y propuesta curricular”**, de Yenny Ch. Rubio, realizada para optar el grado de Maestría en planificación educativa en la Universidad de Zulia en Venezuela en el 2008, el objetivo de esta fue diseñar un modelo curricular para un Programa de Postgrado en enseñanza – aprendizaje de la Historia en la Universidad de Zulia, la propuesta se basó en enfoques conductistas y constructivistas innovadores. Así mismo, la investigación analizó los contenidos programáticos del Sistema Educativo Venezolano en el área de Historia del año 1980 de los diferentes niveles educativos de Educación Básica, Media y Diversificada. Además se relaciona los pensum académicos de Pregrado y Postgrado de las Universidades Central de Venezuela (UCV), Universidad de Los Andes (ULA) y Universidad de Zulia (LUZ), a través de un estudio de mercado dirigido a estudiantes del decimo semestre y profesores egresados en ejercicio de la mención historia de la Universidad de Zulia, así cómo docentes de esa casa de estudios, se pudo determinar el perfil académico del docente, los contenidos, los aspectos a desarrollar en las líneas curriculares de historia, investigación y pedagogía. Se concluyo que era necesaria la apertura del diseño curricular en un Postgrado de la historia para la transformación del alumno docente, en la comprensión, análisis crítico y actor de su propia historia.

Esta tesis nos ayuda a entender las demandas de profesionalización docente, además la propuesta curricular propone la integración de

estrategias educativas innovadoras, donde se genere el análisis crítico y la observación científica. La propuesta curricular incluye el análisis e interpretación de fuentes primarias y secundarias a través de los recursos tecnológicos. Propuesta interesante pues ayudará a los profesores a tener un acceso directo a las fuentes históricas, lo que les permitirá utilizarlas cómo en sus estrategias para enseñar.

Así mismo, existe publicada en la web la tesis de Redondo Benito de Valle, María Carmen titulada: **“El lenguaje ideográfico: una metodología de la enseñanza de las ciencias sociales en la E.G.B”** Tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid, sustentada en el año 2004.

La tesis desarrolla una práctica educativa, por medio de una metodología, que a través del lenguaje ideográfico trata de reducir el fracaso escolar. Se desarrolla en lo que en el Perú sería el primero, segundo y tercer grado de la educación básica regular, es decir que la muestra estuvo integrada por adolescentes con una edad cronológica 12-14 a., final de la segunda infancia. Esta investigación llega a la siguiente conclusión: la cultura de masas ha ganado terreno al hombre y la palabra, ésta ofrece un sistema de conocimiento que consiste en la captación rápida, simultánea e intuitiva del objeto representado y de sus relaciones inmediatas, entraña un posible peligro de superficialidad e inmediatez de las percepciones, pero, por otra parte, ofrece la imprescindible ventaja de extender el horizonte vital del individuo, ahora bien el estudio concluye que el aprendizaje se produjo cuando una vez asimilada la materia el alumno fue capaz de elaborar su propio texto por medio del lenguaje ideográfico (cómic), pues el alumno hizo suyo lo enseñado, ya que ha realizado con esa materia aprendida su propia creación.

También se ha encontrado la tesis titulada **“La solución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales”** (1994) de Alicia Rivero Otero, realizada para sustentar el grado de doctor en la Universidad Complutense de Madrid.

El objetivo fundamental de esta investigación es plantear un nuevo modelo metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Esta estrategia implica pasar de un saber que se transmite a un saber que se elabora, no presentar al alumno un saber ya elaborado y cerrado sino otro al que, en su debida medida, tiene acceso a través de la solución de problemas. El trabajo analiza la solución de problemas como estrategia metodológica. Esto es, un enfoque centrado

en los procesos que incluye como elemento principal el proceso de resolución de problemas. La investigación elabora y experimenta una unidad didáctica desde el enfoque de solución de problemas. Los resultados obtenidos, además de su valor teórico, sirven para avalar este planteamiento metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

De otro lado, se ha revisado el estudio realizado por Frida Díaz Barriga denominado: “**Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato**”, publicado por la “Revista mexicana de investigación educativa”, ISSN 1405 -6666, el estudio tuvo como objetivo evaluar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos antes y después de la enseñanza de una unidad didáctica sobre el tema del surgimiento del imperialismo, y conducir un programa constructivista de formación docente para ver si éste permitía a las profesoras participantes promover el pensamiento crítico de sus estudiantes.

Se realizaron dos tomas de datos: la primera fue previa a la impartición del programa de formación docente y la segunda, posterior al mismo. Se condujeron análisis cualitativos y cuantitativos, que muestran que en la primera etapa los alumnos de los tres grupos adquieren conocimientos significativos sobre el tema, pero no avanzan en pensamiento crítico, mientras que en la segunda, después que sus profesoras participaron en la formación docente, en los tres grupos adquieren dichos conocimientos en un nivel mayor que en la primera, pero sólo en un grupo hay diferencias significativas en habilidades de pensamiento crítico. Un análisis de regresión múltiple muestra que en este estudio, el desempeño académico de los alumnos puede predecirse a partir de tres componentes: dominio de conocimientos declarativos del tema, de las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos y del profesor a cargo del grupo.

La tesis doctoral titulada: “**La enseñanza de la transición dictadura – democracia en Chile, un estudio sobre el profesorado de Historia de 2° medio**”, realizada por David Aceituno Silva, presentada en la Universidad de Valladolid en 2012. Es una investigación de carácter cualitativo, se estudió la época de Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile en los años 80, desde la visión de los profesores de segundo medio. Para obtener la información se realizaron entrevistas en profundidad que tocaron temas tales como: el Currículum oficial, sus Cosmovisiones, la Didáctica y los Recursos y Materiales de enseñanza

con el fin de indagar acerca de cómo se está aprovechando o no la Enseñanza de la Transición en la formación de sus estudiantes, tanto desde el punto de vista de los conocimientos, de las actitudes y de los procedimientos, así como su aporte en la Formación ciudadana.

Los resultados evidencian que la propuesta del Marco curricular no favorece la enseñanza de la Historia más reciente de Chile, a su vez que los docentes chilenos no están preparados, tanto desde el punto de vista disciplinar como didáctico, para abordar temas aún sensible para la sociedad y que son parte de este contenido, como son los Derechos Humanos o la Memoria. Además se encontró que los docentes, participantes de la investigación no cuentan con suficiente material didáctico para realizar clases que resulten efectivas para formar a sus estudiantes en un pensamiento crítico y reflexivo acerca del periodo ni en una valoración de la Democracia.

La investigación pone en evidencia que existen un amplio campo de estudio en la Didáctica de las Ciencias Sociales que aun no ha sido tocado, sobre todo en lo que se refiere a la Historia reciente, cuyo estudio en el aula contribuiría a acercar a los estudiantes a la metodología de la del historiador, puesto que las fuentes históricas están más cercanas al presente.

El estudio también muestra cuales son los problemas que enseñar Historia reciente trae para el docente, entre ellos: falta de material, falta de capacitaciones e insuficiencia de historiografía.

Vistos la problemática, los objetivos, las hipótesis y los antecedentes de la presente investigación nos proponemos a establecer el marco teórico en el que se presentan elementos conceptuales que servirán de base para la indagar sobre la realidad de la enseñanza de la Historia. Se establece lo que han investigado otros autores y se incluyen citas de otros proyectos de investigación.

El marco teórico nos dará una referencia general del tema: “uso del comentario de textos de fuentes primarias en la enseñanza de la Historia a nivel secundario” de forma que pueda ser más fácilmente comprendido.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En éste capítulo se sistematizará la teoría científica y la base conceptual de las categorías de investigación: Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia y Comentario de textos históricos de fuentes primarias.

2.1 Estrategias didácticas.

2.2.1 Didáctica.

El origen de la palabra “*Didaktika*” deriva del verbo griego *didaskao*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. La palabra se usaba en la literatura griega para referirse a un subgénero de la epopeya griega: los poemas didácticos (Los otros géneros de la epopeya griega son lo heroico y lo histórico), ejemplos de este subgénero son: *Los trabajos* y *Los Días* y *Teogonía* de Hesíodo.

Díaz (2002) señala que el primero en usar la palabra “*Didáctica*”, con la acepción que hoy le damos, fue Johan Amos “Comenius” (1592-1670), quien en su obra *La didáctica magna* (1626-1632), la definió cómo: “el artificio universal para enseñar todo a todos los hombres” (p.36).

Mattos (1963) precisa que la Didáctica es “la disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo, que tiene por objeto

específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”.

Stöcker (1964) señala que la Didáctica es la “Teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza.”.

De otro lado, Ferreres, Pavia y Vincent (1999) definen a la Didáctica cómo:

El campo del conocimiento educativo que se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos institucionales para alcanzar la formación. Explica y aplica, guía y media en el proceso formativo. Es una disciplina y un campo de conocimiento que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionadas, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumnado. (p. 684)

Díaz (2002) define Didáctica cómo:

(...) la ciencia y la tecnología que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza aprendizaje, para la formación del alumno. (p.34)

La Didáctica es la ciencia de la educación, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se encarga de buscar los métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, señalando las pautas necesarias para que los conocimientos sean comunicados correctamente y lleguen de forma eficaz a los educandos.

La Didáctica es una actividad que proporciona estrategias y reglas que permitan a los maestros dirigir los aprendizajes de sus estudiantes. Se trata no solo de una ciencia (pues utiliza el método científico y otras metodologías rigurosas de análisis) sino también de una técnica (pues propone procedimientos y recursos para mejorar la enseñanza-aprendizaje).

Ubicamos a la Didáctica dentro de las ciencias social, pues la enseñanza y el aprendizaje, son actividades sociales que se desarrollan dentro de un contexto institucional integrado, a su vez, en un sistema sociocultural y político más amplio.

Por otro lado, Gimeno (1977) señala que: “Didáctica es la ciencia que debe comprender y guiar el aprendizaje integrador de la cultura y que al mismo tiempo posibilita al hombre para incorporarse creadoramente a la cultura”. (Como se cita en Díaz, 2007, p. 33) Es decir, que la Didáctica posibilita que la cultura humana se integre a los aprendizajes de las nuevas generaciones y estas puedan insertarse en ella para transformarla.

Entre los objetivos de la Didáctica (Rivera, s.f.) tenemos:

- Proporcionar el sustento teórico que permita a los docentes comprender su práctica y mejorarla.
- Llevar a la práctica los objetivos educativos.
- Hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar los nuevos conocimientos aportados por recientes investigaciones en las distintas disciplinas pedagógicas.
- Adecuar la enseñanza a las posibilidades y necesidades del alumno.
- Orientar la planeación de las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje en función del logro de las intenciones y objetivos educativos.

2.1.2 Didácticas especiales.

La Didáctica establece nexos interdisciplinarios con otras ciencias de la Educación (Currículo, Tecnología de la educación, Psicopedagogía etc.) para el mejor conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que este se realice con mayor eficacia y eficiencia.

La Didáctica es una ciencia interdisciplinar en la que tienen cabida todas las ciencias de la Educación; en su ámbito de estudio se incluyen: las Didácticas Específicas.

Generalmente la Didáctica se clasifica en tres grandes bloques: Didáctica general (trata de los principios generales de

¿cómo enseñar?, Didáctica específica (se aplica a una disciplina concreta) y Didáctica diferencial (procura tener en cuenta las diferencias individuales de cada alumno).

La Didáctica General estudia los principios y normas generales del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin especificar la materia de estudio. Ríos (2005) señala que es teórica, “incluye los conocimientos didácticos aplicables a todos los individuos” (p. 142). Se ocupa de la función docente, de los métodos y técnicas para enseñar, los métodos para aprender, los contenidos del aprendizaje, currículo escolar y medios y recursos didácticos, libros, medios audiovisuales, etc., comunes al proceso de enseñar y aprender.

Para Ferreres y otros (1999) se trata de “una disciplina normativa, que sirve para planificar, regular y guiar la práctica de la enseñanza”. (p. 684)

A partir de la Didáctica general se producirá (en los años 70) un cambio de paradigmas que permitirán el nacimiento de las otras didácticas. (Steiman J. Misirlis G. y Montero M., 2004) y así, poco a poco la Didáctica abandonó la lógica normativo-descriptiva, y fue adquiriendo una lógica interpretativa-crítica.

A partir de los 80' las investigaciones convierten a la Didáctica en un saber cuyo objetivo es la interpretación de las prácticas de enseñanza, dejando la labor meramente normativa. Luego, en los 90' la Didáctica tiende a la criticidad sin dejar de lado sus raíces normativas ni la lógica interpretativa que había adquirido durante el decenio anterior.

La Didáctica Específica se refiere a aquella que se aplica a cada una de las disciplinas concretas. Se trata de un saber que tiene en cuenta ciertos principios didácticos específicos de cada campo del saber.

Conocimientos que un docente de una Didáctica específica debe tener:

Conocimientos teórico-prácticos de la asignatura. Implica un conocimiento de la organización de la disciplina que se enseña. Un docente deberá conocer la evolución o desarrollo histórico de la

disciplina que enseña y su cuerpo teórico-metodológico. Debe estar al tanto de la polémica al interior de la disciplina y observar todas las posibilidades de interdisciplinariedad que esta ofrece.

Conocimientos pedagógicos, Se refiere a que un docente debe conocer: estrategias de enseñanza-aprendizaje, momentos de la enseñanza, nuevo rol de alumno y del maestro, modelos educativos, tipos de evaluación, enseñanza basada en el alumno y en su accionar.

Conocimientos sobre la psicología del aprendiz. El docente debe considerar las limitaciones y las peculiaridades del desarrollo cognitivo (las capacidades del alumno). Además, debe conocer los avances de las teorías del aprendizaje y su aplicación al campo educativo. Igualmente, conviene conocer estrategias cognitivas apropiados para el aprendizaje de hechos, conceptos, procesos y métodos de las disciplinas ya sean naturales, formales, sociales o humanísticos.

Conocimientos curriculares. El docente debe conocer de: diferenciación de los contenidos educativos, diversificación curricular, programación, currículum oculto y currículum real.

2.1.3 Didáctica de la Historia.

La Didáctica de la Historia es una “Didáctica especial”, es decir aquella disciplina parte de la Didáctica General que estudia la forma cómo el profesor comunica los contenidos históricos para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

A pesar de ser relativamente nueva, la Didáctica de la Historia, reflexiona sobre: Los conocimientos y estrategias que el profesor de Historia debe tener para poder enseñar, ya que como dicen Pagés I Blanch (2004): “No es suficiente saber Historia es necesario poder comunicarla” (p.156-170) es decir “saber llegar” a los alumnos, para lograrlo es necesario que los maestros conozcan:

- a) Las características y los medios de la comunicación educativa;

- b) A los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos;
- c) Lo que se quiere comunicar y cómo comunicarlo para obtener aprendizajes.
- d) El contexto en el que se realiza la comunicación, (finalidades o propósitos educativos que se dan a los saberes escolares, el contexto social y cultural, la institución en la que se realiza y la organización espacio-temporal en la que tiene lugar (aula, escuela).

Pagès I Blanch, (2004) dicen: al enseñar Historia se pretende que el profesor se ocupe “de enseñar el oficio de enseñar historia” (p.156-170).

Idea similar nos presenta Prats (2007) cuando señala que la enseñanza de la Historia debe consistir en:

La simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

La Historia en las aulas debe permitir a los estudiantes una comprensión crítica del pasado, que les permita entender las decisiones que tomaron las sociedades del ayer, sacando una lección del pasado y anticipar los problemas del futuro, así lo señala Pagès i Blanch (2004) cuando dice que:

Enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.

La Didáctica de la Historia ayuda al profesor de Historia a convertir el trabajo del historiador en contenidos que puedan ser

entendidos por los estudiantes, no busca reproducir los contenidos de la Historia, sus métodos y sus técnicas, sino pretende el desarrollo de capacidades que permitan la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los niños y adolescentes, busca “sentar las bases acerca de la enseñanza - aprendizaje (...) que sean relevantes para la sociedad” (Schaub y Zenke, 2001)

La Historia en las aulas busca desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes a partir del conocimiento del pasado. Es decir, “enseñar que lo pasado como lo presente puede ser explicado de diversas maneras” (Prats, 2007), lo que significa que los estudiantes aprenderán a evaluar la credibilidad de las fuentes, una capacidad necesaria para evitar sufrir posibles manipulaciones.

El profesor de Historia aprenderá estrategias didácticas que le permitan ayudar a sus estudiantes a resolver problemas significativos en el campo de la Historia, esto es “hacer inferencias a partir de evidencias”, pero sin olvidar que la inferencia es solamente una parte del pensamiento, lo medular es la búsqueda, selección, evaluación y utilización de las evidencias en la resolución de un problema histórico. (Limón y Carretero, 1998) (Citado por Carretero et al., 2009).

Enseñar Historia en la Educación secundaria consiste en diseñar y desarrollar una serie de actividades destinadas a que los adolescentes adquieran conocimientos que se sean importantes para su vida presente. Estos conocimientos comprenden: las relaciones entre diferentes grupos humanos -pasados y presentes - y los problemas, éxitos y fracasos que les afectan, para poder comprender por qué nuestra cultura, y la humanidad en general, han llegado a ser como son hoy en día. Esta idea se corrobora con lo señalado por Prats (2007):

Es más importante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.

2.1.4 La transposición didáctica.

La transposición didáctica es el proceso mediante el cual el profesor transforma el conocimiento que las ciencias le brindan para presentárselo a los alumnos.

Prats J. y Santacana J. (2011) la definen como:

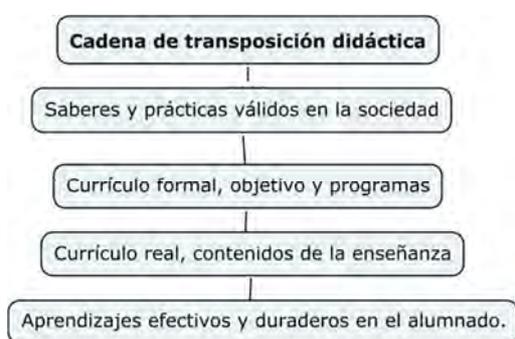
El proceso de seleccionar conocimientos que, una vez identificados como apropiados para el alumnado al que se dirigen, deben ser debidamente transformados en contenidos enseñables. (p. 70)

Como indica Yves Chevallard, (citado por Prats J. y Santacana, 2011) dice que Transposición didáctica es:

La capacidad que desarrolla un sujeto para convertir un conocimiento disciplinar en un conocimiento susceptible de ser aprendido, (...) este proceso supone un grado de manipulación de los contenidos científico, por lo que exige (...) que el proceso de adaptación y transformación de saber científico al saber para ser enseñado deba ser sometido a un estricto control, llamado por Chevallard (2002): Vigilancia epistemológica. (p. 70)

Fases de la Transposición Didáctica

Chevallard (1995) determina las siguientes fases de la Transposición didáctica:



La noción de cadena de transposición didáctica (Chevallard, 1991) indica las transformaciones que sufren los contenidos culturales, desde que son elaborados por la ciencia y la sociedad, hasta que llegan al alumno en clase.

Las fases de la Transposición didáctica incluyen:

- 1.- Analizar las características que posee el objeto del saber: “Saber sabio”.
- 2.- entre los conocimientos del “saber sabio” aquellos objetos que serán pertinentes en la formación de los alumnos.
- 3.- Establecer los objetos de enseñanza, propuestos por el Ministerio de Educación (incluyendo algunas orientaciones metodológicas, un ordenamiento y jerarquización de los saberes y los objetivos que la sociedad espera que se logren a través de ellos). Aquí aparece el “saber institucionalizado”.

El procedimiento utilizado para establecer los objetos que deben ser transformados en conocimientos requiere que se ordenen de forma lógica y coherente, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo de los estudiantes.

- 4.- Reelaboración de definiciones y propiedades de los objetos seleccionados. Esta reelaboración está en manos de expertos y se plasma en textos y manuales escolares. “Toda esta elaboración, que tiene su mejor reflejo en los textos escolares, es lo que se llama saber escolar o saber institucionalizado”.
- 5.- El profesor (lo descrito hasta ahora es un trabajo anterior al del profesor, es la parte de la transposición en que él no interviene directamente), toma los objetos del saber escolar y los organiza en el tiempo de acuerdo a su conocimiento, a su propia relación al saber y a sus propias hipótesis de aprendizaje. Chevallard (1991) lo llama: “Saber enseñado”.
- 6.- Los alumnos hacen suyo el saber, se produce aquí una nueva reordenación del saber. Este es el “saber del alumno”.

Para Prats J. y Santacana J. (2011) la transposición supone la debida descontextualización del saber científico y el proceso de nueva contextualización. Para lograr que la Transposición didáctica el docente debe manejar perfectamente el saber científico, y a partir de éste iniciar un proceso de reflexión.

Las siguientes preguntas son básicas para iniciar el proceso de transposición didáctica:

EL QUÉ: ¿Qué voy a enseñar? Aquí el docente debe decidir que contenidos enseñará de acuerdo al nivel y a la naturaleza del curso.

EL PARA QUÉ: ¿Para qué voy a enseñar esto? Al reflexionar sobre el para qué de la asignatura permitirá saber el objetivo de enseñar el curso. Dado el currículo por competencias que se viene implementando en el Perú, la mayoría de asignaturas tienen por objetivo desarrollar destrezas cognitivas en los estudiantes y no necesariamente aprenderlas.

EL CÓMO: ¿Cómo voy a enseñar? Esta pregunta supone que el profesor debe conocer modelos y estrategias didácticas adecuadas que le permitan enseñar de forma que se logren aprendizajes significativos.

Sin embargo, se debe tener en cuenta lo señalado por Prats J. et al. (2001):

El concepto de Transposición didáctica no debe llevarnos a pensar que “existe una historia “especial” diferente a la historia científica (con todas sus debilidades e insuficiencias), ya que es la Historia, con mayúsculas, la que debe ser enseñada... el conocimiento histórico es sólo uno, el que determina la comunidad científica de los historiadores. (p. 70)

La ciencia histórica ha conseguido avances importantes en lo que respecta al conocimiento del pasado y al desarrollo de estos avances. Deben ser enseñados en la escuela pero sin perder de vista los fines y objetivos de la enseñanza de la Historia.

Prats (1997) señala que para lograr el “justo medio” entre la Historia y a la Didáctica de la Historia es necesario:

Una adecuada elección y secuenciación de los contenidos, y la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de éstas.

La elección de los contenidos debe hacerse teniendo en cuenta que los estudiantes del nivel secundario aun no tienen las nociones básicas (orden y sucesión de los hechos, la simultaneidad, la continuidad, la duración etc.) y las habilidades (uso de códigos y representaciones cronológicas) para comprender la Historia.

2.1.5 Selección de contenidos de Historia.

A lo largo del tiempo, la selección de contenidos de Historia para los programas de la Educación secundaria ha ido cambiando.

En el siglo XIX, tras el triunfo de las burguesías, en los programas predominaba la Historia nacional., la enseñanza de la Historia tenía como objetivo fundamental la trasmisión de una idea de Historia colectiva como nación: la Historia al servicio de los Estados, visión que sigue estando presente en los programas de Historia del Perú en la medida que se privilegia la Historia nacional dejándose en segundo plano la Historia regional. No se trata de que una sea más importante que la otra, sino que debe procurarse conseguir un equilibrio entre ambas, para evitar un patriotismo extremo o un regionalismo que problematiza la unidad de los peruanos.

Ejemplo de ésta forma de selección de contenidos se tiene en los años 50´cuando, usando el libro texto oficial, elaborado por Pons Muzzo, se difundía, según Chávez (2006) un “patriotismo que llevaba a los alumnos a identificarse con el país, a estudiar y trabajar por él en diferentes aspectos y campos”. (p.69)

A decir de Chávez et al. (2006) en aquella época (los años 50’), se enseñaba:

Una visión general del mundo y su ubicación en los lugares de los acontecimientos, vivían los hechos y conocían a los personajes de la Historia del Perú de un modo más profundo y práctico que en los años posteriores (...) (aunque) no faltaban casos en los que persistía la enseñanza tradicional. (p.69)

Posteriormente, Prats (1997) señala que los programas de Historia consideraban que el objetivo de su enseñanza era:

Potenciar los aspectos relacionados con una concepción de la materia como disciplina científica, rigurosa en el análisis social, y con un fuerte potencial transformador de la sociedad.

Es decir, en las aulas los estudiantes aprenderán cómo funcionan las sociedades y las fuerzas que las transforman para analizar los problemas sociales, culturales y políticos de la actualidad.

En el Perú, podemos ver que esta forma de seleccionar los contenidos se inició con la Reforma Educativa del gobierno de Velasco, aun cuando no se dejó de lado la Historia nacional. Así aparece en los documentos del Ministerio de Educación (1974) se demuestra con algunos de los objetivos de esta reforma:

- “1.- Adquirir, a través del conocimiento y la comprensión de la historia, un profundo nacionalismo, que lleve a una mayor identificación con la patria.
- 2.- Ubicar el proceso histórico del Perú dentro del devenir histórico universal.
- 3.- Adquirir una visión del sentido del devenir histórico y de cómo puede ser estudiado científicamente.
- 4.- Conocer la evolución histórica seguida por el hombre desde los primeros tiempos de su existencia sobre la tierra hasta la aparición de las culturas antiguas más notables y apreciar sus creaciones culturales más importantes (p. 67)

Los objetivos planteados por la reforma significaban un avance en la selección de contenidos, pues se consideraba a la Historia como una “ciencia”, sin embargo, ha sido extremadamente difícil traducir la ciencia histórica al quehacer didáctico del nivel secundario.

Más recientemente, la selección de contenidos, se hace teniendo como objetivo lograr el desarrollo personal y la difusión de ideas y actitudes sociales, el peligro de esta forma de selección está en que se puede perder de vista la necesidad de enseñar a los alumnos la construcción del conocimiento histórico.

Entonces, los conocimientos históricos se convierten en un pretexto para el desarrollo de las capacidades de carácter intelectual, de maduración personal y la actitud social del alumnado, perdiéndose de ésta manera:

Toda la eficacia racional que una incorporación de un conocimiento histórico más objetivo puede tener como medio para explicar el pasado y, por analogía, el presente.
(Prats, 1997)

Idea que se viene proponiendo a los docentes de Historia durante las últimas capacitaciones promovidas por el Ministerio de Educación: PLANCAD (Plan de Capacitación Docente - 1999) y PRONAFCAD (Programa Nacional de Capacitación Docente 2011-2013).

No quiere decir que el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los aprendices sea infructuoso, sino que enseñar Historia incluye otras habilidades y destrezas propias de la ciencia histórica.

A pesar de existir distintas formas de seleccionar los contenidos de Historia, se observa que:

En realidad, ninguno de los tres enfoques comentados se produce en la práctica (independientemente). Los programas concretos que realizan las editoriales de libros de texto y, más todavía, las clases que prepara el profesorado son más eclécticas y suelen plantear y combinar visiones relacionadas con el refuerzo de la identidad colectiva, con otras más explícitamente disciplinares, con el cultivo de valores y actitudes, y con el desarrollo de las destrezas intelectuales.
(Prats: 1997)

En el Perú, los profesores de Historia intentan conjugar estas visiones: el cultivo de valores, actitudes y capacidades intelectuales con la formación de la identidad.

El DCN (Diseño Curricular Nacional – 1999) señala cómo objetivo del aprendizaje de la Historia que:

Cada estudiante desarrolle su conciencia histórica y adquiera nociones temporales – cronológicas, el conocimiento histórico y encuentre sentido a las múltiples relaciones entre el pasado, presente y futuro, al abordar procesos históricos y comprender la duración, similitudes, los cambios y permanencias y los ritmos temporales, del desarrollo de las diversas sociedades en el mundo. (...) con la finalidad de que cada adolescente se reconozca y se ubique en su real contexto y se asuma como sujeto protagonista de su propia historia y del proceso histórico local, nacional, latinoamericano y mundial. (p.385)

Como vemos los contenidos seleccionados para ser enseñados en la educación secundaria se organizaron con distintos fines: enseñar la Historia Nacional, aprender el oficio de historiador, lograr el desarrollo personal y la adquisición de actitudes sociales.

2.1.6 Incorporación del “Método Histórico” en la Didáctica de la Historia.

Trepat (1994) propone que la Historia es un constructo teórico que se nutre de la investigación del pasado, respaldada por diversas fuentes de información (Archivos, cartas, carteles de propaganda, testamentos, tratados, fotografías, estadísticas, panfletos, etc.). Desde este punto de vista, la Historia no es una realidad estática, ya que no es el pasado en sí mismo, sino que es la investigación de ese pasado. (p. 38)

Por ello, es importante que los alumnos logren conocer y comprender los métodos a partir de los cuales se construye el conocimiento histórico. En efecto, como señalan Prats J. et al. (2001) “es más interesante que los alumnos comprendan como podemos conseguir saber lo que pasó que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado”.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo del historiador se estructura en las siguientes pautas:

1. Recogida de información sobre el tema objeto de estudio.
2. Hipótesis explicativas.

3. Análisis y clasificación de las fuentes históricas.
4. Crítica de fuentes.
5. Identificación de causas y consecuencias.
6. Explicación de los hechos estudiados.

Pero, para que el alumno pueda llegar a utilizar el método histórico y construir su proceso de aprendizaje, es necesario que previamente se le haya enseñado a ejecutar los diferentes elementos constitutivos del método histórico:

1. Aprender a formular hipótesis de trabajo: Para formular hipótesis debe existir un problema que resolver. Desde esta perspectiva se espera que el alumno sea capaz de plantear respuestas ante las interrogantes que presenta un determinado tema histórico. Las hipótesis, por tanto son todo el conjunto de respuestas posibles ante una determinada problemática.

2. Aprender a clasificar fuentes históricas: Para que el alumno aprenda a clasificar fuentes de información, en primer lugar, el docente debe procurar poner a disposición del alumnado múltiples fuentes de información: escritas, iconográficas, audiovisuales, orales. En su primera aproximación con las fuentes de información el alumno debe aprender a identificar si las fuentes son “primarias” o “secundarias”. Entendiendo por fuente primaria aquella que fue producida en la misma época en que ocurrió el hecho y por fuente secundaria, aquella que fue producida en una época posterior.

3. Aprender a analizar fuentes: El análisis de las fuentes consiste en extraer la mayor cantidad de información posible de la fuente es cuestión. En este punto es imprescindible que el alumno aprenda a plantear la mayor cantidad de preguntas posibles a las fuentes de información analizadas.

4. Aprender a valorar fuentes: En este punto el alumno debe desarrollar la capacidad de discernir acerca de la veracidad de la fuente de información, debe aprender a cuestionarse acerca de los elementos que pueden haber condicionado al autor del documento, para así poder determinar las posibilidades de manipulación de información, falseamiento de la misma, o cualquier otro factor que implique que los datos entregados no sean fidedignos. Para que el alumno aprenda a valorar y criticar las fuentes es preciso que

contraste diversas fuentes referidas a un mismo hecho, para que así logre darse cuenta de los múltiples puntos de vista de los actores involucrados.

5. Aprender a interrogarse sobre las causalidades: Uno de los elementos que estructura las explicaciones históricas son las “causas” por las que se producen los hechos estudiados. En el ámbito educativo, se espera que el alumno desarrolle la capacidad de explicar las causas de los hechos, fundamentando sus apreciaciones a partir de diversos tipos de información obtenida por medio del análisis y crítica de fuentes (Escritas, iconográficas, audiovisuales, etc.). En el transcurso de la Enseñanza Media (1° a 4°), se espera que el alumno desarrolle la capacidad de identificar que los hechos y procesos históricos siempre obedecen a múltiples causas, por tanto debe aprender a cuestionar toda explicación unilateral.

2.1.7 Modelos didácticos o Modelos de enseñanza.

Un modelo es una representación simplificada de un fenómeno. Según Joyce y Weil, (1985) (citado en Estebaranz, 1999) un modelo didáctico es: “Un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas”. (p. 320)

Los modelos de Enseñanza son estrategias diseñadas para lograr objetivos de enseñanza específicos en donde las actividades que el docente realiza están claramente especificadas. En un Modelo didáctico se traza la forma en que se realizará el trabajo en el aula. Permite guiar el trabajo del docente, el de los estudiantes y las relaciones que tendrán entre sí.

Los componentes del modelo didáctico son: los fundamentos teóricos, los contenidos que se imparten, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se seleccionan, la función que se delega sobre el profesorado, el modelo de evaluación que se contempla, la gestión social del aula, además de las fases, clima social, incentivos motivadores, requisitos para que funcione, objetivos didácticos y la retroalimentación que debe existir entre el profesor y el alumno para mejorar el proceso.

Las investigaciones sobre Didáctica de Joyce y Weil (1985) han agrupado los modelos en familias: Cognitivos o del Procesamiento de la información, Personales, Sociales, Conductistas y Otros (citado en Escribano, 2004).

Cada familia aprovecha alguna capacidad del ser humano y la potencializa para ayudar al individuo a aprender:

1. La familia de los modelos de procesamiento de la información. Se basan en aprovechar las capacidades cognitivas del ser humano para establecer conceptos que puedan ser comunicados.
2. La familia de los modelos personales. Partiendo de la individualidad de los seres humanos, se busca la autorrealización a través de la comprensión de sí mismo. El objetivo es que la persona sea capaz de transformarse permanentemente, en pos de una mejor calidad de vida.
3. La familia de los modelos sociales. Al ser los humanos seres gregarios por naturaleza, esta familia busca el desarrollo de relaciones cooperativas dentro del salón de clase, creándose vínculos productivos e integradores, y de normas de convivencia.
4. La familia de los modelos conductistas. Concibe al ser humano como un sistema de comunicación que se autocorriga, modificando su conducta de acuerdo a lo que sabe sobre el éxito o fracaso de sus tareas.

No se debe pensar que uno sólo de estos modelos es suficiente para satisfacer todos los tipos y estilos de aprendizaje, tal como lo señala Joyce y Weil (1985), (citado en Escribano, 1999), “puesto que no existe ningún modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, no debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista” (p. 320) caer en ese error impide el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Cada profesor debe ir conociendo y aplicando la mayor cantidad de modelos posible para, de esta manera, ir perfeccionando la práctica docente, idea que se corrobora con lo señalado por Eggen y Kauchak (2001) al definir un modelo de enseñanza: “es una herramienta para ayudar a los buenos docentes

a enseñar más eficazmente, haciendo que su forma de enseñar sea más sistemática y efectiva” (p.24).

2.1.7.1 Modelos de procesamiento de la información

Los Modelos de procesamiento de la información son estrategias de enseñanza que tienen por objetivo aumentar el impulso innato de los seres humanos, de comprender el mundo obteniendo y organizando información, percibiendo problemas, generando soluciones, elaborando conceptos y un lenguaje que permita transmitirlos. Están basadas en la Teoría del proceso de la información (parte de la Psicología Cognitiva), Eggen y Kauchak (2005) las definen cómo:

Estrategias de enseñanza que están diseñadas para ayudar a los alumnos a aprender contenidos al mismo tiempo que practican habilidades de pensamiento bajo la guía y la dirección de un docente activo. (p.36)

Estos modelos, señala García (1988), “intentan aumentar la capacidad de los estudiantes para adquirir y dominar informaciones, organizar datos, generar conceptos, resolver problemas y utilizar símbolos verbales y no verbales” (p.236) el proceso de la información incide principalmente en las funciones intelectuales, estos comprenden el aprendizaje como resultado de la reacción ante los estímulos externos no sólo como una reacción pasiva sino como su reconstrucción por parte del individuo. Los estudiantes son activos, no simplemente personas que memorizan.

Los modelos que engloban esta familia ponen énfasis en el procedimiento de la información desarrollando capacidades para aumentar la inteligencia en general. Estos modelos pretenden que la información sea procesada de forma eficaz, ofreciendo capacidades para que el sujeto pueda organizar la información, elabore por sí mismo conceptos, que tenga la capacidad de saber abordar problemas, de razonar y de dominar cualquier tipo de información que a su juicio le haga falta.

La familia de modelos de Procesamiento de la información trata de aprovechar las características innatas de los seres humanos (la inteligencia, la voluntad, la comprensión del mundo, la

satisfacción de la curiosidad, el deseo de conocer lo desconocido) obteniendo y organizando información, percibiendo y solucionando problemas, formando conceptos en un lenguaje capaz de asegurar la transmisión y la comunicación.

Eggen et al. (2005) presenta la siguiente organización de los modelos de enseñanza según el procesamiento de información:

Modelos inductivos	Modelo inductivo. Modelo de adquisición de conceptos. Modelo integrativo.
Modelos deductivos.	Modelo de enseñanza directa. Modelo de exposición y discusión.
Modelos de indagación.	Modelo general de indagación. Modelo de indagación de Suchman.
Modelos cooperativos.	Grupos de aprendizaje. Modelo de rompecabezas.

2.1.7.2 Modelos didácticos de la enseñanza de la Historia

Carretero, Pozo y Asencio han propuesto la existencia de tres modelos didácticos para la enseñanza de la Historia. De su análisis concluyeron que para quienes proponían dichos modelos, la aparición de uno significaba la superación del anterior.

Sin embargo, según los últimos estudios de Psicología y Didáctica se ha podido concluir que los modelos didácticos son solo herramientas que el docente puede utilizar para mejorar su enseñanza, y que cuanto más modelos conozca y desarrolle en su clase, más sistemática y efectiva será su didáctica. (Eggen et al..2001)

Los modelos de enseñanza de la historia que proponen Carretero, Pozo y Asencio son:

1. **Modelo de Enseñanza tradicional – Aprendizaje memorístico.** Basado en la Historia narrativa, el objeto del modelo es la memorización de largas listas de personajes, fechas y acontecimientos históricos. Se trata de una Historia narrativa (memorización de nombres y fechas) que luego se sustituyó por una Historia explicativa

(memorización de nombres de instituciones y conceptos históricos).

Éste modelo priorizaba criterios cronológicos y temáticos. Las estrategias docentes no promovían la acción de los estudiantes, a quienes se les obligaba a memorizar (sin comprender) los conocimientos presentados por el profesor.

2. **Modelo de enseñanza por descubrimiento – aprendizaje constructivo.** Bajo la perspectiva de las investigaciones de la Psicología cognoscitiva, este modelo proponía la “enseñanza activa”, se plantearon para ello actividades que el estudiante podía realizar para aprender, pronto se darían cuenta de que no se trata de que las actividades que planifique el maestro sean activas, sino de que se planteen actividades que promuevan los procesos de pensamiento de los estudiantes, por ello se dio a llamar “enseñanza por descubrimiento”. En este modelo el aprendiz “construye” su aprendizaje a partir de las actividades que presenta y promueve el profesor. Entre las ideas que propone el modelo está la de llevar el método del historiador al alumnado. Las actividades didácticas girarían en torno a la idea de desarrollar el Método histórico, lo que sería suficiente para que los estudiantes aprendieran historia.
3. **Modelo de enseñanza expositiva – aprendizaje reconstructivo.** Propone el “procesamiento de la información”, reconoce al alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje, pero desconoce la idea de reducir la enseñanza de la Historia a un mero desarrollo de “procesos cognitivos”, por ello propone, que se tenga en cuenta la estructura disciplinar de la Historia sin dejar de lado los procesos cognitivos que el estudiante debe desarrollar para comprenderla. Éste modelo se sustenta en los aportes del “Aprendizaje significativo” de Ausbelt .

2.1.8 Fines y objetivos didácticos de la Historia.

Los Fines didácticos de la enseñanza de la Historia para Prats J. y Santacana J. (1999) se refieren a la utilidad de su enseñanza para la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los niños y los adolescentes. Estos fines son:

1. **Facilitar la comprensión del presente.**- El presente es el resultado de las acciones de los hombres que nos precedieron, conocer su contexto y las decisiones que tomaron nos ayudarán a comprender lo que hoy somos. Aun cuando la Historia no es la "única" disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, es ella quien nos puede asegurar una mejor forma de comprenderlo.
2. **Preparar a los alumnos para la vida adulta.**- La Historia permite entender el origen y contexto de los problemas sociales buscando el desarrollo del Pensamiento crítico de los estudiantes, que convertidos en ciudadanos podrán tomar decisiones consientes para el logro del Bien común.
3. **Despertar el interés por el pasado.**- Desde la Historia se propone la investigación del pasado, otorgándole la explicación y coherencia lógica que permita entender el presente, llevando a la reflexión y el compromiso.
4. **Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad.** Se refiere a crear en las jóvenes generaciones valores, costumbres, ideas etc., que les permitan identificarse no sólo con la patria o la nación, sino con la humanidad. La formación de la identidad debe entenderse desde la libertad y responsabilidad, no puede llevar a la exclusión o al sectarismo, la enseñanza de la Historia debe ayudar a comprender "lo distinto" a través de valores cómo la tolerancia y la valoración de lo diferente.
5. **Comprensión de nuestras raíces culturales.**- Entender esta finalidad de la Historia significa que los alumnos comprendan y valoren sus propias raíces culturales en justo equilibrio con la valoración de la "herencia común". A pesar del fenómeno de la Globalización, es evidente que no hay una cultura uniforme y que los valores regionales subsisten y se potencializan. Por ello, la enseñanza de la Historia deberá contribuir a conseguir el "justo medio" entre la cultura común y nuestras raíces inmediatas.
6. **Conocer y comprender los países y culturas del mundo de hoy.**- La Historia debe ayudar a la comprensión del "otro", dejando de lado el aislamiento y potenciando el encuentro entre culturas y sociedades lejanas.

7. **Contribuir a desarrollar las facultades de la mente.-** La enseñanza de la Historia ayudará a los estudiantes a ejercitar sus procesos cognitivos, promoviendo el ejercicio intelectual.
8. **Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los Historiadores.-** La Historia es una ciencia, su enseñanza debe promover un acercamiento de los más jóvenes al aprendizaje del método histórico para ayudarlos a desarrollar su pensamiento hipotético, en la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas, promoviendo el ejercicio intelectual que acerque al estudiante al oficio de historiador.
9. **Enriquecer otras áreas del currículum.-** La Historia se ayuda de otras ciencias para conocer el pasado y organizarlo, por ello es útil para la literatura, para la filosofía, para el conocimiento del progreso científico, para la música, etc. De hecho, hay muchas disciplinas que no son posibles sin conocer algo de la Historia y de su Historia.

Los principales Objetivos de enseñanza de la Historia son:

1. **Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.**

Los alumnos deben conocer conceptos temporales desde los que se utilizan en la vida cotidiana (antes de, después de) hasta las divisiones de la Historia (Periodo, Etapa, origen de los calendarios etc.)

También involucra comprender hechos importantes y ubicarlos secuencialmente utilizando cronologías y representándolas en organizadores gráficos cómo líneas de tiempo.

Así mismo, se espera que los alumnos puedan explicar las causas y consecuencias de los hechos pasados a través de narraciones que demuestren que reconocen los conceptos de cambio (rápidos o lentos) y continuidad (continuidad histórica), para ello se requiere también que llegue a ubicar los hechos históricos en su contexto. Para contextualizar, los alumnos deben entender en primer lugar las motivaciones humanas, con referencia a acontecimientos del pasado, en segundo lugar deberá

entender el concepto de multicausalidad, pues los acontecimientos históricos tienen más de una causa y diversas consecuencias finalmente debe tener en cuenta que no todas las causas tienen la misma importancia sobre el origen de un acontecimiento, y por ello al explicar problemas históricos, hay que saber jerarquizar algunas causas y consecuencias en orden de importancia. Prats J. y Santacana J. (1999) resumen así éste objetivo: “es preciso demostrar una “comprensión clara de las características de las distintas formaciones sociales y las complejidades de la interrelación entre causa, consecuencia y cambio en los hechos históricos”.

2. Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.

Este objetivo se refiere a que al enseñar Historia se busca que los alumnos sean capaces de conseguir uno a uno los siguientes logros:

Comentar coherentemente, sobre narraciones del pasado, darse cuenta de que respecto a cualquier hecho del pasado puede haber más de una versión, reconocer que pueden existir diversas descripciones sobre el pasado y que todas ellas son válidas para explicar el hecho histórico, comprender algunas razones que explican la diversidad de las versiones sobre el pasado.

Además, para poder conseguir todos estos objetivos es necesario que los estudiantes reconozcan que las personas (y su papel en la sociedad) influyen en las interpretaciones que puedan dar sobre un hecho histórico. En los últimos grados de la enseñanza secundaria, los adolescentes deben ser capaces de evaluar las distintas interpretaciones históricas y explicar los problemas que surgen cuando se intenta hacer una Historia "objetiva": la credibilidad del historiador (afectado por los valores de su época, de su clase, nacionalidad, creencia o género), y la Historia como un saber científico, una manera rigurosa y objetiva de explicar el pasado a pesar de que las conclusiones a las que se lleguen son relativamente provisionales.

3. Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado. Este objetivo busca que los alumnos puedan obtener información a partir de las fuentes históricas. Los estudiantes más jóvenes serán capaces de extraer la

información a partir de una fuente que selecciona el profesor. Progresivamente serán podrán obtener información de varias y diversas fuentes, valorándolas según los procedimientos habituales que los historiadores emplean en la crítica de fuentes.

El alumnado debe comparar las fuentes, identificar los tipos de fuentes para una investigación concreta e interrogar a la fuente sobre los datos que ofrece, su origen o la relación que tiene con el tema de investigación. En los últimos grados de la educación secundaria se espera que los estudiantes utilicen las fuentes a pesar de su mutilación. También se espera que puedan identificar las fuentes, sus usos y limitaciones, su origen y si se pueden utilizar otras fuentes que sean más fidedignas.

4. **Transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.** Con este objetivo se busca que los alumnos desarrollen una narrativa adecuada para expresar aspectos del pasado, además de utilizar otros recursos que les permitan comunicar cosas del pasado (mapas, informes, dibujos, etc.) Entre las acciones que se espera tengan los estudiantes están: Exponer correctamente una investigación histórica relevante, omitiendo el material superfluo, seleccionar la información relevante a fin de realizar una exposición completa, precisa, equilibrada, haciendo uso de algunas de las convenciones de la comunicación histórica, sintetizar una serie de informaciones complejas y dispares sobre un problema histórico a fin de elaborar una explicación coherente y equilibrada, estructurar información compleja de una forma apropiada a fin de defender una argumentación analítica, coherente y equilibrada sobre un problema histórico, estructurar información compleja de los métodos más apropiados para defender una exposición analítica, coherente y apropiada sobre problemas históricos sustanciales, demostrando que se es consciente de la existencia de enfoques alternativos.

2.1.9 Estrategias didácticas.

El concepto de estrategia proviene del contexto militar, entre los griegos se refería a la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba

las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

En la actualidad su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto. En el campo de la Didáctica, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos.

Díaz y Hernández (2001) las definen cómo “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”.

Una estrategia didáctica es: “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan acerca de un tema determinado” (Cooper, 1990). Es decir que una estrategia orienta al docente a la obtención de resultados o logros de aprendizaje, implica una serie de acciones articuladas, que el docente debe ir perfeccionando.

A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. El docente podrá adaptar la estrategia atendiendo a sus objetivos o al grupo al que se dirige.

En el Diseño Curricular Básico (2009) la estrategia didáctica se describe cómo: “Proceso eminentemente interactivo donde los estudiantes construyen sus aprendizajes en relación activa del adulto” (p.9)

En conclusión, las Estrategias didácticas son los diferentes procedimientos, acciones y apoyos flexibles, posibles de usarse en distintas circunstancias de enseñanza-aprendizaje, que utilizan los docentes para promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

Clases de Estrategias didácticas.

Díaz y Hernández (2010) clasifican las estrategias de enseñanza según el uso y presentación en la sesión de:

Preinstruccionales (antes) preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten disponerse a iniciar su aprendizaje. Se trata de las estrategias que se utilizan para llamar la atención de los estudiantes, motivarlos y crear conflictos cognitivos que le ayuden a interesarse por la posibilidad de aprender algo nuevo.

Coinstruccionales (durante) se utilizan durante la presentación de los contenidos, es el proceso mismo de enseñanza: presentación, aproximación, análisis y organización de los nuevos saberes a aprender. Deben procurar mantener la atención y la motivación.

Posinstruccionales (después) se utilizan después de haber analizado el contenido curricular, dan al estudiante una visión sintética e integradora. Dentro de este grupo encontramos además estrategias que procuran en los estudiantes la valoración de sus aprendizajes (Metacognición).

2.1.10 Recursos didácticos para enseñar a pensar históricamente.

Los recursos que los profesores utilizan para enseñar a pensar históricamente, son muchos, según Carretero y Montanero (2008) pueden ser agrupados en dos: Los basados principalmente en el texto (oral o escrito) y los que se fundamentan en información de carácter icónico.

La explicación del profesor es un recurso muy usado en la enseñanza de la Historia, algunos podrían señalar que fomenta el memorismo pero:

Hace tiempo que la mayoría de los profesores de Historia han abandonado aquellas explicaciones que se limitaban a describir listados de hechos, personajes y fechas históricas, que los alumnos debían después recitar en los exámenes. (p. 5).

Para Carretero y Montanero (2008) ahora los profesores usan la estrategia expositiva para describir, narra o explicar causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos:

Este tipo de explicaciones verbales promueven una competencia intelectual muy relevantes para el pensamiento histórico: la capacidad de comprender un discurso informativo, en las que se enlazan ideas y argumentos, siguiendo un “hilo conductor. (p. 5)

Carretero et al. (2008) señala también que resulta importante que el discurso del profesor tenga coherencia lógica, que los argumentos estén correctamente presentados y las conclusiones sustentadas en evidencias, “una explicación tiene más posibilidades de potenciar el pensamiento histórico si demanda una *participación activa* del estudiante” (p. 5)

Para ello, las preguntas que el profesor plantea al estudiante son fundamentales, deben estar destinadas a manejar los procesos de pensamiento de forma que se desarrollen continuamente.

Carretero et al. (2008) señala que cuanto más se desarrolle la habilidad de preguntar lograremos que ésta se convierta en algo natural lo que llevara a docentes y estudiantes a tener más control sobre sus pensamientos y sentimientos:

“Para apoyar el razonamiento causal, concretamente, las preguntas deben demandar que se anticipe las consecuencias de un evento, que se infieran posibles factores causales o que se justifique el porqué de esa influencia (...) formular supuestos condicionales (“¿qué harías si fueras...?”), o analogías entre hechos del pasado y nuestra propia experiencia que potencien la empatía histórica”. (p. 5)

Saber hacer preguntas es un recurso esencial para lograr la participación de los estudiantes, ya desde el siglo IV a. C., Sócrates proponía que era necesario que el maestro propiciara la reflexión en sus discípulos, a través de la “mayéutica”: técnica en la que se realizan preguntas para que la persona “descubra los conceptos”.

Existen numerosos tipos de preguntas, pero aquellas en las que el docente debe ser diestro son las llamadas: preguntas

conceptuales, aquellas que se contestan por medio de análisis y/o clarificación de uno o más conceptos dentro de la pregunta.

Elder y Paul (2002) señalan que las preguntas conceptuales se pueden dividir en al menos dos categorías: simples y complejas, éstas últimas sirven para abrir una discusión, al analizarlas se comprenden la naturaleza y los límites de las ideas, generan distintos puntos de vista que influyen en las definiciones a través de argumentos, para estas preguntas no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo buenos argumentos.

2.1.11 Material didáctico.

El material didáctico es aquel que reúne medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Suelen utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas.

“Es cualquier instrumento u objeto que puede servir como recurso para que mediante la manipulación, observación o lectura se ofrezca oportunidades de aprender algo, o bien con su uso, se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza” (Gimeno S., 1990)

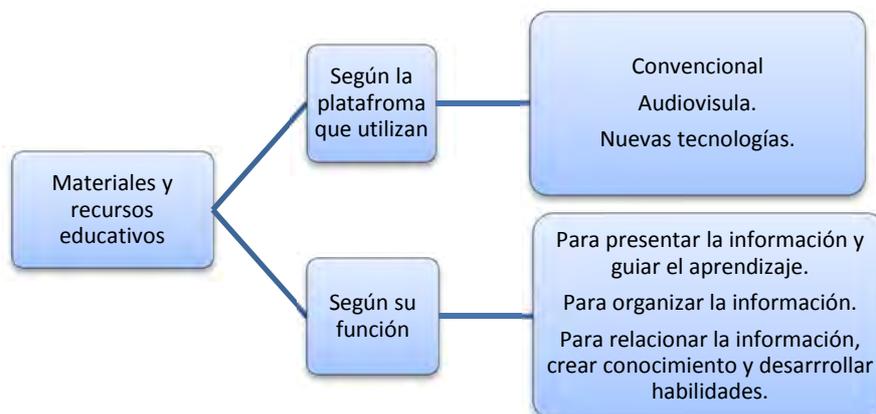
Guerrero (2009) señala que para desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos es necesario una adecuada selección o elaboración del material didáctico que se presentará a los estudiantes, de forma que se logre desarrollar estrategias de aprendizaje y Metacognición.

Para elegir un “material” que permita al docente enseñar, se tendrá en cuenta no solamente su calidad sino su pertinencia respecto a los objetivos educativos, los conocimientos que se pretende impartir, el contexto y las características de los estudiantes.

Mediano (2010) señala que existen gran variedad de materiales didácticos que pueden ser clasificados atendiendo a diferentes criterios: Según la plataforma tecnológica que utilizan pueden ser: Convencionales (libros, pizarra, material de laboratorio, fichas de trabajo), audiovisuales (diapositivas, videos, grabaciones de audio) y nuevas tecnologías (páginas web,

multimedia interactiva, foros, wikis), y según su función los recursos pueden ser: materiales para presentar información, materiales para organizar la información y para relacionar la información, crear conocimiento y desarrollar habilidades. (p. 61-63)

Clasificación de los recursos didácticos (Mediano, 2010, p.83)



Uso del libro texto como material didáctico para la enseñanza de la Historia.

De los materiales convencionales los más utilizados son los libros de texto y los textos elaborados por los profesores.

Los libros de texto presentan y seleccionan la información que se considera relevante e imprescindible. Los contenidos y la forma de presentarlos a los estudiantes dependen de la ideología dominante (que fija los contenidos de acuerdo a la ley).

Según Prats (2012) para conseguir libros textos de calidad se debe tener en cuenta que debe facilitar el aprendizajes de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas y metodología de cada disciplina, relacionando los contenidos con la realidad.

En la actualidad, los textos escolares del área de Historia incluyen, además de los contenidos, fuentes escritas primarias y

secundarias, pretendiendo con ello brindar al maestro mayores posibilidades de obtener aprendizajes significativos en sus estudiantes y contribuir a eliminar al memorismo de las clases de Historia. Para Prats et al. (2012) su papel dentro del proceso de enseñanza aprendizaje “ha facilitado la labor del profesor y ha actuado como intermediario entre el estudiante y la materia. (...)”

Uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia es el de identificar la confiabilidad de la fuente, para lograrlo el libro texto debe contener gran variedad de fuentes que permitan analizar un solo acontecimiento histórico (para que los estudiantes puedan hacer inferencias a partir de ellas) además de consignar toda la información (quién produjo el texto, que lugar ocupaba en la sociedad etc.) que el estudiante necesita para comentar adecuadamente la fuente.

Los libros textos deben tratar la información de forma adecuada, evitando la simplificación y esquematización de los conocimientos, métodos y técnicas históricas, así como el carácter dogmático con el que se presentan los contenidos, en palabras de Prats et al (2012): “Se trata de contenidos con carácter dogmático, aunque vengan formulados como máximas científicas”, aprender de memoria la solución de un problema es inútil, es más formativo y educativo aprender a formularlo.

Así lo señalan Carretero y Montanero (2008) cuando dicen que:

La lectura y discusión de textos, que interpreten un hecho histórico desde diferentes perspectivas historiográficas, promueve la comprensión del relativismo histórico en los estudiantes, la toma de consciencia del grado de veracidad y perdurabilidad de dicha información, el análisis crítico del grado de parcialidad e implicación. (p. 5)

Pero, por bueno que sea, un manual de Historia, tiene siempre sus limitaciones derivadas del inevitable esquematismo de sus planteamientos y del carácter sintético de sus informaciones; tiene, sobre todo, el inconveniente de presentar la Historia como un conjunto de problemas ya resueltos, ante los cuales la labor del estudioso sólo puede consistir en memorizar unos conocimientos,

con escasas posibilidades de ejercitar su sentido crítico y de llegar a una concepción personal de los hechos y cambios históricos.

Dever J., Gómez S., Reder M. y Sanz P. (2007) señalan que el contacto directo con los testimonios estimula al alumno a pensar por su cuenta, pone de manifiesto la complejidad de cualquier fenómeno histórico, y enriquece el conocimiento del pasado con matices y vivencias que difícilmente sólo pueden dar los mejores manuales. (p. 335.340).

Además de las fuentes escritas, existen otro tipo de fuentes: noticias de prensa, archivos sonoros o los testimonios orales de personas que han vivido directamente determinados hechos y acontecimientos históricos, que también ayudan a indagar el proceso de construcción Histórica.

El otro grupo de recursos didácticos que se usan para ayudar a pensar históricamente son los recursos visuales, que requieren un análisis de la iconografía que poseen. Antes era muy difícil lograr utilizar recursos iconográficos para promover los aprendizajes (salvo los estáticos tales como los mapas o fotografías, pinturas, dibujos o grabados), hoy resulta un poco más sencillo gracias al uso de las nuevas tecnologías.

Dentro de estos recursos gráficos estaban aquellos que representaban el tiempo histórico: “líneas de tiempo”, en las que el estudiante debe situar acontecimientos históricos de muy diversa duración (Pluckrose, 1993), a este tipo de recursos pertenecen los mapas conceptuales, diagrama de flechas, materiales interactivos en soporte informático, los videos (recursos icónicos de carácter dinámico, materiales de tipo multimedia, (simulaciones virtuales, juegos de rol)

Características que debe cumplir todo material didáctico:

- Debe despertar el interés de los estudiantes, “incitando todos los sentidos”.
- Su objetivo es enseñar, (no entretener)
- Potencializar las capacidades de los estudiantes.
- Deben tener un objetivo claro.
- Su uso debe ser diversificado (usar más de uno).

2.1.12 Aportes de las TICS a la enseñanza de la Historia.

Las TICS nos ofrecen diversidad de recursos de apoyo a la enseñanza (material didáctico, entornos virtuales, internet, blogs, wikis, webquest, foros, chat, mensajerías, videoconferencias, y otros canales de comunicación y manejo de información) desarrollando creatividad, innovación, entornos de trabajo colaborativo, promoviendo el aprendizaje significativo, activo y flexible.

El uso de las nuevas tecnologías de la información ayudan a superar dos de los problemas que presenta la Enseñanza de la Historia: la imposibilidad de “reproducir” los hechos materia de estudio y las dificultades para llevar las fuentes primarias y secundarias al aula. Utilizar las nuevas tecnologías de la información podría ayudar a solucionar dichos problemas.

Las TICS “materializan” el objeto de estudio a los estudiantes y ayudan al maestro a llevar a la clase documentos reales, hacer reconstrucciones virtuales de restos históricos o arqueológicos, visitar museos e incluso participar en juegos de roles basados en situaciones históricas.

No se trata de decir que la realidad virtual reemplazará las visitas a lugares históricos y/o arqueológicos (éstas todavía son una estrategia para la enseñanza de la Historia) sino de hacer más accesible la Historia para todos.

A pesar del importantísimo papel que pueden cumplir las TICS en la enseñanza de la Historia, estas en realidad no son más que una herramienta, “es la didáctica de la Historia la que tiene que definir su utilización” (De La Torre J.)

Entre los beneficios que el uso de las TICS puede ofrecer a la enseñanza de la Historia son:

- Permite trabajar en colaboración con otras instituciones educativas, conseguir imágenes, materiales, reconstrucciones, documentos archivísticos, etc., y todo, mucho más rápido.
- Favorecen el trabajo colaborativo entre los alumnos de distintas instituciones educativas, principalmente en entornos virtuales como el chat y los foros.

- Favorece el acceso al conocimiento historiográfico.
- Da acceso rápido y fácil a fuentes primarias y secundarias para su uso en las aulas.
- Posibilita la simulación de hechos históricos, sobre los cuales el estudiante puede trabajar.
- Permite un acercamiento a los contextos sociales donde se produjeron los hechos históricos.
- Promueve la interactividad, estudiantes y docentes construyen su aprendizaje y desarrollan su pensamiento.

2.1.13 Aprendizaje de la Historia.

2.1.13.1 Conocimiento histórico desde el cognitivismo.

Los estudios cognoscitivos de la Historia han sido propuestos por historiadores como Pierre Vilar (1997), quien nos habla de “Pensar históricamente” y por **educadores** interesados en la Didáctica de la Historia “para ver cómo es posible trasladar los rasgos epistémicos a la educación” (Holt, 1990; Leves - que, 2008; Prats, 2001, 2007).

La Psicología cognitiva ha estudiado cómo se aprende la Historia a partir del estudio del conocimiento de expertos, comparándolos con el de personas novatas (Donovan y Bransford (2005) (citado por Carretero y López, 2009).

Al analizar las características de una persona experta en cualquier dominio se tiene en cuenta la interacción entre: el conocimiento de la persona (tanto general como específico de dominio), las habilidades y las características del dominio que sesgan; y el desempeño de la profesión. (Voss, Wiley y Carretero, 1995; Voss y Wiley, 2006).

El pensar históricamente implica que la persona desarrolle habilidades cognitivas catalogadas como “Dominios débilmente estructurados” (Carretero y López, 2009), es decir, aquellos que no usan la lógica formal, ni tampoco usan experimentos.

El saber histórico se opone al saber matemático, cuyas habilidades cognitivas constituyen “Dominios fuertemente estructurados”: resuelven problemas cuyas restricciones son fácilmente identificables en el enunciado, poseen casi siempre una

única solución, y en general estas soluciones son aceptadas por todos los científicos.

Carretero y López (2009) señalan que el saber histórico:

Se produce de manera verbal y no matemáticamente. En dichos terrenos, las evidencias para obtener una solución se presentan como argumentos, generalmente ligados a la interpretación. Los problemas poseen más de una posible respuesta, requieren una identificación precisa de las restricciones del problema (que normalmente no encontramos en el enunciado) y en la mayoría de los casos no se llega a un consenso en cuanto a una única solución.

Bloques de conocimiento que el historiador debe poseer:

Los procesos de pensamiento que un historiador realiza están aun en debate, pero los psicólogos cognitivos (Anderson, 1983; Wineburg 1996). (Centrándonos en el ámbito de la Historia, según Voss y Wiley (2006) concuerdan en señalar que un historiador debe tener dos grandes bloques de conocimiento:

El conocimiento conceptual (general y específico)

El conocimiento procedimental (habilidades de investigación y escritura histórica)

Por otro lado, Van Sledright y Limón (2006) (citado por: Carretero y López, 2009) estudian los distintos tipos de conocimiento para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Ellos también distinguen entre el conocimiento conceptual y procedimental, pero agregan que el conocimiento conceptual puede ser de primer orden (conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al «quién», «qué», «dónde», «cuándo» y «cómo» de la historia) y conocimiento conceptual de segundo orden (supone un conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores dan al pasado para interpretarlo y darle sentido). Se refiere a los metaconceptos que son necesarios para entender la historia – ligados con las concepciones epistemológicas de la historia.

En cuanto al conocimiento procedimental, está formado por conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas –razonamiento o solución de problemas

históricos–, que los investigadores ponen en marcha cuando examinan el pasado y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden.

Lo que el aprendiz de historiador debe conseguir es:

1. Conocimiento conceptual de primer orden (o general): «Nombres», «fechas», «democracia», «socialismo», «historias sobre la construcción de una nación», «el cambio en el tiempo sufrido por el capitalismo» y otros.
2. Conocimiento conceptual de segundo orden (o específico): «Causación», «progreso», «decadencia», «evidencias», «fuentes primarias y secundarias», «contexto histórico», «perspectivas del autor» o «fiabilidad de las fuentes» constituyen este conocimiento conceptual.
3. Conocimiento procedimental: Evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos y modelos, interpretación de un evento dentro de su contexto histórico, elaboración de argumentos, realización de investigaciones y elaboración de documentos.

Para pasar del conocimiento de primer orden al conocimiento procedimental se tendrá que desarrollar primero el conocimiento de segundo orden (los metaconceptos históricos).

2.1.13.2 Habilidades a desarrollar para adquirir el conocimiento histórico.

Actividades cognitivas fundamentales de los expertos en Historia según: Voss y Wiley (2006)

Evaluación de evidencias en la obtención de información	Razonamiento y solución de problemas	Análisis y construcción de narrativas
<ul style="list-style-type: none"> . Énfasis en las fuentes originales frente a otras. . Uso de heurísticos: corroboración, fuente, contextualización. . Representaciones mentales de los eventos, generación de subtextos. . Selección y definición del objeto de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> . Uso de métodos débiles (analogías, descomposición, generación y comprobación de hipótesis) y compensación de las restricciones (el problema) . Uso del razonamiento contra fáctico y disposición entre causas y antecedentes posibilitadores. 	<ul style="list-style-type: none"> . Construir narrativas válidas sobre un evento determinado. Estas narrativas deben poseer calidad en cinco factores: coherencia, cronología, exhaustividad, contextualización y causación. . Poseer componentes expositivos y narrativos. Recoger narrativas alternativas.

2.1.13.2.1 Evaluación de las evidencias para obtener información.

Se refiere no ha memorizar sino a dar al estudiante herramientas que les permitan resolver problemas significativos en el campo de la Historia. Resolver problemas en Historia significa hacer inferencia a partir de evidencias.

Según Limón y Carretero (1998) (citado por Carretero et al., 2009), la inferencia se apoya en la heurística y otro tipo de reglas. La inferencia es sólo una parte del pensamiento; el resto es búsqueda. Por lo tanto, el modo en el que las personas buscan, seleccionan, evalúan y utilizan las evidencias en la resolución de un problema adquiere una importancia decisiva.

Habilidades del historiador:

Las habilidades que debe poseer el “experto” en Historia son: Evaluar la credibilidad de un texto, aprender a enmarcarlo en su propio contexto, captar los aspectos implícitos del mismo, comprender que no puede desligarse de su autor; entender que estas habilidades son fundamentales para el Historiador, equivale a entender la historia cómo “un proceso en construcción” (Carretero y López, 2009)

Todo esto significa que desde el aula los profesores deberán realizar actividades de enseñanza en las que se observe que la Historia es el resultado de un proceso de construcción intelectual “un proceso dialéctico de preguntas y respuestas acerca del pasado y su relación con el presente” (Carretero y López, 2009)

El uso de heurísticos en la evaluación de fuentes históricas, heurístico es el proceso cognitivo que se utiliza para reducir la complejidad de un problema durante el proceso de resolución, convirtiéndolo así en accesible para la persona (Kahneman et al., 1982) (Carretero y López, 2009).

Según Wineburg (1991) (citado por Carretero y López, 2009) tres son los heurísticos: cuyo uso mejoraría significativamente la evaluación de evidencias por parte de los alumnos: corroboración, documentación y contextualización.

1. El *heurístico de corroboración*, significa comparar unos ejemplos con distintas fuentes antes de tomarlos como verdaderos, usando éste heurístico los alumnos adquieren la capacidad de comparar y analizar las distintas perspectivas que se ofrecen sobre un mismo evento desde distintas fuentes. Aquí no se trata de determinar las diferencias entre una y otra fuente, sino que de indagar el por qué de esas diferencias, lo que obliga necesariamente a “ir de una fuente a otra e ir reflexionado sobre ellas”.
2. El *heurístico de documentación*, actividad cognitiva que lleva a observar la fuente o el autor de los documentos históricos que se evalúan. El uso de este ayuda a situar el texto en el tiempo y el espacio, prepara al lector a hipotetizar sobre la veracidad de la fuente, identificar al autor del texto puede informar sobre su ideología, estilo narrativo, o posible dificultad, lo que permitiría crear en el lector esquemas metacognitivos que le ayudarían a entender lo que lee.
3. El *heurístico de contextualización*, consiste en tener en cuenta el tiempo y el lugar donde ocurrieron los hechos. Usar este heurístico permite saber el antes y después de un hecho, cuánto dura y cuanto tiempo pasó entre la ocurrencia del hecho y el registro de quien lo observo. Pretende situar los acontecimientos en lugares concretos y

señalar las situaciones en que ocurrió (situaciones geográficas, clima, entorno u otros).

Al usar los tres heurísticos el alumno será capaz de reconocer no solo las frases o palabras de un texto, sino que además integrará intenciones, motivos, propósitos y planes de quien los escribe. Es lo que Wineburg (1991) (citado por Carretero y López, 2009) define como la “elaboración del subtexto”.

Básicamente el trabajo de un historiador incluye: elaborar subtextos sobre el documento que incluyan sus impresiones, los significados ocultos del texto, la posición e intención del autor. Los estudiantes deben ser capaces de interrogar al texto, buscar discrepancias, indagar por los motivos conscientes o no conscientes. “Se trata de dejar a un lado la idea de que acudimos a un texto para que nos dé las soluciones y acercarnos a él con la intención de interrogarle, de reflexionar sobre él para que a partir de nuestras preguntas y nuestras respuestas podamos alcanzar esas soluciones”.

Los problemas que tienen los estudiantes para utilizar o no los heurísticos son: El conocimiento previo (vía u obstáculo para conocer el texto.) y la falta de habilidades cognitivas para comprender el tiempo y el contexto histórico (habilidades que sí posee el historiador)

2.1.13.2.2 Razonamiento y resolución de problemas.

La historia requiere de un razonamiento “informal” que los estudios de psicología cognoscitiva señalan que incluyen actividades de la vida cotidiana (planificar, cumplir obligaciones, evaluar argumentos, descubrir y elegir opciones), incluyen cuestiones profesionales y académicas (se contraponen al «razonamiento formal» lógico-matemático”. Carretero et al. (2009) dicen que en el razonamiento informal las premisas se encuentran en el problema, por ello la persona debe separar aquella información que resulta relevante de aquella que no lo es.

Carretero et al. (2005), señalan que el razonamiento informal involucra actividades que le diferencian del formal, destacando: el

uso del lenguaje cotidiano, su dinamismo y fuerte dependencia del contexto, la coexistencia de varias soluciones y su uso en tareas abiertas y mal definidas.

2.1.13.2.3 Análisis y construcción de narrativas: Desarrollo del pensamiento narrativo.

La narración es un modo específicamente humano de organizar el pensamiento (Carretero y Atorresi, 2008).

El pensamiento narrativo es una modalidad propia y universal del pensamiento, que da al ser humano una modalidad propia y universal de su pensamiento, así lo señalan autores como Bruner (1990) o Egan (1997), que sostiene que «somos animales narradores; solemos dar sentido a las cosas en forma de narración». (Carretero y López, 2009)

Egan (1997), propone que la narración es algo primario en el hombre: “la atracción hacia las historias puede explicarse como reflejo de ciertas estructuras fundamentales de la mente”. (citado por Carretero y López, 2009)

Egan (1987) señala cinco etapas progresivas de comprensión, (fruto de la experiencia cultural acumulada) y no tanto de la maduración natural: la somática, la mítica, la romántica, la filosófica y la irónica.

Cada una de las etapas ocurre siempre y cuando se hayan acumulado capacidades de las etapas anteriores. Al llegar a la Etapa filosófica el peligro es que los jóvenes tiendan al dogmatismo en búsqueda de esquemas integradores y totalizadores, ignorando la flexibilidad y la versatilidad de la realidad.

La última etapa del desarrollo narrativo es la comprensión irónica, característica de la vida adulta, aunque es la última, está garantizada por el desarrollo, sino que se produce siempre y cuando exista una adecuada apropiación cultural.

La comprensión irónica consiste en tener una apertura mental y darse cuenta de las limitaciones de nuestra mente, la persona es capaz de reconocer que la realidad social es multifacética.

2.1.13.3 Dificultades para el aprendizaje de la Historia.

a) Pensamiento abstracto formal.

La Historia trabaja con modelos de conocimientos extremadamente abstractos y con multitud de variables ya que se trata de un “entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente” (Prats y Santacana, 1998).

Por todo ello, la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables. Requiere el uso del pensamiento abstracto formal, lo que hace prácticamente imposible que los alumnos de los primeros grados de la EBR los comprendan, los profesores deberán aislar las informaciones de una etapa de la Historia para presentársela a los estudiantes de los primeros grados, teniendo en cuenta los estadios operativos del alumnado

Debido a lo abstracto de la Historia resulta que los estudiantes tengan dificultades para: discriminar, observar contrastes, encontrar vínculos, establecer relaciones y formular generalizaciones.

b) Comprensión del tiempo histórico.

La disciplina histórica es inseparable del concepto de tiempo, pues la esencia de la comprensión histórica reside en una mirada retrospectiva en el tiempo. (Cozár).

La comprensión del tiempo histórico aparece entre los 15 y 16 años, poco a poco irá alcanzando a entender “sucesividad” del tiempo y a aplicar la concepción de temporalidad y ritmos en el estudio de hechos y acontecimientos del pasado” (Cozár).

Si el estudiante de Historia no domina la noción de tiempo histórico entonces no podrá entender las situaciones y los hechos que analiza la Historia.

Se dice que existe una buena comprensión del concepto de tiempo histórico cuando se comprende la causalidad histórica.

c) Problemas para establecer causas y explicar el concepto de multicausalidad.

Los estudiantes más jóvenes no comprenden que un hecho o acontecimiento histórico pudo ser provocado por varias razones, prueba de ello es, por ejemplo, que explican que las causas de un acontecimiento están en las acciones de los individuos, no pueden establecer interrelaciones y jerarquizaciones entre distintas causas, dando a todas un peso similar desatendiendo los factores causales. (Cozár).

Carretero et al (2009) dicen que los problemas de la Historia tienen más de una respuesta posible, por ellos se debe precisar las restricciones del problema y tener en cuenta que en la mayoría de los casos no hay un consenso sobre ella.

Voss y Wiley (2006), (Citado por Carretero y López, 2009) señalan que el razonamiento causal presenta al menos dos grandes dificultades:

1. Resulta imposible utilizar un grupo control en la experimentación y la presencia de antecedentes, los hechos históricos ocurren una vez y no es posible establecer “grupos de control”.
2. La Historia es acumulativa, las acciones y eventos del pasado influyen en los actuales. para cualquier evento histórico nos encontramos con un número muy amplio de acontecimientos precedentes relacionados.

En lo que a la dificultad del carácter acumulativo de la historia se refiere, el historiador deberá según Mackie (1965) y Ringer (1989) tener en cuenta que los acontecimientos precedentes a un hecho histórico pueden ser: condiciones posibilitadoras y causas.

1. Las condiciones facilitadoras o posibilitadores, son los acontecimientos lejanos al hecho que se estudia y que han ido dando forma a una realidad histórica en la que luego se produciría el evento. Son acontecimientos que al principio parecerían no tener relación con el hecho, pero que a la larga se vuelven necesarios (Voss y Wiley, 2006).

2. Las causas son las razones por las que se ha originado el hecho estudiado.

d) La deficiente comprensión de conceptos históricos y el desarrollo de ideas previas incorrectas sobre la Historia y sus procedimientos.

Los conceptos de Historia demandan un nivel de abstracción muy elevado y requieren su comprensión en una red más amplia de significados.

Los estudiantes tienen problemas para adquirir conceptos históricos porque para ello tienen que comprender el pasado a partir de herramientas que tienen significado en el presente.

“Las creencias previas de los sujetos deben tenerse en cuenta como una variable importante a la hora de analizar el razonamiento en la solución de problemas, ya que afectan al proceso de selección y utilización de evidencias”. (Limón y Carretero, 2005).

En el texto “Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools” de Steve Zemelman, Harvey Daniels y Arthur Hyde (1998), los autores señalan para - el caso de los Estados Unidos- que:

“Mucho de ese conocimiento lo han adquirido fuera de la escuela...estudiantes muy jóvenes tienen conceptos rudimentarios (de Historia): ordenamiento espacial y temporal, autoridad y poder, naturaleza de los grupos, diferencias culturales, escasez y muchos otros.....” (EduTECA: en línea)

Otro de los problemas es que a veces "lo que el alumno ya sabe" – los saberes previos – constituyen una dificultad para el aprendizaje. Respecto a este problema, Myers (2005) señala:

“Tendemos a mostrar creencias sesgadas en nuestro razonamiento, al aceptar como más lógicas aquellas conclusiones que concuerdan con nuestras creencias. También exhibimos la perseverancia en la creencia y nos aferramos a nuestras ideas porque la explicación que aceptamos como válida persiste en la mente incluso después de que alguien demuestra que no tienen una base

sólida. Pero a pesar de nuestra tendencia a equivocarnos y al sesgo, la cognición humana es en extremo eficaz y adaptativa. A medida que adquirimos experiencia en un ámbito, tendemos a elaborar juicios cada vez más rápidos y agudos”. (p. 385)

La importancia de los saberes previos ya se observaba desde los trabajos de Vygotsky (1979) y Piaget (1978), ambos tendieron muy tempranamente a destacar distintas formas de interacción entre lo aprendido anteriormente y lo que está por aprenderse. El primero propuso la "Zona de Desarrollo real" (ZDR) es decir, la distancia entre el nivel de desarrollo, capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad para resolver un problema con la ayuda de un adulto o de un compañero más capaz". (Educar Chile, 2011); el segundo propuso que la cognición se originaba por un proceso continuo de "equilibración y el conflicto cognitivo" es decir que se producía del contraste entre las preconcepciones y significados previos de un alumno (de un hecho, concepto o procedimiento), y los nuevos significados, iniciándose un proceso de desequilibrio en la estructura cognitiva del sujeto, al que debe seguir una nueva reequilibración, resultado de un conocimiento enriquecido.

Un poco más adelante, en la segunda mitad del siglo, Ausubel (1987) destacó con mucha fuerza el rol del conocimiento ya adquirido en la adquisición de uno nuevo.

Muchos trabajos de investigación han estudiado la importancia de los "saberes previos" –conocimiento vulgar - destacándose que son diferentes al "conocimiento científico" que se pretende impartir en las clases. A partir de los trabajos de Bachelard (1938) se tiende a destacar el contraste epistemológico entre ambos tipos de conocimiento, dando lugar a la idea de "ruptura epistemológica" para describir el tránsito desde el conocimiento vulgar, espontáneo (que se transforma en un obstáculo epistemológico) al conocimiento científico. (Milderos, 2011)

Es así que los saberes previos de los estudiantes son muchas veces "obstáculos epistemológicos" para el aprendizaje de conocimientos históricos de forma precisa.

Otras veces, las vivencias del mundo presente dificultan la comprensión de "el ambiente" de épocas pasadas.

Zavala et al. (1999) Señalan que existen tres fuentes que generan interferencias o conflictos epistemológicos cuando se enseña Historia; aquellos que provienen del vocabulario utilizado en clase, el que viene del medio social y la época en que viven los alumnos, y las propias limitaciones de la educación.

e) Imposibilidad de reproducir hechos del pasado.

La reconstrucción del pasado desde las aulas es un proceso sumamente difícil para los estudiantes pues no están preparados para manipular e interpretar información de fuentes.

¿Qué hacen los historiadores para abordar esta problemática? Para solucionar el problema del grupo de control, los historiadores usan el razonamiento contrafáctico, desarrollando una hipotética condición de control.

Según Voss y Wiley (2006), la calidad del argumento contrafáctico depende principalmente de la aceptabilidad, de la evidencia, de la medida en que pueda suponer un apoyo lógico para el argumento y de la consideración o no de evidencia opuesta.

La Historia contrafactual puede ser un método válido para el estudio de la Historia, aunque también puede ser fuente de ciencia ficción. Llevar este método historiográfico a las aulas llevaría a entender la Historia cómo continuas especulaciones carentes de rigor científico, muy atractivas a los jóvenes cómo historias atrayentes, pero muy difícil de ser planteadas por ellos pues requieren un gran nivel de abstracción que aun no tienen.

f) La empatía en el aprendizaje de la Historia:

“Practicar la empatía supone la disposición intelectual para colocarse en el lugar de otra persona tratando de comprender sus pensamientos y acciones desde la perspectiva del pasado”. (Cozár). Los niños y adolescentes tienden a verse influenciados por el presentismo, es decir la tendencia de hacer juicios sobre la Historia usando todas las asunciones y preconcepciones adquiridos por los alumnos en su experiencia actual. Recordemos que para los

adolescentes el pasado tiene poco valor, es el presente lo que importa, este pensamiento dificulta el aprendizaje de la Historia.

g) Confusión entre hechos y opiniones y entre datos e interpretaciones de los acontecimientos históricos.

Analizar los hechos, opiniones o interpretaciones requiere de un proceso lento y complicado que involucra la evaluación, reflexión y establecimiento de conclusiones además de usar adecuadamente el pensamiento científico (Cozár).

h) No existe consenso sobre la naturaleza de la disciplina.

Se refiere a la comprensión del carácter relativista de la interpretación de la Historia. Los historiadores aun discuten la definición de Historia, su vocabulario conceptual, las leyes que permitan una comprensión del pasado y algunos, aún discuten, su carácter de ciencia social ya que “sólo ven en ella un instrumento para la defensa de posturas ideológicas o como mero tribunal ético de los hombres del pasado” (Prats y Santacana, 1998). Todo esto provoca que los estudiantes del nivel secundario tengan serias dificultades en el aprendizaje de la Historia.

i) La comprensión del carácter relativista de la interpretación de la Historia.

Continuamente de ofrecen errores al entender un acontecimiento o hechos histórico de forma literal y acrítica. Enseñar Historia no es solamente impartir contenidos, sino también hacer reflexionar a los alumnos sobre los métodos utilizados por el historiador, entrenarlos en los aspectos más elementales de la clasificación y evaluación de la información histórica, así como introducirlos en los más complejos ejercicios de formulación y comprobación de hipótesis.

j) Memorización.

Los estudiantes (y aun algunos adultos) consideran que la Historia consiste solamente en memorizar fechas y batallas y que no necesita ser comprendida.

k) Uso de la Historia escolar cómo forma de mantener el orden y de configurar la conciencia ciudadana.

La Educación solo se entiende desde la libertad, cuando la Enseñanza de la Historia se tergiversa para “fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las “glorias” nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas” ésta perdiendo su razón de ser.

l) Profesores.

Los profesores tienden a continuar repitiendo los mismos problemas de siempre: priorizan la memorización, utilizan la enseñanza de la Historia para crear sentimientos patrióticos ilógicos y no utilizan estrategias para promover la comprensión de conceptos históricos y el uso de procedimientos propios de la Historia.

i) Motivación.

En el mundo de hoy se impone la idea de que todo debe tener una utilidad, reportar un beneficio material, que pueda medirse o cuantificarse, además debe ser palpable e inmediato.

Por ello, lograr despertar el interés de los estudiantes por aprender Historia es un desafío para el maestro ya que mientras la Historia es arraigo, permanencia, herencia, los adolescentes buscan cortar raíces, realzan el valor de la imagen pero no comprende lo que ve.

Es difícil explicar los beneficios de la Historia cuando habla un lenguaje desconocido para el adolescente quien vive en un permanente presente, en el instante del hoy y ahora.

j) La Historia oficial.

La sociedad, la política y los medios de comunicación de masas, hacen prevalecer un concepto de Historia estática y positivista, dejando de lado el desarrollo de conceptos necesarios para entender el pasado: cambio, continuidad, cronología de la causalidad, empatía, relativismo interpretativo etc.

k) Uso de estrategias tradicionales para la enseñanza de la Historia.

El aprendizaje de la Historia la actividad del estudiante en su proceso de aprendizaje la misma que se manifiesta en la lectura adecuada de las fuentes que permiten el análisis de lo social, la escritura y la expresión de oral a través de debates y discusiones. Así mismo, se entiende que dichas actividades deben partir del conocimiento previo de los estudiantes, de manera que puedan contrastar los saberes históricos con aquellos conocimientos vulgares que ellos poseían.

2.2. Comentario de textos históricos.

2.2.1 La Historia.

La Historia es la ciencia cuyo objeto de estudio es el pasado de la humanidad. Cotidianamente también se llama historia a la narración de un suceso cualquiera, real o imaginario.

El propósito de la Historia cómo ciencia es conocer los hechos (de todo tipo y de toda duración) y procesos del pasado e interpretarlos lo más objetivamente posible. Sería absurdo estudiar todos los hechos del pasado, por ello, la Historia estudia aquellos que son trascendentes para la humanidad, estableciendo conexiones, tanto sincrónicas (con hechos de la misma época-simultáneos), como diacrónicas (con sus antecedentes, causas y consecuencias).

Lucien Febvre, (Escuela de los Annales) señaló: “la historia es, por definición, absolutamente social”. Su primera función es “Organizar el pasado en función del presente: eso es lo que podría denominarse la función social de la historia”.

Josep Fontana, influenciado por la Escuela de los Annales y la dialéctica materialista señala que: “La historia deberá reconocerse por estos dos signos: porque se ocupa de los hombres en sociedad, de sus luchas y de sus progresos y porque su finalidad es ayudarles a comprender el mundo en que viven para que les sirva de arma en sus luchas y de herramienta en la construcción de su futuro”

Por su parte, Tuñón de Lara ha preferido considerar la Historia como un elemento necesario para el desarrollo colectivo de un pueblo (“la comprensión del pasado es el entendimiento del presente”), ya que “si un pueblo no ha comprendido su pasado y no sabe cómo y por qué ha llegado a ser lo que es, ese pueblo no podrá prever ni afrontar el porvenir”.

La Historia es la ciencia que estudia la interconexión sincrónica y diacrónica de los fenómenos que tienen la suficiente importancia para proyectarse hacia el futuro a través del presente; fenómenos de todo tipo -económico, social, político, cultural, artístico, religioso- y de toda duración -larga, media o corta.

El historiador francés Fernand Braudel propone el “modelo histórico global” en el que propone que los fenómenos que estudia la Historia pueden ser: De corta duración (acontecimientos) duran horas o días; De mediana duración (coyunturales) se desarrollan en periodos de pocos años; y De larga duración (estructurales) son los que pueden durar hasta siglos.

Más recientemente, Leinhardt, Stainton y Virji (1994), definen la Historia cómo:

(...) Un proceso de construcción, reconstrucción e interpretación de eventos pasados, ideas, e instituciones, a partir de evidencias inferidas o que hayan llegado hasta nuestros días, que nos permiten comprender y dar significado a quién y qué somos hoy. El proceso comprende diálogos con voces alternativas del propio pasado, con personas que registraron dicho pasado y con estudiosos que lo interpretan. El proceso también comprende elaborar narrativas coherentes y potentes que describan e interpreten los eventos, así como información cualitativa y cuantitativa relevante desde una perspectiva teórica. (Citado por Carretero y López, 2009).

La Historia incluye conocer a las personas del pasado a través de evidencias de sus vidas y de lo que otros escribieron sobre ellas, y las narraciones que describan e interpreten las situaciones por las que pasaron.

2.2.3 El Método histórico.

La Historia no puede “repetir” los fenómenos que estudia cómo en un laboratorio, por ello, intenta ser lo más objetiva posible buscando pruebas que sustenten sus conclusiones. Para recoger “pruebas” la Historia utiliza métodos altamente especializados (tecnología para extraer la mayor información posible de una fuente) o procedimientos matemáticos (estadísticas y datos) que permitan analizar un fenómeno histórico de la forma más empírica posible.

La Historia ha desarrollado su propio método, que comprende técnicas, métodos y procedimientos usados para manejar fuentes primarias y otras evidencias (arqueología, archivística, disciplinas auxiliares de la historia, etc.).

Parte del método histórico son:

1. La heurística, que consiste en localizar y recopilar las fuentes documentales. (Materia prima del trabajo del historiador).
2. La crítica de fuentes, que puede ser de dos formas: crítica externa y crítica interna.
3. La síntesis historiográfica, que es el producto final de la historiografía.

Terminado ese proceso, el trabajo se publica y se somete al debate de la comunidad historiográfica, finalmente se divulga entre el público para que su conocimiento pueda servir a los fines de la historia.

La cuestión de la naturaleza del método histórico, e incluso, de la propia posibilidad de su existencia como método científico, se discute por la epistemología (Filosofía de la ciencia, Metodología de las ciencias sociales) y la Filosofía de la Historia; y en cierto sentido por la Historiología (o Teoría de la Historia).

2.2.3 Método histórico en las aulas.

Para muchos, llevar la Historia a las aulas sirve solamente para formar buenos ciudadanos, pero Prats y Santacana (1999) proponen que los estudiantes tengan una aproximación a los métodos y técnicas del historiador, tal y cómo se hace en los

laboratorios de física y química de las escuelas en donde, no se forma científicos, sino que se permite a los estudiantes “descubrir” cómo trabajan las ciencias y “maravillarse” con el proceso de investigar.

Pensar en la Historia cómo una mera narración en la que no interesa, cómo es que se consiguieron las fechas, datos, fuentes e interpretaciones, es concebirla cómo una obra literaria, perdiendo su esencia de Ciencia social. “En esta posición no se esconde un concepto determinado de la enseñanza de la Historia, sino de la Historia misma” (Prats y Santacana, 1998)

Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan como podemos conseguir saber lo que pasó y como lo explicamos que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.

La enseñanza de la historia tiene que ser rescatada y colocada a la altura científica que la disciplina ha alcanzado.

El método del historiador consiste en: Recoger información sobre el tema objeto de estudio, formular hipótesis explicativas, analizar y clasificar las fuentes históricas, criticar las fuentes, identificar las causas y consecuencias y formular explicaciones de los hechos estudiados.

Cada uno de los procedimientos que el historiador realiza, no solamente es un contenido, sino que puede convertirse en una estrategia didáctica. Se trata de un contenido específico, que como tal, se ha de desglosar, secuenciar, programar, enseñar y evaluar.

En los Planes y Programas establecidos por el Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia en la Educación secundaria, este contenido es denominado “Habilidades”, no obstante, como se verá a continuación, cuando hablamos de “Procedimientos”, se hace referencia a un concepto mucho más

amplio que las habilidades, las cuales podrían confundirse con simples actividades manuales, tales como hacer un comic, construir una línea de tiempo, hacer un cartel de propaganda, un diario mural, etc.

Respecto a los procedimientos Coll y Valls (Citado por Molina Z., 2006) señalan:

“No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que se espera ayudará al alumno a construirla. Es, por tanto, un contenido escolar objetivo de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos (p. 92)

Los Procedimientos en la enseñanza de la Historia

Trepas C. (1994) identifica los procedimientos que se requieren para enseñar Historia: Identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica, aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico (sucesión, simultaneidad, duración y ritmo) en el marco de las convenciones establecidas en la teoría previa, uso y aplicación de vocabulario específico de la Historia, identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias, identificación de continuidades y cambios en el marco de una explicación (explicación de procesos), identificación de similitudes y diferencias en el marco de una explicación (explicación de estructuras) y comunicación de resultados del conocimiento histórico. (p. 38)

Como participante de varios de los programas y cursos de capacitación dictados para los profesores de Historia en los últimos años, considero que el discurso sobre las mejoras en la didáctica estaban destinados a mejorar las “habilidades” y no los “procedimientos”, (al menos así lo entendieron los profesores). Como resultado las clases de Historia se convierten en “clases de arte”, ya que aplicar los procedimientos (y las habilidades cognitivas que estos requieren) resulta muy difícil para profesores que tienen poco o ningún acercamiento al trabajo del historiador.

Ahora bien, no se trata de que el alumno sea un experto historiador, sino de lograr desarrollar en él capacidades que le permitan conocer la historia y además desarrollar habilidades intelectuales e investigativas que le ayuden a conocer el mundo social del que es parte.

Llevar el método y los procedimientos del historiador a la escuela requiere presentar al alumno conceptos, habilidades y procesos propios de la Historia lo que significa que enseñar:

CAPACIDADES Y PROCEDIMIENTOS A DESARROLLAR A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

- Formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado.
- Deducir hechos, causas o consecuencias elementales.
- Extrapolar situaciones históricas.
- Evaluar las informaciones disponibles.
- Interpretar hechos.
- Clasificar y contrastar fuentes.
- Cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos.
- Proponer hipótesis.
- Diferenciar fuentes primarias de secundarias.
- Diferenciar fuentes auténticas de copias.
- Diferenciar hechos de ficciones y de opiniones.
- Detectar prejuicios.

Fuente: Tomado de Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica de Rodríguez L. y García, N. (Cor.) (2011)

Objetivos generales de los procedimientos en la Enseñanza de la Historia.

Trepat C. (1994) señala que los objetivos generales de los procedimientos para enseñar Historia son:

1. Recordar, evaluar y seleccionar conocimiento relevante en su contexto y explicarlo de una manera clara y coherente a partir de fuentes primarias y secundarias.
2. Identificar y explicar las causas y consecuencias, continuidades y cambios, similitudes y diferencias en un marco temporal de fenómenos históricos.

3. Explicar acontecimientos y problemas desde la perspectiva de la gente del pasado.
4. Usar y procesar diversos testimonios o fuentes históricas de carácter primario y/o secundaria de tipo escrito, estadístico, visual, artístico, etc. así como extraídos de textos de libros y o fuentes orales para extraer de ellas información significativa e interpretarla y evaluarla distinguiendo entre hecho, opinión y juicio fundamentado, poniendo de manifiesto las deficiencias de los testimonios, tanto en lo que concierne a los vacíos como a las inconsistencias, detectando prejuicios y parcialidades, para comparar diversos tipos de testimonios históricos, llegar a conclusiones basadas en su comparación y comunicar resultados del conocimiento histórico de forma adecuada. (p. 40)

2.2.4 Fuentes históricas

Feliu, M. y Hernández F. (2011) definen las fuentes históricas a todo aquello que sirve al historiador para reconstruir el pasado. “Cosas que se generaron directamente en el pasado, o bien estudios que se crearon sobre el pasado”.

Las fuentes no existen por sí mismas, se convierten en fuentes cuando el historiador las utiliza para responder a las preguntas que él se hace sobre el pasado. El historiador es un “detective” del pasado y utiliza las “pistas” que este le ha dejado para conocerlo, estas rastros son lo que se llama “documento o fuente histórica”.

La importancia de las fuentes para la Historia es fundamental, se constituyen en la materia prima de la que se sirve el historiador para reconstruir el pasado.

En un inicio se consideraba que los documentos escritos eran la única fuente valedera para hacer Historia, hoy la ciencia ha avanzado y se considera fuente histórica a todos los objetos materiales e inmateriales dejados por el hombre, incluyendo todo aquello que revela su presencia.

Así, Lucien Febvre en su libro “*Combates por la historia*” nos dice:

“La historia se hace con documentos escritos, sin duda. Cuando los hay. Pero puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos cuando no los hay. A base de todo aquello que el ingenio del historiador puede utilizar para fabricar su miel, a falta de flores normales. Por consiguiente, con palabras. Con signos. Con paisajes y tejas. Con formas de campos y malas hierbas. Con eclipses de luna y correas de atelaje. Con dictámenes de piedras por geólogos y análisis de espadas de metal por químicos. En una palabra, con todo aquello que es del hombre, denota la presencia, la actividad; los gustos y las maneras de ser del hombre". (Febvre, L., 1982)

Lógicamente estas fuentes no pueden ser tomadas como verdades acabadas, son en realidad una visión subjetiva de la realidad que el historiador debe reconstruir. Por ello, una vez que el historiador ha concluido con la Heurística (búsqueda de fuentes) debe iniciar la Hermenéutica, es decir la fase de su trabajo en la que debe someter a las fuentes a una fuerte crítica mediante la metodología adecuada.

Didácticamente las fuentes documentales (aquellas sobre las que trabaja el historiador) sirven para los siguientes fines (Gonzales, 1994):

1. Contribuyen a profundizar y afianzar los fundamentos de la ciencia histórica, lo que implica adoptar una determinada concepción de la Historia, o si se prefiere, de los conceptos propios de la Historia.
2. Abordan los problemas de aprendizaje inherentes a la naturaleza del conocimiento histórico y en relación con las características cognoscitivas del alumnado; esto es, la comprensión del tiempo histórico (sincronía, diacronía, sucesión, simultaneidad, duraciones, cambio, permanencia, cronología), multicausalidad, relativismo del conocimiento histórico.
3. Se desarrollan métodos, técnicas y procedimientos de trabajo en el alumnado.

Tipos de fuentes.

Según su origen las fuentes se clasifican en:

1.- **Fuentes primarias o directas.**- son evidencias contemporáneas a la época en que sucedieron los hechos. Trabajar con ellas en el aula permitirá una aproximación a la Historia como ciencia. Feliu, M. et al. (2011) dicen:

Las personas han vivido, gozado o sufrido, un determinado hecho histórico saben perfectamente cómo sucedió ya que fueron testigos directos. (...) las fuentes primarias o primigenias son las más importantes en el planteamiento científico de la historia, ya que se han generado de manera coetánea a los hechos. Son un puente directo que nos permite el diálogo con el pasado. (p. 15)

Cómo ejemplos de este tipo de fuentes tenemos: leyes, tratados, memorias, censos de población, artículos de prensa, imágenes, objetos de la vida cotidiana etc.

2.- **Fuentes secundarias, indirectas o historiográficas.**- Son el resultado del trabajo de los historiadores o escritores que cuentan o analizan dichos testimonios. Personas que no estuvieron en el hecho de forma directa pero dan cuenta de lo que sucedió. A este grupo de fuentes pertenecen los libros de texto, los manuales, los estudios científicos y artículos de revistas especializadas, a demás los gráficos y los mapas temáticos realizados con datos primarios.

Los libros de historia y los libros textos son fuentes secundarias, estos son muy utilizados en la enseñanza-aprendizaje, constituyen, a veces las únicas fuentes de donde se nutre la historia que se enseña. Aun con esta dificultad, los libros textos son fuentes secundarias que deben ser utilizados adecuadamente como material complementario a una investigación. En las aulas se debe promover su uso para dar solución a un problema determinado.

Según el soporte en el que se presentan, las fuentes históricas pueden clasificarse en:

1.- **Fuentes escritas o textuales:** son todas aquellas transmitidas por el hombre sobre un soporte determinado (piedra, papiro, pergamino, papel, etc.), realizadas a mano (fuentes manuscritas), o mediante medios técnicos (fuentes impresas). Al momento de ser analizadas requieren un alto grado de especialización del historiador que las trabaja: Epigrafía, Papirología, Diplomática, Codicología, etc. Dentro de estas existen fuentes textuales primarias: son los documentos jurídicos (leyes y testamentos) y textos oficiales, las memorias, crónicas, censos y registros parroquiales, cartas, diarios privados, prensa y ensayos de la época, textos literarios del momento. Las secundarias son los libros de historia y otros trabajos de los historiadores.

2.- **Fuentes materiales;** tradicionalmente denominadas como «Antigüedades», son fuentes primarias, incluyen restos materiales y construcciones, objetos personales, herramientas, monedas, armas, objetos decorativos, etc. Dan al historiador información sobre: el poder, la riqueza, la sociedad, la vida cotidiana y las costumbres, los gustos y las modas.

3.- **Fuentes orales;** son aquellas que no están en un escrito, durante mucho tiempo la historia se transmitió gracias a los “cuentos, tradiciones o leyendas” que se contaban de generación en generación, por ello éstas fuentes son esenciales para conocer el pasado. Aun cuando no se puede estar directamente durante los hechos históricos y utilizar algún medio para escuchar la voz de los testigos presenciales, ha sido posible conocer alguno de los discursos de testigos de un acontecimiento, que han llegado hasta nosotros porque alguien los escribió o los transformó en canción, cuento, mito o leyenda que sirven de materia prima para el historiador.

La entrevista es la fuente más habitual, pero también se incluyen los discursos, los programas de radio, las canciones, los cuentos. Atendiendo a su naturaleza, las fuentes orales se pueden clasificar en los siguientes grupos: directas (de testigos o protagonistas), en los que un testigo presencial cuenta sus vivencias o los hechos que ha presenciado (que pueden fijarse mediante una entrevista grabada o transcrita, con lo que se transforman en un texto equivalente a los libros de memorias o autobiografías) o indirectas (a través de terceros) (alguien cuenta lo que otro le contó).

4.- **Fuentes gráficas y estadísticas;** son aquellas en las que se muestran datos de temas de carácter económico, demográfico, climático, etc. Son fuentes de información cuantitativa y se representan habitualmente en forma de tabla de datos o gráficos.

5.- **Fuentes iconográficas;** son fuentes primarias. Se trata de cualquier tipo de imagen: la pintura, las fotografías, los grabados, las ilustraciones y los carteles, las caricaturas, los cómics, etc.

El trabajo del historiador debe tener en cuenta la autenticidad del documento que utilizará para conocer el pasado. El historiador debe comprobar que corresponde al tiempo y a la circunstancia a que se refiere y que han sido creadas por quien dice ser su autor.

2.2.5 Comentario de textos históricos.

Antes de identificar ¿qué es? Y ¿en qué consiste el comentario de textos históricos? Debemos definir ¿Qué es un texto histórico?

Un texto histórico es el documento o la fuente cuando aparece escrita, Rabanal M.A. y Lara F. (2010) dicen: “Es la fuente básica para el conocimiento de la Historia” Se trata de un documento escrito que puede proporcionarnos, luego de su interpretación, conocimiento sobre el pasado humano.

Los textos son la herramienta primordial con la que trabaja el historiador (aunque no son las únicas). La Historia emplea los textos para interpretar el pasado conforme al método histórico.

De la Iglesia, P. y De la Iglesia M.G. (1984) dicen:

El documento histórico es un fragmento de una parte de la realidad histórica experiencial o de la realidad histórica reconstruida por vía de conocimiento y de configuración de un saber. Se trata de un testimonio capaz de ofrecer una información, aportar un conocimiento, comunicar una noticia. (p. 206)

Benito, J. y Fernández, M. (1996) los definen cómo los escritos que: “cuentan, analizan o interpretan” los acontecimientos que resultan significativos para una sociedad o para cualquiera que se interese por el pasado. Se trata de escritos dejados por hombres y mujeres que los historiadores utilizan para conocer cómo era la vida en aquellos tiempos.

Debido a la gran variedad de estos documentos podemos encontrar varios tipos de textos históricos:

1. **Textos Jurídicos:** son textos jurídicos, documentos que emanan de un poder político y tienen carácter legal (leyes, constituciones, decretos, tratados, acuerdos internacionales, órdenes.)
2. **Textos Políticos:** Discursos, proclamas, programas...
3. **Textos Económicos:** Compra-ventas, donaciones, contratos.
4. **Textos histórico-literarios:** son de este tipo las Memorias (relato que de una forma más o menos fiable describe los hechos y acontecimientos que el autor ha vivido como protagonista o como testigo), las autobiografías (narración de una vida o parte de ella escrita por el propio sujeto de la misma, está en la frontera entre literatura e historia), los recuerdos históricos, los relatos de viajes, las cartas y notas personales, los artículos de prensa y, asimismo, las obras literarias y de pensamiento que recogen y dan testimonio de la realidad social.
5. **Textos narrativos:** los discursos, las proclamas, las declamaciones, resoluciones o acuerdos desprovistos de carácter legal y los escritos o informes de tipo económico o social.
6. **Textos historiográficos:** se refiere a las obras realizadas por los historiadores o por algún autor posterior al hecho histórico que escribe con la finalidad de investigar.

Además, existen otros textos que resulta difíciles de ser agrupados entre los anteriores, y que podríamos denominar según la intención con la que fueron escritos en: sociales, geográficos, demográficos, periodísticos, etc.

Pero, ¿en qué consiste el comentario de textos históricos?, pues en realidad se trata de la actividad básica del historiador,

quien a través del comentario de textos se acerca al conocimiento de la verdad histórica.

Rabanal M.A. y Lara F. (2010) señalan que comentar un texto es “un útil complemento a las tareas del profesor y de los alumnos de Historia”, se trata de un ejercicio práctico que ayuda a entender las actividades pasadas de los seres humanos, comprendiendo de modo directo aquello que la teoría de la Historia nos dice.

De la Iglesia, P. y De la Iglesia M.G. (1984) dicen que el comentario de textos históricos es: “extraer al texto la “médula histórica”, la materia y el espíritu históricos, desentrañar lo que un autor ha dicho, cómo lo ha dicho, cuando lo ha dicho, por qué y dónde.”

Por lo tanto, Comentar un texto permitirá dar una mirada al pasado y conocer la situación en la que vivieron de las sociedades antiguas.

Rabanal M.A. y Lara F. (2010) proponen un esquema con la secuencia que el historiador debe seguir para realizar el comentario de textos históricos:

Fase 1: Información.

En esta fase se dará una atenta lectura al texto o fragmento propuesto, comprendiendo todas sus palabras, la naturaleza del texto, su extracción, su cronología, su extensión, su contexto histórico, autor y lugar de redacción.

En esta fase se trata de conocer, esclarecer y comunicar en una narrativa oral o escrita los siguientes apartados:

- La Naturaleza del texto.- Debido a la gran variedad de textos históricos existentes, es conveniente averiguar de qué tipo de texto se trata de forma (literario, jurídico, narrativo etc.).
- El Origen del texto, es decir quien lo produjo, aquí tenemos que podría tratarse de un texto escrito por el

poder público, religioso o en su defecto tratarse de un documento de origen privado.

- Extensión y contorno histórico, se trata de determinar si el texto se encuentra dentro de la historia externa o interna de un país o países, se señala aquí de qué tipo de fuente se trata.
- Autor, en este caso es preciso señalar: Cuando el texto tiene un autor individual, hay que fijar su identidad, situación personal y las circunstancias históricas en que vivió; breves datos biográficos y se especificará su relación con el contenido del texto. Si el autor aparece en el texto, sólo se trataría de constatar la autenticidad de tal autoría. Si el autor no figura en el texto, se debe identificar al posible responsable por el contenido. Cuando haya sido escrito por varias personas es necesario señalar a los diversos ejecutores, pero destacando entre todos ellos el más significativo.
- Cronología, es decir el tiempo en que fueron realizados, los textos que se analizan podrían: estar fechados, tener fechados incompletos o no estar fechados. El trabajo del historiador consiste en realizar una investigación interna del contenido del texto que le permita ubicarlo cronológicamente.
- Lugar de redacción, es decir el espacio donde se escribió el texto tanto desde el punto de vista geográfico (lugar donde fue impreso o redactado) cómo social (palacio, monasterio, cárcel)

Fase 2: Interpretación.

En esta fase el historiador tratará de comprender, criticar y explicar el documento histórico evaluando su contenido. En esta fase se tendrá en cuenta:

Los aspectos externos del texto, se iniciará con un análisis del texto que permitirá conocer su expresión (recursos gramaticales y literarios del texto), su testimonio (averiguar la credibilidad de aquello que se nos dice) y las ciencias auxiliares que utiliza el autor (de donde obtiene la información), la intención comunicativa del texto (narrativa, pragmática, genética (orden lógico de los hechos), ideológico) metodología (los hechos son narrados de forma

diacrónica, sincrónica, etnográfica, progresista, cíclica, retrospectiva, genética o mixta).

Los aspectos internos, en esta parte del análisis el historiador tendrá en cuenta:

La valoración real del texto, en este momento debe: captar las ideas básicas tratando de resumirlas, aclarar las pasajes que puedan generar dudas, determinar el área del problema en el que se puede utilizar la fuente analizada, la vigencia cronológica y espacial para averiguar si lo estudiado sirvió de causa a otros hechos posteriores, plantear las hipótesis que el autor plantea sean estas evidentes o no.

La crítica, en este momento del trabajo, el historiador hacer: crítica a la interpretación (determinar qué ha dicho y qué ha querido decir el documento), crítica a la exactitud (juicios parciales o subjetivos de quien escribe el texto), validez de las circunstancias del autor (determinar los “beneficios” que pudo haber obtenido el autor al escribir el texto) y la validez de las circunstancias de la época (ya que los usos, tradiciones y costumbres de una época pueden influir en lo que el documento analizado diga)

Fase 3: Conclusión.

En esta fase se redactará un resumen que debe contar con los siguientes puntos: una síntesis del fragmento, el encuadre histórico (contexto), errores, lagunas o deficiencias (de la fuente para ser totalmente válida), autoridad de la fuente o del autor de la misma, sentido general del texto y alcance e interés del texto (debido a las consecuencias que de él puedan deducirse) se concluirá con una apreciación personal del historiador.

Llevar esta actividad (propia del historiador) al aula del nivel secundario permitirá a los estudiantes comprender un poco mejor cómo se hace el verdadero trabajo del historiador. La cuestión está en que los profesores deben tener muchos conocimientos para convertir este “complemento” a las tareas del historiador en una actividad que los adolescentes puedan desarrollar.

Finalmente, debemos agrega que incluso los historiadores deben cuidarse de caer en alguno de los errores más comunes al realizar un comentario de textos históricos:

1. **Digresión o disertación.**- consiste en utilizar el texto como simple pretexto para exponer algún tema, desviándose del asunto central.
2. **Paráfrasis.**- Es repetir lo que el texto dice, sin aportar ninguna interpretación.
3. **Desorden.**- El que puede ocurrir cuando se centrándose sólo en la introducción, se repite ideas, o cuando las ideas no son presentadas de forma lógica y coherente que las relacione las ideas con el documento.
4. **Personalismo.**- Consiste en presentar opiniones o juicios desde nuestro punto de vista personal, sobre la idea de la que se trata el texto. Se puede hacer valoraciones sobre el alcance, fiabilidad o repercusiones del documento pero nunca realizar consideraciones sobre lo bueno o detestable, bello o desagradable del asunto al que alude.

2.2.6 Comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia en el nivel secundario.

Cómo hemos visto las últimas investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de la Historia, proponen enseñarla como un conjunto de métodos con la finalidad de ayudar a los estudiantes a entender el pasado y la forma cómo éste puede ayudar a entender el presente y a plantear la posibilidad de un mejor futuro.

Sin embargo, es fácil decirlo, ¿pero?... ¿cómo lograrlo?, pues bien, teniendo en cuenta que los documentos escritos son las fuentes de información más tradicionales y las que mayor cantidad de datos directos pueden proporcionar acerca de los acontecimientos históricos estudiados, éstas son las que mejor información nos pueden dar sobre las ideas y conceptos de los protagonistas de los períodos históricos analizados.

No obstante, se debe tener en cuenta que llevar la metodología del historiador al aula implica dar al estudiante las herramientas para entender las fuentes históricas con las que se va a trabajar, los estudiantes deberán aprender a: descifrar las fuentes, plantearles las preguntas pertinentes, y obtener de ellas la información precisa.

El uso del comentario de textos de fuentes primarias como estrategia didáctica busca el desarrollo de destrezas de investigación: planteamiento de hipótesis, búsqueda de elementos relacionales y desarrollo argumental, además de ejercitar a los estudiantes en el uso correcto de las notas a pie de página, las referencias o la bibliografía.

El comentario de textos también permite al estudiante reconocer que la Historia no es un relato arbitrario y unidireccional, sino que es una ciencia que se sustenta en evidencias, las que a veces pueden ser contradictorias. Los profesores deben enseñar a los adolescentes a interrogar al documento para averiguar las causas de las contradicciones y así ayudarles a entender que para hacer Historia es necesario tener la mayor cantidad de testimonios posibles. En esta fase del trabajo la labor del docente es indispensable, de otro modo los estudiantes se sentirán frustrados e incapaces de entender la multicausalidad que caracteriza un hecho histórico visto desde sus fuentes primarias.

Existen distintas propuestas que indican la secuencia que debe seguirse para realizar el comentario de textos históricos primarios a nivel escolar, en este caso presentamos las fases que propone Lozano, J.J. (2014) en su página web claseshistoria.com, una página destinada a trabajar temas de Historia para alumnos del bachillerato y la secundaria española, se ha elegido ésta por poseer una terminología accesible a los adolescentes que les permitirá entender fácilmente las acciones que deben realizar al trabajar documentos históricos primarios, la secuencia que sigue esta propuesta es:

1. Lectura y preparación
 - 1.1. Prelectura o lectura general.
 - 1.2. Lectura comprensible.-
2. Clasificación del texto
 - a) Naturaleza del texto.
 - b) Circunstancias espacio-temporales.
 - c) Autor.
 - d) Destino.
3. Análisis del texto
4. Comentario
5. Crítica del texto
6. Bibliografía

El comentario de textos requiere que los alumnos tengan el hábito de leer, y que sin una lectura cuidadosa y repetida del texto es imposible extraer las ideas fundamentales, y sin haber comprendido estas ideas es imposible hacer el más mínimo comentario.

La lectura debe incluir un estudio del tema, sobre todo si este es desconocido, pues sin hacer una búsqueda del significado de las ideas expuestas, de su referencia temporal y espacial, difícilmente se pueden exponer unas conclusiones.

Para ayudar a los estudiantes a realizar el comentario de un texto conviene enseñarle a plantearse las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué sucedió lo expuesto en el texto?
2. ¿Por qué dominaban esas ideas en el momento histórico al que hace referencia?
3. ¿Qué antecedentes precedieron a los hechos o ideas que se expresan?
4. ¿Cuáles fueron las causas, inmediatas o lejanas, de los hechos?
5. ¿Qué relación existe entre los hechos que se citan o las ideas que se expresan y la historia de su tiempo?
6. ¿Qué consecuencias, a corto o largo plazo, pudo tener?

Si el estudiante aprende a contestar estas preguntas podrá realizar un buen comentario de textos las mismas que le ayudarán a no ser repetitivos y a centrarse en cuatro elementos esenciales: revelar los antecedentes, explicar las causas, hacer la relación con la situación histórica del momento y descubrir las posibles consecuencias.

Finalmente, para realizar la crítica de las fuentes se debe enseñar a los estudiantes los dos aspectos que deben tener en cuenta cuando analizan una fuente: el objetivo y el subjetivo.

El elemento objetivo será analizado si se pregunta:

- ¿Se consideró digno de credibilidad en su momento?
- ¿Qué importancia tuvo el documento en la historia de su tiempo?

- ¿Qué repercusiones tuvo en su momento o posteriormente?

El elemento subjetivo se analiza cuando se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Es verdad lo que dice el texto?
- ¿De qué manera la subjetividad del autor está condicionando la narración de los hechos?
- ¿Ha intentado el autor influir en la mentalidad de los lectores?
- ¿Qué prejuicios han podido influir en la redacción del texto?
- ¿Se trata de un texto de propaganda política?
- ¿Se puede considerar fiable el documento?

Una vez que el estudiante se familiarice con el proceso del comentario de textos históricos, será posible ir avanzando en el proceso de conocer los procedimientos del historiador, y los profesores podrán “hacer Historia” en las aulas, presentando a los estudiantes fuentes de naturaleza contradictoria que les permita evaluar fuentes para: “determinar si las «pruebas» a favor de una posición u otra, ante un determinado problema histórico, son adecuadas y nos permiten llegar a una u otra conclusión. El proceso de evaluación de evidencias en historia parte de los datos, frecuentemente incompletos e incluso contradictorios, para tratar de reconstruir posteriormente las metas y las causas de dichos datos.” (Carretero, M. y López, C., 2009).

Según Benito, J. y Fernández, M. (1996) el comentario de textos “supone “encontrar” el mundo del texto con el mundo del comentarista; es claro que cuanto mejor sea éste, mejor será en comentario”, por tanto, los conocimientos que el alumno posea (académicos, extraacadémicos, investigativos, etc.) le ayudarán a realizar comentarios mucho más ricos.

Los textos, ahora convertidos en material didáctico, deben ser cuidadosamente seleccionados por el profesor antes de las clases, para presentar los contenidos con claridad y despertar el interés de los alumnos. De ser posible, es muy importante trabajarlos con ellos

mismos, pues esto facilita la comprensión y asimilación de la materia estudiada.

Así lo indican Benito, J. y Fernández, M. (1996): “El comentario de textos es una técnica de trabajo intelectual que, reiteradamente aplicada, conduce a unos resultados seguros, (...) (pero) no se podrá realizar satisfactoriamente (...) sin haber comentado previamente múltiples textos.”

Ventajas del comentario de textos en el aula.

Benito, J. y Fernández, M. (1996) señalan las ventajas que llevaría consigo el uso del comentario de textos entre los estudiantes:

1.- Desarrollar la capacidad de relacionar lo que el texto dice, con otras habilidades intelectuales y humanas. Lo que lleva a una enseñanza y un conocimiento no dogmático, sino crítico y razonado.

2.- Formar la individualidad mental, favoreciendo el desarrollo del pensamiento independiente. Benito, J. y Fernández, M. (1996) señalan que “cualquier libro, cualquier texto, como en general cualquier manifestación de la vida, ha de tener en nosotros un juez, independiente, sereno y objetivo, y no sólo un apasionado e irracional devoto”

3.- Educa al estudiante en los ideales de tolerancia, respeto y ciencia, dándole habilidades intelectuales, ampliando su vocabulario y asentando su personalidad. Fomenta la tolerancia y el respeto pues busca establecer juicios equilibrados, basados en datos objetivos y científicos, libres de subjetividad. Promueve el respeto por las ideas de los demás, ya que aprende a reaccionar ante una idea diferente, de forma reflexiva y científica.

4.- Enriquece el vocabulario y el funcionamiento del lenguaje, básicos para conseguir logros académicos, preparándolo para un tipo de enseñanza superior, investigadora, razonada y crítica.

Benito, J. y Fernández, M. (1996) señalan además que al usar el comentario de textos el estudiante desarrolla tres cualidades esenciales:

1. Capacidad intelectual, habitúa a leer y a entender, a asumir y a sintetizar.
2. Capacidad reflexiva: obliga a reflexionar sobre el contenido de un texto, relacionándolo con otros conocimientos, entendiendo profundamente lo que se dice y razonando sobre ello.
3. Capacidad crítica: permite valorar un contenido desde una perspectiva racional, serena, aportando datos con solidez científica que justifiquen nuestra postura.

Faccione (2007) nos dice que el uso de procedimientos con fuentes primarias aproxima al estudiante a la naturaleza del conocimiento histórico y a la labor del historiador. Además, es una excelente forma de desarrollar el pensamiento crítico a partir de la Historia, porque estimula en los alumnos las capacidades de análisis, síntesis, conceptualización y evaluación de argumentos e información (p. 4).

Revisado el marco teórico sobre las categorías: Estrategias didácticas de la enseñanza de la Historia y comentario de textos de fuentes primarias, en el siguiente capítulo se esclarecerá la metodología de la investigación.

Capítulo III

Metodología de investigación

3.1. Tipo de investigación.

La investigación se encuentra dentro del Paradigma o Enfoque Cuantitativo. Según Kuhn (1971) “Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”.

El enfoque cuantitativo “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población” (Hernández R. Fernández-Collado C. y Baptista P., 2006; p.5)

Este es un estudio descriptivo ya que no pretende emitir leyes generales sino busca presentar la información tal cual, indicando la situación en el momento para luego interpretar, inferir nuevas hipótesis o evaluar la situación, en este sentido podrá ser utilizado como base para nuevas investigaciones. Al tratarse de una investigación descriptiva, no hay manipulación de categorías, estas se observan y se describen tal como se presentan afectando el pensamiento y la didáctica de los profesores de Historia de la UGEL Piura que aceptaron participar en la investigación. Los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren y se centran

en medir con la mayor precisión posible (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Teniendo en cuenta el grado de abstracción que se logrará, ésta es una Investigación aplicada, ya que su principal objetivo es identificar si los docentes del área de Historia, Geografía y Economía de la UGEL Piura utilizan el comentario de textos de fuentes primarias como parte de sus estrategias didácticas, por lo tanto el margen de generalización del estudio es limitado, generándose pocos aportes al conocimiento científico desde un punto de vista teórico

En el marco de la investigación educativa, este trabajo se encuentra dentro de la línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales planteadas por Prats (2003) denominada “Visión de los hechos sociales y su relación con la tarea docente”.

3.2 Sujetos de la investigación

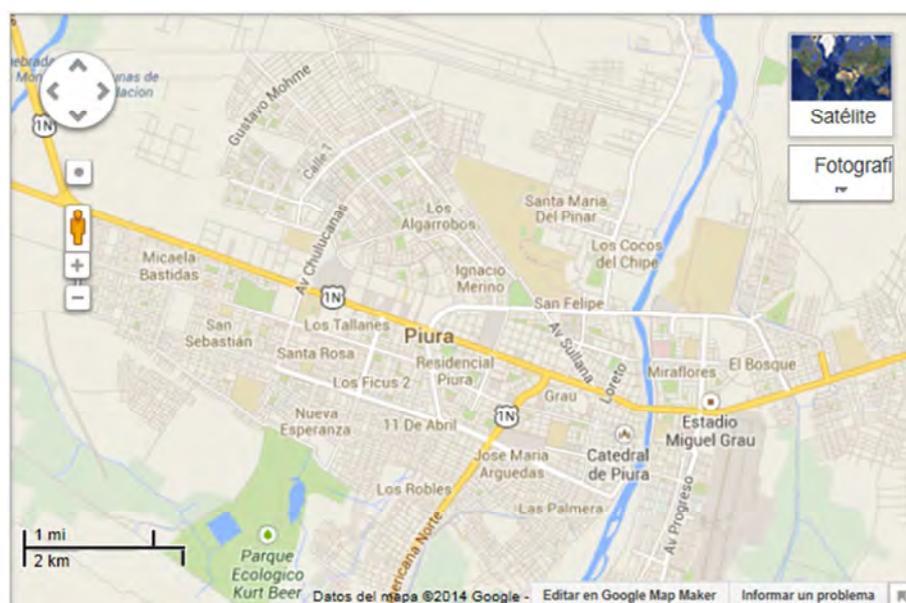
La investigación se ha realizado con los docentes que imparten el área de Historia, Geografía y Economía de las instituciones educativas estatales de la UGEL Piura del distrito de Piura y que tienen la especialidad de Historia.

El distrito de Piura es uno de los nueve distritos que conforman la provincia de Piura, ubicada en la Región Piura, al norte del Perú.

En el distrito de Piura se ubican distintas instituciones educativas entre privadas y estatales, que pertenecen a la UGEL Piura. La Unidad de Gestión Educativa Local de Piura es una instancia de ejecución descentralizada que depende de la Dirección Regional de Educación de Piura (DRE-Piura) y coordina labores y funciones con las entidades educativas asignadas.

La población de la investigación estuvo conformada por aproximadamente 110 profesores de Historia de las instituciones educativas estatales del Distrito de Piura (UGEL Piura) ubicadas en el sector urbano y urbano marginal de la ciudad de Piura.

Plano del Distrito de Piura (2014)



Fuente: Google Maps.

La muestra fue de 65 profesores (59.09% de la población), de 25 instituciones educativas –entre contratados y nombrados- que fue escogida en forma dirigida, debido a que algunos de los docentes en estudio no estaban dispuestos a proporcionar información. A dicha muestra se aplicó un cuestionario utilizando la técnica de la encuesta.

Para garantizar la total anonimidad de los docentes participantes las instituciones educativas en las que laboran se identificarán con letras.

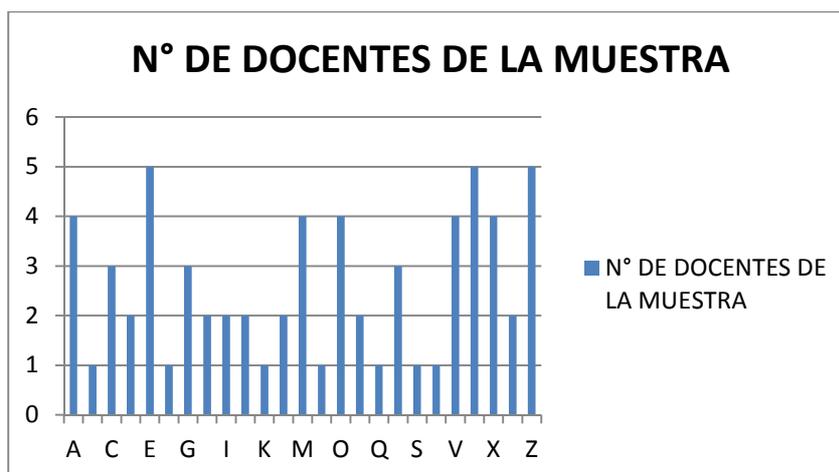
CUADRO N° 1

MUESTRA DEL NÚMERO DE DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN.

N°	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	N° DE DOCENTES
1	A	4
2	B	1
3	C	3
4	D	2
5	E	5
6	F	1
7	G	3
8	H	2
9	I	2
10	J	2
11	K	1
12	L	2
13	M	4
14	N	1
15	O	4
16	P	2
17	Q	1
18	R	3
19	S	1
20	T	1
21	V	4
22	W	5
23	X	4
24	Y	2
25	Z	5
TOTAL		65

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 1



Fuente: Cuadro N° 1

CUADRO N° 2

**DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL NÚMERO DE
DOCENTES POR SEXO QUE PARTICIPARON EN LA
INVESTIGACIÓN.**

Sujetos	Varones	%	Mujeres	%	Total	%
Docentes	18	27,69	47	72,31	65	100

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 2

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL NÚMERO DE DOCENTES POR SEXO QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN.

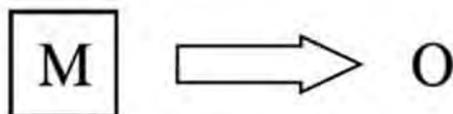


Fuente: Cuadro N° 2

3.3. Diseño de la investigación.

El Diseño de la investigación según Hernández R. Fernández-Collado C. y Baptista P. (2006) es el plan o estrategia que se desarrolla para obtener información, el diseño elegido para esta investigación es no experimental transversal descriptivo, ya que, no manipula la realidad de estudio, los datos se recolectan en un “solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir categorías y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”. (p. 208), es descriptivo pues se trata de llegar a establecer si los profesores del área de Historia, Geografía y Economía de las instituciones educativas estatales de la UGEL Piura conocen y aplican el comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica.

La investigación ha sido cuantitativo-descriptiva y el diseño utilizado ha sido no experimental transversal, siendo el esquema el siguiente:



Dónde:

M = Muestra conformada por los profesores del área de Historia, Geografía y Economía de las instituciones educativas estatales de la UGEL Piura, del distrito de Piura.

O = Observación de las categorías: Estrategias para la enseñanza de la Historia y comentario de textos escritos de fuentes primarias.

Si bien se trata de una investigación bajo el enfoque cualitativo, se ha hecho uso de algunos elementos cuantitativos y cualitativos.

Restrepo y Tabares (2000) señalan que los métodos de investigación en educación deben tener un “enfoque globalizante, holístico de la cultura investigativa”, según estos autores, en una investigación educativa “es necesario utilizar métodos cuantitativos y cualitativos”, esto con la idea de contar con dos imágenes distintas de la realidad a investigar que nos ayuden a comprender si los profesores participantes del presente estudio utilizan o no, el comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica así como entender de qué manera lo usan y las razones por las cuales deciden no utilizarlo en sus clases.

Para ello se ha recolectado datos que luego serán analizados para describir e identificar las categorías: Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia y comentario de textos históricos de fuentes primarias.

Para recolectar información se utilizará el diseño tipo encuesta mediante el cual se busca conocer el conocimiento que tienen los docentes participantes de la investigación.

Se elaboraron dos instrumentos para recoger información: el cuestionario (que incluye preguntas cerradas y abiertas) y una Escala de actitudes, que fueron aplicados a los docentes que voluntariamente quisieron participar en la investigación.

Para aplicar los instrumentos se identificó primero las instituciones educativas del nivel secundario que funcionan en el distrito de Piura (UGEL Piura), para ello se solicitó al área de Estadística de la DREP (Dirección Regional de Educación de Piura) el nombre de las

instituciones que pertenecían al distrito. Una vez obtenida la información básica sobre las instituciones se inició la recolección de datos la que se hizo directamente en las instituciones educativas estatales (de nivel secundario) del Distrito de Piura.

Se pidió a los docentes de dichas instituciones que respondieran a un Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas y a una Escala de actitudes, haciéndoles hincapié en lo importante de la investigación y lo necesario de su participación para lograr completarla.

A continuación se realizará el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados a los profesores de Historia del distrito de Piura (UGEL Piura) que conformaron la muestra de estudio, con el objetivo de describir de qué forma los docentes utilizan el comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica.

Los cuestionarios fueron analizados a través del conteo de resultados por cada ítem, según la categoría o indicador al que correspondía. La información registrada, fue tabulada en función de las dimensiones establecidas y de acuerdo a los indicadores de la categoría en estudio, estos resultados fueron trabajados en el programa informático Microsoft Excel 2007, los datos fueron transformados y presentados en cuadros de frecuencia y porcentajes representados en gráficos estadísticos. Estos cuadros y gráficos presentan las frecuencias y porcentajes de acuerdo a cada indicador con su respectivo análisis.

Etapas de la investigación descriptiva.

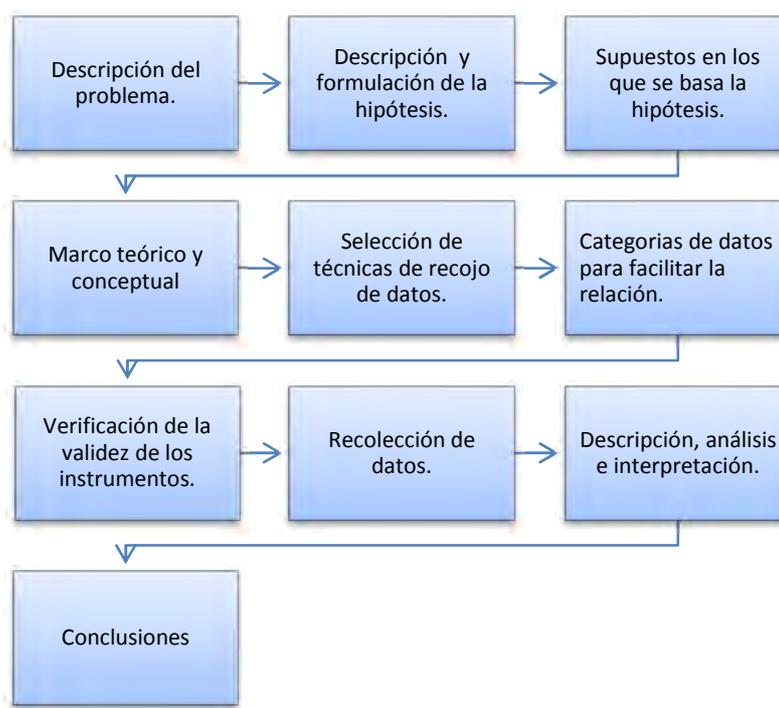


Gráfico elaborado a partir de la propuesta de Rodríguez Moguel de su libro *Metodología de la investigación*.

3.4. Categorías y subcategorías de investigación.

En este punto se definen las categorías de la investigación: Estrategias para la enseñanza de la Historia y comentario de textos históricos de fuentes primarias y sus respectivas sub-categorías, así como los ítems del Cuestionario y de la Escala de actitudes, instrumentos que servirán para recoger información sobre si los docentes de Historia de las instituciones estatales de la ciudad de Piura aplican el comentario de textos de fuentes primarias como estrategia didáctica.

CATEGORÍA 01: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia son los diferentes procedimientos, acciones y apoyos flexibles, posibles de usarse en distintas circunstancias de enseñanza-aprendizaje, que utilizan

los docentes para promover la comprensión de conceptos históricos y el uso de procedimientos propios de la Historia.

Sub categorías de la categoría 1:

Pensamiento del profesor respecto a la Historia. Se refiere al conocimiento que tienen los profesores sobre la Historia y la Historiografía.

Pensamiento del profesor respecto de la Enseñanza de la Historia. Hace referencia al conocimiento que tienen los profesores de Historia respecto a la Historia que se enseña, la programación y el texto, la planificación y las acciones de la enseñanza.

1. Criterios de selección de material textual. Conjunto de requisitos que debe tener un material textual para ser utilizado en la realización de comentarios de textos históricos de fuentes primarias. Estos requisitos son: presentar los contenidos con claridad y despertar el interés de los alumnos.
2. Aprendizaje del conocimiento histórico. Hace referencia a la forma cómo los estudiantes conocen el pasado y se ejercitan las actividades propias del historiador (lectura adecuada de las fuentes que permiten el análisis de lo social, la escritura y la expresión de oral a través de debates y discusiones).
3. Uso del libro texto. Con esta categoría se refiere a la forma cómo los docentes usan los libros textos para la enseñanza de la Historia.

CATEGORÍA 2: COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS DE FUENTES PRIMARIAS.

Técnica que nos permite extraer información sobre un determinado periodo, acontecimiento o hecho concreto. (Juanjo Romero), se basa en el análisis de documentos escritos. Permite el desarrollo de destrezas de investigación: planteamiento de hipótesis, búsqueda de elementos relacionales y desarrollo argumental.

Sub categorías de la categoría 2:

1. Momentos o fases del comentario de textos. Conjunto de pasos que siguen los historiadores para realizar el comentario de textos históricos.
2. Tipos de texto. Se refiere al conocimiento que sobre las clases de textos históricos debe tener el profesor para poder elegir aquellos que puedan ser analizados por los estudiantes de nivel secundario.
3. Uso de Fuentes textuales cómo material didáctico. Se refiere a si el docente hace uso de fuentes textuales primarias durante sus sesiones de aprendizaje.
4. Comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia. Se refiere a la forma en que se utiliza el comentario de textos históricos como estrategia didáctica que acerque a los estudiantes al dominio del oficio del historiador.

A continuación se presentan los ítems del Cuestionario que permitirán obtener información sobre la categoría 1: Estrategias para la enseñanza de la Historia y la categoría 2: Comentario de textos históricos de fuentes primarias:

Matriz de categorías, sub categorías e ítems del Cuestionario aplicado a los docentes.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	ITEMS
Estrategias para la enseñanza de la Historia.	Pensamiento del profesor respecto a la Historia.	<p>1.1 Considera a la Historia cómo el estudio de los hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre.</p> <p>1.2 Considera a la Historia cómo el estudio del pasado para comprender el presente.</p> <p>1.3 Considera a la Historia cómo el estudio del quehacer, las vivencias y la cotidianidad del hombre.</p> <p>1.4 Considera a la Historia cómo la evolución social, política, económica y cultural del hombre.</p> <p>1.5 Considera a la Historia cómo un conocimiento falible, que se nutre de la investigación y los descubrimientos de otras ciencias.</p>

		<p>2.1 Considera que la Historia es importante por qué ayuda a conocer el pasado y entender el presente.</p> <p>2.2 Considera que la Historia es importante por qué para la información integral y ciudadana de los alumnos.</p> <p>2.3 Considera que la Historia es importante por qué permite la defensa de la identidad nacional.</p> <p>2.4 Considera que la Historia es importante por qué para no cometer los mismos errores del pasado.</p> <p>2.5 Considera que la Historia es importante por qué porque la Historia está en todo (en la matemática, en nuestro modo de vestir, en la forma de nuestras casas, en nuestras calles).</p>
	<p>Pensamiento del profesor respecto de la Enseñanza de la Historia.</p>	<p>3.1 La concepción que usted tiene es que la Historia es una disciplina cuyo método debe aplicarse a la enseñanza teniendo en cuenta los procesos psicológicos de los estudiantes.</p> <p>3.2 La concepción que usted tiene es que la historia que se enseñanza es más descriptiva y adecuada al programa de la asignatura, mientras que la científica es una historia investigativa, explorativa, medible, comprobable y falible.</p> <p>3.3 La concepción que usted tiene es que la Historia como ciencia es una narración del pasado y la Historia que se enseña un conjunto de ideas, datos y épocas históricas que se incluyen en el DCN.</p> <p>3.4 La concepción que usted tiene es que la Historia como ciencia sigue un “método”, explora, mide, compara. Enseñar historia consiste en seguir ese método para garantizar que el estudiante aprenda concepciones científicas rigurosas.</p> <p>3.5 La concepción que usted tiene es que la Historia del historiador se queda en el texto y la historia que se enseña en las aulas es una historia más sentida y cercana al alumnado.</p> <p>4.1 La Historia es útil por que permite analizar y comprender los hechos históricos del pasado, y utilizarlos en la explicación de los acontecimientos del presente.</p> <p>4.2 La Historia es útil por que contribuye a la formación de una actitud crítica frente a la historia y los problemas del país.</p>

		<p>4.3 La Historia es útil por que contribuye a la formación de hábitos para el estudio de la historia.</p> <p>4.4 La Historia es útil por que permite fortalecer los sentimientos de identidad nacional.</p>
	<p>Criterios de selección de material textual</p>	<p>8.1 Usted SÍ utiliza reproducciones de fuentes textuales primarias en su clase (testamentos, cartas, documentos de compra venta, cartas de guerra) como material didáctico para que junto con sus alumnos las analicen e interpreten.</p> <p>8.2 Usted NO utiliza reproducciones de fuentes textuales primarias en su clase (testamentos, cartas, documentos de compra venta, cartas de guerra) como material didáctico para que junto con sus alumnos las analicen e interpreten.</p> <p>8.3 Sólo A VECES utiliza reproducciones de fuentes textuales primarias en su clase (testamentos, cartas, documentos de compra venta, cartas de guerra) como material didáctico para que junto con sus alumnos las analicen e interpreten.</p> <p>9.1 Elige más de una fuente textual primaria para compararlas.</p> <p>9.2 No utiliza más de una fuente textual primaria para compararlas.</p> <p>9.3 Solamente a veces elige más de una fuente textual primaria para compararlas.</p>
	<p>Aprendizaje del conocimiento histórico</p>	<p>14.1. Sus estudiantes son capaces de hacer inferencias y juicios de valor a partir de fuentes textuales primarias.</p> <p>14.2. Sus estudiantes NO son capaces de hacer inferencias y juicios de valor a partir de fuentes textuales primarias.</p> <p>14.3. Sus estudiantes son capaces de hacer inferencias y juicios de valor a partir de fuentes textuales primarias sólo a veces.</p> <p>18.1 Se preocupa por planificar preguntas que ayuden a los estudiantes a identificar el tipo de texto, los acontecimientos espacio temporales, el autor y el destinatario del texto.</p> <p>18.2 No se preocupa por planificar preguntas que ayuden a los estudiantes a identificar el tipo de texto, los acontecimientos espacio temporales, el autor y el destinatario del texto.</p>

		<p>18.3 Sólo a veces se preocupa por planificar preguntas que ayuden a los estudiantes a identificar el tipo de texto, los acontecimientos espacio temporales, el autor y el destinatario del texto.</p> <p>16.1 Conoce cuando sus estudiantes adquieren el conocimiento histórico conceptual.</p> <p>16.2 Conoce cuando sus estudiantes adquieren el conocimiento histórico específico.</p> <p>16.3 Conoce cuando sus estudiantes adquieren el conocimiento histórico procedimental.</p>
	Uso del libro texto	<p>10.1 Los libros de texto del área de Historia, Geografía y Economía contienen fuentes primarias escritas que usted puede utilizar.</p> <p>10.2 Los libros de texto del área de Historia, Geografía y Economía NO contienen fuentes primarias escritas que usted puede utilizar.</p> <p>10.3 Los libros de texto del área de Historia, Geografía y Economía contienen sólo algunas fuentes primarias escritas que usted puede utilizar.</p> <p>11.1.- Utilizo las fuentes escritas primarias que se encuentran en el libro texto.</p> <p>11.2.- NO utilizo las fuentes escritas primarias que se encuentran en el libro texto.</p> <p>11.3.- Solo a veces utilizo las fuentes escritas primarias que se encuentran en el libro texto.</p>
Comentario de textos históricos de fuentes primarias.	Momentos o fases.	<p>17.1. Conoce las fases del comentario de textos históricos.</p> <p>17.2. Desconoce las fases del comentario de textos históricos.</p> <p>15.1 Los estudiantes elaboran narraciones estructuradas y atractivas a partir del análisis de fuentes escritas primarias.</p> <p>15.2 Los estudiantes no elaboran narraciones estructuradas y atractivas a partir del análisis de fuentes escritas primarias.</p> <p>15.3 Solo a veces los estudiantes elaboran narraciones estructuradas y atractivas a partir del análisis de fuentes escritas primarias.</p> <p>18.1. Ayuda a los estudiantes a clasificar la fuente textual primaria.</p> <p>18.2. No ayuda a los estudiantes a clasificar la fuente textual primaria.</p>

		<p>18.3 Sólo a veces ayuda a los estudiantes a clasificar la fuente textual primaria.</p> <p>20.1.- Luego de leer e interpretar una fuente escrita: los estudiantes son capaces de redactar un texto que incluya lo que el estudiante entiende sobre el tema y el tiempo del que este se trata.</p> <p>20.2.- Luego de leer e interpretar una fuente escrita: los estudiantes no son capaces de redactar un texto que incluya lo que el estudiante entiende sobre el tema y el tiempo del que este se trata.</p> <p>20.3.- Luego de leer e interpretar una fuente escrita los estudiantes son capaces de redactar un texto que incluya lo que el estudiante entiende sobre el tema y el tiempo del que este se trata sólo a veces.</p> <p>21.1.- Ante una fuente textual primaria sus estudiantes son capaces de identificar su autenticidad.</p> <p>21.2.- Ante una fuente textual primaria sus estudiantes son capaces de identificar su exactitud.</p> <p>21.3.- Ante una fuente textual primaria sus estudiantes son capaces de identificar su sinceridad.</p> <p>21.4.- Ante una fuente textual primaria sus estudiantes son capaces de identificar su objetividad.</p> <p>21.5.- Ante una fuente textual primaria sus estudiantes son capaces de identificar su interés.</p> <p>21.6.- Ante una fuente textual primaria sus estudiantes solamente entienden el texto de forma literal.</p> <p>22.1.- Durante el análisis de una fuente escrita primaria se acude a textos bibliográficos.</p> <p>22.2.- Durante el análisis de una fuente escrita primaria son se acude a textos bibliográficos.</p> <p>22.3.- Durante el análisis de una fuente escrita primaria se acude a textos bibliográficos sólo a veces.</p>
	<p>Tipos de texto</p>	<p>23.1 Los alumnos siempre identifican los distintos tipos de fuentes escritas.</p> <p>23.2 Los alumnos casi siempre identifican los distintos tipos de fuentes escritas.</p> <p>23.3 Los alumnos casi nunca identifican los distintos tipos de fuentes escritas.</p> <p>23.4 Los alumnos nunca identifican los tipos de fuentes escritas.</p>

		<p>24.1.- El docente conoce textos jurídicos.</p> <p>24.2. El docente conoce textos histórico-literarios.</p> <p>24.3 El docente conoce textos circunstanciales o narrativos.</p> <p>24.4 El docente conoce textos historiográficos.</p>
	<p>Uso de Fuentes textuales cómo material didáctico.</p>	<p>3.1.1 Uso de una fuente textual primaria para lograr la motivación.</p> <p>13.1.2 Uso de una fuente textual primaria para lograr la construcción del conocimiento.</p> <p>13.1.3 Uso de una fuente textual primaria para lograr la aplicación de lo aprendido.</p> <p>13.1.4 Uso de una fuente textual primaria para lograr la transferencia.</p> <p>13.1.5 Uso de una fuente textual primaria para lograr la Metacognición.</p> <p>13.1.6 No usaría una fuente textual primaria.</p> <p>13.2.1 Para analizar una fuente se usan preguntas literales.</p> <p>13.2.2 Para analizar una fuente se usan preguntas inferenciales.</p> <p>13.2.3 Para analizar una fuente se usan preguntas criterioales.</p>
	<p>Comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia.</p>	<p>5.1 Considero que el comentario de textos históricos promueve el aprendizaje por descubrimiento.</p> <p>5.2 Considero que el comentario de textos históricos NO promueve el aprendizaje por descubrimiento.</p> <p>6.1 Usted usaría la estrategia del comentario de textos históricos en el momento de la motivación.</p> <p>6.2 Usted usaría la estrategia del comentario de textos históricos en el momento de la construcción del conocimiento.</p> <p>6.3 Usted usaría la estrategia del comentario de textos históricos en el momento de la aplicación.</p> <p>6.4 Usted usaría la estrategia del comentario de textos históricos en el momento de la transferencia.</p>

		<p>6.5 Usted usaría la estrategia del comentario de textos históricos en el momento de la Metacognición.</p> <p>6.6 Usted usaría la estrategia del comentario de textos históricos en cualquiera de los momentos didácticos dependiendo del tema.</p> <p>6.7 Usted usaría la estrategia del comentario de textos históricos en dos o tres momentos didácticos.</p> <p>6.8 Usted usaría la estrategia del comentario de textos históricos en más de cuatro momentos didácticos.</p> <p>7.1 La dificultad para utilizar fuentes escritas primarias durante una sesión de aprendizaje es que no las encuentra.</p> <p>7.2 La dificultad para utilizar fuentes escritas primarias durante una sesión de aprendizaje es que no sabe usarlas.</p> <p>7.3 La dificultad para utilizar fuentes escritas primarias durante una sesión de aprendizaje es que no sabe que existen.</p> <p>7.4 La dificultad para utilizar fuentes escritas primarias durante una sesión de aprendizaje es que no cree que sus alumnos las puedan leer y/o analizar.</p> <p>7.5 La dificultad para utilizar fuentes escritas primarias durante una sesión de aprendizaje es que no tengo un modelo que me ayude a analizar el texto.</p> <p>12.1 Conoce fuentes escritas primarias que puede usar en clase.</p> <p>12.2 Desconoce fuentes escritas primarias que pueda usar en clase.</p> <p>19.1.- Durante el análisis de textos históricos prefiere explicar el significado de la fuente usted mismo.</p> <p>19.2.- Durante el análisis de textos históricos prefiere que los alumnos respondan según sus saberes.</p> <p>19.3.- Durante el análisis de textos históricos prefiere utilizar preguntas para ayudar a sus estudiantes a analizar la fuente escrita en cuestión.</p> <p>25.1 Conoce las destrezas que un estudiante debe poseer para hacer un comentario de textos de fuentes primarias.</p> <p>25.2 Desconoce las destrezas que un estudiante debe poseer para hacer un comentario de textos de fuentes primarias.</p>
--	--	--

En el siguiente cuadro se presentan los ítems de la Escala de actitudes que sirvieron para conocer las opiniones de los docentes sobre la categoría: Estrategias para la enseñanza de la Historia, teniendo en cuenta que las actitudes son subjetivas, para conocerlas es necesario inferirlas a través de la expresión verbal de los sujetos de la investigación. (Malave, 2007)

Matriz: Categorías, subcategorías e ítems de la Escala de Actitudes aplicada a los docentes.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	ITEMS	ESCALA				
			Muy impo- tante	Impor- tante	Mediana- mente importante.	Poco Impor- tante	Muy impot- ante
Estrate- gias para la enseñan- za de la Historia.	Pensa- miento del profesor respecto a la Historia.	1.1 Facilitar la comprensión del presente.					
		1.2 Preparar a los alumnos para la vida adulta.					
		1.3 Despertar el interés por el pasado.					
		1.4 Potenciar el sentido de identidad.					
		1.5 Comprensión de nuestras raíces culturales.					
		1.6 Conocer y comprender los países y las culturas de hoy.					
		1.7 Desarrollar las capacidades de la mente.					
		1.8 Dominio de la metodología del historiador.					
		1.9 Enriquecer las otras áreas del currículo.					

	<p>Pensamiento del profesor respecto de la Enseñanza de la Historia.</p>	<p>2.1 Comprender y situar los hechos en el pasado.</p> <p>2.2 Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.</p> <p>2.3 Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.</p> <p>2.4 Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.</p>					
			Siempre lo tengo en cuenta.	Casi siempre lo tengo en cuenta	A veces lo tengo en cuenta	Nunca lo tengo en cuenta.	Siempre lo tengo en cuenta.
	<p>Criterios de selección de material textual</p>	<p>3.1 Cronología y tiempo.</p> <p>3.2 Acontecimientos, personajes y hechos significativos.</p> <p>3.3 Ideas de cambio y continuidad.</p> <p>3.4 Explicación multicausal de los hechos del pasado.</p> <p>3.5 Complejidad de los fenómenos sociales.</p>					

	3.6 Estudios de lugares paralelos.						
		Nada difícil	Un poco difícil	Muy difícil			
Aprendizaje del conocimiento histórico	4.1 Los alumnos son capaces de comprender conceptos básicos de la historia que se encuentran en la fuente escrita primaria (espacio, tiempo, cambio, continuidad).						
	4.2 Los alumnos interpretan la fuente teniendo en cuenta el contexto donde se produjo.						
	4.3 Los alumnos plantean narraciones lógicas que expliquen e interpreten la fuente escrita primaria.						
		Muy imotante	Importante	Medianamente importante.	Poco importante	Muy imotante	
Uso del libro texto	5 El uso de las fuentes textuales primarias que aparecen en el libro texto es.						

Matriz: Categorías, sub categorías e ítems de las Preguntas en profundidad desarrolladas por los docentes en el Cuestionario que se les aplicó.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	ITEM
Estrategias para la enseñanza de la Historia.	Uso del libro texto	<p>10 Puede usar las fuentes primarias que aparecen en los libros textos que se utilizan en las instituciones educativas estatales.</p> <p>11 Razones por las que los docentes utilizan las fuentes escritas primarias que aparecen en los libros textos.</p>
Comentario de textos históricos de fuentes primarias.	Momentos o fases.	<p>20.- Razones por las que sus estudiantes no son capaces de redactar un texto que incluya lo que el estudiante entiende sobre el tema y el tiempo del que este se trata.</p> <p>22.1 Razones por las que utiliza textos bibliográficos para ayudar a que sus alumnos analicen fuentes escritas primarias.</p> <p>22.2 Razones por las que NO utiliza textos bibliográficos para ayudar a que sus alumnos analicen fuentes escritas primarias.</p> <p>22.3 Razones por las que sólo a veces utiliza textos bibliográficos para ayudar a que sus alumnos analicen fuentes escritas primarias.</p>
	Tipos de textos.	_____
	Uso de Fuentes textuales cómo material didáctico.	<p>5.1 Razones por las que cree que el comentario de textos históricos SI promueve el aprendizaje por descubrimiento.</p> <p>5.2 Razones por las que cree que el comentario de textos históricos NO promueve el aprendizaje por descubrimiento.</p> <p>7 Dificultades que tenían cuando utilizaban fuentes escritas primarias durante una sesión de aprendizaje.</p> <p>8.1 Razones por las que utiliza reproducciones de fuentes textuales primarias en su clase (testamentos, cartas, documentos de compra venta, cartas de guerra) como material didáctico para que junto con sus alumnos las analicen e interpreten.</p>

		<p>8.2 Razones por las que NO utiliza reproducciones de fuentes textuales primarias en su clase (testamentos, cartas, documentos de compra venta, cartas de guerra) como material didáctico para que junto con sus alumnos las analicen e interpreten.</p> <p>8.3 Razones por las que sólo a veces utiliza reproducciones de fuentes textuales primarias en su clase (testamentos, cartas, documentos de compra venta, cartas de guerra) como material didáctico para que junto con sus alumnos las analicen e interpreten.</p>
	<p>Comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia.</p>	<p>9.1 Razones por las que utilizaría más de una fuente textual primaria para compararlas.</p> <p>9.1 Razones por las que NO utilizaría más de una fuente textual primaria para compararlas.</p> <p>9.1 Razones por las que solamente a veces utilizaría más de una fuente textual primaria para compararlas.</p> <p>18.- Razones por las que planifica preguntas que ayuden a los estudiantes a identificar el tipo de texto, los acontecimientos espacio temporales, el autor y el destinatario del texto.</p>

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

En el presente estudio se usó la técnica de la Encuesta, utilizándose dos instrumentos para recoger información: un Cuestionario y una Escala de actitudes, los mismos que se aplicaron para conocer si los docentes participantes de la investigación usan o no el comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia de enseñanza, los instrumentos ayudaron también a describir la forma en que dichos docentes usan el comentario de textos.

TÉCNICA	INSTRUMENTO	SUJETO
Encuesta	Cuestionario	Profesores
Escalas.	Escala de actitudes	Profesores

La Encuesta es una técnica de recogida de información por medio de preguntas escritas organizadas en un cuestionario impreso. Se emplea para investigar hechos o fenómenos de forma general y no particular. El instrumento que se utilizó fue el cuestionario:

Cuestionario es un instrumento de medida que permite obtener información clara y precisa, a través de una forma impresa que incluye una serie de preguntas, relativas a un asunto determinado. El cuestionario que se elaboró para esta investigación incluyó preguntas abiertas y cerradas, de manera que se pueda ampliar la información obteniéndose datos sobre la forma en que los docentes aplican el comentario de textos históricos de fuentes primarias

Para elaborar el Cuestionario se tomo como referencia los instrumentos planteados por Tomás Villaquirán Sandoval en su tesis doctoral: *“La enseñanza de la Historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado”*, presentada en 2008 en la Universidad de Barcelona.

El Cuestionario contó con veinticinco preguntas cerradas que brindaron información sobre las categorías: Estrategias de enseñanza de la Historia y comentario de textos históricos de fuentes primarias.

Las preguntas cerradas son las que los profesores encuestados tuvieron que seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta, proporcionándonos información sobre si usan o no el comentario de textos históricos de fuentes primarias en su práctica y de qué manera lo usan. Heinemann, K. (2003) señala que este tipo de preguntas facilita el trabajo de investigación pues es “posible centrar la encuesta en las variables y los indicadores que son relevantes para el planteamiento del problema” (p.105), además de facilitar la respuesta de los profesores encuestados.

Además, se plantearon seis preguntas abiertas, las que se realizaron con la intención de dar al profesor encuestado la oportunidad de que sus respuestas sean más elaboradas y detalladas obteniéndose así una variedad mucho mayor de contenidos. Estas preguntas indagaron sobre la categoría: Comentario de textos históricos primarios, con la intención de profundizar en el pensamiento de los profesores, conocer sus opiniones o los motivos de sus conductas respecto a dicha categoría.

Las escalas son instrumentos de medición que permiten medir las actitudes de las personas, analiza los pensamientos y sentimientos de la persona hacia los hechos. La escala se construye en función de una serie

de ítems que reflejan una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente.

La escala de Likert es un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos, mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Se le conoce como escala sumada debido a que la puntuación de cada unidad de análisis se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem. (Malave N., 2007)

La escala de Lickert fue elaborada con cinco ítems que buscaron conocer las actitudes de los docentes de Historia, participantes de la investigación, referentes a la categoría: Estrategias para la enseñanza de la Historia.

Las preguntas uno, dos y cinco contienen alternativas de: Muy importante, Importante, Poco importante, Nada importante. La pregunta tres plantea las categorías: Siempre lo tengo en cuenta, Casi siempre lo tengo en cuenta, A veces lo tengo en cuenta, Nunca lo tengo en cuenta. Y la pregunta cuatro plantea las categorías: Nada difícil, Un poco difícil, Muy difícil.

Validación de los instrumentos

La validación externa se logró a través del Juicio de expertos, para la aplicación de este procedimiento se solicitó la opinión de cinco expertos: uno labora en la Universidad de Piura, dos laboran en la Universidad Católica “Los Ángeles de Chimbote” y dos trabajan en la IE Rosa Carrera de Martos – Piura.

Los instrumentos fueron enviados a los expertos vía correo electrónico con la finalidad de que emitan sus opiniones que contribuyan a mejorarlos, se adjuntó, la matriz de análisis de juicios de expertos así como los objetivos de la investigación y la operacionalización de las variables. Los expertos aportaron sus sugerencias referentes a la redacción, a la estructura y a la forma en que debían ser tabuladas las respuestas.

MATRÍZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS			
N°	PREGUNTAS	SI	NO
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.		
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.		
3	La estructura del instrumento es la adecuada.		
4	Los ítems del instrumento responden a los objetivos del estudio.		
5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.		
6	Los ítems son claros y fáciles de entender.		
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación.		

Los resultados de la validación de expertos del Cuestionario se ingresaron en la matriz de análisis de juicio de expertos lo que permitió calcular el coeficiente de validación que se presenta a continuación:

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO							
MATRÍZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS.							
N°	PREGUNTAS	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	TOTAL (td)
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.	1	1	1	1	1	0
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	1	1	1	1	1	0
3	La estructura del instrumento es la adecuada.	1	1	0	1	0	2
4	Los ítems del instrumento responden a los objetivos del estudio.	1	1	1	1	1	0

5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	1	1	1	1	0	1
6	Los ítems son claros y fáciles de entender.	1	1	1	1	1	0
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación.	0	1	1	0	1	2
	Total (ta)	6	7	6	6	5	

ta = Total de acuerdos = 30

td = Total de desacuerdos = 5

V = Validez del instrumentos

$$V = \frac{ta}{(ta + td)} \times 100 = \frac{30}{(30 + 5)} \times 100 = 85,71\%$$

De acuerdo a la validez a través de juicio de 5 expertos se tiene un coeficiente de validez de 87,5%; lo que indica que el Cuestionario es válido para ser aplicado en la presente investigación.

Los resultados de la validación de expertos de la Escala de actitudes también se ingresaron en la matriz de análisis de juicio de expertos, luego se calculó el coeficiente de validación que se presenta a continuación:

VALIDACIÓN DEL LA ESCALA DE ACTITUDES. MATRÍZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS.							
Nº	PREGUNTAS	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	TOTAL (td)
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.	1	1	1	1	1	0
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	1	1	1	1	1	0
3	La estructura del instrumento es la adecuada.	1	1	1	1	0	1
4	Los ítems del instrumento responden a los objetivos del estudio.	1	1	1	1	1	0
5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	1	1	1	1	0	1
6	Los ítems son claros y fáciles de entender.	1	1	1	1	0	1
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación.	0	1	1	0	1	2
	Total (ta)	6	7	6	7	4	

ta = Total de acuerdos = 30

td = Total de desacuerdos = 5

V = Validez del instrumentos

$$V = \frac{ta}{(ta + td)} \times 100 = \frac{30}{(30 + 5)} \times 100 = 85,71\%$$

Como se puede observar, el resultado que obtenemos es que nuestro instrumento es validado con un 85.71% por lo que podemos aplicarlo al trabajo de investigación que se desea realizar.

3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados.

Una vez recabado los datos se procedió a organizar y analizar los resultados haciendo uso de herramientas cuantitativas y cualitativas.

Para la organización de los resultados de la aplicación del Cuestionario se utilizó el proceso de conteo de datos por cada ítem, según el indicador al que correspondía.

Se utilizaron hojas de tabulación que facilitaban el conteo de las respuestas, estos resultados fueron trabajados en el programa informático Microsoft Excel 2007, la información se organizó en tablas de distribución de frecuencias que se presentan en el capítulo cuatro, a través de gráficas que facilitan su interpretación.

La organización de los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de actitudes fue tabulada en función de la categoría Estrategias de enseñanza de la Historia y sus respectivas sub categorías, de acuerdo a los indicadores de la categoría en estudio, los datos fueron presentados en Tablas de distribución de frecuencia absolutas y porcentuales representados a su vez en gráficos de barra simples.

Los cuadros y gráficos son analizados e interpretados para luego establecer la relación de los ítems del Cuestionario y de la Escala de actitudes.

MATRIZ DE ITEMS QUE SE UTILIZARAN PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN POR CATEGORÍAS Y SUB CATEGORÍAS.			
CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	N° de ítems del Cuestionario	N° de ítems de la Escala de actitudes.
Estrategias para la enseñanza de la Historia.	Pensamiento del profesor respecto a la Historia.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 y 2.5	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, y 1.8
	Pensamiento del profesor respecto de la Enseñanza de la Historia.	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4	2.1, 2.2, 2.3, y 2.4
	Criterios de selección de material textual	8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.2 y 9.3	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6
	Aprendizaje del conocimiento histórico	14.1, 14.2, 14.3, 18.1, 18.2, 18.3, 16.1, 16.2 y 16.3	4.1, 4.2 y 4.3
	Uso del libro texto	10.1, 10.2, 10.3, 11.1, 11.2 y 11.3 Pregunta en profundidad 10. Pregunta en profundidad 11	5
Comentario de textos históricos de fuentes primarias.	Momentos o fases.	15.1, 15.2, 15.3, 17.1, 17.2, 18.1, 18.2, 18.3, 20.1, 20.2, 20.3, 21.1, 21.2, 21.3, 21.4, 21.5, 21.6, 22.1, 22.2 y 22.3. Pregunta en profundidad 20 Pregunta en profundidad 22.

	Tipos de texto	23.1, 23.2, 23.3, 23.4 24.1.- 24.2. 24.3 y 24.4
	Uso de Fuentes textuales cómo material didáctico.	13.1.1, 13.1.2, 13.1.3, 13.1.4, 13.1.5, 13.1.6, 13.2.1, 13.2.2 y 13.2.3. Pregunta en profundidad 5. Pregunta en profundidad 7. Pregunta en profundidad 8.
	Comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia.	5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 12.1, 12.2, 19.1, 19.2, 19.3, 25.1 y 25.2. Pregunta en profundidad 9. Pregunta en profundidad 18.

Se realiza una Triangulación metodológica a nivel de la recolección de datos y lo señalado en el marco teórico, a través de la interrogación reflexiva llegaremos a cumplir con el objetivo de la presente investigación: “Identificar si los docentes de Historia de las instituciones estatales del Distrito de Piura aplican el comentario de textos en fuentes primarias cómo estrategia didáctica”.

En el Capítulo N° 4 se presentaran el análisis e interpretación de la información recogida a través del Cuestionario y la Escala de actitudes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta e interpretan los resultados obtenidos en el presente trabajo de tesis.

Los resultados se muestran organizados de acuerdo a las categorías: Estrategias para la enseñanza de la Historia y comentario de textos históricos de fuentes primarias. Para cada categoría se analizaron los resultados del Cuestionario y la Escala de actitudes.

1.1. Presentación e interpretación de los resultados

CATEGORÍA 01: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Es decir los diferentes procedimientos, acciones y apoyos flexibles, posibles de usarse en distintas circunstancias de enseñanza-aprendizaje, que utilizan los docentes para promover la comprensión de conceptos históricos y el uso de procedimientos propios de la Historia.

La información se presenta teniendo en cuenta cada una de las sub categorías: Pensamiento del profesor respecto a la Historia, Pensamiento del profesor respecto de la Enseñanza de la Historia, Criterios de selección de material textual, Aprendizaje del conocimiento histórico y Uso del libro texto.

SUB CATEGORÍA 1.1: PENSAMIENTO DEL PROFESOR RESPECTO A LA HISTORIA.

Esta sub categoría se refiere al conocimiento que tienen los profesores sobre la Historia y la Historiografía. Para lograr entender el pensamiento del profesor respecto de la Historia se utilizarán datos provenientes del Cuestionario y de la Escala de actitudes que se les aplicó.

CUADRO N° 3

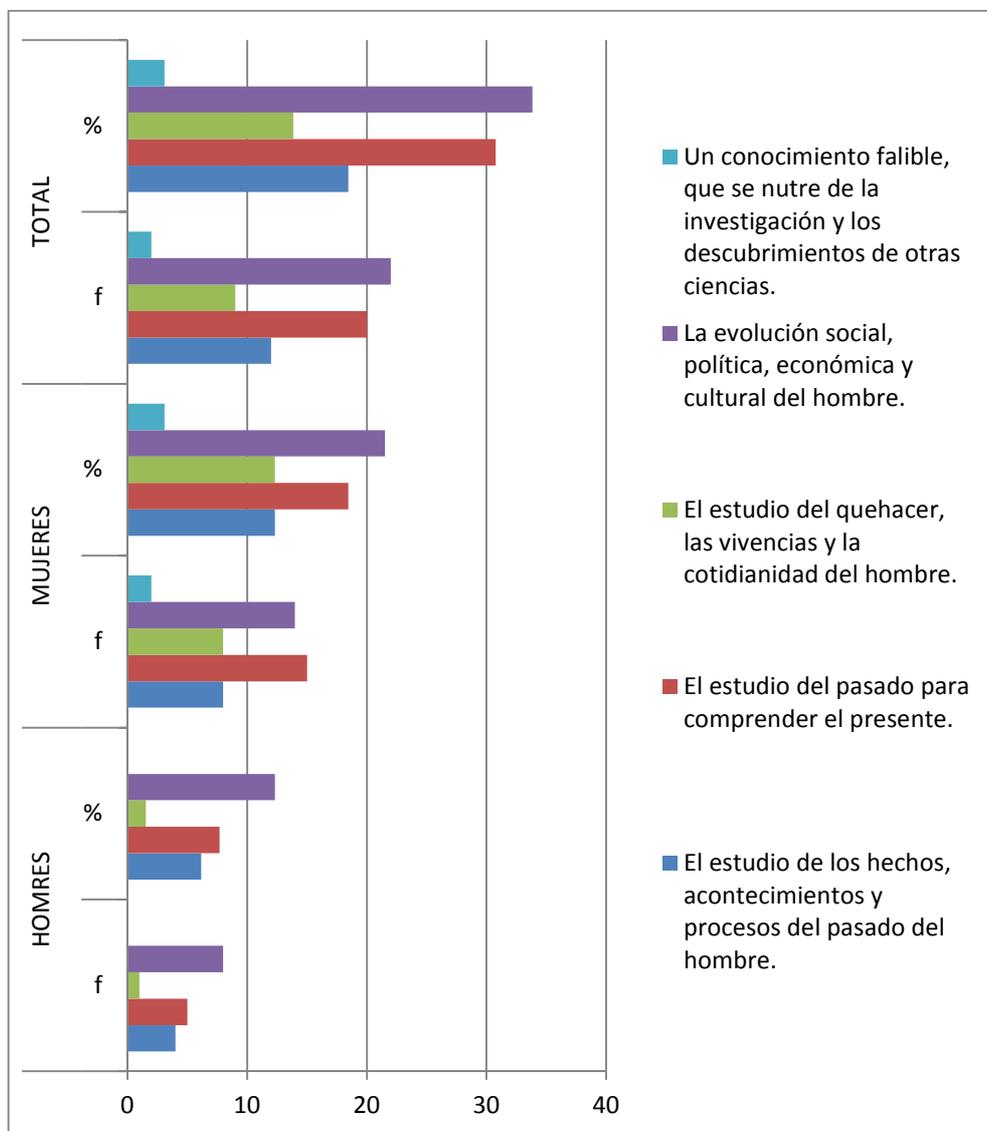
LA HISTORIA DEFINIDA POR LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA

Definición de la Historia	HOMRES		MUJERES		TOTAL	
	F	%	f	%	f	%
El estudio de los hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre.	4	6,15	8	12,31	12	18,46
El estudio del pasado para comprender el presente.	5	7,69	15	18,46	20	30,76
El estudio del quehacer, las vivencias y la cotidianidad del hombre.	1	1,54	8	12,31	9	13,84
La evolución social, política, económica y cultural del hombre.	8	12,31	14	21,53	22	33,84
Un conocimiento falible, que se nutre de la investigación y los descubrimientos de otras ciencias.	0	0,00	2	3,08	2	3,08
TOTAL	18	27,69	47	72,31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 3

LA HISTORIA DEFINIDA POR LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA



Fuente: Cuadro N° 3

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Se preguntó a los docentes cuál era la definición de Historia que ellos tenían, el 33.84 % señaló que se identificaban con la idea de que la Historia es la evolución social, política, económica y cultural del hombre lo que nos indica que el pensamiento de los profesores respecto de la Historia es que esta es el estudio de la sociedad humana de una “primitiva” y menos desarrollada a una más “complicada” y evolucionada, por lo tanto entienden que existen focos culturales a partir de los cuales se difunde el desarrollo de otras partes del mundo, por lo tanto, inconsciente o conscientemente piensan que hay sociedades superiores e inferiores.

El 30.76% dijo que la Historia es “el estudio del pasado para comprender el presente” visión que se realiza para trata de llamar la atención de los jóvenes que no se interesan por estudiar el pasado que les resulta aburrido y sin razón, por ello los docentes prefieren enseñar solo aquello que interese al presente olvidando la diacronía y la contextualización de los hechos dándose prioridad a los hechos contemporáneos.

El 18.46% de los docentes señaló que la Historia es el estudio de los hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre, lo que nos indica que ellos le dan poca o ninguna importancia a la crítica, entendiendo la Historia cómo un listado de elementos, hechos y porqués que se deben narrar y ser memorizados.

El 13.84% dijo que la Historia es el estudio del quehacer, vivencias y cotidianidad del hombre, una historia más humana propuesta por las escuelas historiográficas iniciadas bajo la influencia del Materialismo histórico y su adaptación de escuelas como la de los Annales (Francia) y la Past and Present (Inglaterra) haciendo que el objeto de estudio de la Historia sea la “sociedad”.

Sólo un 3.08% identificó a la Historia cómo un conocimiento falible, que se nutre de la investigación y los descubrimientos de otras ciencias, es decir que sólo dos de los profesores la consideran cómo una ciencia que presenta hipótesis, resuelve problemas y posee un método para solucionarlos y llegar a verdades.

CUADRO N° 4

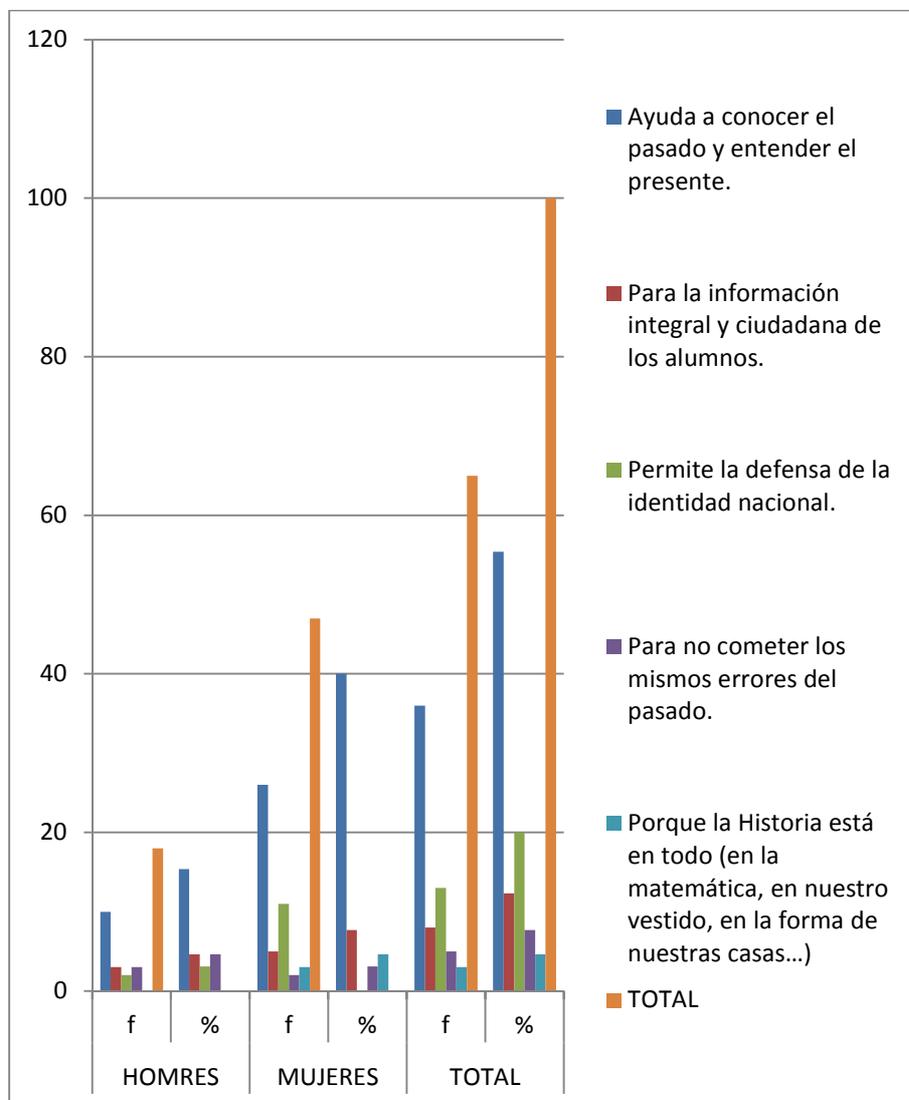
IMPORTANCIA DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.

IMPORTANCIA DE LA HISTORIA	HOMRES		MUJERES		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Ayuda a conocer el pasado y entender el presente.	10	15.38	26	40	36	55.38
Para la información integral y ciudadana de los alumnos.	3	4.61	5	7.69	8	12.31
Permite la defensa de la identidad nacional.	2	3.08	11	16.,92	13	20
Para no cometer los mismos errores del pasado.	3	4.61	2	3.08	5	7.69
Porque la Historia está en todo (en la matemática, en nuestro modo de vestir, en la forma de nuestras casas, en nuestras calles).	0	0.00	3	4.61	3	4.61
TOTAL	18	27,69	47	72,31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 4

IMPORTANCIA DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.



Fuente: Cuadro N° 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Interrogando a los docentes sobre la importancia de la Historia, el 55.38% señaló que esta radica en que permite conocer el pasado y entender el presente, se ve que la gran mayoría de los docentes tienen la necesidad de hacer que la Historia sea más cercana a los adolescentes que ven en esta una pérdida de tiempo. Así la Historia es convertida en algo “útil” para el presente.

Un importante 20% de los profesores identificó que la Historia es importante en cuanto permite la defensa de la identidad nacional, visión que proviene de la noción propuesta por las burguesías del siglo XIX, en la que se buscaba consolidar el estado-nación.

El 12.31% de los docentes opina que la Historia es importante porque ayuda a formar buenos ciudadanos logrando una información integral. Convertir la Historia en un objetivo de la política resulta un peligro puesto que esta es la única área del currículo en la que los políticos tienen injerencia, y por lo tanto, se corre el riesgo de formar los ciudadanos que a los políticos les convengan.

El 7.69% de los docentes dijeron que la Historia es importante “para no cometer los mismos errores del pasado”, proponiendo la idea de que la Historia es capaz de predecir la ocurrencia de determinados acontecimientos.

Finalmente, el 4.61% dijo que la importancia de la Historia es porque está en todo (en la matemática, en nuestro modo de vestir, en la forma de nuestras casas, en nuestras calles etc.) forma parte del presente, conocer el mundo de hoy implica conocer el pasado de las cosas.

CUADRO N° 5

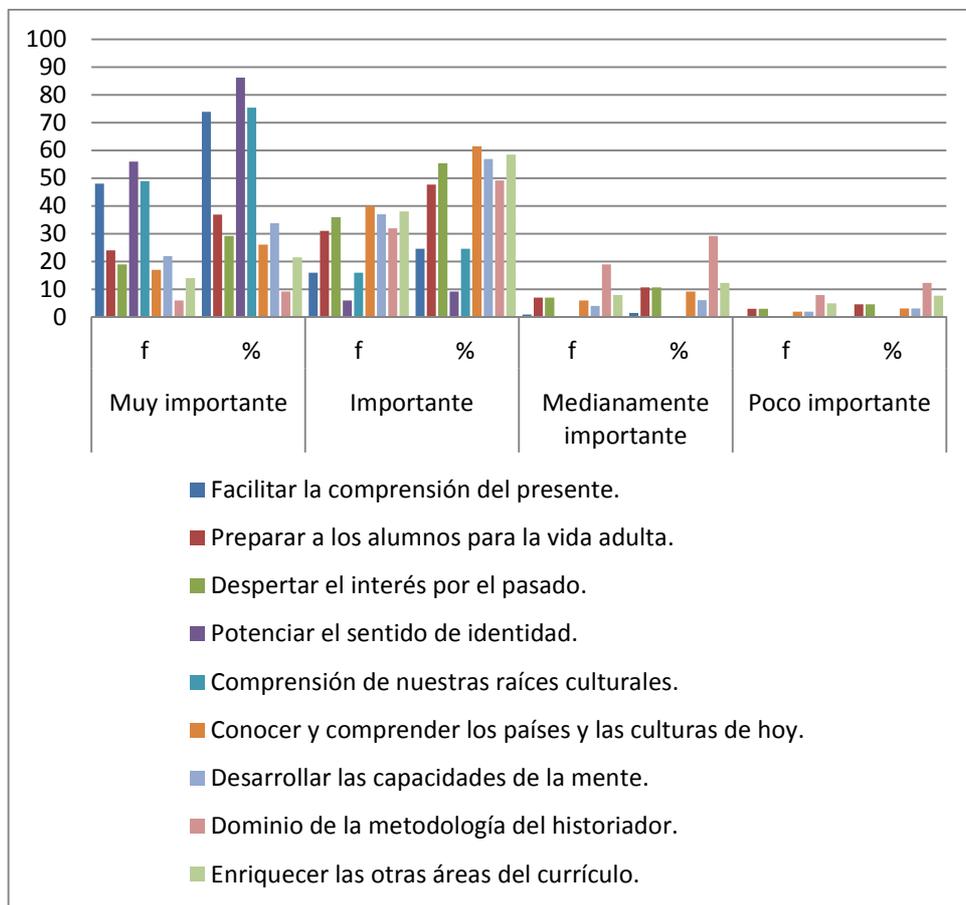
IMPORTANCIA DE LOS FINES DIDÁCTICOS DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.

N°	Fines didácticos de la Historia	Muy importante		Importante		Medianamente importante.		Poco importante.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Facilitar la comprensión del presente.	48	73.84	16	24.61	1	1.54	0	0.00
2	Preparar a los alumnos para la vida adulta.	24	36.92	31	47.69	7	10.76	3	4.61
3	Despertar el interés por el pasado.	19	29.23	36	55.38	7	10.76	3	4.61
4	Potenciar el sentido de identidad.	56	86.15	6	9.23	0	0.00	0	0.00
5	Comprensión de nuestras raíces culturales.	49	75.38	16	24.61	0	0.00	0	0.00
6	Conocer y comprender los países y las culturas de hoy.	17	26.15	40	61.53	6	9.23	2	3.08
7	Desarrollar las capacidades de la mente.	22	33.84	37	56.92	4	6.15	2	3.08
8	Dominio de la metodología del historiador.	6	9.23	32	49.23	19	29.23	8	12.31
9	Enriquecer las otras áreas del currículo.	14	21.53	38	58.46	8	12.31	5	7.69

FUENTE: Escala de actitudes aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 5

IMPORTANCIA DE LOS FINES DIDÁCTICOS DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.



Fuente: Cuadro N° 5

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En la escala de actitudes se presentó a los docentes los Fines de la enseñanza de la Historia propuestos por Prats y Santacana, los resultaron fueron los siguientes:

Los fines didácticos entendidos cómo muy importantes fueron: con el 86.15% el “Potenciar el sentido de identidad”, el 75.38% “Comprensión de nuestras raíces culturales” y el 73.84% “Facilitar la comprensión del presente”. Se aprecia aquí que los docentes dan mucha importancia a la Historia como instrumento para formar la conciencia ciudadana, una actividad útil para entender el presente (del Perú) que necesita de elementos que den unidad a la nación.

Los otro fines de la enseñanza de la Historia fueron entendidos cómo “importantes”: con 47.69% “Preparar a los alumnos para la vida adulta”, 55.38% “Despertar el interés por el pasado”, 61.53% “Conocer y comprender los países y las culturas de hoy”, 56.92% “Desarrollar las capacidades de la mente”, 49.23% “Dominio de la metodología del historiador” y con un 58.46% “Desarrollar las otras áreas del currículo”.

Resulta interesante que el Fin de la enseñanza de la Historia que es menos importante para los profesores sea el “Dominio de la metodología del historiador”, los docentes señalaron que era medianamente importante (29.23%) y otros que era Poco importante (12.31%). Las opiniones de los docentes sobre este Fin de la Historia nos muestra porque tienen tantas dificultades para utilizar estrategias didácticas en las que los estudiantes se inicien en el oficio del historiador.

SUB CATEGORÍA 1.2: PENSAMIENTO DEL PROFESOR RESPECTO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Cuando nos proponemos analizar esta sub categoría la definimos cómo el conocimiento que tienen los profesores de Historia respecto a la Historia que se enseña, la programación y el texto, la planificación y las acciones de la enseñanza.

CUADRO N° 6

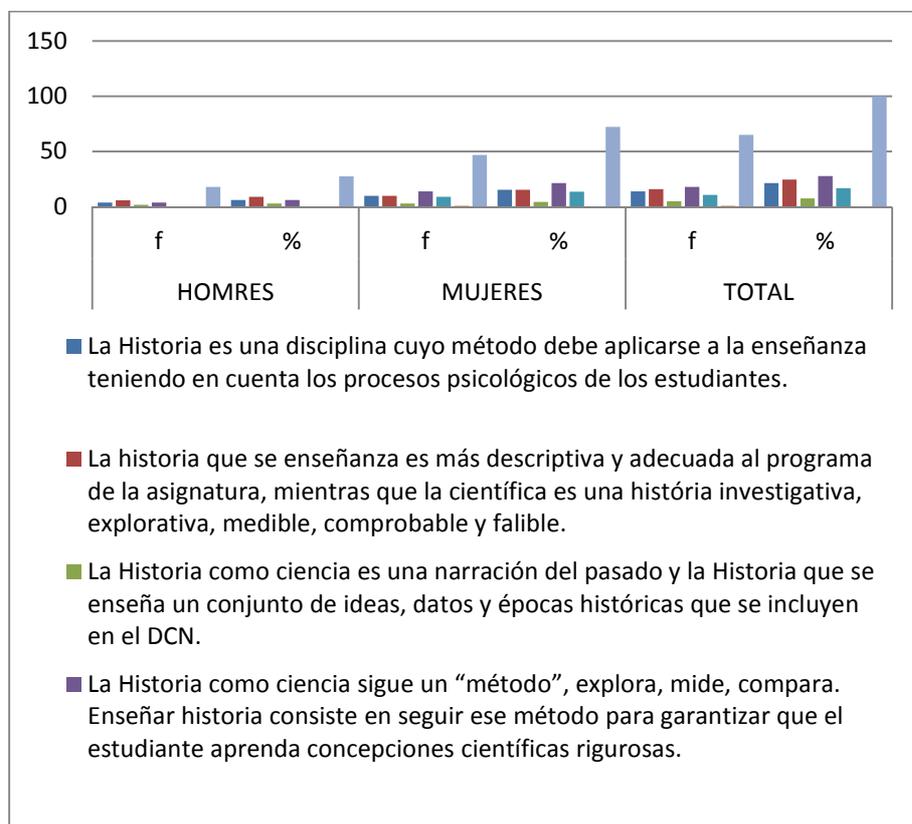
**CONCEPCIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL
DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.**

Concepciones sobre la Didáctica de la Historia	HOMRES		MUJERES		TOTAL	
	f	%	F	%	f	%
La Historia es una disciplina cuyo método debe aplicarse a la enseñanza teniendo en cuenta los procesos psicológicos de los estudiantes.	4	6,15	10	15,38	14	21,53
La Historia que se enseña es más descriptiva y adecuada al programa de la asignatura, mientras que la científica es una historia investigativa, explorativa, medible, comprobable y falible.	6	9,23	10	15,38	16	24,61
La Historia como ciencia es una narración del pasado y la Historia que se enseña un conjunto de ideas, datos y épocas históricas que se incluyen en el DCN.	2	3,08	3	4,61	5	7,69
La Historia como ciencia sigue un “método”, explora, mide, compara. Enseñar historia consiste en seguir ese método para garantizar que el estudiante aprenda concepciones científicas rigurosas.	4	6,15	14	21,53	18	27,92
La Historia del historiador se queda en el texto y la historia que se enseña en las aulas es una historia más sentida y cercana al alumnado.	0	0,00	9	13,84	11	16,92
No responde.	0	0,00	1	1,54	1	1,54
TOTAL	18	27,69	47	72,31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014

GRÁFICO N° 6

CONCEPCIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.



Fuente: Cuadro N°6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Respecto a la Didáctica de la Historia, el 27.92% señaló que se trata de una ciencia, por lo tanto, piensan que ésta posee métodos que ayudan a los docentes a conseguir que sus estudiantes aprendan.

El 24.61% señaló que la Didáctica de la Historia busca descubrir en lugar de propiciar la investigación, es decir que los docentes piensan que enseñar Historia es cuestión de narrar hechos, fechas y acontecimientos de un periodo determinado dejándose de lado el objetivo de la investigación histórica.

Así mismo, el 21.53% dijo que la Didáctica de la Historia es una disciplina o ciencia que debe tener en cuenta los procesos cognitivos de los estudiantes al momento de aprender historia. Esta forma de entender la didáctica ha generado que en muchos casos se proponga que enseñar historia es un pretexto para que el estudiante desarrolle capacidades meramente comunicativas o creativas, negándose la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas propias de la Historia como ciencia.

El 16.92% opinó que la Didáctica de la Historia debe tener como prioridad las emociones y sentimientos de los estudiantes, por ello la forma en que ellos enseñan es más emocional, dándose prioridad a los sentimientos y emociones y dejando a un segundo plano (o anulando) la posibilidad de la investigación histórica.

El 7.69% identificó a la Didáctica de la Historia como “algo” que el MINEDU propone y que debe ser cumplido, a partir de sus respuestas podemos inferir que no creen en la Historia como ciencia y que no le encuentran mayor importancia más que la de cumplir con lo establecido.

Sólo uno de los profesores no contestó esta pregunta.

CUADRO N° 7

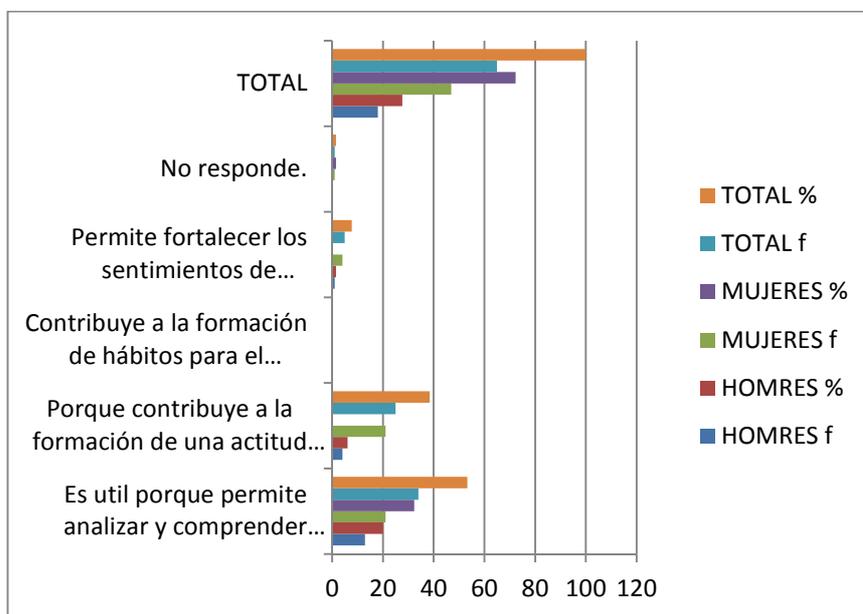
UTILIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.

Utilidad de la Enseñanza de la Historia	HOMRES		MUJERES		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Es util porque permite analizar y comprender los hechos históricos del pasado, y utilizarlos en la explicación de los acontecimientos del presente.	13	20	21	32.30	34	53.30
Porque contribuye a la formación de una actitud crítica frente a la historia y los problemas del país.	4	6.15	21	32,30	25	38.46
Contribuye a la formación de hábitos para el estudio de la historia.	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Permite fortalecer los sentimientos de identidad nacional.	1	1.54	4	6,15	5	7.69
No responde.	0	0.00	1	1.54	1	1.54
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 7

UTILIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.



Fuente: Cuadro N° 7

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

La utilidad de la Enseñanza de la Historia es: “analizar y comprender” los hechos históricos del pasado, y utilizarlos en la explicación de los acontecimientos del presente, según el 53.30%, la Historia es útil porque busca en el pasado las razones de lo que ocurre en el presente.

El 36.46% dijo que la Historia es útil porque enseña a tener una actividad crítica frente al pasado, opinan que la labor fundamental de la Historia es crear espíritus críticos, personas que puedan criticar los hechos o fenómenos del pasado para luego ser también críticos del presente.

El 7.69% dijo que la Historia es útil porque permite fortalecer la identidad nacional, función didáctica que es indiscutible pero que al ser señalada como aquella a la que los docentes dan prioridad nos lleva a decir que para ellos la Historia tiene más bien una importancia política y nacionalista, que evita la crítica favoreciendo los valores nacionalistas y no la necesaria búsqueda de la verdad.

El 1.54 de los docentes no respondió.

CUADRO N° 8

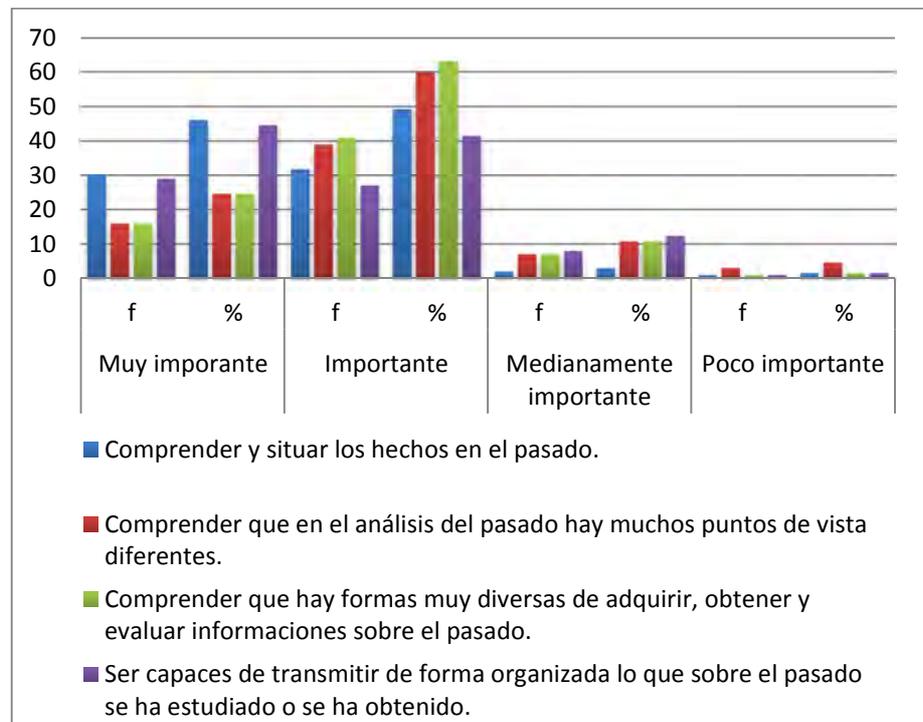
IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.

N°	Objetivos didácticos de la Historia	Muy importante		Importante		Medianamente importante.		Poco importante.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Comprender y situar los hechos en el pasado.	30	46.15	32	49.23	2	3.08	1	1.54
2	Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.	16	24.61	39	60.00	7	10.76	3	4.61
3	Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.	16	24.61	41	63.07	7	10.76	1	1.54
4	Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.	29	44.61	27	44.61	8	12.31	1	1.54

Fuente: Escala de actitudes aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 8

IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.



Fuente: Cuadro N° 8

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Se presentó a los profesores los Objetivos didácticos de la Historia propuestos por Prats y Santacana, las respuestas de los docentes encuestados fueron:

Respecto del objetivo: “Comprender y situar los hechos en el pasado”, 46.5% señaló que era Muy importante, 49.23% que era Importante, 3.08% que era Medianamente importante, mientras que un docente dijo que era Poco importante.

En cuanto al objetivo: “Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes” 60% de los docentes lo encontraron Importante y 3 (4.61%) profesores dijeron que era Poco importante.

Al tercer objetivo: “Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado” el 63.07% de los docentes dijo que era Importante, 24.61% que era Muy importante, 10.76% que era poco importante y 1.54% dijo que era Poco importante.

Finalmente, al objetivo: “Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido”, el 44.61% de los profesores dijo que era Muy importante, el 44.61% lo señaló como Importante, 12.31% determinó que era Medianamente importante y 1.54% que era Poco importante.

SUB CATEGORÍA 1.3: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MATERIAL TEXTUAL

Definimos la sub categoría “Criterios de selección de material textual cómo el conjunto de requisitos que debe tener un material textual para ser utilizado en la realización de comentarios de textos históricos de fuentes primarias. Estos requisitos son: presentar los contenidos con claridad y despertar el interés de los alumnos.

CUADRO N° 9

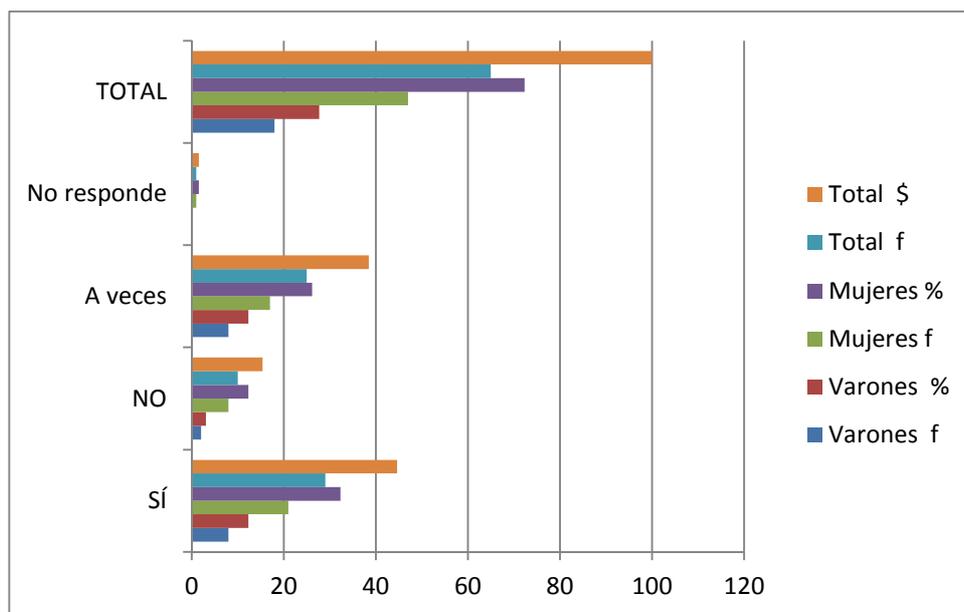
USO DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS EN UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.

Uso de fuentes textuales primarias para ser analizadas en clase.	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	\$
SÍ	8	12.31	21	32.30	29	44.61
NO	2	3.08	8	12.31	10	15.38
A veces	8	12.31	17	26.15	25	38.46
No responde	0	0.00	1	1.54	1	1.54
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014

GRÁFICO N° 9

USO DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS EN UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA



Fuente: Cuadro N° 9

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

El 44.61% de los docentes dijeron que sí usa fuentes textuales primarias en sus sesiones de aprendizaje, 38.46% dijo usarlos sólo a veces, 15.38% dijo que no los usa y 1.54% de los docentes no respondió. Esta información nos muestra que la gran mayoría de los docentes aplica el análisis de fuentes textuales en sus sesiones de clase si bien algunos de ellos sólo lo hacen en algunas oportunidades.

CUADRO N° 10

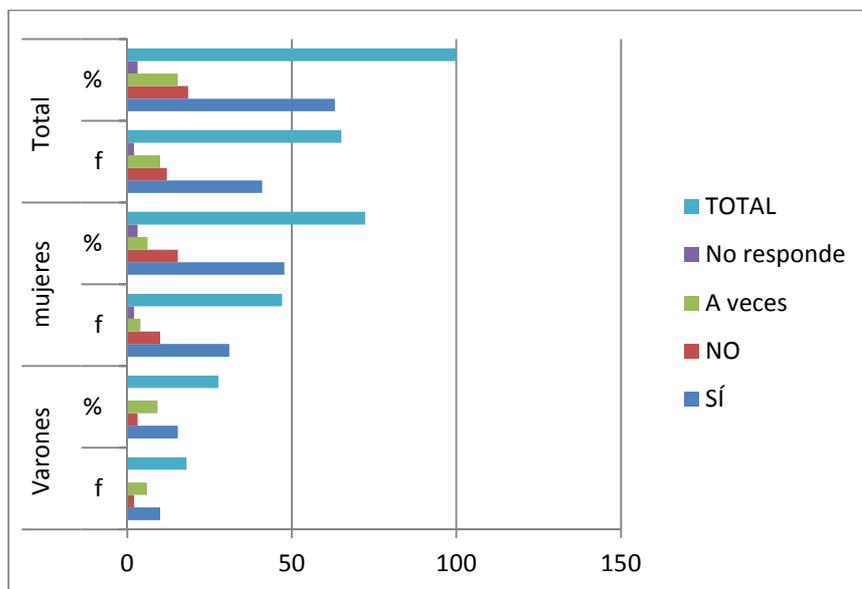
ANÁLISIS Y COMPORACIÓN DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA USADA POR LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.

¿En sus clases, analiza y compara fuentes textuales primarias?	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	10	15.38	31	47.69	41	63.07
NO	2	3.08	10	15.38	12	18.46
A veces	6	9.23	4	6.15	10	15.38
No responde	0	0.00	2	3.08	2	3.08
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 10

ANÁLISIS Y COMPORACIÓN DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA USADA POR LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.



Fuente: Cuadro N° 10

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

El 63.07% de los docentes dijeron que usan el comentario de textos haciendo que sus estudiantes analicen más de una fuente, lo que es muy importante para lograr que los estudiantes consigan contextualizar una época reconociendo distintos puntos de vista respecto del hecho histórico que están estudiando.

El 18.46% señaló que no utilizaban varias fuentes para que los estudiantes trabajen el comentario de textos de fuentes primarias, así mismo, el 15.38% dijo que sólo a veces usa varias fuentes a los que aplicaban el comentario de textos. Finalmente, el 3.08% no respondió.

El análisis comparativo de documentos es una estrategia que permite comprender la relación que pueden existir entre unos acontecimientos y otros. Los documentos coetáneos (de la misma época) permitirán contrastar posturas, formas de pensamiento y reacciones ocurridas en dicho periodo, obteniéndose una visión más objetiva de los hechos en los que ocurrió el suceso.

CUADRO N° 11

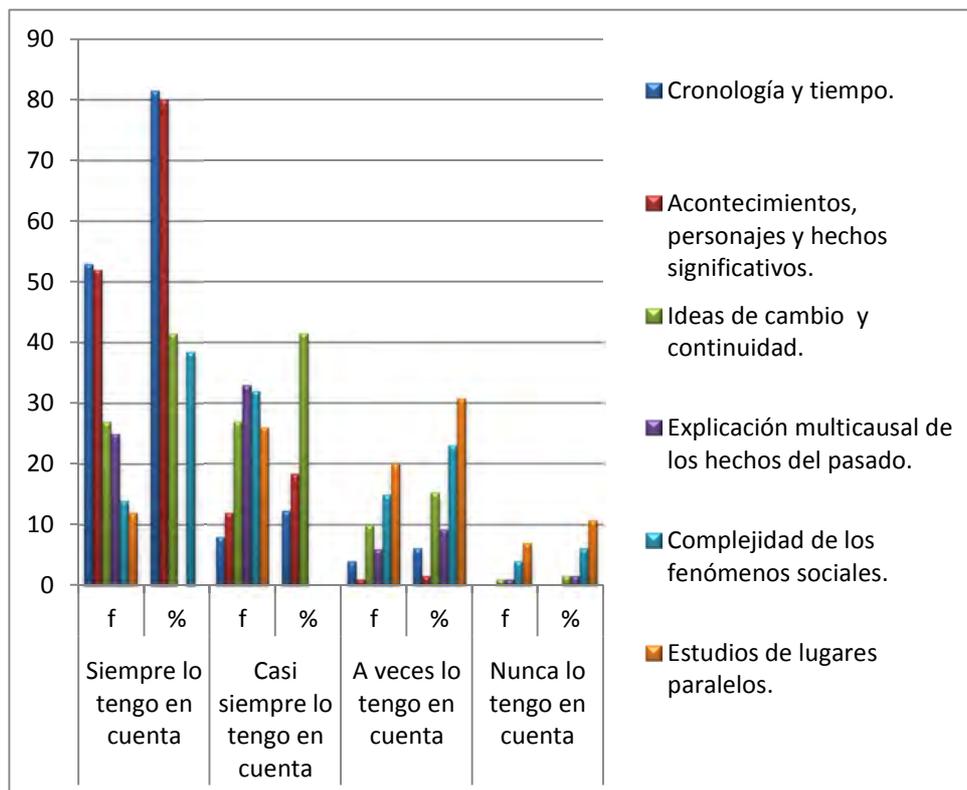
CRITERIOS DE SELECCIÓN DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.

N°	Criterios de selección de fuentes textuales primarias (para una sesión de aprendizaje)	Siempre lo tengo en cuenta.		Casi siempre lo tengo en cuenta		A veces lo tengo en cuenta		Nunca lo tengo en cuenta.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Cronología y tiempo.	53	1.53	8	2.31	4	6.15	0	0.00
2	Acontecimientos, personajes y hechos significativos.	52	80.00	12	18.46	1	1.54	0	0.00
3	Ideas de cambio y continuidad.	27	41.53	27	41.53	10	15.38	1	1.54
4	Explicación multicausal de los hechos del pasado.	25	38.46	33	50.76	6	9.23	1	1.54
5	Complejidad de los fenómenos sociales.	14	21.53	32	49.23	15	23.07	4	6.15
6	Estudios de lugares paralelos.	12	18.46	26	40.00	20	30.76	7	10.76

Fuente: Escala de actitudes aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 11

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS SEGÚN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.



Fuente: Cuadro N° 11

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Se preguntó a los docentes su opinión sobre los criterios que utilizaría para elegir una fuente que luego utilizaría en una sesión de aprendizaje.

El 81.53% de los docentes dijo que para elegir una fuente a usar en una sesión de clase siempre tiene en cuenta la “cronología y el tiempo”, el 80% dijo que siempre tienen en cuenta los “Acontecimientos, personajes y hechos significativos”. El 41.53% dijo que lo que tiene en cuenta es la idea de cambio y continuidad.

El 10.76% dijo que para elegir las fuentes que utiliza en clase nunca tienen en cuenta los estudios de lugares paralelos lo que nos indica que se pierden la posibilidad del estudio de la sincronía.

El 15.38% de los docentes solo a veces toma en cuenta las ideas de cambio y continuidad que puede enseñar a sus estudiantes a través de una fuente.

La Explicación multicausal de los hechos del pasado es tomada en cuenta a veces por el 50.76% de los docentes.

El 49.23% de los docentes toma en cuenta Casi siempre la Complejidad de los fenómenos sociales, mientras que el 23.07% lo toma en cuenta a veces.

SUB CATEGORÍA 1.4: APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

El aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, la sub categoría se refiere a la forma cómo los estudiantes conocen el pasado y se ejercitan las actividades propias del historiador (lectura adecuada de las fuentes que permiten el análisis de lo social, la escritura y la expresión de oral a través de debates y discusiones). Para analizar esta categoría se plantaron preguntas a los profesores de forma que nos permita saber cómo sus estudiantes aprenden la Historia.

CUADRO N° 12

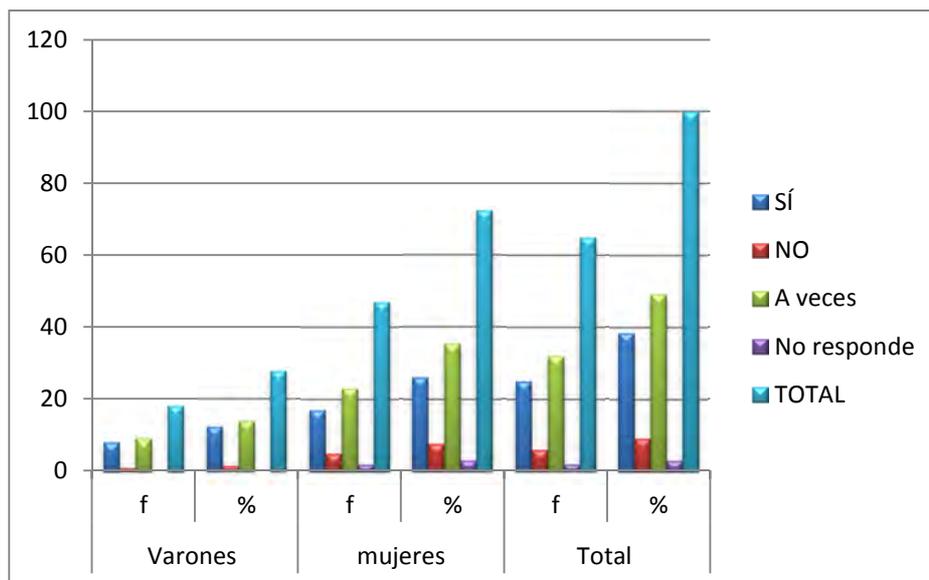
CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE HACER INFERENCIAS Y JUICIOS DE VALOR A PARTIR DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA. (EN OPINIÓN DE LOS DOCENTES)

¿Sus estudiantes son capaces de hacer inferencias y juicios de valor a partir de fuentes textuales primarias?	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	8	12.31	17	26.15	25	38.46
NO	1	1.54	5	7.69	6	9.23
A veces	9	13.84	23	35.38	32	49.23
No responde	0	0.00	2	3.08	2	3.08
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 12

CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE HACER INFERENCIAS Y JUICIOS DE VALOR A PARTIR DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA. (EN OPINIÓN DE LOS DOCENTES)



Fuente: Cuadro N° 12

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el Cuadro N° 12 y su gráfico observamos que el 49.23% de los docentes señalan que los estudiantes pueden realizar inferencias y juicios de valor a partir de fuentes textuales primarias solo a veces, el 38% dijo que sí eran capaces de realizar dicha actividad, el 9.23% señaló que no podían y un 3.08 % no respondió.

Hacer inferencias y juicios de valor son capacidades básicas para realizar un comentario de textos históricos. Los docentes sienten que la mayoría de sus estudiantes sí son capaces de realizarlos.

CUADRO N° 13

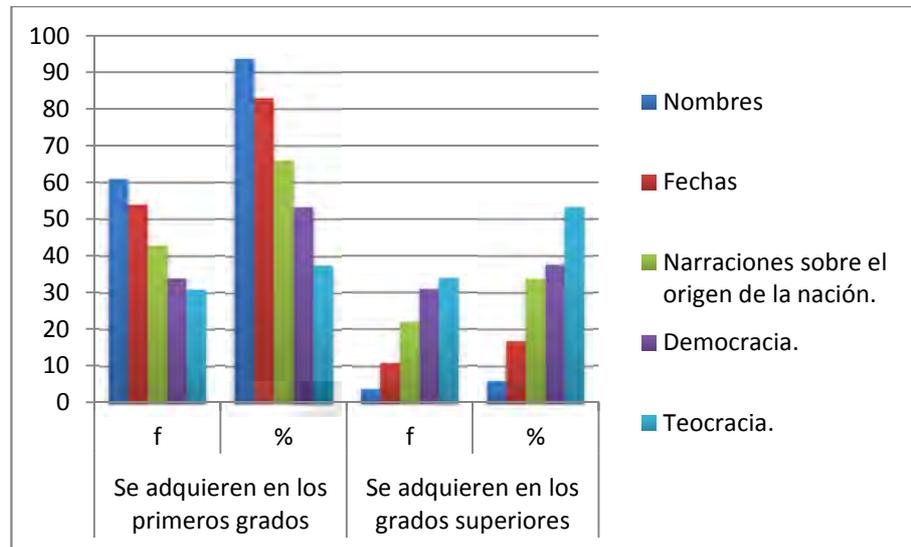
CICLO EN LOS QUE LOS ESTUDIANTES ADQUIEREN LOS CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS.

N°	Conocimiento histórico	Contenido histórico	Opinión de los docentes			
			Se adquieren en los primeros grados		Se adquieren en los grados superiores	
1	Conceptual de Primer orden. (Se adquieren en los primeros grados)	Nombres	61	93.84	4	6.15
2		Fechas	54	83.07	11	16.92
3		Narraciones sobre el origen de la nación.	43	66.15	22	33.84
4		Democracia.	34	53.30	31	37.69
5		Teocracia.	31	37.69	34	53.30
6	Conceptual de Segundo orden. (Su adquisición se inicia en los primeros grados)	Causación.	25	38.46	40	61.53
7		Progreso.	35	53.84	30	46.15
8		Decadencia.	37	56.92	28	43.07
9		Evidencias.	44	67.69	21	32.30
10		Multicausalidad.	12	18.46	53	81.53
11		Fuentes primarias y secundarias.	40	61.53	25	38.46
12		Contexto histórico.	29	44.61	36	55.38
13		Fiabilidad de las fuentes.	10	15.38	55	84.61
14	Procedimental (Tercer orden) (Su adquisición se logra en los últimos grados)	Evaluación de las fuentes.	9	13.84	56	86.15
15		Interpretación de un evento dentro de su contexto histórico.	12	18.46	53	81.53
16		Elaboración de argumentos.	14	21.53	51	78.46
17		Realización de investigaciones.	15	23.07	50	75.92
18		Elaboración de documentos.	13	20	52	80

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 13.a

CICLO EN LOS QUE LOS ESTUDIANTES ADQUIEREN LOS CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS DE PRIMER ORDEN.



Fuente: Cuadro N° 13

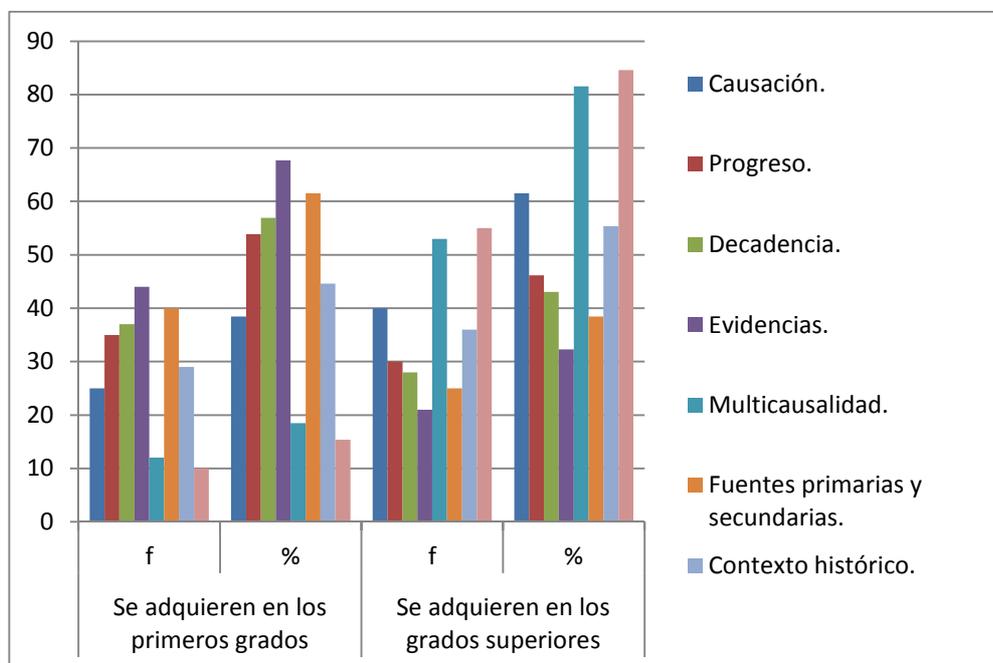
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En el Cuadro N° 13 y el Gráfico N° 13a, se muestra la opinión de los docentes respecto al nivel en que se adquieren contenidos históricos de primer orden encontrándose que en su gran mayoría ellos opinaban que se adquirirían en los primeros grados de enseñanza, es el caso de los nombres (93.84%), las fechas (83.07%), las narraciones (66.15%) y la democracia (53.30%).

Sin embargo, según los docentes encuestados, el concepto de teocracia no es adquirido por los estudiantes hasta llegar a los grados superiores, 37.69% de los docentes dijo que este es un concepto que los estudiantes de los primeros grados no tienen, cosa que resulta contradictoria puesto que este conocimiento es básico para comprender los contenidos curriculares señalados por el DCN para el 1° grado de secundaria. Aquellos docentes que consideran que estos conocimientos se adquieren ya entrada la adolescencia no son consientes de que los estudiantes necesitan de ellos para aprender, si los docentes declaran que sus estudiantes no los poseen entonces, deducimos que no se están logrando los aprendizajes de los contenidos históricos.

GRÁFICO N° 13.b

CICLO EN LOS QUE LOS ESTUDIANTES ADQUIEREN LOS CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS DE SEGUNDO ORDEN.



Fuente: Cuadro N° 13

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

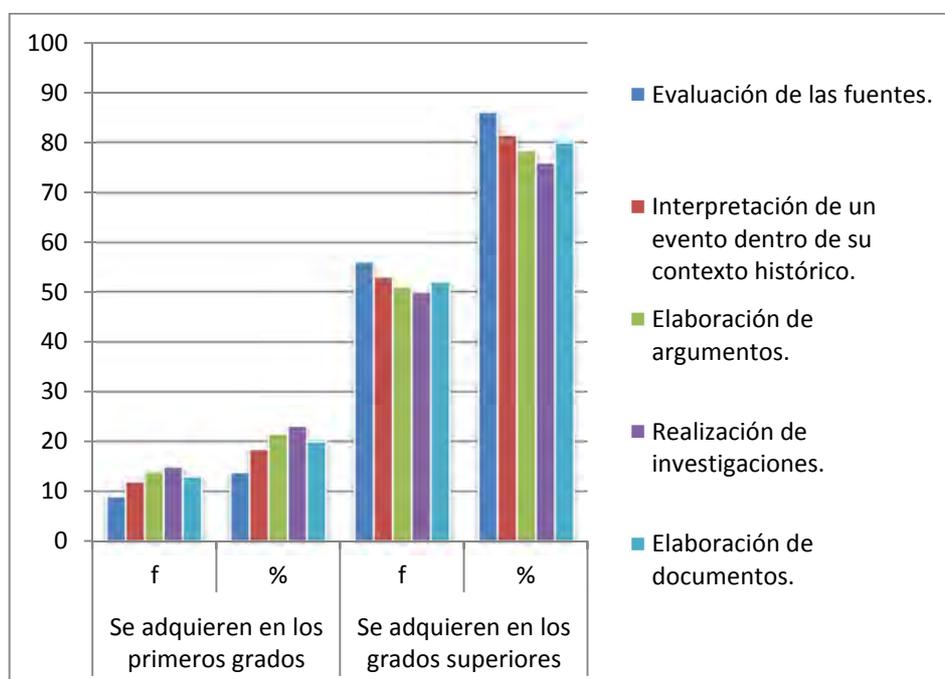
En el Cuadro N° 13 y el Gráfico N° 13b se pide a los docentes que identifiquen si los contenidos históricos de segundo orden son adquiridos en los primeros o en los últimos grados de educación secundaria. Se debe señalar que dichos contenidos se van adquiriendo en los primeros grados y se van consolidando conforme se avanza en los últimos grados del nivel secundario.

Fue así que el 67.69% de los docentes señalaron que las evidencias son conceptos que los estudiantes deben conocer en los primeros grados, 61.53% dijeron que es esencial que conozcan las fuentes primarias y secundarias, 56.84% que deben conocer el concepto de decadencia, el 53.84% que corresponde conocer el concepto de progreso. El 44.61%

señaló que los estudiantes deben conocer el significado de contexto histórico desde los primeros grados.

Resulta interesante que el 81.53% de los profesores señalen que el concepto de multicausalidad se adquiere en los grados superiores, lo que explica porque muchos estudiantes no pueden realizar una crítica profunda a los hechos históricos que estudian. Además, consideran en un 84.61% que los estudiantes no pueden establecer la fiabilidad de las fuentes en los primeros niveles de enseñanza, creencia que explica porque no utilizan el comentario de textos históricos como estrategia didáctica.

GRÁFICO N° 13.c
CICLO EN LOS QUE LOS ESTUDIANTES ADQUIEREN LOS CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS DE SEGUNDO ORDEN.



Fuente: Cuadro N° 13

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En el Cuadro N° 13 y el Gráfico N° 13c, se muestra la opinión de los docentes respecto al nivel en que se adquieren conceptos históricos procedimentales encontrándose que el 70% de ellos dijo que se adquieren en los últimos grados, es el caso de la evaluación de fuentes (86.15%), la interpretación de un evento dentro de su contexto histórico (81.53%), la elaboración de argumentos (78.46%), la realización de investigaciones (75.92%) y la elaboración de documentos (80%). Los docentes que opinaron que estos procedimientos se adquieren en los primeros grados deben estar trabajando estrategias que promueven el aprendizaje de dichos procedimientos, sin embargo, hay que destacar que la adquisición de estos contenidos requiere que los estudiantes hayan desarrollado un alto nivel de abstracción.

CUADRO N° 14

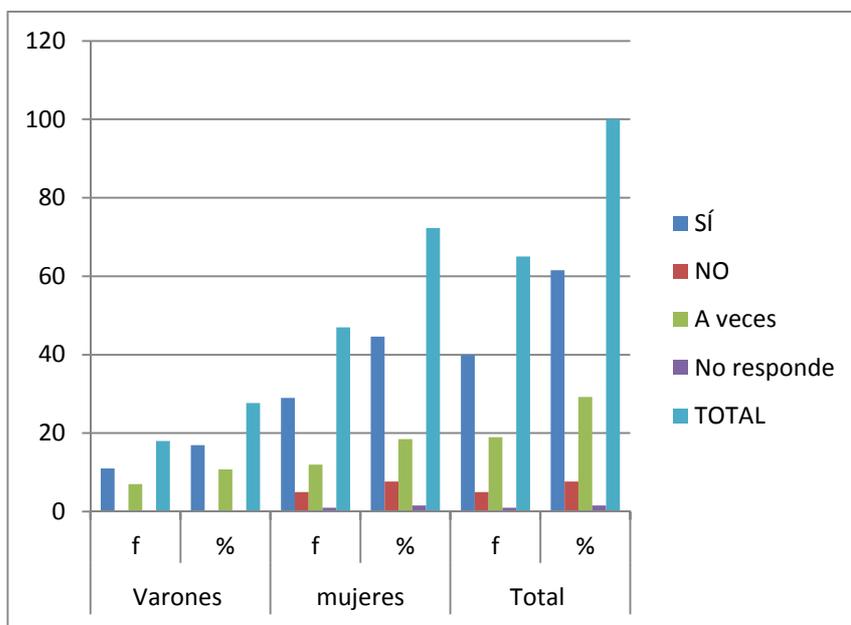
PLANIFICACIÓN DE PREGUNTAS PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES DE LAS I.E. DE DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA A REALIZAR EL COMENTARIO DE TEXTOS DE FUENTES PRIMARIOS.

Categoría	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	11	16.92	29	44.61	40	61.53
NO	0	0.00	5	7.69	5	7.69
A veces	7	10.76	12	18.46	19	29.23
No responde	0	0.00	1	1.54	1	1.54
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 14

PLANIFICACIÓN DE PREGUNTAS PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES DE LAS I.E. DE DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA A REALIZAR EL COMENTARIO DE TEXTOS DE FUENTES PRIMARIOS.



Fuente: Cuadro N° 14

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

El 61.53% de los docentes dijo que sí planifica preguntas para ayudar a los estudiantes a realizar el comentario de fuentes escritas primarias, 29.73% dijo que solamente planificaba preguntas en algunas ocasiones, el 7.69% afirmó que no las planificaba. Uno de los docentes (1.54%) no respondió.

El planificar preguntas es esencial para promover los procesos cognitivos que los estudiantes necesitan para aprender a interrogar a la fuente. La técnica de la pregunta permite que el estudiante poco a poco ya no necesite el interrogatorio planificado por el docente, sino que sea él mismo quien plantee las preguntas a la fuente.

CUADRO N° 15

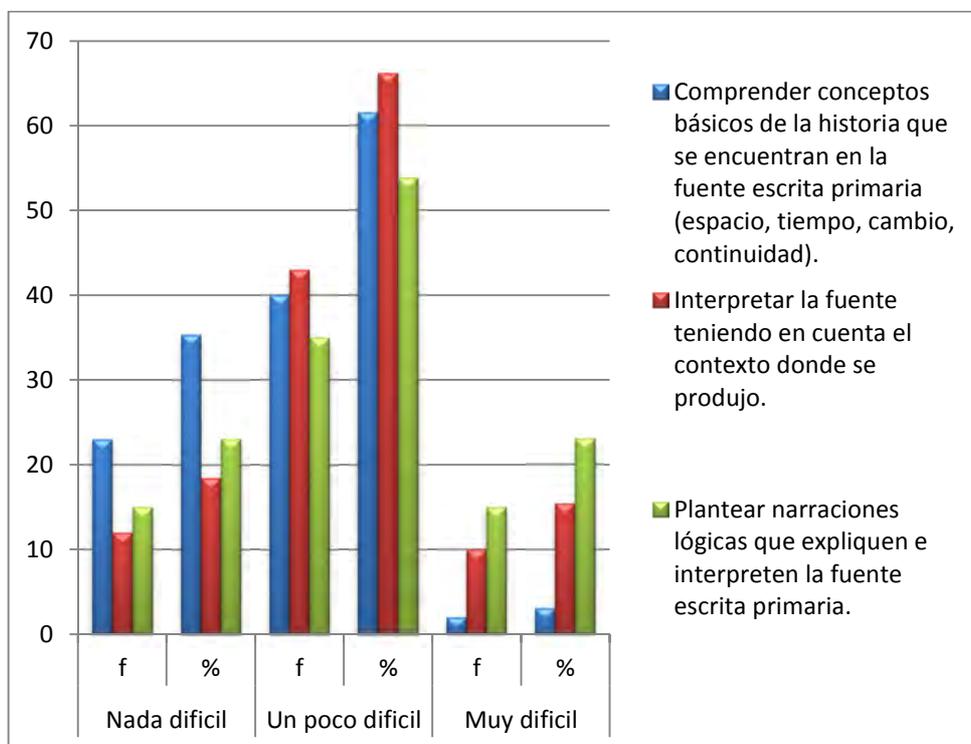
DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES DE LAS I.E PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA PARA APRENDER HISTORIA.

N°	Categoría	Nada difícil		Un poco difícil		Muy difícil	
		f	%	f	%	f	%
1	Comprender conceptos básicos de la historia que se encuentran en la fuente escrita primaria (espacio, tiempo, cambio, continuidad).	23	35.38	40	61.53	2	3.08
2	Interpretar la fuente teniendo en cuenta el contexto donde se produjo.	12	18.46	43	66.15	10	15.38
3	Plantear narraciones lógicas que expliquen e interpreten la fuente escrita primaria.	15	23.07	35	53.84	15	23.07

Fuente: Escala de actitudes aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N°15

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA PARA APRENDER HISTORIA.



Fuente: Cuadro N° 15

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En opinión de los docentes entrevistados la mayor dificultad de sus estudiantes es “Interpretar la fuente teniendo en cuenta el contexto donde se produjo” (15.38%).

La Comprensión de conceptos básicos de la Historia que se encuentran en la fuente escrita primaria (espacio, tiempo, cambio, continuidad) es según el 35.38% de los docentes una actividad que los estudiantes realizan fácilmente.

El 53.84% de los docentes opinó que plantear narraciones lógicas que expliquen e interpreten la fuente escrita primaria resulta para sus estudiantes un poco difícil de realizar y el 23.07% dijo que era muy difícil.

SUB CATEGORÍA 1.5: USO DEL LIBRO TEXTO

Con esta categoría se refiere a la forma cómo los docentes usan los libros textos para la enseñanza de la Historia. Para conocer la información se aplicó el Cuestionario y se tuvo en cuenta las opiniones de los docentes sobre el tema a través de preguntas abiertas, los resultados son presentados en cuadros y gráficos estadísticos.

CUADRO N° 16

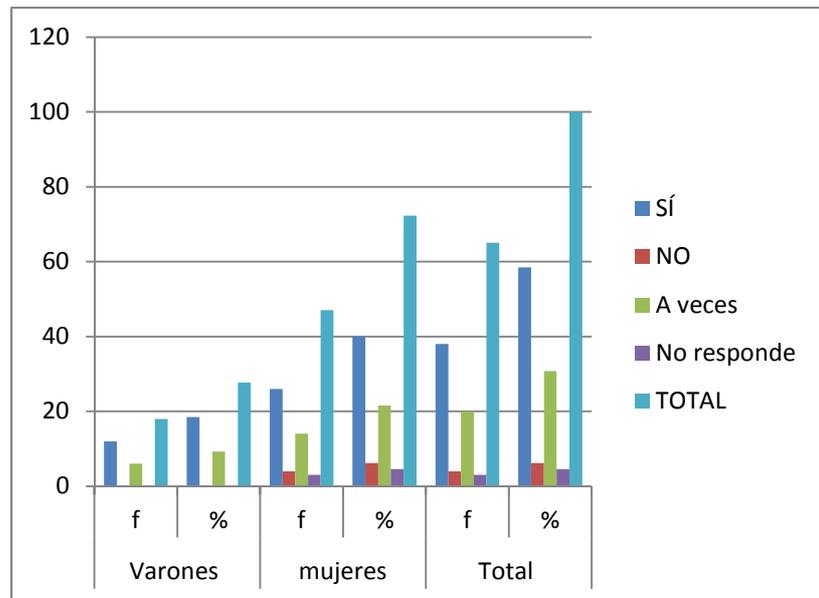
OPINIÓN DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA, SOBRE LAS FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS QUE SE PROPONEN EN LOS LIBROS TEXTOS ENTREGADOS POR EL ESTADO.

¿Los libros de texto del área de Historia, Geografía y Economía contienen fuentes primarias escritas?	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	12	18.46	26	40	38	58.46
NO	0	0.00	4	6.15	4	6.15
A veces	6	9.23	14	21.53	20	30.76
No responde	0	0.00	3	4.61	3	4.61
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 16

OPINIÓN DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA, SOBRE LAS FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS QUE SE PROPONEN EN LOS LIBROS TEXTOS ENTREGADOS POR EL ESTADO.



Fuente: Cuadro N° 16

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

El 58.46% de los encuestados concuerdan en que los libros textos contienen fuentes textuales primarias, 30.76% dice que sólo algunos libros las tienen. El 6.15% de los docentes dicen que los libros no tienen fuentes y el 4.61% no respondió.

Es interesante que dos de los docentes señalaran que los libros no tienen fuentes textuales, pues en realidad todos los libros texto actuales (2014) las tienen, no en la cantidad apropiada, ni con el esquema que requieren, pero aun así pueden ser utilizados como material para la motivación o para complementar el contenido narrativo.

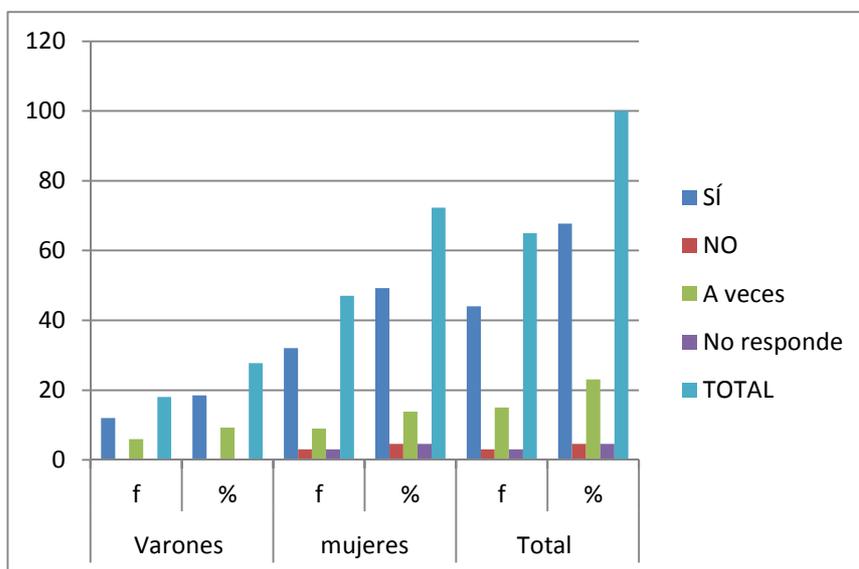
CUADRO N° 17
¿LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA, UTILIZAN LAS FUENTES ESCRITAS PRIMARIAS QUE SE ENCUENTRAN EN LOS LIBROS DE TEXTO?

Uso de las fuentes escritas primarias que se encuentran en los libros texto.	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	12	18.46	32	49.23	44	67.69
NO	0	0.00	3	4.61	3	4.61
A veces	6	9.23	9	13.84	15	23.07
No responde	0	0.00	3	4.61	3	4.61
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 17

¿LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA, UTILIZAN LAS FUENTES ESCRITAS PRIMARIAS QUE SE ENCUENTRAN EN LOS LIBROS DE TEXTO?



Fuente: Cuadro N° 17

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el Cuadro N°17 y su gráfico, observamos que el 67.69% de los docentes dice si utilizar las fuentes que se encuentran en el libro y el 23.07% señaló que las usa sólo a veces, es decir que el 90.76% de los docentes hace uso de las fuentes que el libro le proporciona, información que nos sirve para afirmar que los profesores están dispuestos a utilizar las fuentes y su análisis en una sesión de aprendizaje. La pregunta no nos dice si los docentes buscarán en sus estudiantes la crítica histórica de los mismos, pero al menos la usaran cómo elemento para promover el análisis, motivar o desarrollar contenidos.

CUADRO N° 18

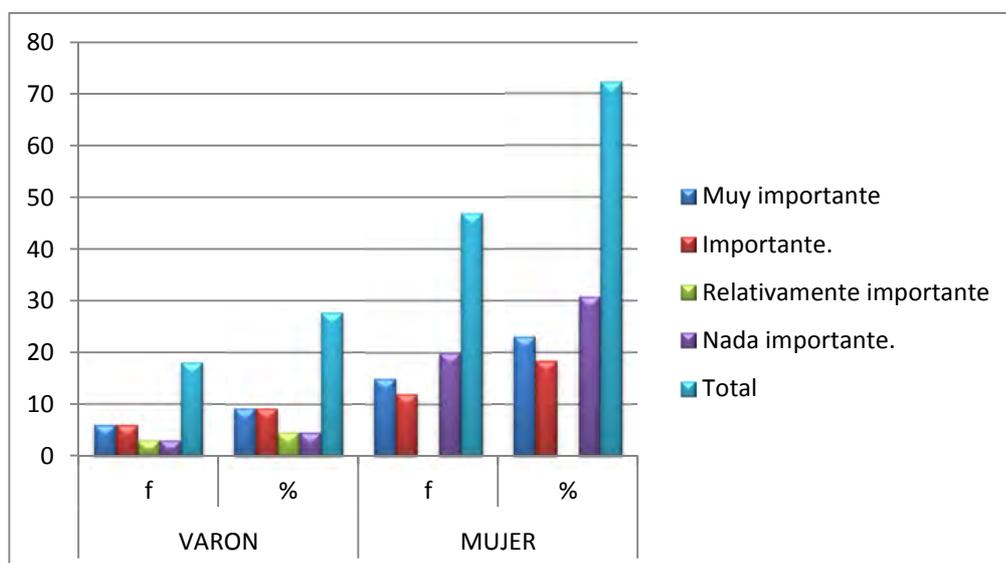
IMPORTANCIA DEL USO DE LAS FUENTES ESCRITAS PRIMARIAS QUE SE ENCUENTRAN EN EL LIBRO TEXTO.

N°	Categoría	VARON		MUJER		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%
1	Muy importante.	6	9.23	15	23.07	21	32.30
2	Importante.	6	9.23	12	18.46	18	27.69
3	Relativamente importante.	3	4.61	0	0.00	3	4.61
4	Nada importante.	3	4.61	20	30.76	23	35.38
TOTAL		18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Escala de actitudes aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en 2014

GRÁFICO N° 18

IMPORTANCIA DEL USO DE LAS FUENTES ESCRITAS PRIMARIAS QUE SE ENCUENTRAN EN EL LIBRO TEXTO.



Fuente: Cuadro N° 18

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Para el 35.38% de los docentes participantes de la investigación, el uso de fuentes escritas primarias que se encuentran en el libro no son nada importantes, mientras que para el 32.30% es muy importante, para el 27.69% es importante y para el 4.61% es relativamente importante.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N°10

Se preguntó a los docentes sobre si los libros textos que se utilizan en las instituciones educativas estatales contienen fuentes primarias. Se trata de libros de dos diferentes editoriales los cuales presenta a decir de los profesores las siguientes dificultades:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P6 “traen algunos fragmentos”
P8 “no siempre se encuentran”
P10 “en algunos textos se considera sólo en algunos temas”
P33 “en algunas partes se han consignado breves fuentes primarias”
P44 “solo cómo documentos que trata de profundizar en <i>algo</i> los temas”
P56 “párrafos de algún documento... pero son pocos”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Como vemos la opinión de algunos de los docentes es que aun cuando los libros textos con los que trabajan contienen fuentes primarias estas resultan insuficientes.

Respecto al tipo de *fuentes primarias* que se encuentran en los libros textos los docentes dijeron que se trata de:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P7 “testimonios, páginas web, link recomendados”.
P11 “por que trae fragmentos como las crónicas, leyendas, opiniones de personajes, sobre hechos etc.”
P34 “existen extractos de actas de fundación, sentencias judiciales, opiniones etc.”
P41 “fragmentos de testimonios, mapas, cartas”...
P58 “la mayoría de tema materia de investigación provee un testimonio o evidencia directa”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Sobre la *utilidad didáctica* de las fuentes escritas primarias que aparecen en los libros tenemos que algunos de los docentes señalaron que favorecen tanto la activación de los procesos cognitivos como el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, ellos dijeron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P26 “porque permite elaborar hipótesis a partir de algunos datos ... comprenden en forma más didáctica e integral los conceptos históricos”
P28 “debemos saber usar fuentes directas para comprender mejor un hecho histórico”
P32 “en los últimos textos cómo que están priorizando este tipo de fuentes ya que se plantea trabajar la activación de los procesos cognitivos”
P38 “cómo párrafos de documentos que podrían servir para la interpretación o comentario”
P42 “por ejemplo, en el libro de 3° hay textos de Maquiavelo que justifican el absolutismo en la edad moderna. A partir de ellos los alumnos analizan y toman una postura a favor o en contra”
P57 “los alumnos tienen el material al alcance de sus manos”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014

Una realidad que se dedujo a partir de lo dicho por los docentes es que para ellos las fuentes escritas primarias son solamente complementarias a los temas que tratan en clase, o en el mejor de los casos son utilizadas como recursos para la motivación de sus sesiones, perdiéndose así la oportunidad de enseñar a los estudiantes el procedimiento del comentario de textos que utiliza el historiador, ellos dijeron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P14 “se consideran cómo textos básicos...para contextualizar el tema”
P15 “generalmente vienen en la ampliación del tema”
P16 “textos complementarios para temas tratados”
P23 “se utilizan para complementar los temas”
P24 “hacer una lectura motivacional”...

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Es interesante lo admitido por uno de los docentes:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P13 “las sesiones de aprendizaje son muy esquematizadas y no permiten leer, analizar profundamente un texto histórico”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Observamos en su respuesta que considera que la secuencia didáctica que propone el MINEDU es la única, desconociendo la existencia de diferentes modelos didácticos que tienen secuencias didácticas diferentes.

De otro lado, dos de los docentes informaron que los libros textos además de presentar fuentes escritas primarias, tenían talleres y ejercicios que facilitan la adquisición de los aprendizajes:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P18 “presentan estrategias para trabajar en clase”
P20 “por ejemplo... en los talleres de análisis”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N°11.

Se preguntó a los docentes sobre las razones por las cuales utilizaban las fuentes escritas primarias que aparecen en los libros textos, sus respuestas nos permitieron concluir que:

Las utilizan porque les resultan interesantes y motivadoras para los estudiantes, así lo corroboramos cuando algunos de ellos comentan:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P11 “permite motivar, conocer lo que sucedió o cómo eran los antepasados...”
P14 “por que ayuda al alumno a comprender con facilidad el tema que estudia”
P15 “se complementa el contenido... para completar el aprendizaje”
P31 “son valiosas”
P53 “en algunos casos los utilizó cómo tema motivador”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Igualmente, utilizan las fuentes porque les permite ayudar a sus estudiantes a profundizar en el tema, es decir examinar la idea con gran atención y cuidado para conocer y comprender mejor el tema:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P16 “permite mayor comprensión de los temas”
P20 “ayuda a conocer y que los estudiantes tengan una mejor información”
P23 “para complementar el tema”
P26 “permiten desarrollara con amplitud la estructura de un contenido y su respectivo análisis”
P52 “me ayudan a complementar o expandir el tema”
P62 “ayudan a profundizar los temas”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Además, los docentes dijeron que las fuentes escritas primarias de los libros textos les son útiles porque permiten que sus estudiantes conozcan el contexto histórico de los hechos estudiados:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P7 “los introduce en el contenido a trabajar”
P6 “son útiles y acercan al alumno al hecho histórico”
P21 “permite que el estudiante tenga una idea de lo que pasó en una época determinada”
P27 “es necesario para analizarlo (el texto), ubicar (al estudiante) en el tiempo y el espacio”
P58 “ofrecen un punto de vista desde adentro del evento en particular o periodo de tiempo que se está estudiando”
P60 “ayudar a acercarnos más a la época o hecho analizado, comprenderlo mejor y también ayudan a desarrollar el pensamiento formal”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Así mismo, los documentos que aparecen en los libros texto son usados por los docentes como fuente de verificación, ayudan a los estudiantes a corroborar lo que los libros dicen sobre un tema o personaje histórico en particular:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P28 “debemos ir directo a los protagonistas para tener una idea real de los hechos”
P29 “para identificar las causas reales de un hecho”
P34 “porque son importantes como fuentes de información”
P51 “los textos son valiosos para reconstruir el pasado”
P42 “exigen un mayor trabajo intelectual del alumno, se involucra más en el conocimiento de los hechos históricos”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Sumada a estas razones, los docentes dicen utilizar las fuentes escritas primarias que aparecen en los libros textos, porque les ayuda a promover la investigación en sus estudiantes:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P32 “son herramientas muy interesantes por los planteamientos y además por que se aprovecha para seguir indagando”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Así mismo, los docentes consideran que los libros textos contienen fuentes escritas primarias que están correctamente elegidas y que son muy útiles desde el punto de vista didáctico, por ello comentaron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P12 “interesante y didáctico”
P36 “porque si creo que mis alumnos la pueden aplicar”
P38” porque depende del tema y de la capacidad que se quiera desarrollar”
P43 “son un recurso importante”
P55 “el tema lo requiere”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Algunos de los docentes opinaron que en realidad existen dificultades serias para utilizar las fuentes escritas primarias que aparecen en los libros textos, así se observa en algunas de sus respuestas:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P8 “el alumno necesita mucho tiempo para utilizarlas”
P13 “no permite trabajar otros pasos de la sesión de aprendizaje, pues hay que estar ajustado con el tiempo”
P33 “no son muy explícitas”
P48 “no vienen en los textos que utilizamos”
P50 “depende de la realidad de los estudiantes”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

De estas respuestas queremos destacar las dadas por P8 y P13 quienes señalan que la dificultad de utilizar las fuentes que se encuentran en los libros textos está en que “no tienen tiempo”, parece en realidad que desconocen la secuencia didáctica adecuada cuando se utiliza este tipo de estrategia.

Por otro lado, es interesante que dos de los docentes comentaran que usan las fuentes escritas primarias que aparecen en los libros textos porque son recomendadas por el Ministerio de Educación:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P41 “son recomendadas por el MINEDU”
P47” son interesantes y nos los presenta el MINEDU”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Estos comentarios de los docentes no parecen ser argumento suficiente, pues, si bien el MINEDU es quien dirige la política curricular, ello no significa que los docentes no puedan “mejorar” la propuesta curricular de acuerdo a los avances producidos por las investigaciones de la Didáctica de la Historia.

CATEGORÍA N° 02: COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS DE FUENTES PRIMARIAS.

El comentario de textos históricos es una técnica que permite extraer información sobre un determinado periodo, acontecimiento o hecho concreto, se basa en el análisis de documentos escritos. Permite el desarrollo de destrezas de investigación: planteamiento de hipótesis, búsqueda de elementos relacionales y desarrollo argumental.

Para analizar esta categoría se establecieron las sub categorías: Momentos o fases del comentario de textos, Tipos de texto, Uso de Fuentes textuales cómo material didáctico y el comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia.

SUB CATEGORÍA 2.1: MOMENTOS O FASES DEL COMENTARIO DE TEXTOS.

El comentario de textos históricos cómo estrategia de aprendizaje tiene el objetivo de desarrollar la capacidad de análisis de hechos históricos a partir de fuentes escritas, esta estrategia tiene un conjunto de pasos o fases necesarios para lograr desarrollar un buen comentario de textos que ayude al estudiante a conocer el pasado y a ser crítico y objetivo con las fuentes que analiza.

CUADRO N° 19

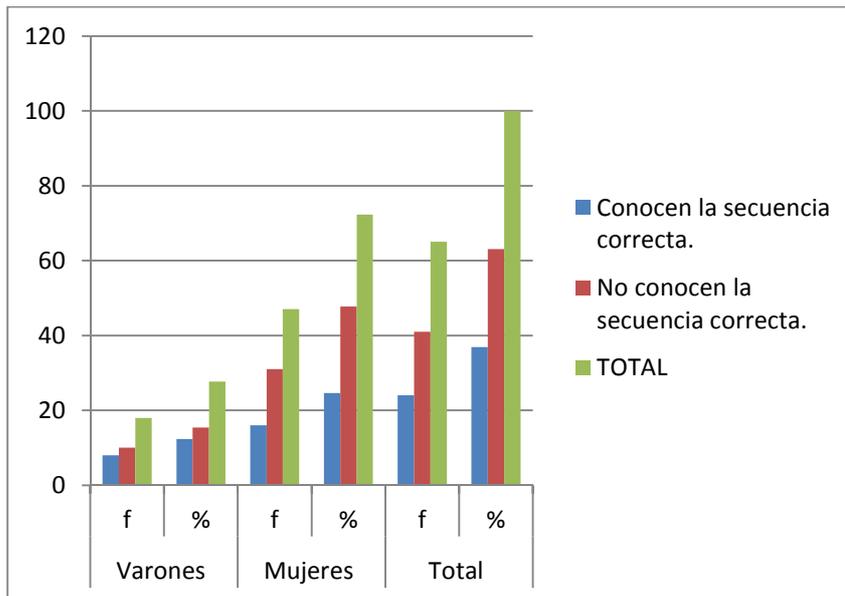
CONOCIMIENTO DE LA SECUENCIA PARA DESARROLLAR EL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS.

CATEGORÍA	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
Conocen la secuencia correcta.	8	12.31	16	24.61	24	36.92
No conocen la secuencia correcta.	10	15.38	31	47.69	41	63.07
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 19

CONOCIMIENTO DE LA SECUENCIA PARA DESARROLLAR EL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS.



Fuente: Cuadro N° 19

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Se pidió a los docentes que identificaran la secuencia didáctica correcta y lógica para realizar el comentario de textos de fuentes primarias, se encontró que el 63.07% no conocen la secuencia correcta, lo que explicará porque no la utilizan o la utilizan de forma errónea. Un 36.92% sí conoce la secuencia correcta, lo que nos muestra que sí son capaces de aplicar la estrategia.

CUADRO N° 20

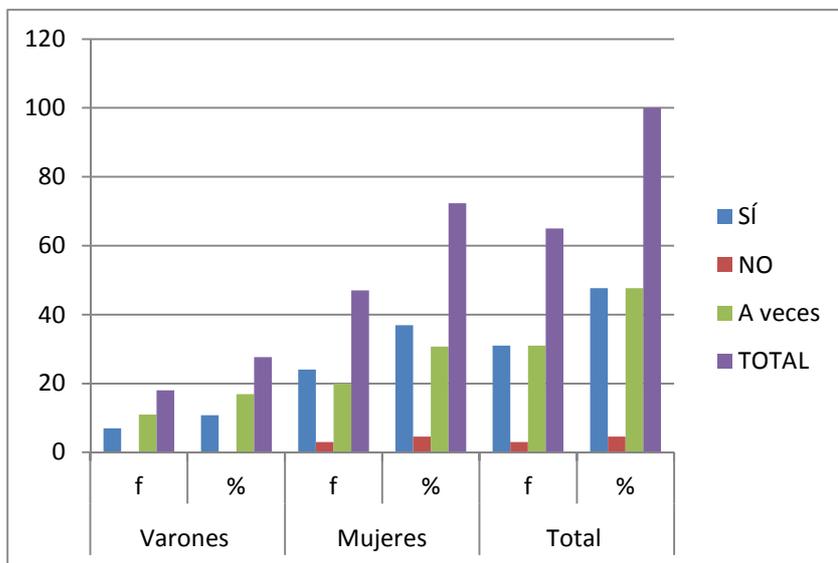
CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LAS I.E. DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA PARA REDACTAR UN TEXTO QUE INCLUYA LO QUE EL ESTUDIANTE ENTIENDE SOBRE EL TEMA Y EL TIEMPO DEL QUE ESTE SE TRATA.

Categoría	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	7	10.76	24	36.92	31	47.69
NO	0	0.00	3	4.61	3	4.61
A veces	11	16.92	20	30.76	31	47.69
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 20

CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LAS I.E. DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA PARA REDACTAR UN TEXTO QUE INCLUYA LO QUE EL ESTUDIANTE ENTIENDE SOBRE EL TEMA Y EL TIEMPO DEL QUE ESTE SE TRATA.



Fuente: Cuadro N° 20

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En el Cuadro N° 20 y su gráfico se observa que el 47.69% de los profesores dijo que sus estudiantes son capaces de redactar un texto (al igual que narrarlo) para explicar de forma lógica y coherente el tema y el tiempo del que trata una fuente primaria, lo que permite reconocer si los estudiantes reconocen conceptos de cambio, de continuidad y si contextualizan el tiempo al que se refiere la fuente. El mismo número de docentes señaló que solamente a veces los estudiantes son capaces de redactar textos que incluyan el tema y el tiempo del que trata la fuente de forma que puedan realizar un comentario y crítica adecuado.

El 4.61% de los docentes dijo que sus estudiantes no podían redactar textos adecuado para comentar una fuente.

CUADRO N° 21

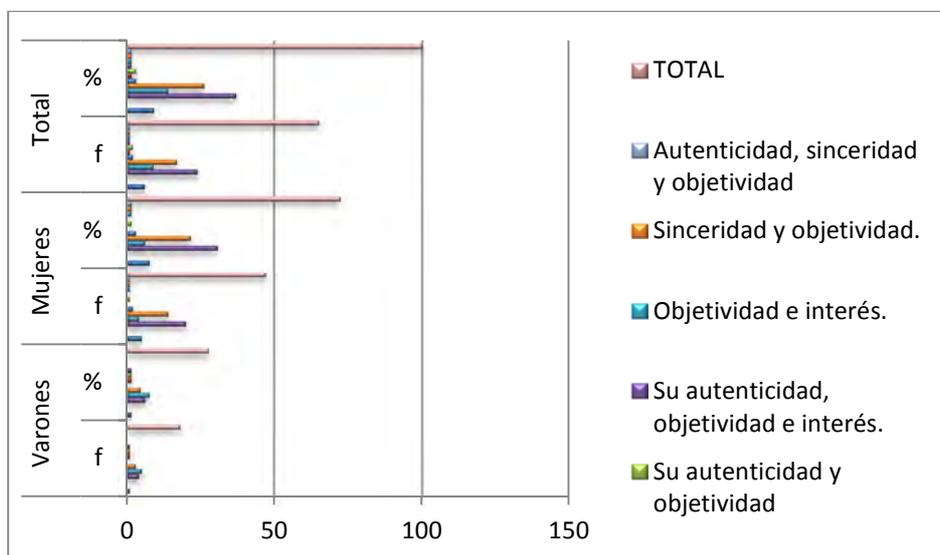
**CARACTERÍSTICAS QUE LOS ESTUDIANTES DE LAS
I.E DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA
IDENTIFICAN EN UNA FUENTE TEXTUAL PRIMARIA,
SEGÚN LOS PROFESORES.**

CATEGORÍAS	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
Su autenticidad.	1	1.54	5	7.69	6	9.23
Su exactitud.	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Su sinceridad.	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Su objetividad.	4	6.15	20	30.76	24	36.92
Su interés.	5	7.69	4	6.15	9	13.84
Solamente entienden el texto de forma literal.	3	4.61	14	21.53	17	26.15
No responde.	0	0.00	2	3.08	2	3.08
Exactitud y objetividad.	1	1.54	0	0.00	1	1.54
Su autenticidad y objetividad	1	1.54	1	1.54	2	3.08
Su autenticidad, objetividad e interés.	1	1.54	0	0.00	1	1.54
Objetividad e interés.	0	0.00	1	1.54	1	1.54
Sinceridad y objetividad.	0	0.00	1	1.54	1	1.54
Autenticidad, sinceridad y objetividad	0	0.00	1	1.54	1	1.54
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

FUENTE: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014

GRÁFICO N° 21

CARACTERÍSTICAS QUE LOS ESTUDIANTES DE LAS I.E. DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA IDENTIFICAN EN UNA FUENTE TEXTUAL PRIMARIA, SEGÚN LOS PROFESORES.



Fuente: Cuadro N° 21

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Al interrogar a los docentes sobre las características de las fuentes textuales que sus estudiantes identifican, el 36.92% dicen que toman en cuenta la objetividad, 26.15% señaló que solamente entienden el texto de forma literal, 13.84% expresa que describen el interés que puede tener la fuente. Ninguno de los docentes señaló que sus estudiantes fueran capaces de reconocer la exactitud y sinceridad de la fuente, lo que nos revela que los estudiantes no pueden realizar comentario de textos de forma correcta. El 3.08% no respondió.

El 10.76% de los docentes dijo que sus estudiantes pueden descubrir en las fuentes dos o tres cualidades, lo que nos indica un gran avance que les permitirá realizar correctamente el comentario de textos históricos.

CUADRO N° 22

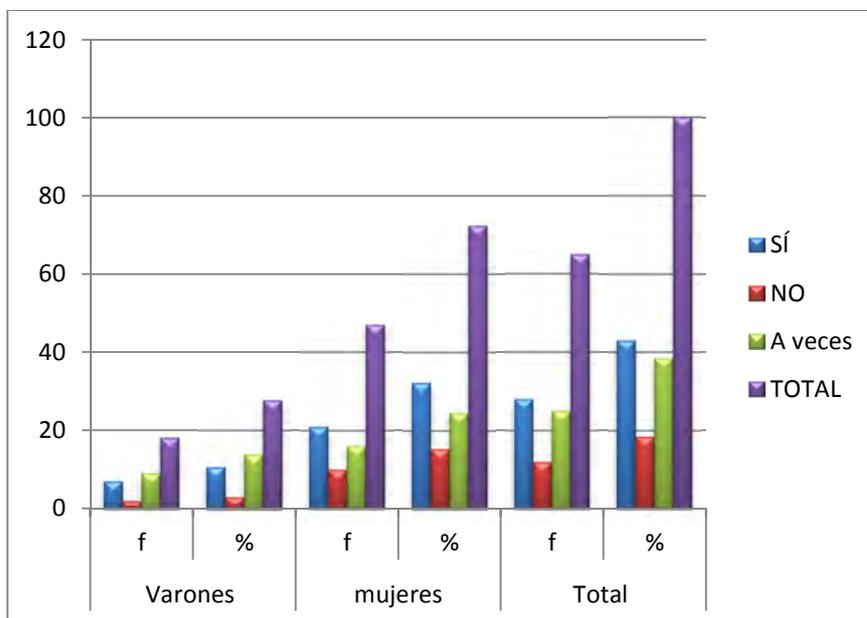
USO DE TEXTOS BIBLIOGRÁFICA DURANTE COMENTARIO DE TEXTOS PRIMARIOS

Categoría	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	7	10.76	21	32.30	28	43.07
NO	2	3.08	10	15.38	12	18.46
A veces	9	13.84	16	24.61	25	38.46
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 22

USO DE TEXTOS BIBLIOGRAFÍA DURANTE COMENTARIO DE TEXTOS PRIMARIOS



Fuente: Cuadro N° 22

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 43.07% de los docentes dijo que utilizan bibliografía para ayudar a sus estudiantes a realizar el comentario de textos. 38.46% dijo que los utiliza a veces y el 18.46% que no la utiliza. El uso de bibliografía complementaria ayuda al estudiante a realizar el comentario de textos, puesto que constituye la fuente que les ayudará a demostrar sus conjeturas respecto de la verdad histórica.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N° 20.

Se preguntó a los docentes si sus estudiantes eran capaces de redactar un texto que incluya lo que él entiende sobre el tema y el tiempo del que este se trata, es decir, partir del texto como fundamento para realizar un ensayo sobre la época histórica a la que se refiere el documento empleando los contenidos estudiados y analizados. La

mayoría de los docentes dejó sin contestar esta pregunta abierta, a pesar de que más del 47.69% de los profesores señaló que sus estudiantes eran capaces de hacer esta tarea solamente en algunas oportunidades. Algunos de los docentes que respondieron abiertamente que sus estudiantes no eran capaces de realizar este tipo de tarea dijeron:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P9 “carecen de las capacidades de análisis y argumentación” P30 “no redactan... es un problema del centro educativo... (sobre todo) en la parte inferencial ...

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Podemos notar, en la ausencia de comentario de los docentes, que existe desconcierto y confusión sobre las razones por las que sus estudiantes no son capaces de realizar un ejercicio de redacción de este tipo, ello puede deberse a que muchas veces se piensa que es el área de Comunicación la que debe encargarse de enseñar a los estudiantes la labor de redactar un texto, situación por demás errónea ya que el área de Historia, Geografía y Economía está también llamada a desarrollar en los jóvenes capacidades que los lleven a comunicar información de forma adecuada y de acuerdo a las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N°22.

El uso de bibliografía complementaria es indispensable para trabajar la estrategia del comentario de textos históricos en el aula, pues permite profundizar los conocimientos adquiridos en el análisis de la fuente textual primaria, además ayuda a fundamentar los datos expuestos dándoles confiabilidad y seriedad. El uso continuo de la bibliografía complementaria permite que los estudiantes se vuelvan diestros en el manejo de fuentes de verificación de hipótesis, lo que favorece el desarrollo del nivel de pensamiento crítico.

Al interrogarse a los docentes sobre el uso de estas fuentes se descubrió que los docentes son consientes de la utilidad de las fuentes bibliográficas, así tenemos que los docentes señalaron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P14 “permite asegurarse de la exactitud de la información”
P15 “la relaciona y ve la exactitud de la fuente”
P41 “entender tiempo espacio objetividad de la fuente”
P43 “permite cruzar información y complementar el contexto”
P48 “para que al momento de comparar información de uno y otro texto tengan más objetividad para expresar su opinión o punto de vista”
P59 “les permite profundizar en el tema y analizar mejor”
P62 “es necesario dar textos o hechos referenciales para comparar y realizar el comentario”.
P 64 “así se da cuenta que no todos los autores dicen lo mismo”.

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Sin embargo, muchos de los docentes indicaron que sólo las utilizaban en algunas ocasiones o que simplemente no las usaban, las razones que dieron para no hacerlo fueron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P9 “falta de recursos económicos y por desconocimiento de varios textos”
P12 “no traen material para comparar”
P19 “es complicado contar con los documentos”.
P21 “porque a veces no se cuentan con esos “otros” textos bibliográficos”
P30 “hay que traer el material y es engorroso ya que (la) biblioteca no es abierta...”
P33 “el tiempo para las horas de clase es corto”
P 57 “sólo con el material que tienen en sus manos (se refiere al libro texto), salvo que se dije una investigación para profundizar el tema”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Es interesante destacar que una de las docentes participantes en la investigación describió claramente las dificultades por las que pasan los docentes para intentar que sus estudiantes usen bibliografía adecuada:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P44 “...trato en lo posible que consigan la bibliografía sin bibliotecas. No siempre se logra por no tener biblioteca en la institución y el ir a Biblioteca Municipal es difícil, por la distancia... en ese caso la docente les proporciona”...

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Vemos que esta profesora tiene la voluntad de solucionar el problema, sin embargo otros docentes de la misma institución educativa comenta:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P61” hubiera sido de desear, pero mi centro educativo carece de bibliografía en el área de historia el estudiante sólo maneja el libro texto”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Las dificultades para usar bibliografía adicional a la fuente que se está analizando pueden ganar la voluntad de trabajo del docente y hacer que éste se limite a usar el libro texto, material que resulta insuficiente para lograr un comentario de textos de fuentes primarias adecuado.

SUB CATEGORÍA 2.2: TIPOS DE TEXTO.

Esta sub categoría se refiere al conocimiento que sobre las clases de textos históricos debe tener el profesor para poder elegir aquellos que puedan ser analizados por los estudiantes de nivel secundario. El texto histórico relata hechos, acciones, personajes y acontecimientos pasados y, generalmente, son los más destacados en su época.

A continuación se presenta la información recogida para conocer los conocimientos que tienen los docentes sobre los Tipos de texto históricos que se pueden utilizar para enseñar:

CUADRO N° 23

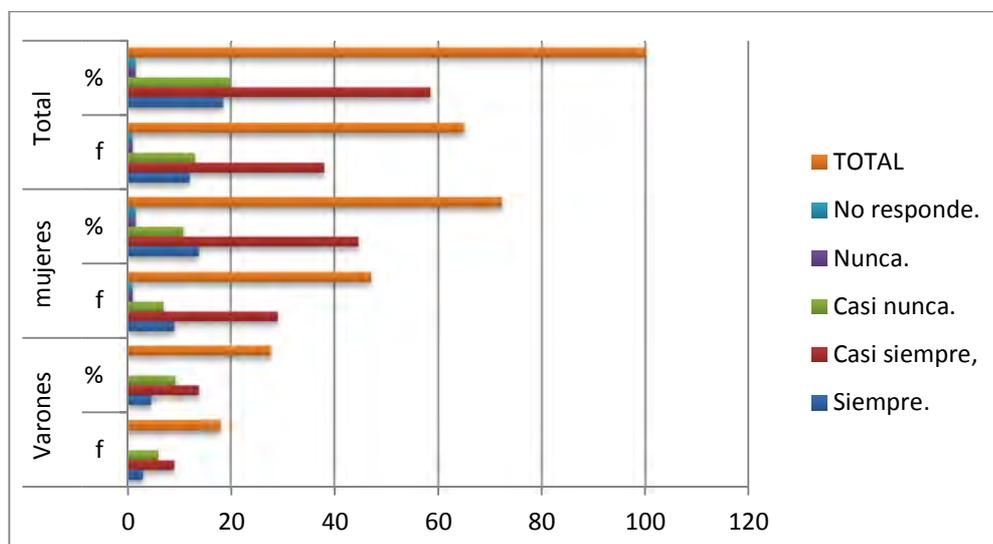
LOS ESTUDIANTES DE LAS I.E DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA IDENTIFICAN LOS DISTINTOS TIPOS DE FUENTES ESCRITAS.

Categoría	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
Siempre.	3	4.61	9	13.84	12	18.46
Casi siempre,	9	13.84	29	44.61	38	58.46
Casi nunca.	6	9.23	7	10.76	13	20
Nunca.	0	0.00	1	1.54	1	1.54
No responde.	0	0.00	1	1.54	1	1.54
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 23

LOS ESTUDIANTES DE LAS I.E. DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA IDENTIFICAN LOS DISTINTOS TIPOS DE FUENTES ESCRITAS.



Fuente: Cuadro N° 23

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

A los docentes se les interrogó si sus alumnos eran capaces de identificar los tipos de fuentes escritas a lo que respondieron: 58.46% dijo que lo hacían casi siempre, 18.46% que siempre, 20% que casi nunca, 1.54% que nunca, mientras que uno de los docentes no respondió a la pregunta.

Existen distintos tipos de fuentes escritas, uno de los primeros pasos del comentario de fuentes escritas es la identificación clara y precisa del tipo de fuente para poder determinar sus características: objetividad, sinceridad, autenticidad, exactitud e interés de la fuente.

CUADRO N° 24

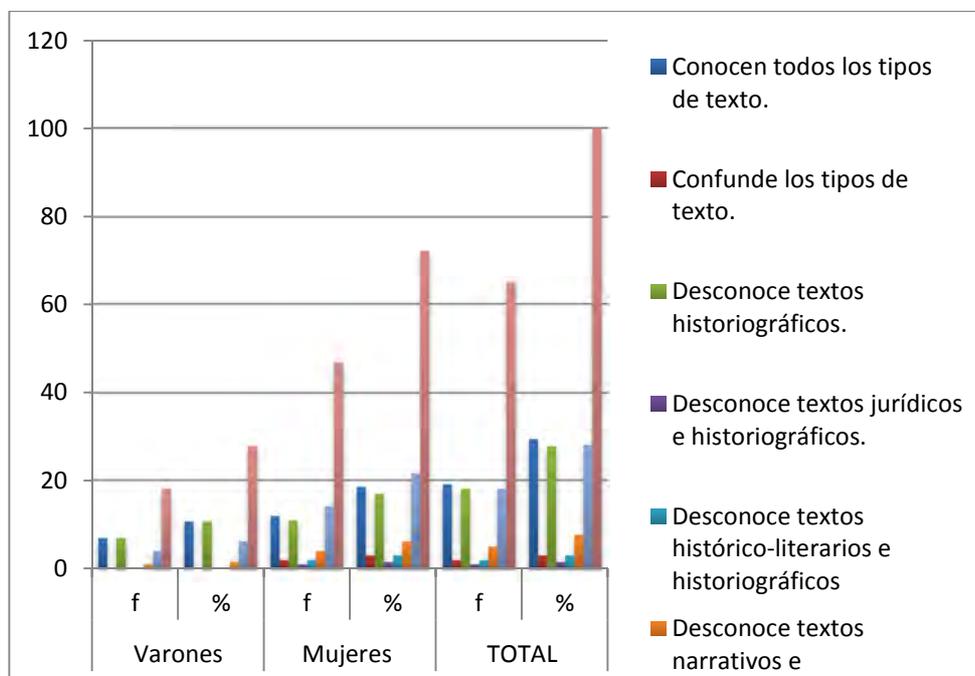
¿LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA DE LAS I.E. DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA IDENTIFICAN LOS DISTINTOS TIPOS DE FUENTES ESCRITAS?

CATEGORÍAS	Varones		Mujeres		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Conocen todos los tipos de texto.	7	10.76	12	18.46	19	29.23
Confunde los tipos de texto.	0	0.00	2	3.08	2	3.08
Desconoce textos historiográficos.	7	10.76	11	16.92	18	27.69
Desconoce textos jurídicos e historiográficos.	0	0.00	1	1.54	1	1.54
Desconoce textos histórico-literarios e historiográficos	0	0.00	2	3.08	2	3.08
Desconoce textos narrativos e historiográficos	1	1.54	4	6.15	5	7.69
No responde	4	6.15	14	21.53	18	27.69
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 24

¿LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA DE LAS I.E. DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA IDENTIFICAN LOS DISTINTOS TIPOS DE FUENTES ESCRITAS?



Fuente: Cuadro N° 24

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Se pidió a los docentes que propusieran ejemplos de cada uno de los tipos de textos, el 29.23% de los profesores sí conocen todos los tipos de texto. El 27.69% desconoce los tipos de textos historiográficos, otros 27.69% no respondió, el 7.69% desconoce textos narrativos e historiográficos, 3.08% confunde los tipos de textos. El 3.05% desconoce tanto los tipos de texto historiográficos cómo los histórico narrativos.

Reconocer los tipos de texto es indispensable para realizar el comentario de textos, si los docentes no los conocen significa que no podrán aplicar la estrategia.

Como se aprecia un gran número de docentes (40%) desconoce los textos historiográficos, es decir que no conocen el trabajo del historiador, corriéndose el riesgo de que dichos docentes creen que lo que un historiador dice sobre una época o acontecimiento es la verdad absoluta.

SUB CATEGORÍA 2.3: USO DE FUENTES TEXTUALES CÓMO MATERIAL DIDÁCTICO.

La sub categoría “Uso de Fuentes textuales cómo material didáctico” indaga sobre si el docente hace uso de fuentes textuales primarias durante sus sesiones de aprendizaje.

CUADRO N° 25

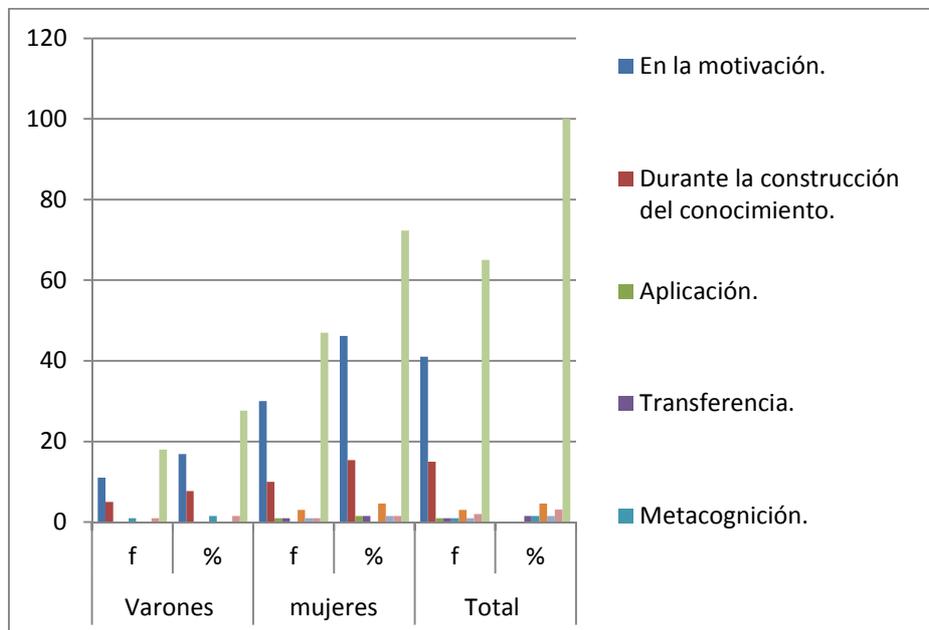
MOMENTO EN QUE LOS DOCENTES PROPONEN USAR EL COMENTARIO DE TEXTOS A UNA CARTA ESCRITA DURANTE LA GUERRA DEL PACÍFICO.

N°	Momentos de la sesión de aprendizaje	Varones		Mujeres		Total	
		f	%	f	%	f	%
1	En la motivación.	11	16.92	30	46.15	41	63,07
2	Durante la construcción del conocimiento.	5	7.69	10	15.38	15	23,07
3	Aplicación.	0	0.00	1	1.54	1	1,54
4	Transferencia.	0	0.00	1	1.54	1	1.54
5	Metacognición.	1	1.54	0	0.00	1	1.54
6	Durante la motivación y la construcción del conocimiento.	0	0.00	3	4.61	3	4.61
7	Durante la motivación, la transferencia y la Metacognición.	0	0.00	1	1.54	1	1.54
8	No responde	1	1.54	1	1.54	2	3.08
TOTAL		18	27.69	47	23.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 25

MOMENTO EN QUE LOS DOCENTES PROPONEN USAR EL COMENTARIO DE TEXTOS A UNA CARTA ESCRITA DURANTE LA GUERRA DEL PACÍFICO.



Fuente: Cuadro N° 25

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En la pregunta N° 13 del Cuestionario aplicado los docentes se les presentó una carta como fuente primaria de la Guerra del Pacífico y se pidió a los docentes que identificaran el momento de la sesión de aprendizaje donde la utilizarían, en el Cuadro N° 25 y su gráfica se tiene que el 63.07% de los profesores dijo que utilizaría el análisis de la epístola para motivar una sesión de aprendizaje, el 23.07% dijo que la utilizaría para construir el conocimiento. El resto de docentes dijo que la utilizaría durante: la aplicación (1.54%), la transferencia (1.54%) o la Metacognición (1.54%). El 4.61% dijo que lo utilizaría durante la motivación y la construcción del conocimiento, el 1.54% señaló que lo usaría en la aplicación, transferencia y Metacognición. El 3.08% de los docentes no respondieron.

Al analizar los datos inferimos que los docentes no son consientes de que el análisis de la carta a la luz de la estrategia del comentario de textos es suficiente para ser utilizado durante toda una sesión pues mostraría el contexto de la guerra, el pensamiento de sus protagonistas y la política de aquel acontecimiento.

Los docentes no vieron esa posibilidad porque están más interesados en la cantidad de conocimientos que en desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

CUADRO N° 26

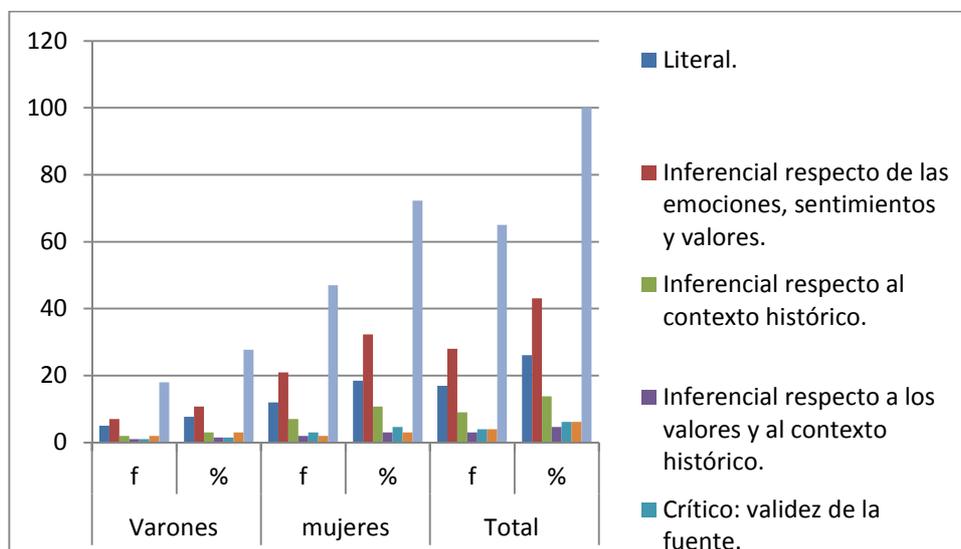
NIVELES DE PENSAMIENTO QUE SE DESARROLLAN EN LOS ESTUDIANTES A PARTIR DE LAS PREGUNAS QUE LOS PROFESORES LES PLANTEAN SOBRE UNA FUENTE ESCRITA PRIMARIA.

N°	Momentos de la sesión de aprendizaje	Varones		Mujeres		Total	
		f	%	f	%	f	%
1	Literal.	5	7.69	12	18.46	17	26.15
2	Inferencial respecto de las emociones, sentimientos y valores.	7	10.76	21	32.30	28	43.07
3	Inferencial respecto al contexto histórico.	2	3.08	7	10.76	9	13.84
4	Inferencial respecto a los valores y al contexto histórico.	1	1.54	2	3.08	3	4.61
5	Crítico: validez de la fuente.	1	1.54	3	4.61	4	6.15
6	No responde.	2	3.08	2	3.08	4	6.15
TOTAL		18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014

GRÁFICO N° 26

NIVELES DE PENSAMIENTO QUE SE DESARROLLAN EN LOS ESTUDIANTES A PARTIR DE LAS PREGUNAS QUE LOS PROFESORES LES PLANTEAN SOBRE UNA FUENTE ESCRITA PRIMARIA.



Fuente: Cuadro N° 26

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el Cuestionario se pidió a los profesores que plantearan preguntas a partir de un texto que se les presentó, los docentes propusieron distintos tipos de preguntas: 43.07% formularon preguntas que buscaban que los estudiantes puedan realizar inferencias respecto a las emociones, sentimientos y valores que podrían deducir a partir del texto, ello con la idea de acercar la Historia al estudiante, teniendo en cuenta que los adolescentes no se identifican con el área. 26.15% realizó preguntas de tipo literal, dejando al estudiante en el nivel más bajo de la comprensión de textos, evitando la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

El 13.84% planteó preguntas inferenciales que permitirán a los estudiantes conocer el contexto donde se desarrollan los acontecimientos, este tipo de preguntas ayudan al estudiante a mejorar su comprensión, llevándolo un paso más para lograr la criticidad.

4.61% de los docentes realizaron preguntas inferenciales que buscaban tanto conocer al individuo que la fuente presentaba (sus emociones, sentimientos y valores) cómo el contexto social y político en el que se desenvolvían.

Solamente cuatro (6,15%) de los docentes planteó preguntas que llevaban al estudiante a criticar la fuente, desarrollando la indagación, básica para realizar el comentario crítico sobre el texto. Finalmente, el 6.15% de los docentes no respondió.

CUADRO N° 27

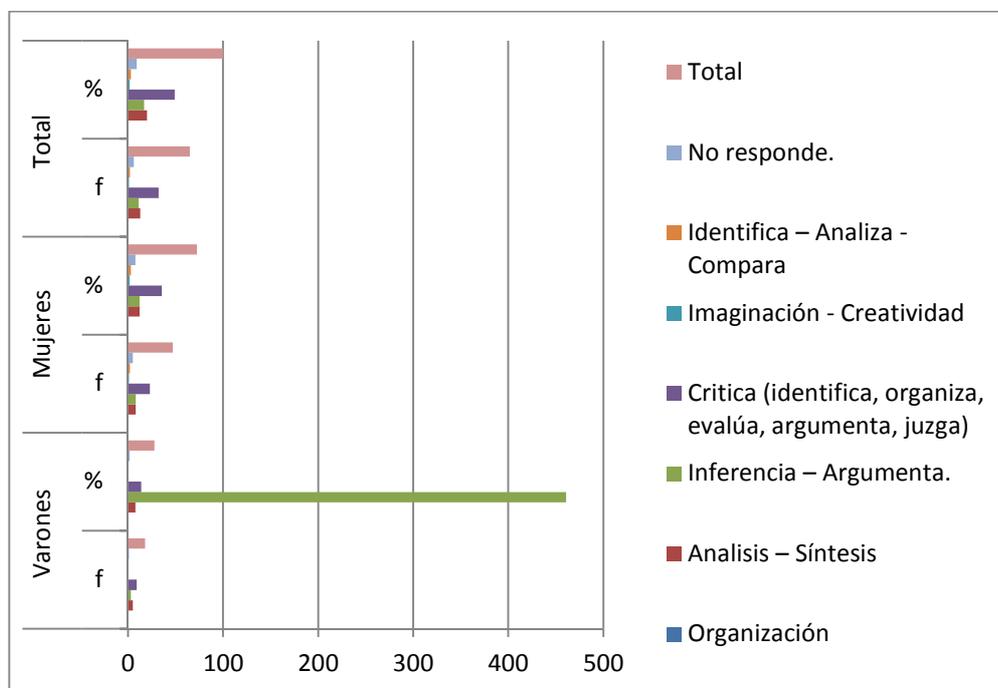
CAPACIDADES QUE EN OPINIÓN DE LOS PROFESORES SE PUEDEN DESARROLLAR CUANDO SE REALIZA EL COMENTARIO DE TEXTOS EN FUENTES ESCRITAS PRIMARIAS.

N°	Momentos de la sesión de aprendizaje	Varones		Mujeres		Total	
		f	%	f	%	f	%
1	Organización	0	0.00	0	0.00	0	0.00
2	Análisis – Síntesis	5	7.69	8	12.31	13	20.00
3	Inferencia – Argumenta.	3	4.61	8	12.31	11	16.92
4	Crítica (identifica, organiza, evalúa, argumenta, juzga)	9	13.84	23	35.38	32	49.23
5	Imaginación - Creatividad	0	0.00	1	1.54	1	1.54
	Identifica – Analiza - Compara	0	0.00	2	3.08	2	3.08
6	No responde.	1	1.54	5	7.69	6	9.23
TOTAL		18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 27

CAPACIDADES QUE EN OPINIÓN DE LOS PROFESORES SE PUEDEN DESARROLLAR CUANDO SE REALIZA EL COMENTARIO DE TEXTOS EN FUENTES ESCRITAS PRIMARIAS



Fuente: Cuadro N° 27

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el Cuadro N° 29 y su gráfico se observa que el 49.23% de los profesores señaló que con el comentario de textos de fuentes primarias los estudiantes lograban desarrollar su capacidad crítica determinando que para llegar a ese nivel primero debían identificar, organizar, evaluar, argumentar y juzgar. El 20% dijo que con el comentario de textos se desarrollan las capacidades de análisis y síntesis (capacidades del nivel de pensamiento inferencial). El 16.92% dice que desarrollan la inferencia capacidad que constituye la base para el desarrollo del pensamiento crítico.

El 1.54% de los docentes dijo que desarrollan la creatividad y la imaginación habilidades propias del pensamiento creativo. El 9.23% de los entrevistados no respondió.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N° 5

El comentario de textos históricos es una estrategia que correctamente aplicada logra el aprendizaje por descubrimiento, cuando se preguntó a los profesores si esto era posible, las razones por las que afirmaron que si nos indica que era porque producen la activación de los procesos cognitivos, los profesores respondieron:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P18 “porque el alumno conoce, analiza y se promueve la investigación.
P19 “el alumno aprende a analizar”
P20 “porque se puede lograr una opinión crítica de los hechos y así informarse sobre lo que paso en un tiempo y determinado lugar”
P23 “el estudiante puede atender claramente lo que el autor quiere decir”
P28 “al comentar, explicar y describir un hecho que a simple vista no lo notemos, pero el comentarlo aparece”
P43 “implica poner en juego un conjunto de habilidades cognitivas”
P60 “permite analizar...informar sobre el tema y tener una idea sobre el mismo”
P62 “ello lleva al estudiante a reflexionar, a formarse un juicio crítico”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Cómo se observa los profesores los profesores señalan que la estrategia *promueve* distintos *procesos cognitivos* que llevan al estudiante al aprendizaje por descubrimiento.

Otros docentes señalaron que el aprendizaje por descubrimiento se produce por que genera en los estudiantes conocimiento del tiempo y el lugar donde se desarrollan los hechos:

INFORMACIÓN RECOGIDA

- P1 “porque él (estudiante) busca los textos históricos, los lee y saca sus conclusiones... entonces los descubre por sí sólo...”
- P3 “porque a través del análisis de textos el estudiantes conoce ideas o freses desconocidas que nos ínsita a explorar o investigar en otras fuentes.
- P39 “cuando se comenta un texto histórico se explora el contexto en que fue escrito, las ideas fuerza del texto y a través del análisis de su contenido nos adentramos en el planteamiento del autor”
- P47 “Es una estrategia de investigación”
- P57 “les ayuda a descubrir cómo eran las costumbres y vida social de aquel tiempo”
- P58 “los texto son insumos, herramientas a través de los cuales descubre por si mismo lo que desea aprender, asegura conocimientos significativo”
- P65 “solo entendiendo el tiempo podría realizar una opinión acorde con el hecho”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Otros profesores plantean que al tratarse de una estrategia extremadamente motivadora, lo más probable sea propiciar *aprendizajes por descubrimiento*:

INFORMACIÓN RECOGIDA

- P21 “podemos tomar cómo punto de partida sus saberes previos y relacionarlos con el texto histórico”
- P17 “despierta el interés por conocer lo que no tiene claro”
- P36 “despierta el interés para que ellos sigan investigando y querer conocer más...”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Algunos profesores no reconocen al comentario de textos históricos cómo una estrategia:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P12 “realizan su apreciación personal... esto no es aprendizaje por descubrimiento”
P59 “da su punto de vista, lo que es diferente a investigar un tema”
P64 “porque puede que sea verídico o no”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Sus respuestas nos indica que no entienden claramente a que se llama “aprendizaje por descubrimiento”: aquel que el estudiante descubre los conceptos y los reordena para aplicarlos a “su esquema cognitivo”.

Enseñar teniendo como objetivo el aprendizaje por descubrimiento busca desarrollar en los estudiantes “estrategias de investigación” (y el comentario de textos históricos lo es), el método inductivo y la solución de problemas.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N°7:

Se pidió a los docentes participantes de la investigación que comentaran sobre las *dificultades* que tenían cuando utilizaban fuentes escritas primarias durante una sesión de aprendizaje.

Comentaron en primer lugar que la dificultad era que sus estudiantes carecían de las *capacidades mínimas de comprensión lectora*:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P10 “en los primeros grados de secundaria se les hace difícil analizar una fuente escrita”
P34 “por la poca capacidad de comprensión de textos”
P36 “las utilizo poco porque algunas son difíciles de entender por los alumnos...pero si las trabajo en el aula... explico lo que deben entender”
P39 “los alumnos no pueden analizar”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Para analizar una fuente escrita primaria es necesario que los estudiantes tengan como mínimo un nivel de comprensión lectora inferencial, es tarea del docente proporcionar los espacios y estrategias que permitan que los estudiantes puedan ejercitarse en el logro de habilidades de comprensión lectora que les lleven a criticar un texto.

Otros profesores comentaron que la dificultad estaba en que no tenían forma de *conseguir el material*:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P37 “porque en los textos no las encontramos”
P45 “es difícil encontrar las fuentes”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Algunos docentes señalaron tener problemas en el momento del *uso didáctico de la fuente*:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P16 “preparar material con el propósito de la clase”
P41 “los alumnos no optimizan su tiempo”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Se refieren a que debido a que el material no está a su alcance, ellos tienen que elaborarlo, además señalan que sus estudiantes no usan su tiempo adecuadamente cuando analizan una fuente escrita primaria en clase, lo que nos indica que falta dominio de aula, puesto que el óptimo uso del tiempo de trabajo en aula depende del manejo del docente.

Uno de los docentes comentó que no tenía *dificultades* para utilizar las fuentes textuales primarias”

INFORMACIÓN RECOGIDA

P3 “no tengo dificultades, las fuentes primarias sirven de material o recurso didáctico en el procesos enseñanza aprendizaje”

FUENTE: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Finalmente, es interesante notar las dificultades que presentan dos de los docentes participantes en la investigación cuando se trata de entender cuando se habla de una fuente escrita primaria y cuando de una fuente historiográfica:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P11 “existen pocos autores de libros que analizan la historia para que el alumno pueda dar su opinión”

P21 “creo que no es muy factible ya que las fuentes primarias son las que se producen en la época o hecho analizado salvo que se gestione viajes de estudio...por ejemplo a un museo”

FUENTE: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N° 8

En la actualidad se propone que a través de la enseñanza de la Historia los estudiantes desarrollen un sentido crítico frente al pasado y al presente, para ello, el análisis de las fuentes escritas primarias debe ser constante. Buscando conocer la opinión de los docentes respecto a este punto se les preguntó si utilizaban este tipo de documentos cómo recurso didáctico.

Así, algunos de los docentes conscientes de la importancia de la fuente escrita primaria para el aprendizaje de sus estudiantes señalaron que el uso de estas favorece la activación de procesos cognitivos como la observación del hecho histórico, su análisis e interpretación, así se demuestra con alguna de sus reflexiones:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P2 “para que ellos saquen sus propias conclusiones”
P15 “ayuda a los estudiantes a entrar en contacto en el hecho real y crear en ellos expectativas para seguir investigando y conociendo”
P16 “son fuentes muy importantes para comprender la historia”
P58 “los diferentes materiales didácticos permiten lograr en los alumnos aprendizajes significativos. El alumno también aprende observando.

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Por otro lado, el uso de fuentes escritas primarias facilita la ubicación espacio temporal, los estudiantes se acercan al pasado permitiéndoles conocer el contexto histórico, así lo manifestaron los docentes cuando señalaron que estos documentos permiten:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P7 “sitúa al alumno en la época, despertando el interés”
P19 “hace la clase más objetiva y realista”
P25 “es importante que los estudiantes conozcan la información de primera mano”
P26 “es importante agenciarnos de otras fuentes para el mayor conocimiento de la historia”
P27 “para ubicarnos en el tiempo y el espacio”
P29 “compartir información de primera línea”
P45 “pone al estudiante con una realidad que ya no está”
P61 “los acerca más a la época o hecho analizado”
P63 “ayuda a ubicarlos en el tiempo”
P66 “permite “reproducir el momento” y llevarlos al hecho estudiado”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

El uso de estas fuentes también permite que los estudiantes se familiaricen con el principio de multicausalidad, los docentes son consientes de la utilidad del análisis documental, por ello señalan:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P42 "... a partir de ellas los alumnos identifican las causas y desarrollo de determinado hecho...."
P43 "(...) son testimonios del pasado necesarios para demostrar los hechos y procesos de estudio"

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Además las fuentes documentales primarias son recursos didácticos que pueden ser usados para activar la motivación en los estudiantes o en distintos momentos de la sesión de aprendizaje:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P39 "cuando se estudia un hecho o se analiza el pensamiento"
P54 "captan al alumno con lo real"
P56 "se pueden usar cómo motivación... o en la construcción del conocimiento"
P59 "ayuda para motivar o profundizar un tema"

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Por otro lado, uno de los profesores señaló que utiliza fuentes textuales primarias para cultivar valores a través del conocimiento de la vida de personajes históricos:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P62 "a través de ellos (las fuentes textuales)... se pueden conocer los valores de un personaje"

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

El trabajo constante con fuentes directas permite la activación de procesos cognitivos que desarrollan el pensamiento crítico, respecto a ello, dos de los docentes comentaron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P14 “permite desarrollar su capacidad crítica”
P28 “siempre deben acudir a fuentes directas y tomara una actitud crítica frente a ellas”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Se debe señalar que los docentes entrevistados comentaron que no siempre es posible utilizar las fuentes escritas primarias, ya que su aplicación depende del tema que se esté desarrollando y de la disponibilidad de tiempo que se tenga, así lo dijeron cuando explicaron que las utilizaban cuando:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P11” a veces... depende del tema”
P18 “depende del tiempo”
P20 “es una estrategia que sólo se puede utilizar en determinados temas”
P35 “no hay mucho tiempo”
P38 “depende de los contenidos a trabajar...”
P41 “dependiendo del tema y del aprendizaje esperado”
P44 “según el tema”
P46 “dependiendo del tema, pero por lo general no”
P53 “dependiendo del tema que se trabaje”
P55 “ el tema lo requiere”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Por otro lado, algunos de los docentes dijeron que no utilizan fuentes primarias pues tienen algunas *dificultades*, la primera de ellas es que no las encuentran:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P6 “es difícil tener acceso a ellas”
P8 “no, porque no es fácil conseguirlas”
P12 “muchas veces no es fácil encontrar con facilidad”
P13 “no están muy disponibles... y si lo están no lo sabemos”
P21 “son poco accesibles quizás podamos obtener copias”
P23 “no los encuentro”
P34 “hay poco acceso a estos materiales...por la falta de tiempo”
P37 “no tenemos mucho acceso a ellas”
P50 “no es fácil encontrar este tipo de fuente, son escasas, además se necesita recursos para que todos los estudiantes las tengan”
P48 “a veces no están a nuestro alcance”
P51 “son escasas”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Otra dificultad tiene que ver con el limitado nivel de comprensión lectora de los estudiantes:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P10 “no les llama la atención, prefieren un cuento o una leyenda”
P30 “los alumnos no logran analizar ni interpretar...no responden”
P32 “dependen del grado o nivel de comprensión lectora que tienen... a veces también depende del tema”
P33 “son un poco complicadas y difíciles de entender por los alumnos”
P38 “...(depende del) desarrollo de la capacidad de análisis crítico (de los estudiantes)”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Los docentes también identificaron cómo una dificultad el hecho de que debido a los pocos recursos económicos con los que cuentan sus estudiantes no es posible que ellos accedan al material impreso que se necesitaría para usar dichos *recursos didácticos*, así lo señalaron cuando respondieron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P24 “no tenemos recursos... y para trabajar es necesario que todos los alumnos cuenten con material”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Otro docente dijo que utiliza las fuentes por que el MINEDU las propone:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P57 “el material que proporciona el MINEDU contiene este tipo de fuentes”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

SUB CATEGORÍA 2.3: COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS CÓMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

La sub categoría “Comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia” busca comprender la forma en que se utiliza el comentario de textos históricos como estrategia didáctica para acercar a los estudiantes al dominio del oficio del historiador.

CUADRO N° 28

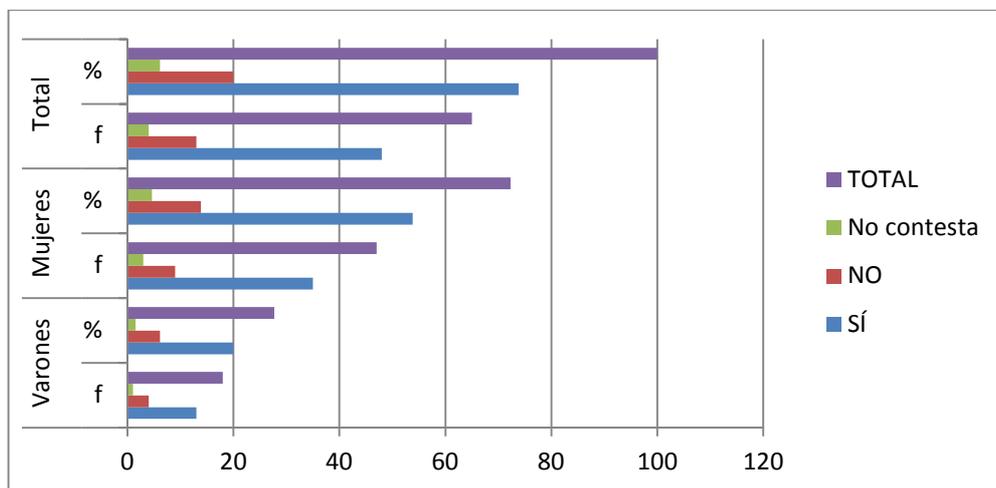
USO DEL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS CÓMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.

Uso del comentario de textos históricos cómo estrategia de Aprendizaje por descubrimiento.	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	13	20	35	53.84	48	73.84
NO	4	6.15	9	13.84	13	20
No contesta	1	1.54	3	4.61	4	6.15
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 28

USO DEL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS CÓMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA.



Fuente: Cuadro N° 28

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el Cuadro N° 28 y su gráfica se observa que el 73.84% de los docentes dijo utilizar el comentario de textos históricos como estrategia para lograr en sus estudiantes aprendizajes por descubrimiento. El 20% dijo que no lo utiliza y el 6.15% no respondió.

El comentario de textos históricos de fuentes primarias es la base desde la que trabaja el historiador, él descubre el pasado a través del proceso de “hacer hablar a las fuentes”; trasladar esta actividad al aula lleva a los estudiantes a “repetir” el trabajo del historiador. El hecho de que 48 de los profesores opine que esta estrategia sí origina aprendizaje por descubrimiento nos indica que creen en la posibilidad de que los estudiantes aprendan por sí mismos y que logren aprendizajes que los lleven a desarrollar capacidades propias del historiador, a partir del análisis y la crítica de documentos del pasado, dejándose de lado la historia entendida como una repetición de las propuestas de los historiadores.

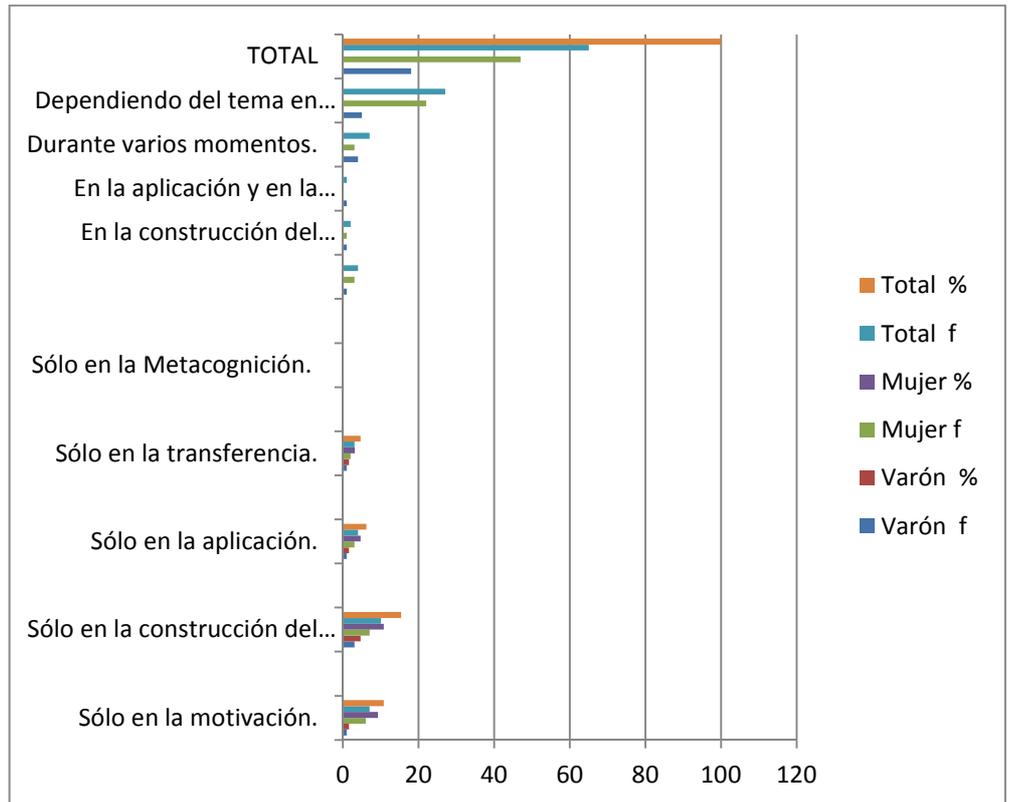
CUADRO N° 29

MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE EN LA QUE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA, UTILIZAN EL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS.

N°	Momentos de la sesión de aprendizaje en la que se utiliza el comentario de textos históricos.	Varón		Mujer		Total	
		f	%	f	%	f	%
1	Sólo en la motivación.	1	1.54	6	9.23	7	10.76
2	Sólo en la construcción del conocimiento.	3	4.61	7	10.76	10	15.38
3	Sólo en la aplicación.	1	1.54	3	4.61	4	6.15
4	Sólo en la transferencia.	1	1.54	2	3.08	3	4.61
5	Sólo en la Metacognición.	0	0.00	0	0.00	0	0.00
6	En la motivación y en la construcción del conocimiento.	1	1,54	3	4,61	4	6,15
7	En la construcción del conocimiento y en la aplicación.	1	1,54	1	1,54	2	3,08
8	En la aplicación y en la transferencia.	1	1,54	0	0,00	1	1,54
9	Durante varios momentos.	4	6,15	3	4,61	7	10,76
10	Dependiendo del tema en cualquiera de los momentos didácticos.	5	7,69	22	33,84	27	41,53
TOTAL		18	27,69	47	72,31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 29
MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE EN LA QUE
LOS PROFESORES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y
ECONOMÍA, DE LAS I.E. PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE
PIURA, UGEL PIURA, UTILIZAN EL COMENTARIO DE
TEXTOS HISTÓRICOS.



Fuente: Cuadro N° 29

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el Cuadro N° 29 y su gráfica tenemos que el 41,53% de los encuestados dijo que la estrategia de comentario de textos podría ser usada en cualquiera de los momentos de la sesión de aprendizaje, dependiendo del tema a tratar. El 15.38% de los profesores señaló que la comprensión de textos debe usarse en la construcción del conocimiento, el 10.76% dijo que lo utiliza en la motivación, 6.15% en la aplicación, 4.61% en la transferencia, 6.15% dijo que lo utilizaría tanto en la

motivación cómo en la transferencia, el 3.08% en la construcción del conocimiento y en la aplicación, el 1.34% en la aplicación y la transferencia y el 10.76% durante varios de los momentos de la sesión.

Los resultados nos dan la idea de cómo la estrategia del comentario de textos históricos es aplicada: esta se trabaja seccionada, cómo una estrategia sumada a otras que se planifican en la sesión, sin tener en cuenta que esta estrategia requiere una secuencia didáctica particular que por lo visto los docentes desconocen.

CUADRO N° 30

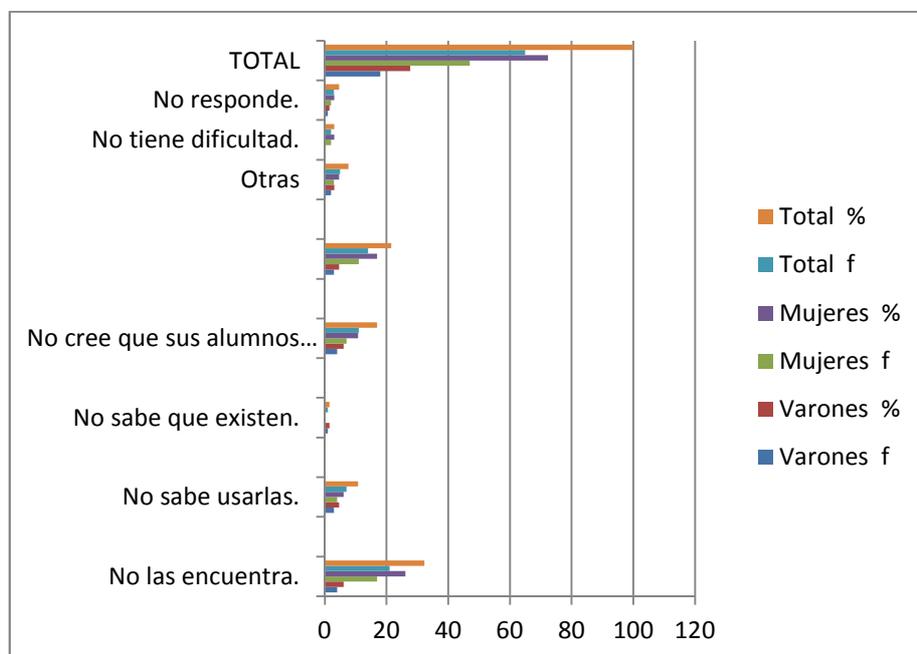
DIFICULTADES PARA UTILIZAR FUENTES ESCRITA PRIMARIAS EN UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE SEGÚN LOS PROFESORES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA DE LA PROVINCIA DE PIURA, UGEL PIURA.

N°	Dificultades	Varones		Mujeres		Total	
		f	%	f	%	f	%
1	No las encuentra.	4	6.15	17	26.15	21	32.30
2	No sabe usarlas.	3	4.61	4	6.15	7	10.76
3	No sabe que existen.	1	1.54	0	0.00	1	1.54
4	No cree que sus alumnos las puedan leer y/o analizar.	4	6.15	7	10.76	11	16.92
5	No tengo un modelo que me ayude a analizar el texto.	3	4.61	11	16.92	14	21.53
6	Otras	2	3.08	3	4.61	5	7.69
7	No tiene dificultad.	0	0.00	2	3.08	2	3.08
8	No responde.	1	1.54	2	3.08	3	4.61
TOTAL		18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 30

DIFICULTADES PARA UTILIZAR FUENTES ESCRITA PRIMARIAS EN UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE SEGÚN LOS PROFESORES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA DE LA PROVINCIA DE PIURA, UGEL PIURA



Fuente: Cuadro N°30

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Se interrogó a los docentes sobre las dificultades que tenían para aplicar la estrategia de comentario de textos históricos, obteniéndose los siguientes resultados:

El 32.30% dijo no usarlas porque no las encontraba, situación que resulta evidente cuando se analizan los libros textos que el Ministerio de Educación entrega en las instituciones educativas públicas, éstos solamente presentan algunos documentos textuales primarios que resultan insuficientes para trabajar la estrategia.

Por otro lado, el 21.53% de los docentes dijeron que no tenían conocimiento de los pasos que deben seguir para aplicar el comentario de

textos en una sesión de aprendizaje, lo que nos revela que los profesores reconocen que al no tener la secuencia didáctica adecuada para aplicar la estrategia, no la están aplicando de manera eficaz.

El 16,92% de los docentes no cree que sus estudiantes puedan ser capaces de analizar un texto histórico, lo que nos dice que los estudiantes desconocen conceptos históricos de primer y segundo orden necesarios para conseguir un análisis adecuado de las fuentes a través del comentario de textos.

Así mismo, el 10.76% dice que no sabe usar el comentario de textos, es decir que en realidad ni siquiera intentan usar la estrategia.

Uno (1.54%) de los profesores acepto desconocer el comentario de textos históricos como estrategia didáctica.

El 4.61% de los profesores no respondió.

Dos profesores (3.08%) afirmaron no tener dificultades en la aplicación de la estrategia de comentario de textos, finalmente el 7.69% dijo que tienen otras dificultades al momento de aplicar el comentario de textos para el análisis de fuentes primarias.

CUADRO N° 31

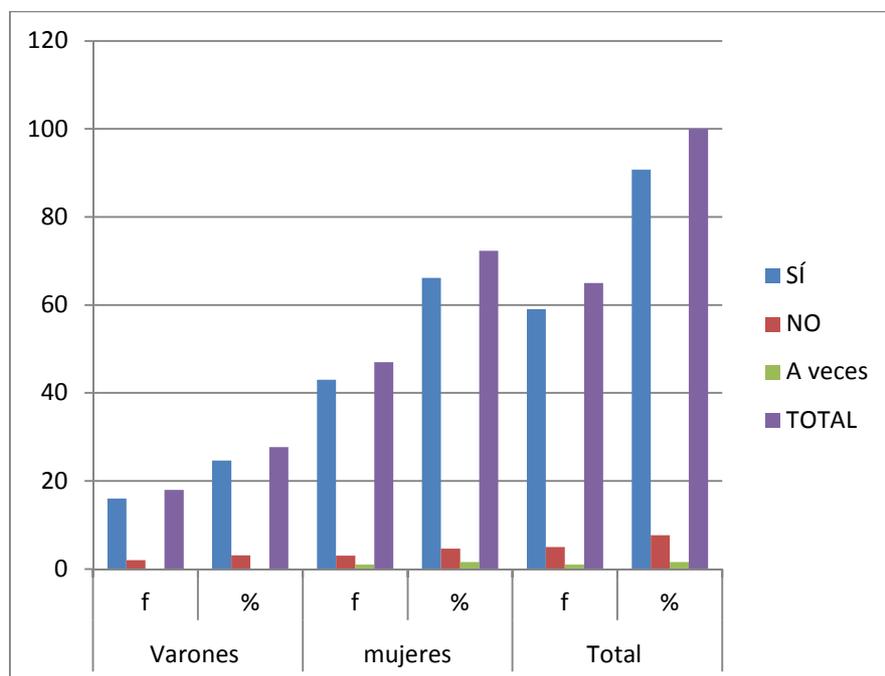
LOS PROFESORES: ¿CONOCEN FUENTES ESCRITAS PRIMARIAS?

¿Conoce las fuentes escritas primarias?	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	16	24.61	43	66.15	59	90.76
NO	2	3.08	4	6.15	6	9.23
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 31

LOS PROFESORES: ¿CONOCEN FUENTES ESCRITAS PRIMARIAS?



Fuente: Cuadro N° 31

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el Cuadro N°31 y su gráfico, observamos que el 90.76% de los docentes participantes de la investigación conocen las fuentes textuales primarias. Para conseguir esta información se pidió a los docentes que dieran ejemplos de fuentes primarias, resultando que el 9.23% de los docentes no conocen fuentes escritas primarias, dato que nos indica que aun existen docentes que no conocen que la Historia proviene de la descripción y el análisis que el historiador haga a partir de las fuentes.

CUADRO N° 32

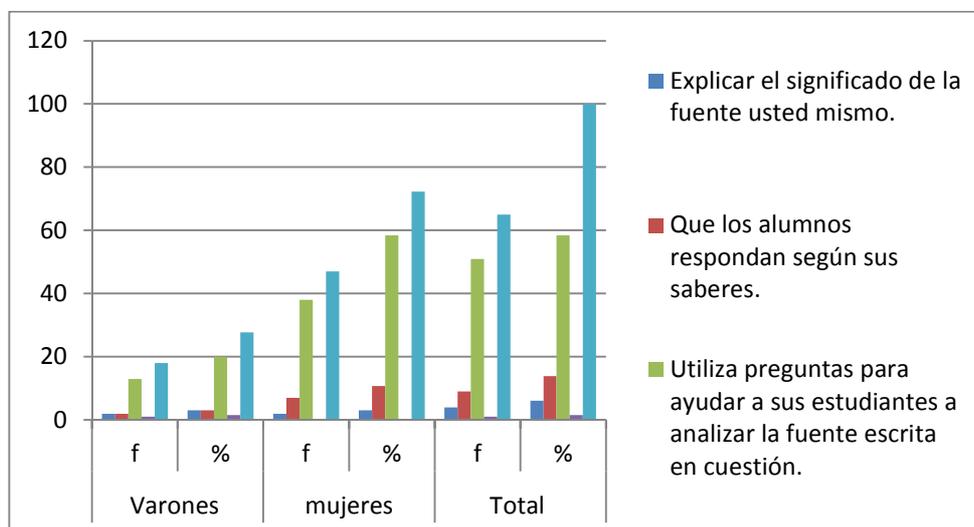
PREFERENCIA DE LOS DOCENTES DE LAS I.E. DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA AL APLICAR EL COMENTARIO DE TEXTOS PRIMARIOS.

RESPUESTAS	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
Explicar el significado de la fuente usted mismo.	2	3.08	2	3.08	4	6.15
Que los alumnos respondan según sus saberes.	2	3.08	7	10.76	9	13.84
Utiliza preguntas para ayudar a sus estudiantes a analizar la fuente escrita en cuestión.	13	20	38	58.46	51	58.46
No responde	1	1.54	0	0.00	1	1.54
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 32

PREFERENCIA DE LOS DOCENTES DE LAS I.E. DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA AL APLICAR EL COMENTARIO DE TEXTOS PRIMARIOS.



Fuente: Cuadro N° 32

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 58.46% de los docentes prefieren utilizar preguntas para ayudar a sus estudiantes a analizar la fuente escrita, 13.84% dijo que utiliza los saberes previos de sus estudiantes, 6.15% prefiere explicar el significado de la fuente a los estudiantes (demostrando que no confía mucho en que ellos sean capaces de realizar el comentario de textos de una fuente primaria) 1.54% de los profesores no respondió.

Hacer preguntas a los estudiantes les ayuda a guiarse para realizar el comentario de textos de forma adecuada.

Los saberes previos son importantes, pero no suficientes para realizar el comentario de textos históricos, pues puede llevar al estudiante a descontextualizar el hecho o proceso estudiado.

Que los docentes se sientan obligados a explicar el contenido de una fuente nos indica que no confían en que sus estudiantes puedan hacerlo.

CUADRO N° 33

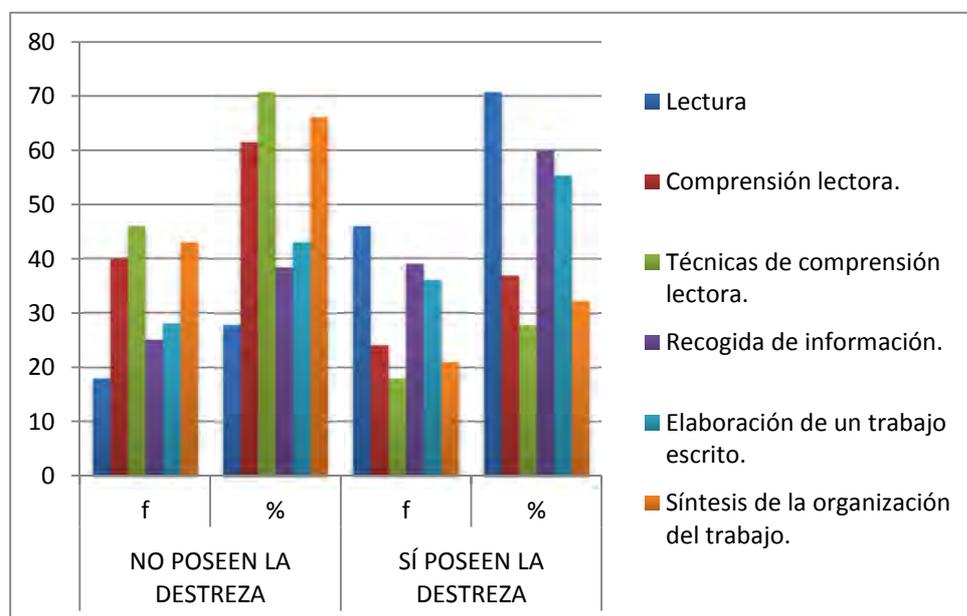
DESTREZAS QUE LOS ESTUDIANTES POSEEN PARA HACER UN COMENTARIO DE TEXTOS DE FUENTES PRIMARIAS.

Destrezas que un estudiante debe poseer para hacer un Comentario de textos de fuentes primarias.	NO POSEEN LA DESTREZA		SI POSEEN LA DESTREZA	
	0	%	1	%
Lectura	18	27.69	46	70.76
Comprensión lectora.	40	61.53	24	36.92
Técnicas de comprensión lectora.	46	70.76	18	27.69
Recogida de información.	25	38.46	39	60.00
Elaboración de un trabajo escrito.	28	43.07	36	55.38
Síntesis de la organización del trabajo.	43	66.15	21	32.30

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

CUADRO N° 33

DESTREZAS QUE UN ESTUDIANTE DEBE POSEER PARA HACER UN COMENTARIO DE TEXTOS DE FUENTES PRIMARIAS.



Fuente: Cuadro N° 33

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 70.76% de los docentes opinan que sus estudiantes poseen la estrategia básica de la lectura, 60% que tienen la capacidad de recoger información, 55.38% que pueden elaborar un trabajo escrito.

Así mismo, los docentes creen en un 70.76% que sus estudiantes no poseen técnicas para recoger información, 61.53% opinó que los estudiantes no tenían comprensión lectora, un 66.15% señaló que los estudiantes no pueden hacer una síntesis de la organización del trabajo.

Si los estudiantes no cuentan con todas y cada una de las destrezas sobre las que se interrogó a los docentes, difícilmente podrán ser capaces de realizar de forma correcta el comentario de textos históricos.

CUADRO N° 34

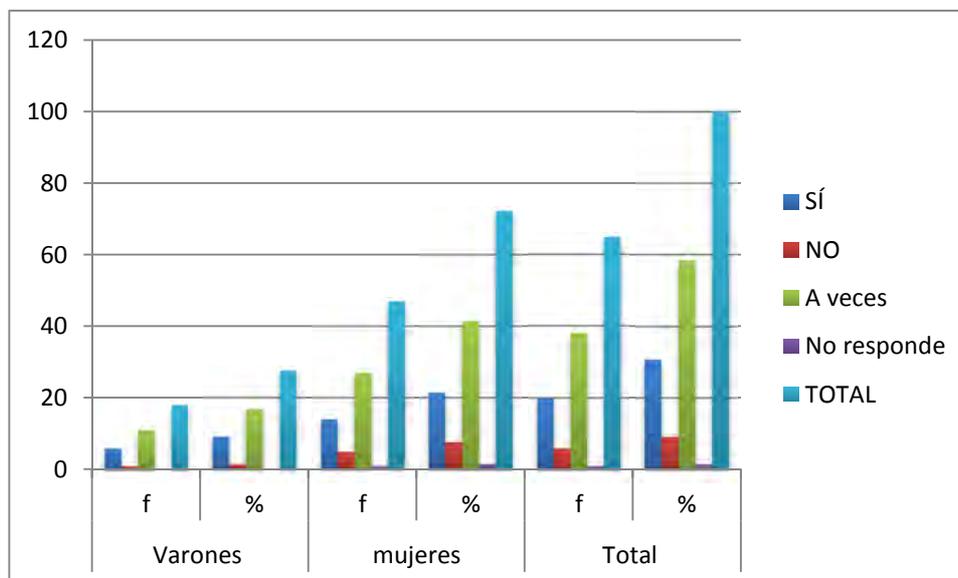
CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA PARA COMUNICAR CONOCIMIENTOS ELABORANDO NARRACIONES A PARTIR DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS. (EN OPINIÓN DE LOS DOCENTES)

Capacidad de los estudiantes para comunicar conocimientos elaborando narraciones a partir de fuentes textuales primarias.	Varones		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
SÍ	6	9.23	14	21.53	20	30.76
NO	1	1.54	5	7.69	6	9.23
A veces	11	16.92	27	41.53	38	58.46
No responde	0	0.00	1	1.54	1	1.54
TOTAL	18	27.69	47	72.31	65	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

GRÁFICO N° 34

CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS, DEL DISTRITO DE PIURA, UGEL PIURA PARA COMUNICAR CONOCIMIENTOS ELABORANDO NARRACIONES A PARTIR DE FUENTES TEXTUALES PRIMARIAS. (EN OPINIÓN DE LOS DOCENTES)



Fuente: Cuadro N° 34

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

El 58.46% de los profesores señalaron que sus estudiantes comunican información elaborando narraciones a partir del análisis e interpretación de fuentes primarias solo en algunas ocasiones, lo que nos indica que dicha explicación tiene más posibilidades de potenciar el pensamiento histórico pues involucra la participación activa de los estudiantes.

El 30.76% de los profesores señalaron que consideran que sus estudiantes sí son capaces de elaborar narraciones a partir de fuentes, lo que indicaría que reconocen conceptos de cambio, de continuidad y entienden el contexto histórico en el que se desarrollan los hechos.

El 9.23% de los docentes dijo que los estudiantes no pueden elaborar narraciones que a partir de fuentes escritas primarias. El 1.54% de los profesores no respondió.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N° 9

Utilizar dos fuentes escritas primarias permite desarrollar habilidades procedimentales propias del historiador, por ello se quiso conocer la opinión de los docentes sobre si en sus clases analizaban más de un documento al tratar un hecho histórico, así varios de ellos comentaron que si usaban más de una fuente pues permitía que los estudiantes las comparen logrando conocimientos más objetivos a través de su evaluación, lo que se corrobora con lo señalado por ellos en el cuestionario:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P2 “para complementar”
P3”por que la comparación es importante para poder comprender a profundidad el hecho histórico”
P7 “enriqueces el contenido, lo haces más dinámico”
P10 “porque cada fuente textual es diferente según el autor”
P11 “permite comparar ver diferencias entre documentos y el contenido que posee”
P12 “porque el más interesante que el estudiante pueda utilizar diferentes fuentes y tener una visión amplia del hecho histórico”
P16 “cuando utilizo mayor cantidad de fuentes mejor comprensión y aprendizaje logró con los estudiantes”
P19 “permite que los estudiantes comprendan...les da una visión completa de los sucesos”
P23 “para saber los distintos puntos de vista que hay sobre un tema”
P26 “para comprender y ampliar el tema que vamos a desarrollar”
P32 “permite que los alumnos analicen y puedan trabajar semejanzas y diferencias de opiniones de parte de especialistas”
P38 “porque implica desarrollara la capacidad comparativa entre una y otra (fuente)”
P39 “el estudiante reconstruye el fenómeno o hecho histórico y utiliza metodología de la historia”
P41 “para lograr comprender los diferentes puntos de vista”
P42 “si por que al comparar más de una fuente textual primaria los alumnos pueden descubrir que algunas veces los hechos se presentan de acuerdo a la percepción del autor (parcializados y no objetivos) y a partir de eso se puede promover el juicio crítico”
P46 “es importante contrastar la información, así cómo reforzarla”
P51 “porque nos ayuda a confrontar los hechos”
P53 “...para que los compare”

P58 “ayudan a conocer mejor la realidad...par compararla”
P61 “amplían más el conocimiento de la época o hecho analizado”
P62 “tenemos un panorama más completo de un hecho histórico”
P63 “de esta manera podría confrontar distintos puntos de vista de la época”
P56 “depende del tema... ayuda a reforzar algún conocimiento”
P65 “permite emitir opinión...”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Además los docentes señalaron que al analizar dos documentos los estudiantes activan otros procesos cognitivos como el análisis, la organización y la criticidad, lo que señalaron diciendo:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P5 “para promover una actitud crítica”
P13 “nos ayudaría a escuchar las valoraciones y opiniones de los alumnos”
P14 “para reflexionar sobre su entorno y el tema estudiado”
P15 “dependiendo del tiempo y del objetivo... nos ayuda a desarrollar el pensamiento”
P24 “a más fuentes de información mayor el análisis del trabajo de los alumnos del aula”
P 29 “promueve un mejor análisis”
P60 “permite establecer ideas sobre el tema al realizar la comparación y al desarrollar el juicio crítico en los estudiantes”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Algunos de los docentes encuestados señalaron que solamente en algunas ocasiones usan dos o más fuentes escritas primarias para que sus alumnos las analicen, lo que justifican diciendo:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P20 “porque sólo es propia en algunos temas”
P37 “con una es suficiente para interpretar el hecho histórico y además el tiempo de dos horas no es suficiente”
P44 “según el tema”
P45 “no... por que el análisis y la comprensión de un texto es un proceso que requiere cierto tiempo hasta la organización y comunicación de las ideas”
P50”se necesita de un buen manejo de información...”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Interesante fue el comentario de una de las docentes (P31) quien señaló que P31 “sientes que tu sesión es más rica, tus niños y niñas se preocupan por leerlas... esto es una ayuda para ellos”, su comentario nos indica que verdaderamente ella si aplica el comentario de textos históricos primarios y que hacerlo ha permitido logros significativos en sus estudiantes.

Finalmente, un grupo de los docentes dijo no utilizar el análisis de dos fuentes escritas primarias para compararlas, explicando que nos las maneja porque:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P8 “no se encuentran fácilmente”
P18 “para mi confunde al alumno”
P25 “el tiempo no lo permite, además los alumnos tienen dificultades para la comprensión”
P27 “rescatar valores y analizar las condiciones en que se produjeron los hechos”
P28 “se debe dar diversas fuentes de información sobre un mismo tema para que el alumno forme su propio concepto o idea”
P33 “los alumnos no las entienden”
P35 “no hay mucho tiempo”
P43 “el tiempo es insuficiente”
P57 “no... los alumnos tienen dificultades para comprender lo que leen”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA EN PROFUNDIDAD N° 18

Se preguntó a los profesores si cuando utilizan la estrategia del comentario de textos históricos de fuentes primarias planteaban preguntas para ayudar a sus estudiantes a identificar el tipo de texto, los acontecimientos espacio temporales, el autor y el destinatario del texto. Si el docente plantea las preguntas adecuadas, el estudiante podrá aprender a contestar estas preguntas pudiendo así realizar un buen comentario de textos. Con las preguntas el estudiante no se volverá repetitivo y será más fácil para él: revelar los antecedentes, explicar las causas, hacer la relación con la situación histórica del momento y descubrir las posibles consecuencias, además, luego, con la práctica ellos mismos serán capaces de plantear las preguntas al encontrarse frente a una nueva fuente.

Los profesores participantes de la investigación son conscientes de la necesidad de que cuando aplican la estrategia de comentario de textos históricos de fuentes primarias deberán ayudar a sus estudiantes mediante preguntas, ya que ayudara a sus estudiantes en el aprendizaje de la Historia, es así que ellos respondieron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

- P3 “ayuda a que el estudiante pueda comprender con mayor rapidez el texto ubicándose en el tiempo y el espacio”
- P5 “analiza causa – efecto”
- P6 “para facilitar el aprendizaje”
- P10 “en que se siga una secuencia en el aprendizaje de la Historia, sin descuidar los hechos y sus posibles consecuencias”
- P13 “se le guía al alumno para que mediante preguntas vayan descubriendo los hechos de tiempo, espacio, el autor y el destinatario”
- P14 “identifica información sobre el tema que se desarrolla”
- P15 “ a poder situarnos en el contexto, para argumentar, conocer y valorar”
- P19 “para que ubique los sucesos en el tiempo y en el espacio”
- P24 “para observar y analizar la historia con un mejor juicio crítico”
- P34 “para hacer un uso óptimo de la fuente de información de manera que se mejoren los aprendizajes”
- P42 “ayuda a comprender mejor el texto y a relacionarlo con otros textos históricos”
- P65 “ Ayuda a contextualizar el hecho histórico”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Sus respuestas nos llevan a decir que los docentes entienden que si tratan las fuentes primarias con las preguntas adecuadas, lograrán que sus estudiantes aprendan contenidos históricos de segundo orden como lo señaló uno de los docentes (P10) cuando dijo que cuando realizaba preguntas sus estudiantes eran capaces de seguir una secuencia (...) sin descuidar los hechos y sus posibles consecuencias”. Además, de aprender lógicamente contenidos históricos procedimentales como dijo P15 “a poder situarnos en el contexto, para argumentar, conocer y valorar”.

4.2 Análisis y discusión de los resultados.

1.- Identificar si los docentes utilizan estrategias didácticas que incluyan el uso de fuentes escritas primarias.

Las Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia son los diferentes procedimientos, acciones y apoyos flexibles, posibles de usarse en distintas circunstancias de enseñanza-aprendizaje, que utilizan los docentes para promover la comprensión de conceptos históricos y el uso de procedimientos propios de la Historia.

Las decisiones que toma un docente al momento de elegir las estrategias didácticas que utilizara para enseñar Historia, depende no solo de sus conocimientos didácticos, sino también de las concepciones que tenga respecto a lo que significa la Historia y su didáctica.

Nuestra investigación concluyo que en su gran mayoría los profesores del área de Historia, Geografía y Economía de la ciudad de Piura, UGEL Piura entienden la Historia cómo un conocimiento útil para el presente y futuro, una actividad que tiene por objetivo formar la identidad nacional, cosa que no es mala pero que puede llevarle a enseñar la Historia cómo si se tratase de una verdad sobre la que no cabe la crítica, acabada incapaz de formular hipótesis, resolver problemas y poseer un método para encontrar la verdad.

Esta es una visión de la Historia “que responde, generalmente, a una visión doctrinaria y dogmática de la materia. En esta posición no se esconde un concepto determinado de la enseñanza de la Historia, sino de la Historia misma. (Prats y Santacana, 1998).

El usar las fuentes escritas primarias para analizarlas en clase requiere que el docente las conozca de antemano y que sepa dónde y cómo utilizarlas, nuestra investigación concluyó que la mayoría de los docentes conocen las fuentes textuales primarias (Cuadro N° 31) ¿Pero de qué manera utilizan las fuentes textuales primarias?

Los profesores utilizan fuentes escritas primarias cómo estrategias preinstruccionales (Cuadro N°25 y Cuadro N° 29) las que Díaz y Hernández (2010) definen como aquellas que se utilizan antes, preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten disponerse a iniciar su aprendizaje. Se trata de las estrategias que se

utilizan para llamar la atención de los estudiantes, motivarlos y crear conflictos cognitivos que le ayuden a interesarse por la posibilidad de aprender algo nuevo. Situación que se advierte cuando los docentes señalan:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P21 “podemos tomar cómo punto de partida sus saberes previos y relacionarlos con el texto histórico”
P17 “despierta el interés por conocer lo que no tiene claro”
P36 “despierta el interés para que ellos sigan investigando y querer conocer más...”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

El segundo momento de la sesión de aprendizaje en el que los docentes utilizan las fuentes textuales primarias para analizarlas es durante la “construcción del conocimiento”, es decir como una estrategia Coinstruccional, (Díaz y Hernández, 2010) que se utiliza durante la presentación de los contenidos, en el proceso mismo de enseñanza, pero sobre todo como un complemento” a los temas tratados, cómo los docentes sugirieron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P16 “textos complementarios para temas tratados”
P23 “se utilizan para complementar los temas”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Concluimos que si bien es posible y valido usar el análisis de fuentes como parte de la motivación o de cualquier otro momento de la sesión de aprendizaje, esta forma didáctica de usar las fuentes contribuye muy poco en la adquisición de contenidos históricos, limita la posibilidad de hipotetizar, inferir y encontrar la verdad sobre un hecho, puesto que el estudiante solo analiza el contenido de la fuente sin que se examine su exactitud, sinceridad y autenticidad, elementos que deben ser tomados en cuenta para poder realizar una crítica adecuada de la fuente.

Al pensar la Historia cómo una disciplina útil para el presente y futuro, que ayuda a formar la identidad nacional, es lógico que los

maestros descuiden las estrategias que buscan cómo señala Prats et al. (2007):

(...) simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

Entonces, sabemos que la mayoría utiliza el análisis de las fuentes escritas primarias, ¿pero qué ocurre con los que no?

Dos situaciones llaman la atención, primero que un reducido número de profesores (9.20%) (Cuadro N° 31) confundan los tipos de fuentes, y que sólo el 44.61% de los profesores (Cuadro N°9) dicen que si usan fuentes escritas primarias para analizarlas en clase, mientras que cuando se les pregunta si utilizan más de una fuente textual primaria 63.07% (Cuadro N°10) de los docentes dice que sí. Se deduce que debe haber algún sesgo en las respuestas.

La investigación también preguntó: ¿los profesores consideran que las fuentes escritas primarias que aparecen en los libros textos que brinda el Estado a las instituciones educativas públicas son oportunas y adecuadas? ¿Las utilizan como recurso para crear estrategias de enseñanza?

Los libros de historia y los libros textos son fuentes secundarias, estos son muy utilizados en la enseñanza-aprendizaje, constituyen, a veces las únicas fuentes de donde se nutre la historia que se enseña. Los libros textos son fuentes secundarias que deben ser utilizados adecuadamente cómo material complementario a una investigación. En las aulas se debe promover su uso para dar solución a un problema determinado.

No olvidemos que el libro de texto es (...) un instrumento de aprendizaje que ha facilitado la labor del profesor y ha actuado como intermediario entre el estudiante y la materia. (...) (Prats, 2012). Además, el libro texto:

Facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes. Todo ello en una dirección educadora que relacione los contenidos académicos con los problemas y los elementos ligados a la realidad” (Prats, 2012)

Los libros de texto presentan y seleccionan la información que se considera relevante e imprescindible. En la actualidad, los textos escolares del área de Historia incluyen, además de los contenidos, fuentes escritas primarias y secundarias.

Es así que los docentes indicaron que los libros textos con los que trabajan sí poseen fuentes escritas primarias con las que pueden trabajar, las que son utilizados por los docentes, quienes las identificaron cómo interesantes y motivadoras:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P11 “permite motivar, conocer lo que sucedió o cómo eran los antepasados...”

P14 “por que ayuda al alumno a comprender con facilidad el tema que estudia”

P15 “se complementa el contenido... para completar el aprendizaje”

P31 “son valiosas”

P53 “en algunos casos los utilizó cómo tema motivador”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Como vemos los docentes opinan que las fuentes escritas primarias que aparecen en los libros textos sirven para profundizar en el tema, es decir examinar la idea con gran atención y cuidado para conocer y comprender mejor, que los estudiantes conozcan el hecho histórico, como una fuente de verificación donde los estudiantes pueden comparar la fuente con lo dicho en el libro texto de forma que se logre un mayor conocimiento del tema, además permite fomentar la investigación, así lo señala uno de los docentes: (P32) “son herramientas muy interesantes por los planteamientos y además por que se aprovecha para seguir indagando”

Respecto al *tipo de fuentes primarias* que se encuentran en los libros textos los docentes dijeron que se trata de:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P7 “testimonios, páginas web, link recomendados”. P11 “por que trae fragmentos como las crónicas, leyendas, opiniones de personajes, sobre hechos etc.” P34 “existen extractos de actas de fundación, sentencias judiciales, opiniones etc.” P41 “fragmentos de testimonios, mapas, cartas”... P58 “la mayoría de tema materia de investigación provee un testimonio o evidencia directa”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Lo interesante de sus respuestas es que los profesores no sólo conocen el libro, sino que también utilizan en sus sesiones de aprendizaje.

Respecto a la calidad de las fuentes escritas primarias que se han seleccionado en el libro texto un grupo señala que son:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P12 “interesante y didáctico” P43 “son un recurso importante”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Mientras otro grupo de docentes señalaron que la elección de estas fuentes no ha sido de las mejores:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P6 “traen algunos fragmentos” P8 “no siempre se encuentran” P10 “en algunos textos se considera sólo en algunos temas” P33 “en algunas partes se han consignado breves fuentes primarias” P44 “solo cómo documentos que trata de profundizar en <i>algo</i> los temas” P56 “párrafos de algún documento... pero son pocos”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Como vemos la opinión de algunos de los docentes es que aun cuando los libros textos con los que trabajan contienen fuentes primarias estas resultan insuficientes.

Respecto al tipo de *fuentes primarias* que se encuentran en los libros textos los docentes dijeron que se trata de:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P7 “testimonios, páginas web, link recomendados”.
P11 “por que trae fragmentos como las crónicas, leyendas, opiniones de personajes, sobre hechos etc.”
P34 “existen extractos de actas de fundación, sentencias judiciales, opiniones etc.”
P41 “fragmentos de testimonios, mapas, cartas”...
P58 “la mayoría de tema materia de investigación provee un testimonio o evidencia directa”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Sobre la *utilidad didáctica de las fuentes escritas primarias* que aparecen en los libros tenemos que algunos de los docentes señalaron que favorecen tanto la activación de los procesos cognitivos y el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P26 “porque permite elaborar hipótesis a partir de algunos datos ... comprenden en forma más didáctica e integral los conceptos históricos”
P28 “debemos saber usar fuentes directas para comprender mejor un hecho histórico”
P32 “ en los últimos textos cómo que están priorizando este tipo de fuentes ya que se plantea trabajar la activación de los procesos cognitivos”
P38 “cómo párrafos de documentos que podrían servir para la interpretación o comentario”
P42 “por ejemplo, en el libro de 3° hay textos de Maquiavelo que justifican el absolutismo en la edad moderna. A partir de ellos los alumnos analizan y toman una postura a favor o en contra”
P57 “los alumnos tienen el material al alcance de sus manos”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Por otro lado: ¿es posible usar las fuentes textuales escritas en todo momento?

Los docentes entrevistados comentaron que no siempre es posible utilizar las fuentes escritas primarias, ya que su aplicación depende del tema que se esté desarrollando y de la disponibilidad de tiempo que se tenga, así lo dijeron cuando explicaron que las utilizaban cuando:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P20 “porque sólo es propia en algunos temas”
P37 “con una es suficiente para interpretar el hecho histórico y además el tiempo de dos horas no es suficiente”
P44 “según el tema”
P45 “no... por que el análisis y la comprensión de un texto es un proceso que requiere cierto tiempo hasta la organización y comunicación de las ideas”
P50”se necesita de un buen manejo de información...”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Una de las razones para usar una fuente escrita primaria es lograr que los estudiantes infieran la realidad y el hecho histórico que se está analizando, pero para ello necesitan elaborar estrategias que incluyan el análisis de más de una fuente: ¿los docentes están utilizando dos o más fuentes para analizarlas y compararlas?

La investigación concluyo que muchos docentes utilizan más de una fuente escrita primaria, debido a que las consideran importantes para desarrollar habilidades procedimentales propias del historiador así se demuestra cuando los maestros opinan:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P11 “permite comparar ver diferencias entre documentos y el contenido que posee”
P16 “cuando utilizo mayor cantidad de fuentes mejor comprensión y aprendizaje logró con los estudiantes”
P19 “permite que los estudiantes comprendan...les da una visión completa de los sucesos”
P28 “se debe dar diversas fuentes de información sobre un mismo tema para que el alumno forme su propio concepto o idea”

P42 “si por que al comparar más de una fuente textual primaria los alumnos pueden descubrir que algunas veces los hechos se presentan de acuerdo a la percepción del autor (parcializados y no objetivos) y a partir de eso se puede promover el juicio crítico”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Algunos de los docentes encuestados señalaron que solamente en algunas ocasiones usan dos o más fuentes escritas primarias para que sus alumnos las analicen, lo que justifican diciendo:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P20 “porque sólo es propia en algunos temas”
P37 “con una es suficiente para interpretar el hecho histórico y además el tiempo de dos horas no es suficiente”
P44 “según el tema”
P45 “no... por que el análisis y la comprensión de un texto es un proceso que requiere cierto tiempo hasta la organización y comunicación de las ideas”
P50 “se necesita de un buen manejo de información...”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Finalmente, un grupo de los docentes dijo no utilizar el análisis de dos fuentes escritas primarias para compararlas, explicando que no las maneja porque:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P8 “no se encuentran fácilmente”
P18 “para mi confunde al alumno”
P25 “el tiempo no lo permite, además los alumnos tienen dificultades para la comprensión”
P35 “no hay mucho tiempo”
P57 “no... los alumnos tienen dificultades para comprender lo que leen”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

También se encontró que los docentes usan diferentes criterios para elegir las fuentes textuales primarias que usarán para sus sesiones: en primer lugar tienen en cuenta los Acontecimientos, personajes y hechos significativos, en segundo lugar la cronología y el tiempo, en tercer lugar

las ideas de cambio y continuidad, luego la multicausalidad, la complejidad de los hechos sociales y finalmente, el estudio de lugares paralelos, lo que nos indica que los docentes ponen especial cuidado en la elección de las fuentes (cuando las utilizan), situación que es muy necesaria pues de otra manera no se lograría los aprendizajes que se esperan, es necesario tal como lo explica Prats (1997):

Una adecuada elección y secuenciación de los contenidos, y la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de éstas.

2.- Identificar la metodología que los profesores usan para aplicar el comentario de textos históricos.

El comentario de textos históricos es un método que el historiador utiliza para realizar su trabajo de conocer lo mejor posible el pasado.

Se identificó que la mayoría de docentes (63.07%) (Cuadro N° 19) desconocen la secuencia didáctica que debe utilizar para Comentar textos históricos.

Además, para aplicar el comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica es necesario que el docente conozca los distintos tipos de texto histórico (narrativos, jurídicos, histórico literarios e historiográficos) de otra manera le será imposible elegir el texto que más se adecue a sus objetivos didácticos, además de que tampoco podrá guiar al estudiante para deducir la autenticidad, objetividad y validez de la fuente. Así, P21dijo: “creo que no es muy factible (el comentario de textos históricos) ya que las fuentes primarias son las que se producen en la época o hecho analizado salvo que se gestione viajes de estudio...por ejemplo a un museo”

Un buen comentario de textos requiere poder diferenciar los textos historiográficos pues permitirá que el niño sea consciente de que a lo largo de la historia ha habido personas que describieron lo que veían con el ánimo de contarlo a otros, este tipo de textos nos ayudan a conocer que pensaba el autor respecto de lo que está viviendo y la objetividad o subjetividad con la que narra los hechos.

Nuestra investigación encontró que solamente un 29.23% (Cuadro N°24) de los docentes conocen todos los tipos de textos históricos, un

gran número de ellos (27.92%) no respondió esta pregunta, deducimos que desconoce los tipos de textos y otro grupo (27.69%) desconocen los textos “historiográficos”.

Entonces ¿si la mayoría de los docentes desconocen la secuencia didáctica con la que se aplica el comentario de textos históricos y tampoco conoce claramente los tipos de texto, cómo utilizan las fuentes textuales primarias que dicen usar?

Pues bien, la mayoría de ellos indicó que “utiliza preguntas para ayudar a sus estudiantes a analizar la fuente escrita en cuestión” (58.46%) (Cuadro N°32), la planificación de preguntas permitirá activar los procesos cognitivos de los estudiantes. Es así que el 61.53% de los docentes (Cuadro N° 14) señalaron que planifican preguntas, lo que es muy importante porque con ayuda de ellas el estudiante no se volverá repetitivo y será más fácil para él: identificar los antecedentes, explicar causas, anticipar consecuencias y establecer relaciones que se hallen en los textos, y con el tiempo, el también será capaz de plantear preguntas que le ayuden a identificar la verdad en las fuentes. Tal cómo los señalan Carretero y Montanero (2008) las preguntas deben:

(...) demandar que se anticipe las consecuencias de un evento, que se infieran posibles factores causales o que se justifique el porqué de esa influencia (...) formular supuestos condicionales (“¿qué harías si fueras...?”), o analogías entre hechos del pasado y nuestra propia experiencia que potencien la empatía histórica.
(p. 5)

Así, los docentes señalaron que planifican preguntas con el objetivo de:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P3 “ayuda a que el estudiante pueda comprender con mayor rapidez el texto ubicándose en el tiempo y el espacio”
P5 “analiza causa – efecto”
P6 “para facilitar el aprendizaje”
P10 “en que se siga una secuencia en el aprendizaje de la Historia, sin descuidar los hechos y sus posibles consecuencias”
P13 “se le guía al alumno para que mediante preguntas vayan descubriendo los hechos de tiempo, espacio, el autor y el destinatario”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Los profesores participantes de la investigación son conscientes de la necesidad de que cuando aplican la estrategia de comentario de textos históricos de fuentes primarias deberán ayudar a sus estudiantes mediante preguntas, es así que ellos respondieron:

INFORMACIÓN RECOGIDA
P3 “ayuda a que el estudiante pueda comprender con mayor rapidez el texto ubicándose en el tiempo y el espacio”
P5 “analiza causa – efecto”
P6 “para facilitar el aprendizaje”
P10 “en que se siga una secuencia en el aprendizaje de la Historia, sin descuidar los hechos y sus posibles consecuencias”
P13 “se le guía al alumno para que mediante preguntas vayan descubriendo los hechos de tiempo, espacio, el autor y el destinatario”
P14 “identifica información sobre el tema que se desarrolla”
P15 “a poder situarnos en el contexto, para argumentar, conocer y valorar”
P19 “para que ubique los sucesos en el tiempo y en el espacio”
P24 “para observar y analizar la historia con un mejor juicio crítico”
P34 “para hacer un uso óptimo de la fuente de información de manera que se mejoren los aprendizajes”
P42 “ayuda a comprender mejor el texto y a relacionarlo con otros textos históricos”
P65 “Ayuda a contextualizar el hecho histórico”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Por lo tanto, los docentes que si planifican preguntas para analizar las fuentes textuales primarias lograrán que sus estudiantes aprendan contenidos históricos de segundo orden cómo lo señaló uno de los docentes (P10) cuando dijo que cuando realizaba preguntas sus estudiantes eran capaces de seguir una secuencia (...) sin descuidar los hechos y sus posibles consecuencias”, además, de aprender lógicamente contenidos históricos procedimentales cómo dijo P15 “a poder situarnos en el contexto, para argumentar, conocer y valorar”.

Se encontró también que los docentes que dijeron no planificar preguntas o lo hacen a veces utilizan otras estrategias, o bien son ellos mismos quienes explican la fuente, lo que lógicamente no tiene en cuenta la importancia del aprendizaje activo, o bien lo hacen tomando en cuenta los saberes previos de los estudiantes, esta opción es un problema puesto que muchas veces los saberes previos son un lastre que impide realizar una adecuada crítica de la fuente, así lo señala Myers (2005):

Tendemos a mostrar creencias sesgadas en nuestro razonamiento, al aceptar como más lógicas aquellas conclusiones que concuerdan con nuestras creencias. También exhibimos la perseverancia en la creencia y nos aferramos a nuestras ideas porque la explicación que aceptamos como válida persiste en la mente incluso después de que alguien demuestra que no tienen una base sólida. Pero a pesar de nuestra tendencia a equivocarnos y al sesgo, la cognición humana es en extremo eficaz y adaptativa. A medida que adquirimos experiencia en un ámbito, tendemos a elaborar juicios cada vez más rápidos y agudos. (p. 385)

Otra de las acciones que los docentes llevan a cabo para usar el comentario de textos históricos como estrategia didáctica es el uso bibliografía, un 43.07% de los docentes señaló que sí la utiliza (Cuadro N°22). Recordemos que el uso de bibliografía complementaria ayuda al estudiante a realizar el comentario de textos, puesto que constituye la fuente que les ayudará a demostrar sus conjeturas respecto de la verdad histórica.

La secuencia lógica que se sigue para analizar un texto histórico puede ser realizada a cabalidad por los estudiantes de los grados superiores, sin embargo, eso no impide que en los primeros niveles de enseñanza secundaria se proponga trabajar el comentario de textos históricos, siempre y cuando estos estén bien seleccionados y de acuerdo al nivel de comprensión de los estudiantes.

Cuando se preguntó a los docentes el momento en que los estudiantes son capaces de tener la noción de multicausalidad ellos dijeron que se adquiere en los grados superiores, (81.53%), lo que explica porque muchos estudiantes no pueden realizar una crítica profunda a los hechos históricos que estudian, ni pueden establecer la fiabilidad de las fuentes (84.61%) (Cuadro N°13), los docentes no planifican estrategias que los lleven a entender la idea de multicausalidad, como dice Benito, J. y Fernández, M. (1996): “El comentario de textos es una técnica de trabajo intelectual que, reiteradamente aplicada, conduce a unos resultados seguros, (...) (pero) no se podrá realizar satisfactoriamente (...) sin haber comentado previamente múltiples textos.”

Otra forma de realizar el comentario de textos históricos de fuentes primarias es con el uso de bibliografía, los docentes explicaron que las usan porque:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P14 “permite asegurarse de la exactitud de la información”
P15 “la relaciona y ve la exactitud de la fuente”
P41 “entender tiempo espacio objetividad de la fuente”
P43 “permite cruzar información y complementar el contexto”
P48 “para que al momento de comparar información de uno y otro texto tengan más objetividad para expresar su opinión o punto de vista”
P59 “les permite profundizar en el tema y analizar mejor”
P62 “es necesario dar textos o hechos referenciales para comparar y realizar el comentario”.
P 64 “así se da cuenta que no todos los autores dicen lo mismo”.

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Sin embargo, muchos de los docentes indicaron que sólo las utilizaban en algunas ocasiones o que simplemente no las usaban, las razones que dieron para no hacerlo fueron:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P19 “es complicado contar con los documentos”.
P21 “porque a veces no se cuentan con esos “otros” textos bibliográficos”
P30 “hay que traer el material y es engorroso ya que (la) biblioteca no es abierta...”
P33 “el tiempo para las horas de clase es corto”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

3 Identificar los problemas de los docentes al aplicar el comentario de textos históricos

Se interrogó a los docentes sobre las dificultades que tenían para aplicar la estrategia de comentario de textos históricos (Cuadro N°30), las razones que ellos dieron para esas dificultades son:

Dificultad para encontrarlas, y en los libros textos que el Ministerio de Educación entrega en las instituciones educativas públicas, solamente hay algunos documentos textuales primarios que resultan insuficientes para trabajar la estrategia, así se comprueba cuando los docentes comentan:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P13 “no están muy disponibles... y si lo están no lo sabemos”
P21 “son poco accesibles quizás podamos obtener copias”
P37 “porque en los textos no las encontramos”
P45 “es difícil encontrar las fuentes”

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Otra dificultad es que los docentes desconocen los pasos que deben seguir para aplicar el comentario de textos en una sesión de aprendizaje (Cuadro N°19), lo que nos revela que los profesores reconocen que al no tener la secuencia didáctica adecuada para aplicar la estrategia, no la están aplicando de manera eficaz.

Así mismo, el hecho de que los estudiantes no tienen las capacidades mínimas de comprensión lectora es otra dificultad para aplicar la estrategia respecto a esta dificultad los profesores señala:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P10 “en los primeros grados de secundaria se les hace difícil analizar una fuente escrita”
P34 “por la poca capacidad de comprensión de textos”
P33 “son un poco complicadas y difíciles de entender por los alumnos”
P36 “las utilizo poco porque algunas son difíciles de entender por los alumnos...pero si las trabajo en el aula... explico lo que deben entender”
P38_ “(...) (depende del) desarrollo de la capacidad de análisis crítico (de los estudiantes)”
P39 “los alumnos no pueden analizar”

Fuente: Entrevista aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

Para analizar una fuente escrita primaria es necesario que los estudiantes tengan como mínimo un nivel de comprensión lectora inferencial, es tarea del docente proporcionar los espacios y estrategias que permitan que los estudiantes puedan ejercitarse en el logro de habilidades de comprensión lectora que les lleven a criticar un texto.

El uso de procedimientos con fuentes primarias aproxima al estudiante a la naturaleza del conocimiento histórico y a la labor del

historiador. Además, cómo señala Faccione (2007) es una excelente forma de desarrollar el pensamiento crítico a partir de la Historia, porque estimula en los alumnos las capacidades de análisis, síntesis, conceptualización y evaluación de argumentos e información (p. 4).

Así también, los docentes señalaron tener dificultad para preparar el material didáctico, que cómo señala Guerrero (2009) deben:

Estimular el desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje (...) que permita (a los estudiantes) planificar, regular y evaluar su propia actividad de aprendizaje, provocando la reflexión sobre su conocimiento y sobre los métodos que utilizan al pensar, y (...) facilitar aprendizajes significativos y transferibles a otras situaciones mediante una continua actividad mental en consonancia con la naturaleza de los aprendizajes que se pretenden.

Es así que unos docentes dijeron tener problemas para “preparar material con el propósito de la clase” (p.16), la que se entiende pues para elegir un “material”, se tendrá en cuenta no solamente su calidad sino su pertinencia respecto a los objetivos educativos, los conocimientos que se pretende impartir, el contexto y las características de los estudiantes (Guerrero, 2009)

Lo anterior tiene que ver con el hecho de que el material no está al alcance de los docentes, quienes tienen que elaborarlo, constituyéndose en una dificultad sobre todo teniendo en cuenta que los profesores siempre tienen más de un grado a su cargo, la sobrecarga de trabajo hace que muchas veces los docentes prefieran no usar la estrategia.

Otro docente nos informó que con la estrategia del comentario de textos históricos el problema era dosificar el tiempo que necesitaran los alumnos para realizar el trabajo de comentar las fuentes, lo que nos indica que falta dominio de aula, puesto que el óptimo uso del tiempo de trabajo en aula depende del manejo del docente, cosa que tiene una rápida solución si se ponen en marcha estrategias adecuadas para disciplinar el trabajo en clase.

De otro lado, los docentes se han encasillado en una única secuencia didáctica que es la propuesta por el Ministerio de la educación y por lo tanto, se sienten obligados a usar únicamente dicha secuencia, así lo señala P13 “las sesiones de aprendizaje son muy esquematizadas y no permiten leer, analizar profundamente un texto histórico”. Esta

respuesta nos indica que aun existen docentes que utilizan el modelo de enseñanza tradicional, encasillados en lo que la política educativa ordena, usan sólo una secuencia didáctica, a pesar de que existen diferentes modelos didácticos que los docentes de Historia podrían utilizar una de ellas es la del comentario de textos históricos. Sin embargo, los docentes no las utilizan, lo más probable sea que les es más sencillo usar la misma secuencia didáctica y por ello no se toman el tiempo para investigar y utilizar otras estrategias, originando que se les haga muy difícil utilizar las fuentes escritas primarias, justificando su inacción con el hecho de que se tiene poco tiempo para realizar el comentario de dichas fuentes en clase.

Además, algunos docentes indicaron que otro problema para usar el análisis de una fuente escrita primaria como estrategia didáctica era la carencia de recursos económicos lo que no hace posible que ellos accedan al material impreso que se necesitaría para usar dichos recursos didácticos, así lo señaló P24 “no tenemos recursos... y para trabajar es necesario que todos los alumnos cuenten con material”, se entiende aquí que las fuentes textuales primarias que aparecen en los libros textos son insuficientes y que para usar las fuentes se hace necesario contar con material extra con los que algunos docentes no cuentan.

Resulta interesante que el Fin de la enseñanza de la Historia que es menos importante para los profesores sea el “Dominio de la metodología del historiador”, los docentes señalaron que era medianamente importante (29.23%) y otros que era Poco importante (12.31%) (Cuadro N°5). Las opiniones de los docentes sobre este Fin de la Historia nos muestran por que tienen tantas dificultades para utilizar el comentario de textos históricos de fuentes primarias.

4 Determinar si los docentes conocen las habilidades y destrezas que se desarrollan en los estudiantes mediante la estrategia de comentario de textos históricos primarios.

El uso del comentario de textos de fuentes primarias cómo estrategia didáctica busca el desarrollo de destrezas de investigación: planteamiento de hipótesis, búsqueda de elementos relacionales y desarrollo argumental, además de ejercitar a los estudiantes en el uso correcto de las notas a pie de página, las referencias o la bibliografía.

Cuando se enseña Historia se espera que los alumnos puedan explicar las causas y consecuencias de los hechos pasados a través de

narraciones que demuestren que reconocen los conceptos de cambio (rápido o lento) y continuidad (continuidad histórica), para ello se requiere también que llegue a ubicar los hechos históricos en su contexto. Para contextualizar, los alumnos deben entender en primer lugar las motivaciones humanas, con referencia a acontecimientos del pasado, en segundo lugar deberá entender el concepto de multicausalidad, pues los acontecimientos históricos tienen más de una causa y diversas consecuencias finalmente debe tener en cuenta que no todas las causas tienen la misma importancia sobre el origen de un acontecimiento, y por ello al explicar problemas históricos, hay que saber jerarquizar algunas causas y consecuencias en orden de importancia. Prats J. y Santacana J. (1999) resumen así éste objetivo: “es preciso demostrar una “comprensión clara de las características de las distintas formaciones sociales y las complejidades de la interrelación entre causa, consecuencia y cambio en los hechos históricos”.

Es así que las investigaciones cognitivas señala que el pensar históricamente implica que la persona desarrolle habilidades cognitivas catalogadas como “Dominios débilmente estructurados” (Carretero y López, 2009), es decir, aquellos que no usan la lógica formal, ni tampoco usan experimentos.

Para lograr realizar un comentario de textos de forma adecuada se requiere que los estudiantes desarrollen determinadas destrezas y habilidades que los docentes deben conocer y desarrollar desde los primeros niveles de educación, incluso desde el nivel primario.

Entre las habilidades que deben tener los estudiantes para analizar una fuente escrita primaria esta como mínimo un nivel de comprensión lectora inferencial, que le permitirá establecer conclusiones a partir de las evidencias que se le presentan. (Citado por Carretero et al., 2009),

La inferencia se apoya en la heurística y otro tipo de reglas. La inferencia es sólo una parte del pensamiento; el resto es búsqueda. Por lo tanto, el modo en el que las personas buscan, seleccionan, evalúan y utilizan las evidencias en la resolución de un problema adquiere una importancia decisiva (Limón y Carretero, 1998) ((citado por Carretero et al., 2009),

Los conocimientos históricos (Voss y Wiley, 2006) que los estudiantes deben adquirir son agrupados en: Conceptuales de primer orden (nombres, fechas, narraciones), los que se adquieren en los

primeros niveles de la educación secundaria, respecto a ellos se concluyó que la mayoría de docentes si reconoce que éstos se adquieren a temprana edad (Cuadro N° 20 y el Gráfico N° 20^a), sin embargo hubo docentes que consideran que estos conocimientos se adquieren ya entrada la adolescencia lo que nos indica que no son consientes de que los estudiantes necesitan de ellos para aprender, si los docentes declaran que sus estudiantes no los poseen entonces, deducimos que no se están logrando los aprendizajes de los contenidos históricos.

Los conocimientos históricos de segundo orden (progreso, decadencia, evidencias, multicausalidad, contexto histórico, fiabilidad de las fuentes) se van adquiriendo en los primeros grados y se van consolidando conforme se avanza en los últimos grados del nivel secundario, se determinó que la mayoría de los docentes identificó que estos conocimientos se pueden adquirir en los primeros niveles de la educación secundaria a excepción del concepto de multicausalidad y la fiabilidad de las fuentes, que en opinión de los docentes se adquiere en los grados superiores, creencia que explica porque no utilizan el comentario de textos históricos cómo estrategia didáctica.

Respecto a los conceptos históricos procedimentales (aquellos que se adquieren bien entrada la adolescencia) la mayoría de los docentes concluyó que se logran en los últimos grados; los docentes que opinaron que estos procedimientos se adquieren en los primeros grados deben estar trabajando estrategias que promueven el aprendizaje de dichos procedimientos, sin embargo, hay que destacar que la adquisición de estos contenidos requiere que los estudiantes hayan desarrollado un alto nivel de abstracción, que un púber, por lo general, no tiene.

La investigación también permitió determinar que muchas veces los docentes no están muy interesados en promover el conocimiento de conceptos históricos, sino que más bien se preocupan por usar la Historia como pretexto para promover otras habilidades cognitivas.

Las habilidades que debe poseer el “experto” en Historia son: Evaluar la credibilidad de un texto, aprender a enmarcarlo en su propio contexto, captar los aspectos implícitos del mismo, comprender que no puede desligarse de su autor; entender que estas habilidades son fundamentales para el Historiador, equivale a entender la Historia cómo “un proceso en construcción” (Carretero y López, 2009), son estas las que deben promoverse en la enseñanza de la Historia y no solamente procesos cognitivos generales.

Muestra de esta preferencia está en que la mayoría de los docentes (43.07%) (Cuadro N° 26) hacen preguntas que exijan a los estudiantes hacer inferencias relacionadas a las emociones, sentimientos y valores que podrían deducir a partir del texto, ello con la idea de acercar la Historia al estudiante, teniendo en cuenta que los adolescentes tienen un particular interés por explorar sus emociones; además tienden a hacer preguntas de tipo literal, dejando al estudiante en el nivel más bajo de la comprensión de textos, evitando la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Cuadro N°26).

Como se aprecia la mayoría de los docentes están concentrados en desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas más bien generales, negándose la oportunidad de iniciar procesos cognitivos propios del historiador, cuando se preguntó a los docentes sobre las habilidades que sus estudiantes desarrollan cuando realizan un adecuado comentario de textos históricos, la mayoría de ellos (49.23%) (Cuadro N°27) señaló que lograban desarrollar su capacidad crítica determinando que para llegar a ese nivel primero debían identificar, organizar, evaluar, argumentar y juzgar. Otro grupo de profesores (20%) (Cuadro N°27) dijo que con el comentario de textos se desarrollan las capacidades de análisis y síntesis (capacidades del nivel de pensamiento inferencial). Sólo un pequeño grupo de profesores (16.92%) (Cuadro N°27) dice que el Comentario de textos escritos desarrollan la inferencia capacidad que constituye la base para el desarrollo del pensamiento crítico y que consiste en realizar una evaluación mental de las evidencias que brindan las fuentes para llegar a contextualizar el hecho estudiado.

Una de las habilidades que se desarrolla cuando se realiza el comentario de textos históricos es la de identificar los tipos de fuente (la intención del autor), se encontró que la mayoría de los estudiantes (58.46%) (Cuadro N°23) identifican el tipo de texto casi siempre.

Vale decir aquí, que esta conclusión se obtuvo mediante la opinión de los docentes, quienes en un 27.69% tienen dificultades para identificar los tipos de fuentes, por lo tanto, cuando los docentes dicen que los estudiantes reconocen los tipos de textos, se refieren sobre todo a aquellos textos que ellos conocen, puesto que no pueden enseñar los que no reconocen, es decir los textos historiográficos ya que, en el Cuadro N° 24 se concluyó que los docentes no conocen este tipo de textos.

Respecto a las habilidades que debe desarrollar el estudiante para realizar el comentario de textos históricos de fuentes primarias, tenemos: la redacción correcta de textos (Conocimiento histórico procedimental) que incluyan el tema y el tiempo del que trata la fuente analizada, la investigación concluyó los docentes reconocen que gran parte de los estudiantes (47.69%) (Cuadro N° 20) son capaces de redactar un texto (al igual que narrarlo) para explicar de forma lógica y coherente el tema y el tiempo del que trata una fuente primaria. El mismo número de docentes señaló que solamente a veces los estudiantes son capaces de redactar textos que incluyan el tema y el tiempo del que trata la fuente de forma que puedan realizar un comentario y crítica adecuado.

Finalmente, entre las otras destreza básicas que se necesitan para poder realizar un comentario de textos históricos tenemos: lectura, comprensión lectora, técnicas de comprensión lectora, recogida de información, elaboración de un trabajo escrito y la capacidad de síntesis para organizar el informe final, ¿tienen los estudiantes de los docentes entrevistados todas estas destrezas?

La investigación concluyó que la mayoría de los docentes reconocen que sus estudiantes pueden leer y recoger información y elaborar un trabajo escrito, pero que tienen serias dificultades para comprender lo que leen, debido a que no tienen muchas técnicas de comprensión lectora, ni pueden hacer una síntesis de la organización del trabajo. Si los estudiantes no cuentan con todas y cada una de las destrezas sobre las que se interrogó a los docentes, difícilmente podrán ser capaces de realizar de forma correcta el comentario de textos históricos de fuentes primarias.

En las preguntas en profundidad encontramos que los docentes identificaron algunos de los conocimientos históricos que nos activan con el comentario de fuentes escritas primarias:

INFORMACIÓN RECOGIDA

P20 “porque se puede lograr una opinión crítica de los hechos y así informarse sobre lo que paso en un tiempo y determinado lugar”

P39 “cuando se comenta un texto histórico se explora el contexto en que fue escrito, las ideas fuerza del texto y a través del análisis de su contenido nos adentramos en el planteamiento del autor”

P57 “les ayuda a descubrir cómo eran las costumbres y vida social de aquel tiempo”

P58 “los texto son insumos, herramientas a través de los cuales descubre por si mismo lo que desea aprender, asegura conocimientos significativo”

P65 “solo entendiendo el tiempo podría realizar una opinión acorde con el hecho”

Fuente: Entrevista aplicado a los profesores del área de Historia, Geografía y Economía del distrito de Piura, UGEL Piura en el año 2014.

5 Deducir las implicancias de la presente investigación para la formación y el desarrollo profesional de los docentes de Historia.

La investigación nos ha ayudado a describir de que manera el análisis de fuente textuales primarias es una estrategia usada por los docentes sumándose a otras que él realiza.

Se encontró que el análisis de fuentes no se hace secuencialmente, se usa para llamar la atención de los estudiantes y para desarrollar los conocimientos, conocida esta realidad esta investigación será el punto de partida para aquellos investigadores que deseen indagar sobre la línea de investigación de la Didáctica de la Historia.

Además, se conoció que si bien los libros textos que el Estado entrega a los estudiantes de las instituciones educativas públicas son de gran ayuda, éstos no tienen las suficientes fuentes textuales primarias que puedan ser utilizadas por los docentes en el comentario de textos históricos, ante esto otros investigadores tienen la posibilidad de elaborar propuestas de material y recursos didácticos que ayuden a los maestros mejorar su práctica.

Confirmado el hecho de que la mayoría de los docentes desconocen los tipos de fuentes históricas, futuras investigaciones están llamadas a desarrollar cuasi experimentos que lleven a los profesores a conocer varias estrategias didácticas que puedan ser aplicadas a la enseñanza de la

Historia, incluyendo la secuencia correcta del comentario de textos históricos.

La investigación confirmó que los docentes convierten la Historia en un pretexto para lograr desarrollar los procesos cognitivos, dejándose de lado aquellos conocimientos propios de la Historia, conviene que investigadores se preocupen por proponer solución a este problema, la investigaciones cualitativas -en especial la investigación acción- podría promover la aproximación de los docentes a la Historia cómo ciencia, “Potenciar los aspectos relacionados con una concepción de la materia como disciplina científica, rigurosa en el análisis social, y con un fuerte potencial trasformador de la sociedad” (Prats, 1997).

CONCLUSIONES

1. Los docentes de Historia de la ciudad de Piura, UGEL Piura, distrito de Piura sí utilizan las fuentes escritas primarias pero lo hacen como insumo para elaborar estrategias de enseñanza preinstruccionales o motivacionales y como estrategias coinstruccionales es decir que las utiliza durante la “construcción del conocimiento”.

Esta realidad los profesores no aprovechan convenientemente las fuentes escritas primarias, pues se quedan en el análisis, sin promover la síntesis, la crítica o la empatía histórica. La mayoría de las veces el análisis incluye preguntas sobre el tema y el objetivo del autor al escribir la fuente, perdiéndose la oportunidad de iniciar procesos cognitivos propios del historiador como formular hipótesis; aprender a clasificar de fuentes históricas; analizar las fuentes; analizar la credibilidad de las fuentes, la causalidad del hecho histórico, la explicación y la crítica histórica.

2. La mayoría de los docentes participantes de la investigación no conocen la secuencia didáctica que acompaña al comentario de textos históricos, sin embargo, aun con esta dificultad, los docentes utilizan algunas fuentes escritas primarias que aparecen en los libros textos usados en las instituciones educativas nacionales.

Los docentes utilizan las preguntas para interrogar a la fuente, pero lo hacen como se tratara del análisis de una obra literaria, esta estrategia ayuda a los estudiantes a desarrollar conocimientos históricos de primer y segundo orden, pero no los inicia en el aprendizaje de los conocimientos históricos procedimentales.

Las facultades de Educación, Historia y Ciencias Sociales no están promoviendo la práctica de ésta estrategia didáctica entre los futuros profesores.

3. La investigación logró identificar los problemas de los docentes al aplicar el comentario de textos históricos de fuentes primarias, en primer lugar: los docentes desconocen la secuencia didáctica que deben seguir para aplicar la estrategia del comentario de textos históricos en una sesión de aprendizaje, otra de las dificultades de los docentes es que las fuentes textuales primarias que se encuentran en los libros texto utilizados en las instituciones educativas públicas son insuficientes, lo que genera la necesidad de que los docentes busquen fuentes que puedan ser usadas en el comentario de textos.

Esta situación genera a su vez otro problema, pues los docentes no tienen referencias de dónde ubicar fuentes textuales primarias que puedan ser utilizadas como recurso didáctico, aun cuando existen ya un sin número de programas virtuales que pueden ayudar a este fin, sucede que los docentes no acceden a ellas.

4. La investigación permitió determinar que muchas veces los docentes no están muy interesados en promover el conocimiento de conceptos históricos, sino que más bien se preocupan por usar la Historia como pretexto para promover otras habilidades cognitivas, los profesores pretenden que los conocimientos conceptuales y procedimentales de la Historia sean aprendidos por los estudiantes, pero no utilizan estrategias didácticas adecuadas para lograr dicho objetivo.
5. Esta investigación permite concluir que es necesario promover la investigación de la Didáctica de la Historia en la ciudad de Piura, de forma que se conozcan las estrategias y los recursos didácticos más adecuados para lograr la mejora de los aprendizajes.

Del mismo modo la investigación sugiere la necesidad de que el Ministerio de Educación, las editoriales y las facultades de Historia debieran promover la elaboración de material didáctico, físico y virtual, que contenga fuentes textuales primarias, con la secuencia adecuada que permita el uso correcto del comentario de textos entre los maestros de la ciudad de Piura, UGEL Piura, distrito Piura.

FUENTES DE INFORMACIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Anaya, L. A.; Ramírez, M. (2001) *Historia General*. Las Palmas de la Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 15-32.

Benito, J. y Fernández, M. (1996) *El comentario de textos. Asimilación y sentido crítico*. Madrid; Editorial Edinumen. 4º edición, 12-17.

Bernardo J. (2004) *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones RIALP S.A. 2º Edición.

Bernardo, J. Gómez, S. Reder, M. y Sanz, P. (2007) “*Recuperar la Historia, recuperar la memoria: edición crítica de textos para el aprendizaje de Historia Moderna*”. Córdoba: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.

Bloch, M. (1990) *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: FCE.

Carretero M. y Montanero M. (s.f.) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Universidad de Extremadura.

Carretero, M. y López, C. (2009) “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización Histórica”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 8.

Chávez T. (2006) *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Díaz F. y Hernández G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Tercera edición. Mc Graw Hill.

Domínguez, J. (2005) *Dinámica de tesis*. Universidad Los Ángeles de Chimbote, Pág. 148

Escribano, A. (2004) *Aprender a enseñar fundamentos de Didáctica General*. 2 Edición. Ediciones de la Universidad de Castilla. La Mancha. Versión digital.

Febvre, L. (1982) *Combates por la Historia*. Barcelona: Ed. Ariel.

Feliu, M. y Hernández F. (2011) *12 Ideas clave. Enseñar y aprender Historia*. Editorial GRAO.

Ferrerres, V. y otros. (1999) Didáctica. En: *Enciclopedia general de Educación*. Tomo III. Barcelona: Editorial Océano, 684.

Gimeno, S. (1998) *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata.

Gonzales F. (2007) Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la investigación. México. Pontificia Universidad de Campinas. Mc Graw Hill.

Hernández R. Fernández-Collado C. y Baptista P. (2006) *“Metodología de la investigación”*, México, McGraw-Hill Interamericana, cuarta edición.

Heinemann, K. (2003) *“Introducción a la metodología de la investigación empírica en las Ciencias del deporte”*. Barcelona. Editorial Paidotribo, p. 105.

Limón, M. y Carretero, M. (2005). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico, en Carretero, M. (ed.). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, pp.117-157. Buenos Aires: Aique.

Mattos, L.A. (1960) "*Compendio de didáctica general*". Buenos Aires. Kapeluz.

Mediano, F. "Selección y elaboración de material didáctico". En: *Didáctica de la tecnología*. Cervera, D. Barcelona. Coord. Editorial Graó, 61-63.

Ministerio De Educación (2009) Diseño Curricular Nacional.

Molina Z. (2006) "*Procedimiento didáctico. Fundamentos, principios y procedimientos*". San José, editorial de la Universidad estatal a distancia San José.

Pagés, J. (2002). "Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales". *Pensamiento Educativo*. 30: 255-269.

Palomino, O. (2010) *Orientaciones del trabajo pedagógico del área de Historia, Geografía y Economía*. Lima. Ministerio de Educación.

Perrenout, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó. 71-72.

Pluckrose (2004). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.

Prats J. y Santacana J. (2011) Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En: *Didáctica de la Historia y la Geografía y Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Prats, J. (1997) "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". En: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona: Abril.

Prats, J. y Santacana, J (1999). “Didácticas específicas: Ciencias Sociales”. En: *Enciclopedia general de la Educación*, Tomo III, Barcelona, Editorial Océano.

Rabanal M.A. y Lara F. (2010) *Comentario de textos históricos*. Madrid: Ediciones Cátedra. Serie menor. Tercera edición.

Restrepo M. y Tabares L. (2000) Métodos de investigación en Educación. En: *Revista de Ciencias Humanas N°21*. UTP. Colombia. Versión digitalizada disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>

Ríos, M. (2005) *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2º Edición.

Rodríguez E. (2005) *Metodología de la investigación*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. 5º Edición, México.

Rodríguez L. y García, N. (Cor.) (2011) Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública y Universidad Pedagógica Nacional. México.

Stocker K. (1964) *Principios de la didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

Trepat C. (1994) Procedimientos en Historia. Secuenciación y Enseñanza. En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los Procedimientos en Historia*. Número, año I, julio 1994. Barcelona: Edita Grao Educación de Serveis Pedagògics, 38.

Tuñón de Lara, M. (1981) *Por qué la historia*, Salvat, Barcelona.

Uribe, R. (s.f.) *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*. CERLALC.

WEBGRAFIA

Chuquilin, J. (2011) “La educación secundaria en Perú y sus profesores: cambios y continuidades Educación”. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Universidad de Costa Rica. Sistema de Información Científica, vol. 35, núm. 2, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44021172005>

Cózar, J. “Dificultades del aprendizaje de la Historia”. *Psicología de la Educación para padres y profesionales*. Artículo digital. *Psicopedagogía*. Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=461>

De la Iglesia, P. y De la Iglesia M.G. (1984) “El comentario de textos históricos”. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, ISSN 0212-6796, N° 2, PDF. 205-214.

De La Torre J. (s.f.) “La enseñanza de la historia y las nuevas tecnologías”. *Revista digital: Educahistoria*. Disponible en: <http://www.educahistoria.com/la-ensenanza-de-la-historia-y-las-nuevas-tecnologias/>

Díaz, F. (2002) *Didáctica y Currículo un Enfoque Constructivista*. Castilla: Ediciones de la Universidad de Castilla. Disponible en: http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos Escolares.pdf

Elder, L. y Paul, R. (2002) *El Arte de Formular Preguntas Esenciales. Basado en Conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos*. Traducción con autorización de la Fundación para Pensamiento Crítico. Foundation for Critical Thinking. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

González, F. (1994). “Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia”. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 23. Consultado: 1° Abril 2014. Disponible en: <http://www.grao.com/revistas/aula/023-la-educacion-del-cuerpo/las-fuentes-documentales-utilizacion-didactica-en-la-ensenanza-de-la-historia>

Gonzales, R. (1998) “Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales”. *Revista Persona 1*. Universidad de Lima. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/category/8446/blogid/2581>

Hernández, A. (2007) “Incorporación del método histórico en la enseñanza de la Historia”. *Blog de la carrera Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de las Américas (UDLA)*. Disponible en: <http://historialimagen.files.wordpress.com/2007/09/6-a-henriquez-metodo-historico-en-ensenanza-de-historia.pdf>

Kairos es un programa de apoyo al profesorado de Historia de Secundaria y Bachillerato.
http://recursostic.educacion.es/kairos/web/metodologia/comentario/comentario_07.html

Lozano, J.J. (2014) “El comentario de textos históricos”. En: *Revista digital de Historia y Ciencias sociales. claseshistoria.com*. Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/general/comentariotextos.htm>

Malave N. (2007) “Trabajo modelo para enfoques de investigación acción participativa Programas Nacionales de Formación. Escala tipo likert”. Ministerio de Educación Universitaria. Instituto Universitario de Tecnología Jacinto Navarro Vallenilla. Universidad Politécnica Experimental De Paria. Venezuela. Revisado 19 de Marzo 2014. Disponible en: <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>

Pérez, J.S. (2008) “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?” La Mancha. Universidad de Castilla. Ediciones Universidad de Salamanca. 35-55. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/por_que_enseñamos_geografia_historia.pdf ISSN: 0212-0267

Prats J. (2007) “La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”. *Escuela* 22. Núm. 3753 (914) Entrevista. 21 de Junio 2007. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf. Revisada el 05 de Marzo 2014.

Prats, J y Santacana, J (2001) “Principios para la enseñanza de la Historia” En: “Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora”. *Histodidáctica*. Mérida: Junta de Extremadura. Disponible en: WWW.ub.es/histodidactica

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

ANEXO N° 1

MATRIZ GENERAL DE INVESTIGACIÓN

TEMA	PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL
Aplicación del Comentario de textos históricos cómo estrategia didáctica en la enseñanza de Historia de las instituciones estatales del Distrito de Piura UGEL Piura.	¿Los docentes de Historia de las instituciones estatales del Distrito de Piura UGEL Piura aplican el Comentario de textos históricos de fuentes primarias cómo estrategia didáctica?	Identificar si los docentes de Historia de instituciones estatales del Distrito de Piura UGEL Piura aplican el Comentario de textos históricos cómo estrategia didáctica.	Los profesores de Historia de las instituciones estatales del Distrito de Piura UGEL Piura, aplican Comentario de textos históricos cómo estrategia didáctica.

ANEXO N° 2

MATRIZ DE CONSISTENCIA.

TEMA	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN
Aplicación del Comentario de textos históricos de fuentes primarias cómo estrategia didáctica en la enseñanza de Historia en instituciones estatales del Distrito de Piura UGEL Piura.	¿Los docentes de Historia las instituciones estatales del Distrito de Piura UGEL Piura aplican el Comentario de textos en fuentes primarias cómo estrategia didáctica?	Identificar si los docentes de Historia de instituciones estatales del Distrito de Piura UGEL Piura aplican el Comentario de textos en fuentes primarias cómo estrategia didáctica.	Los profesores de Historia de instituciones estatales del Distrito de Piura UGEL Piura aplican el Comentario de textos históricos en fuentes primarias cómo estrategia didáctica.
		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
		1 Identificar si los docentes utilizan estrategias didácticas que incluyan el uso de fuentes primarias.	Los docentes utilizan estrategias didácticas que incluyan el uso de fuentes primarias.
		2 Identificar la metodología que los profesores usan para aplicar el Comentario de textos históricos.	Los profesores utilizan una metodología para aplicar el Comentario de textos históricos.
		3 Identificar los problemas de los docentes al aplicar el Comentario de textos históricos.	El Comentario de textos históricos presenta una problemática particular.
		4 Determinar si los docentes conocen las habilidades y destrezas que se desarrollan en los estudiantes mediante la estrategia de Comentario de textos históricos primarios.	Los docentes de historia conocen las habilidades y destrezas que los estudiantes logran cuando utilizan la estrategia de Comentario de textos históricos primarios.
		5 Deducir las implicancias de la presente investigación para la formación y el desarrollo profesional de los docentes de Historia.	La formación profesional de los docentes de Historia debe incluir el método de análisis de contenido histórico.

ANEXO N° 3

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Problema	Causas	Consecuencias
<p>¿Los docentes de Historia de las instituciones estatales de la ciudad de Piura aplican el Comentario de textos de fuentes primarias cómo estrategia didáctica?</p>	<p>Enseñanza tradicional.</p> <p>Desconocimiento de los fines didácticos de la Historia.</p> <p>Desconocimiento de la técnica de la aplicación del comentario de textos históricos.</p> <p>Falta de criterios de selección de textos históricos.</p> <p>Desconocimiento de los tipos de textos históricos.</p> <p>Falta de capacitación docente.</p> <p>Uso exclusivo del libro texto.</p> <p>Falta de fuentes primarias en los libros textos.</p>	<p>Monotonía e improvisación en las clases.</p> <p>Reduccionismo de la Historia.</p> <p>Inapropiada aplicación del método de comentario de textos históricos.</p> <p>Inadecuada selección de textos históricos cómo material didáctico.</p> <p>Desconocimiento de los métodos historiográficos.</p> <p>Desconocimiento de los avances de la historiografía.</p> <p>Falta de profundización de los contenidos de Historia.</p>

ANEXO N° 4

MATRIZ DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMA GENERAL:			
<p>¿Los docentes de Historia de las instituciones estatales de la ciudad de Piura, UGEL Piura, aplican el Comentario de textos de fuentes primarias cómo estrategia didáctica?</p>			
CATEGORÍAS	DEFINICIÓN conceptual	SUB CATEGORÍAS	DEFINICIÓN conceptual
ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia son los diferentes procedimientos, acciones y apoyos flexibles, posibles de usarse en distintas circunstancias de enseñanza-aprendizaje, que utilizan los docentes para promover la comprensión de conceptos históricos y el uso de procedimientos propios de la Historia.	Pensamiento del profesor respecto a la Historia.	Se refiere al conocimiento que tienen los profesores sobre la Historia y la Historiografía.
		Pensamiento del profesor respecto de la Enseñanza de la Historia.	Hace referencia al conocimiento que tienen los profesores de Historia respecto a la Historia que se enseña, la programación y el texto, la planificación y las acciones de la enseñanza.
		Criterios de selección de material textual.	Conjunto de requisitos que debe tener un material textual para ser utilizado en la realización de Comentarios de textos históricos de fuentes primarias. Estos requisitos son: presentar los contenidos con claridad y despertar el interés de los alumnos.

		Aprendizaje del conocimiento histórico.	Hace referencia a la forma cómo los estudiantes conocen el pasado y se ejercitan las actividades propias del historiador (lectura adecuada de las fuentes que permiten el análisis de lo social, la escritura y la expresión de oral a través de debates y discusiones).
		Uso del libro texto.	Con esta categoría se refiere a la forma cómo los docentes usan los libros textos para la enseñanza de la Historia.
COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS DE FUENTES PRIMARIAS.	Técnica que nos permite extraer información sobre un determinado periodo, acontecimiento o hecho concreto. (Juanjo Romero), se basa en el análisis de documentos escritos. Permite el desarrollo de destrezas de investigación: planteamiento de hipótesis, búsqueda de elementos relacionales y desarrollo	Momentos o fases del Comentario de textos.	Conjunto de pasos que siguen los historiadores para realizar el Comentario de textos históricos.
		Tipos de texto.	Se refiere al conocimiento que sobre las clases de textos históricos debe tener el profesor para poder elegir aquellos que puedan ser analizados por los estudiantes de nivel secundario.

	argumental.	Uso de Fuentes textuales cómo material didáctico.	Se refiere a si el docente hace uso de fuentes textuales primarias durante sus sesiones de aprendizaje.
		Comentario de textos históricos cómo estrategia de enseñanza de la Historia.	Se refiere a la forma en que se utiliza el Comentario de textos históricos como estrategia didáctica que acerque a los estudiantes al dominio del oficio del historiador.

ANEXO N° 5

INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES

Emplee un lápiz o bolígrafo de tinta negra para rellenar el cuestionario. Al hacerlo, piense en lo que sucede la mayoría de las veces en su actividad docente.

Este no es un examen. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Si alguna de las preguntas no tiene sentido para usted, por favor pregúntele a la persona que le entregó este cuestionario.

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. Los resultados son de este estudio y son importantes para mejorar la actividad de los maestros en el aula.

De antemano: MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS INFORMATIVOS.

UGEL a la que pertenece:

Nombre de la Institución educativa a la que pertenece:

Especialidad:

Sexo: Masculino Femenino.....

MARQUE LA RESPUESTA CON LA QUE USTED ESTÁ DE ACUERDO.

1.- Considera que la Historia es:

- a) El estudio de los hechos, acontecimientos y procesos del pasado del hombre.
- b) El estudio del pasado para comprender el presente.
- c) El estudio del quehacer, las vivencias y la cotidianidad del hombre.
- d) La evolución social, política, económica y cultural del hombre.
- e) Un conocimiento falible, que se nutre de la investigación y los descubrimientos de otras ciencias.

2.- La Historia es importante por qué:

- a) Ayuda a conocer el pasado y entender el presente.
- b) Para la información integral y ciudadana de los alumnos.
- c) Permite la defensa de la identidad nacional.
- d) Para no cometer los mismos errores del pasado.
- e) Porque la Historia está en todo (en la matemática, en nuestro modo de vestir, en la forma de nuestras casas, en nuestras calles).

3.- Marque la alternativa que indique mejor la concepción que usted tiene sobre la Historia que se enseña:

- a) La Historia es una disciplina cuyo método debe aplicarse a la enseñanza teniendo en cuenta los procesos psicológicos de los estudiantes.
- b) La historia que se enseña es más descriptiva y adecuada al programa de la asignatura, mientras que la científica es una historia investigativa, explorativa, medible, comprobable y falible.
- c) La Historia como ciencia es una narración del pasado y la Historia que se enseña un conjunto de ideas, datos y épocas históricas que se incluyen en el DCN.
- d) La Historia como ciencia sigue un “método”, explora, mide, compara. Enseñar historia consiste en seguir ese método para garantizar que el estudiante aprenda concepciones científicas rigurosas.
- e) La Historia del historiador se queda en el texto y la historia que se enseña en las aulas es una historia más sentida y cercana al alumnado.

4.- En su opinión: ¿Cuál es la utilidad de la historia?

- a) Es útil porque permite analizar y comprender los hechos históricos del pasado, y utilizarlos en la explicación de los acontecimientos del presente.
- b) Porque contribuye a la formación de una actitud crítica frente a la historia y los problemas del país.
- c) Contribuye a la formación de hábitos para el estudio de la historia.
- d) Permite fortalecer los sentimientos de identidad nacional.

5.- ¿Considera que el comentario de textos históricos promueve el aprendizaje por descubrimiento?

- a) SÍ b) NO

¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

6.- ¿En qué momento de la sesión de clase podría usted utilizar la estrategia del Comentario de textos históricos? (puede marcar más de uno)

- a) En la motivación.
- b) En la construcción del conocimiento.
- c) En la aplicación.
- d) En la transferencia.
- e) En la Metacognición.
- f) Dependiendo del tema en cualquiera de los momentos didácticos.

7.- ¿Qué dificultades se presentan al momento de querer utilizar fuentes escritas primarias durante una sesión de aprendizaje?

- a) No las encuentra.
- b) No sabe usarlas.
- c) No sabe que existen.
- d) No cree que sus alumnos las puedan leer y/o analizar.
- e) No tengo un modelo que me ayude a analizar el texto.

Otras:

.....
.....
.....
.....

8.- ¿Utiliza reproducciones de fuentes textuales primarias en su clase (testamentos, cartas, documentos de compra venta, cartas de guerra) como material didáctico para que junto con sus alumnos las analicen e interpreten?

- a) SÍ b) NO c) A veces.

¿Por qué?.....
.....
.....
.....

9.- ¿En una sesión de clase puede llegar a utilizar más de una fuente textual primaria para compararlas?

- a) SÍ b) NO c) A veces.

¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

10.- ¿Los libros de texto del área de Historia, Geografía y Economía contienen fuentes primarias escritas que usted puede utilizar?

- a) SÍ b) NO c) A veces.

Explique.

.....
.....
.....
.....

11.- ¿Utiliza las fuentes escritas primarias que se encuentran en el libro texto?

- a) Sí b) No c) A veces.

¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

12.- Elija un tema de historia:

.....

¿Qué fuentes escritas primarias utilizaría para realizar una sesión de aprendizaje?

.....
.....
.....

13.- La siguiente es una fuente escrita primaria.

Guerra del Pacífico (1879 -1883)

Enfrenta a Perú y Bolivia contra Chile. El coronel Francisco Bolognesi protege el centro poblado de Arica, en territorio peruano. El ejército chileno rodea la ciudad.

Última carta de Francisco Bolognesi a su esposa.

"... Esta será seguramente una de las últimas noticias que te lleguen de mí, porque cada día que pasa vemos que se acerca el peligro y que la amenaza de rendición o aniquilamiento por el enemigo superior a las fuerzas peruanas son latentes y determinantes. Los días y las horas pasan y las oímos como golpes de campana trágica que se esparcen sobre éste peñasco de la ciudadela militar engrandecida por un puñado de patriotas que tienen su plazo contado y su decisión de pelear sin desmayo en el combate para no defraudar al Perú. ¿Qué será de ti amada esposa? Tú que me acompañaste con amor y santidad. ¿Qué será de nuestros hijos, que no podré ver ni sentir en el hogar común? Dios va a decidir éste drama en el que los políticos que fugaron y los que asaltaron el poder tienen la misma responsabilidad. Unos y otros han dictado con su incapacidad la sentencia que nos aplicará el enemigo. Nunca reclames nada, para que no se crea que mi deber tiene precio..."

Arica 6, de Junio de 1880.

13.1 ¿En qué momento de la sesión de aprendizaje la utilizaría?

.....
.....
.....
.....

13.2 ¿Qué tipo de preguntas haría?

.....
.....
.....
.....

13.3 ¿Qué capacidades se podría desarrollar usando este texto?

.....
.....
.....
.....

14.- Sus estudiantes son capaces de hacer inferencias y juicios de valor a partir de fuentes textuales primarias.

a) Sí b) No c) A veces.

15.- Sus estudiantes son capaces de comunicar conocimientos elaborando una narración estructurada y atractiva a partir de fuentes textuales primarias.

a) Sí b) No c) A veces.

16.- Del siguiente listado de contenidos históricos:

Marque 0 si el conocimiento histórico puede ser adquirido en los primeros grados de Educación secundaria.

Marque 1 si el conocimiento histórico puede ser adquirido al en los últimos niveles de Educación secundaria.

	Contenido histórico	0	1
1	Nombres		
2	Fechas		
3	Narraciones sobre el origen de la nación.		
4	Democracia.		
5	Teocracia.		
6	Causación.		
7	Progreso.		
8	Decadencia.		
9	Evidencias.		
10	Multicausalidad.		
11	Fuentes primarias y secundarias.		

12	Contexto histórico.		
13	Fiabilidad de las fuentes.		
14	Evaluación de las fuentes.		
15	Interpretación de un evento dentro de su contexto histórico.		
16	Elaboración de argumentos.		
17	Realización de investigaciones.		
18	Elaboración de documentos.		

17.- Las siguientes son las fases del Comentario de textos históricos. Escribe en el paréntesis cual es el orden en que deben aplicarse.

- () Análisis del texto.
- () Crítica del texto.
- () Bibliografía.
- () Clasificación del texto.
- () Comentario del texto.

18.- ¿Cuándo usa una fuente escrita primaria se preocupa de planificar preguntas que ayuden a los estudiantes a identificar el tipo de texto, los acontecimientos espacio temporales, el autor y el destinatario del texto?

- a) Si b) No c) A veces.

Si su respuesta fue afirmativa explique en qué ayuda esta actividad en el aprendizaje de la Historia.

.....

.....

.....

.....

19.- Durante el análisis de textos históricos prefiere:

- a) Explicar el significado de la fuente usted mismo.
- b) Que los alumnos respondan según sus saberes.
- c) Utiliza preguntas para ayudar a sus estudiantes a analizar la fuente escrita en cuestión.

20.- Luego de leer e interpretar una fuente escrita: ¿sus estudiantes son capaces de redactar un texto que incluya lo que el estudiante entiende sobre el tema y el tiempo del que este se trata?

- a) Si
- b) No
- c) A veces.

Si su respuesta fue NO indique ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

21.- Ante una fuente textual primaria sus estudiantes son capaces de identificar:

- a) Su autenticidad.
- b) Su exactitud.
- c) Su sinceridad.
- d) Su objetividad.
- e) Su interés.
- f) Solamente entienden el texto de forma literal.

22.- ¿Cuándo analizan una fuente escrita primaria hace que sus alumnos se ayuden con otros textos bibliográficos?

- a) SI
- b) NO
- c) A veces.

Explique

.....
.....
.....
.....
.....

23 ¿Sus alumnos identifican los distintos tipos de fuentes escritas?

- a) Siempre b) casi siempre. c) Casi nunca. d) Nunca.

24.- A continuación se presentan una lista de textos que constituyen fuentes documentales. Escriba en la línea punteada un ejemplo de dicho tipo de texto:

1. Texto jurídico.
2. Texto histórico-literario.....
3. Texto circunstancial o narrativo.
4. Textos historiográficos.....

25.- Las siguientes son algunas de las destrezas que un estudiante debe poseer para hacer un Comentario de textos de fuentes primarias. En el paréntesis escriba 1 si es una habilidad que sus alumnos poseen y 0 si sus estudiantes presentan deficiencias.

Destrezas que un estudiante debe poseer para hacer un Comentario de textos de fuentes primarias.	0	1
Lectura		
Comprensión lectora.		
Técnicas de comprensión lectora.		
Recogida de información.		
Elaboración de un trabajo escrito.		
Síntesis de la organización del trabajo.		

GRACIAS

ESCALA DE ACTITUD SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Se quiere conocer su opinión sobre la enseñanza de la Historia.

Por favor, marque solamente una casilla en cada fila, si marca más de una no podremos contar su respuesta.

Si es difícil elegir solo una respuesta, piense en cuál es su opinión la mayor parte del tiempo.

1.- Los siguientes son los Fines didácticos de la Historia. Marque con una equis (x) según la importancia que usted le otorga.

Nº	Fines didácticos de la Historia	Muy importante	Importante	Medianamente importante.	Poco importante.
1	Facilitar la comprensión del presente.				
2	Preparar a los alumnos para la vida adulta.				
3	Despertar el interés por el pasado.				
4	Potenciar el sentido de identidad.				
5	Comprensión de nuestras raíces culturales.				
6	Conocer y comprender los países y las culturas de hoy.				

7	Desarrollar las capacidades de la mente.				
8	Dominio de la metodología del historiador.				
9	Enriquecer las otras áreas del currículo.				

2.- Los siguientes son Objetivos de la Historia. Marque con una equis (x) según la importancia que usted le otorga:

N°	Objetivos didácticos de la Historia.	Muy importante	Importante	Medianamente importante.	Poco importante.
1	Comprender y situar los hechos en el pasado.				
2	Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.				
3	Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.				
4	Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.				

3.- ¿Cuándo elige una fuente escrita primaria que criterios tiene en cuenta?

Nº	Criterios de selección de fuentes textuales primarias (para una sesión de aprendizaje)	Siempre lo tengo en cuenta.	Casi siempre lo tengo en cuenta	A veces lo tengo en cuenta	Nunca lo tengo en cuenta.
1	Cronología y tiempo.				
2	Acontecimientos, personajes y hechos significativos.				
3	Ideas de cambio y continuidad.				
4	Explicación multicausal de los hechos del pasado.				
5	Complejidad de los fenómenos sociales.				
6	Estudios de lugares paralelos.				

4.- Marque con una (X) el grado de dificultad que tienen sus alumnos al realizar las siguientes actividades.

Nº	Actividades para aprender Historia.	Nada difícil	Un poco difícil	Muy difícil
1	Los alumnos son capaces de comprender conceptos básicos de la historia que se encuentran en la fuente escrita primaria (espacio, tiempo, cambio, continuidad).			
2	Los alumnos interpretan la fuente teniendo en cuenta el contexto donde se produjo.			

3	Los alumnos plantean narraciones lógicas que expliquen e interpreten la fuente escrita primaria.			
---	--	--	--	--

5.- Considera que el uso de las fuentes textuales primarias que aparecen en el libro texto es:

- a) Muy importante.
- b) Importante.
- c) Poco importante.
- d) Nada importante.

GRACIAS

ANEXO N° 6

MODELO DE SECUENCIA DIDACTICA PARA UN COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS

1. Lectura y preparación

1.1. Prelectura o lectura general.- En primer lugar, haremos una lectura general del texto que nos aportará la primera idea acerca de su significado. No haremos ninguna anotación ni subrayado, sólo leer.

1.2. Lectura comprensible.- En esta segunda lectura preparamos el texto, mediante:

El subrayado de términos.- Se resaltan aquellos más **relevantes**, que son claves en la comprensión del texto y que serán objeto de un análisis posterior. Puede tratarse de nombres, fechas, números, etc.

El subrayado de ideas primarias.- Se realiza sobre aquellas ideas que señalan las **líneas fundamentales** del texto.

El subrayado de las ideas secundarias.- Refuerza y complementa el anterior. Para mayor claridad, es aconsejable utilizar un **trazo** o **color distintos** del precedente.

Anotaciones marginales.- Son de extrema utilidad para señalar bloques temáticos, hacer llamadas aclaratorias, breves comentarios, etc. Puedes utilizar **llaves** o **líneas** que delimiten dichas acotaciones.

2. Clasificación del texto

La clasificación correcta del texto constituye el **paso inicial** del análisis y comentario. En esta parte del trabajo es necesario precisar una serie de **aspectos** que hay que determinar:

a) **Naturaleza del texto.**- En este primer punto debe determinarse la **temática** del texto, señalándola precisa y brevemente. Según sus **características**, un texto puede ser: (jurídico, histórico-literario, narrativo, historiográfico, judiciales, fiscales, contractuales, económicos, religiosos, geográficos, etc.) Algunos textos pueden ser clasificados o incluidos en más de uno de estos apartados.

b) **Circunstancias espacio-temporales.**- Han de tenerse en cuenta para determinar **cuándo** y **dónde** fue escrito el texto. En este sentido, es imprescindible señalar:

La fecha exacta o aproximada en la que el texto fue elaborado:

En los textos que incluyen fecha la tarea es fácil; en todo caso, ha de someterse a crítica para asegurar su veracidad.

- **En los textos que no incluyen fecha**, ésta puede deducirse del contenido del texto. En todo caso, ha de señalarse el momento histórico al que el texto corresponde de la manera más aproximada posible.

- **En el caso de los textos historiográficos** y en el de algunas obras literarias (*novela histórica*, por ejemplo) hay que señalar **dos fechas**: aquella en la que escribe el historiador o autor y aquella sobre la que escribe, es decir: la fecha en la que se elabora el texto y la fecha en la que se sitúa la acción de qué habla.

La situación y circunstancias históricas en las que el texto fue creado.

Se trata aquí de señalar el **contexto histórico** relacionado con el texto.

c) Autor.- El tercer punto de esta clasificación aborda la identificación del autor del texto. En este caso es preciso señalar:

- **Cuando el texto tiene un autor individual**, hay que fijar su identidad, situación personal y las circunstancias históricas en que vivió; se darán unas breves pinceladas biográficas y se especificará su relación con el contenido del texto.

Hay casos en los que: El autor aparece como tal en el texto: en ese caso, sólo se trataría de constatar la autenticidad de tal autoría.

. El autor no figura en el texto: en tal caso, se debe identificar al posible responsable por el contenido.

- **Cuando el texto tenga autor colectivo** es preciso establecerlo señalando los diversos ejecutores, pero destacando entre todos ellos el más significativo.

d) Destino.- Identifica **a quién se dirige** el texto y los **objetivos** que persigue. (Aquí) indagaremos:

1. **A quién va destinado**: si es a una persona individual o a una colectividad, y si la intención es que permanezca en secreto o por el contrario sea divulgado.

2. **Cuál es su finalidad**: si tiene un carácter público o privado, si es personal u oficial y si abarca un ámbito nacional o internacional. En definitiva, qué pretende su autor o autores.

3. Análisis del texto

Una vez clasificado el texto, comienza el análisis del mismo, lo que constituye la **parte central del trabajo**. Ésta se basa en el análisis temático y explicación profunda de su contenido. Al inicio de esta actividad hay que insistir en la necesidad de la atenta y detenida lectura del texto.

Destacaremos **dos métodos** para explicar y analizar el contenido de un texto histórico:

El método literal: consiste en seguir un orden descriptivo con la explicación progresiva de palabras, expresiones y alusiones que en él aparecen. Es un método sencillo que puede ser muy útil cuando tenemos entre manos un texto muy denso.

El método lógico: consiste en reagrupar los pasajes y las explicaciones de acuerdo con su temática; resulta útil para textos mal articulados o confusos.

En cualquier caso e independientemente del método empleado, la explicación del contenido ha de organizarse desde el nivel más elemental y concreto al más complejo y general, de acuerdo con el siguiente esquema:

a) Primer nivel: definición y comprensión de los términos, conceptos y datos contenidos. *Esto supone:*

1. Definir de manera precisa los nombres propios, los nombres técnicos, los de instituciones y en general, todas las expresiones significativas.

2. Aclarar y precisar las alusiones históricas, datos y hechos a los que se hace referencia.

b) Segundo nivel: captación y esbozo de la estructura del texto resumiendo y explicando cada una de sus partes. De esta manera habrá sido desmenuzado y estudiado sin que nos resten partes sin comprender.

4. Comentario

Clasificado y analizado el contenido, ya estamos en condiciones de abordar el comentario. En concreto se trata de tomar el texto como fundamento o base para desarrollar y disertar sobre el momento histórico en sus aspectos más generales.

De esta aclaración se obtiene una **visión general del proceso y circunstancias** en el que al texto se inscribe. Consiste, pues, en hacer una completa exposición del tema al que nos han conducido los pasos precedentes. Esta exposición ha de seguir **vinculada** al texto, pero puede **desviarse** de él en su desarrollo, por lo que conviene establecer unos **límites** precisos que impidan divagar o desorientar.

5. Crítica del texto

Nos permite determinar lo siguiente:

- Su **autenticidad** y **exactitud**.
- Su **sinceridad** y **objetividad**.
- Su **interés**, es decir si se trata de un documento decisivo para el análisis del momento histórico en el que se inscribe o hace referencia, o por el contrario tiene una importancia relativa o secundaria.

6. Bibliografía

Además de las fuentes consultadas directamente durante el análisis del texto es aconsejable, en la manera de lo posible, hacer mención de:

- .Manuales y obras generales.
- .Libros especializados y monografías.
- . Artículos de revista.
- . Enlaces a páginas Web.

- . Archivos sonoros y visuales, etc.

ANEXO N° 7

MODELO DEL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS DE FUENTES PRIMARIAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA REGIONAL (PIURA)

SECUENCIA DIDÁCTICA

- I. Se selecciona el texto a analizar y se presenta al estudiante otros documentos que puedan servirle para realizar un comentario de textos históricos de forma adecuada.

Cómo ejemplo se han elegido párrafos de la crónica del Padre Cicala, sobre la vida en la Piura del siglo XVIII, se adjunta una imagen de Martínez de Compañón y la biografía del padre Cicala, fuentes que permitirán al estudiante tener una comprensión más profunda del texto a comentar.

TEXTO DE HISTORIA REGIONAL: PIURA

“Hay muchísimas familias nobles (...) los ciudadanos y vecinos de Piura, hablando en general, son de buen cuerpo, de buena complexión, de facciones medianamente agradable y bien parecidas, tanto los hombres como las mujeres y éstas por lo común son atractivas, pero con una atracción majestuosa, noble. Sus colores de tez son muy vivos, blancos y rosados, nada vulgares, un tanto pálidos. Toda aquella gente es robusta. Produce el cielo de Piura buenos ingenios agudos, claros y prontos.

En todo se ve una muy buena capacidad. En las mujeres nobles el ingenio y la comprensión son sorprendentes casi diría extraordinarios (...) debería asegurar que el ingenio de las mujeres nobles es bastante más aventajado y elevado que el de los hombres (pero) sea en las unas como en los otros, se admiran ingenios singularísimos y profundos.

Además, todos, todos son de carácter afectuoso y de índole muy bondadoso, de amable trato, de ánimo grandemente generoso y liberal, afables, corteses, humanos, afectuosos, graves pero humildes; serios pero agradables, nada altaneros, nada afectados, nada ásperos, nada

violentos sino muy tratables suaves, mansos y pacíficos y sobre todo resalta en todos ellos una innata sinceridad, sin ninguna sombra de doblez o de fraude.

(...) se vísten, tanto los hombres, como las mujeres, en forma recatada y honesta especialmente la mujeres que tienen hermosísimos y honestísimos vestidos de uso doméstico y de asistencia a la Iglesia. Todas usan un manto de tafetán negro para ir al templo y el vestido de larga cola sostenido por una esclava, la cabeza siempre cubierta y si bien llevan sus joyas, las puseras de oro y perlas van bien cubiertas con su manto de manera que nada se les descubre ni ve: no acostumbran usar afeites para embellecerse.”

Las mujeres civiles y plebeyas usan manteleta y el vestido muy largo, hasta casi el suelo. En verdad que las mujeres piuranas son modestas un grado sumo, la modestia y la devoción que se observa en la calle y principalmente en la Iglesia, son verdaderamente ejemplares y admirables. En aquella ciudad se considera un escándalo si alguna mujer, o hablase o se descubriese un tanto la cabeza. Parecen las mujeres piuranas de otra índole de otra piedad y devoción, de lo que son las mujeres en las demás provincias y ciudades de América. Ellas aprender a leer y a escribir se instruyen con libros devotos y no admiten ni siquiera hablar del título de libros de comedias o novelas como sucede en otras ciudades (...) desde chícuelas y adolescentes son educadas con la leche de la piedad, devoción, modestia cristianas y temor santo de Dios, virtudes que florecen en aquella ciudad en el ánimo de todos (...) hombres y mujeres son incluidos a frecuentar los sacramentos”

CICALA M. “Descripción histórica-topográfica de la provincia de Quito de la Compañía de Jesús” Biblioteca Ecuatoriana. Aurelio Espinoza Polit, Instituto Geográfico Militar. Quito. 1994.



DAMA ELEGANTE

Martínez De Compañón, Baltazar Jaime

En: Trujillo del Perú. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1978-1994. 9t. de la obra y 3 apéndices.

BIOGRAFÍA DEL PADRE MARIO CÍCALA

Mario Cicala S. J. es un geógrafo, nacido en Fiume de Misi, Italia, el 19 de Enero de 1.718, estudió Filosofía en el Seminario de los jesuitas en la ciudad de Mesina.

En 1.748 fue misionero en Guayaquil y Panamá, de allí en adelante continuó sus

trabajos apostólicos en la provincia de Quito, recorriéndola y tomando notas y apuntamientos de su topografía principalmente y sobre cualquier asunto que revistiera importancia. En 1.761 seguía en Guayaquil de Procurador. En 1.764 se encontraba de Procurador de la recién fundada Residencia jesuita de Ambato. El 67 era Procurador de los Colegios de la sierra en Guayaquil y como tuviera que viajar a Babahoyo cumpliendo gestiones relacionadas con su oficio, fue sorprendido con la Orden del Extrañamiento y volvió al puerto a fin de unirse a sus compañeros de Comunidad en el viaje de regreso a España, tras permanecer veintiséis años en estos territorios.

Fuera de tierras americanas, Cicala se dirige a la isla de Córcega; viviendo en Vitervo, donde empezó a escribir una extensa descripción en idioma italiano sobre la provincia de Quito, que dividió en dos grandes partes y finalizó recién en 1.771.

La Carátula de la primera con el correspondiente título no ha podido ser encontrada pero la de la Segunda dice "Descrizione/ Histórico-Física/ De la Provincia del Quito/ escrita da un sacerdote de la medesima/ Provincia/ de la Compagnia/ Di/ Gesu.

Cicala aclara en el prólogo que la escribió para suplir los errores y omisiones cometidos en aquella época por los afamados geógrafos Neralco y Pastore, cuya obra impresa en Roma en 1.756 estaba extensamente difundida en Italia y la del Padre Claudio Ruffier publicada en Venecia en 1.767.

En 1.959 el Padre Aurelio Espinosa Pólit tuvo noticias de que en la Curia Generalicia de la Compañía de Jesús en Roma se encontraba el original del manuscrito de Cicala y lo mandó a pedir en copia, recibéndola cuando ya estaba muy enfermo y no pudo traducirla ni hacerla editar.

La copia quedó consignada en la Biblioteca de los jesuitas de Cotocollao en 1.197 folios manuscritos que acaban en 1.994 de ser traducidos por el padre Julián G. Bravo, S. J. La primera parte ha sido dada a la imprenta por dicha Biblioteca, en colaboración con el Instituto Geográfico Militar, en 669 págs. Su obra es la más antigua Geografía del Ecuador que se conoce.

- II. Los estudiantes guiados por el o la docente deberán dar una lectura general al texto, además de los datos del autor (si lo hubiera) y del momento en que fue escrito el documento.
- III. Una segunda lectura debe ser más detallada y minuciosa, se identifican palabras desconocidas y se las define atendiendo al tiempo y el espacio en el que fueron utilizadas, así como las fechas, los nombres importantes, la idea principal y las ideas secundarias. Para esta actividad resulta de utilidad el uso de lápices de colores.

En el texto del padre Cicala encontramos las siguientes palabras que necesitamos comprender para analizar correctamente la realidad histórica:

Recatada.

Honesta.

Vestido Doméstico.

Vestido de asistencia a la iglesia.

Manto.

Tafetán.

Afeite.

Plebeyas.

Modesta.

Piedad.

Devoción.

La idea principal del texto es:

“Formas de vestir de la mujer piurana”

Las ideas secundarias del texto son:

. Las mujeres usan vestidos largos y mantos de tafetán.

. Las esclavas acompañan a sus amas a la misa.

. La honestidad y la modestia son características de las mujeres de toda clase social.

IV Clasificación del texto, en este momento se deben plantear preguntas a los estudiantes que puedan servirles para identificar la naturaleza del texto, las circunstancias espacio – temporales, el autor y la intencionalidad del texto. Entre las preguntas que se proponen tenemos:

- a) ¿De qué tipo de texto se trata? (Naturaleza del texto)
- b) ¿Cuándo se escribió? ¿Dónde se escribió? ¿A qué hace referencia el texto? (Circunstancias espacio temporales)
- c) ¿Quién es el autor del texto? ¿Qué estaba haciendo en Piura? ¿Por qué escribió estos comentarios? ¿A qué grupo social pertenece? (Del autor)
- d) ¿A quién se dirige el texto? ¿Por qué se escribió el texto? ¿Se trataba de un documento público o privado?

Se trata de una crónica escrita por el padre Cicala, quien la escribió estando en Italia y con la intención de aclarar los errores y omisiones cometidos en aquella época por los afamados geógrafos Neralco y Pastore, cuya obra impresa en Roma en 1.756 estaba extensamente difundida en Italia y la del Padre Claudio Ruffier publicada en Venecia en 1.767.

Los estudiantes deberán escribir textos que ayuden a entender el contexto en que fue escrito el documento. Se puede ayudarles a redactar utilizando la técnica de la oración incompleta:

El documento fue escrito por: _____, en _____. Él era un padre que _____.

La época en que el texto fue escrito el Perú era gobernado por: _____.

V Análisis del texto

1° Nivel. Los estudiantes con ayuda de la profesora y usando diferentes medios complementarios realizarán un glosario de términos:

Recatada. Dicho especialmente de una mujer: Honesta, modesta.

Honesta. Decente.

Vestido Doméstico. Aquel que se usa dentro de casa.

Vestido de asistencia a la iglesia. Vestido con el que se va a la iglesia.

Manto. Ropa suelta con la cual se cubrían las mujeres desde la cabeza hasta los pies.

Tafetán. Tela delgada de seda, muy tupida.

Afeite. Aderezo (Juego de joyas que se compone, por lo común, de collar, pendientes y pulseras) Compostura. (Aseo, adorno, aliño de alguien o algo.)

Plebeyas. Persona que no pertenece a la nobleza sino a una clase social baja.

Modesta. Mujeres que tenía la virtud de la modestia, cualidad de humilde, falta de engreimiento o de vanidad.

Piedad. Virtud que inspira, por el amor a Dios, tierna devoción a las cosas santas, y, por el amor al prójimo, actos de amor y compasión.

Devoción. Amor, veneración y fervor religioso.

2º Nivel. Los estudiantes deberán escribir una explicación sobre el texto leído. Se puede ayudarles a través de la estrategia de oraciones incompletas, con la práctica podrán hacerlo solos.

La sociedad piurana de esa época se caracterizaba porque las mujeres debían: _____ y los hombres podían _____.

Los grupos sociales más bajos eran los _____ que eran traídos de _____. Las mujeres de este grupo social debían _____.

La descripción que el documento nos proporciona es: _____.

COMENTARIO DEL TEXTO

El texto describe las formas de vestir de las mujeres piuranas, así como sus valores y costumbres. Se alaba la forma en que las mujeres van a misa, cubiertas con un manto y con vestidos largos, además de pulseras de oro y plata.

Describe que las mujeres civiles (grupo de mayor poder) y las plebeyas son recatadas y honestas ya que tanto en la calle cómo en la Iglesia llevan vestidos largos y manto que les cubre casi en su totalidad.

Se queja de que esta costumbre se esté perdiendo en otras partes de América.

Señala que las mujeres de Piura, han aprendido a leer utilizando libros “piadosos”, destacando que no leen otro tipo de textos que resultarían contrarios a sus valores cristianos.

Esta descripción nos revela la intención del padre Cícala, de revelar a las mujeres piuranas de los grupos más poderosos de la ciudad de Piura, mostrándolas como ejemplo de moral y buenas costumbres, podemos concluir que al menos en apariencia las mujeres y hombres de la ciudad de Piura que observó el cronista tenían un comportamiento adecuado a las normas y moral cristiana que al sacerdote le interesaba difundir, este documento no nos permite conocer la vida privada de dicha personas, por lo que no se puede concluir si lo que se mostraba era del todo cierto, hace falta corroborar lo dicho por el documento presentado con otros que nos den mayores luces sobre lo que sucedía al interior de las familias piuranas, tanto de las clases poderosas, cómo de los menos favorecidos.