



UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**VISIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS CONTENIDOS DE
HISTORIA EN SECUNDARIA LOS CASOS DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PRIVADAS TERESA GONZALES DE FANNING, SANTA
MARÍA Y NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE, HUACHO, 2016**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Nivel
SECUNDARIA Especialidad: CIENCIAS SOCIALES Y TURISMO

PRESENTADO POR:

WILMER STALIN CLAROS ROQUE
LUIS MIGUEL GALIANO VELÁSQUEZ

ASESOR: Mo. FÉLIX GILBERTO ORMEÑO FLORES

HUACHO – PERÚ

2019

VISIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN SECUNDARIA. LOS CASOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS TERESA GONZALES DE FANNING, SANTA MARÍA Y NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE, HUACHO, 2016.

JURADO DE TESIS

Mo. FÉLIX G. ORMEÑO FLORES
ASESOR

Dr. ERNESTO ANDRÉS MAGUIÑA ARNAO
PRESIDENTE

Dr. DANIEL LECCA ASCATE
SECRETARIO

Mg. CARMEN OLGA PABLO AGAMA
VOCAL

DEDICATORIA

A nuestros padres y seres queridos que creen en nosotros, y nos motivan a seguir superándonos.

AGRADECIMIENTO

A los profesores de nuestra carrera profesional, en particular a nuestro asesor, por su aporte a nuestra formación y vocación por las Ciencias Sociales.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE GENERAL.....	v
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT	xv
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
1.1 Descripción de la realidad problemática	18
1.2 Formulación del problema.....	24
1.2.1 Problema general	24
1.2.2 Problemas específicos	24
1.3 Objetivos de la investigación.....	25
1.3.1 Objetivo general.....	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
1.4 Justificación de la investigación	26
1.5 Delimitación del estudio	27
1.6 Viabilidad del estudio.....	27
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	29
2.1 Antecedentes de la investigación.....	29

2.1.1	Investigaciones internacionales	29
2.1.2	Investigaciones nacionales.....	37
2.2	Bases teóricas	44
2.2.1	Los paradigmas y las visiones sobre los contenidos de la Historia.....	44
2.2.2	Los paradigmas y los fundamentos de la formación del docente en Historia y Ciencias Sociales	46
2.2.3	Los paradigmas filosóficos: fundamentos epistemológicos y ontológicos de la formación docente en Historia y Ciencias Sociales	47
2.2.4	La formación docente en Historia y Ciencias Sociales.....	47
2.2.4.1	El diseño curricular de la carrera de Ciencias Sociales y Turismo de la escuela profesional de educación secundaria y conocimientos adquiridos.....	48
2.2.4.2	Fundamentos epistemológicos en la formación profesional inicial o de pregrado	51
2.2.4.3	Los paradigmas de Historia y Ciencias Sociales. El Estructuralismo.....	52
2.2.4.4	El funcionalismo	59
2.2.4.5	La tradición positivista en las Ciencias Sociales.....	61
2.2.4.6	La tradición humanista o reconceptualista en las Ciencias Sociales.....	61
2.2.4.7	La concepción crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales	62
2.2.4.8	El impacto del pensamiento postmoderno	64
2.2.5	Fundamentos ontológicos en la formación profesional inicial o de pregrados	64
2.2.5.1	El carácter multiparadigmático y transdisciplinario de las ciencias sociales.....	71

2.2.5.2	Formación profesional en pedagogía y didáctica y los contenidos de historia y ciencias sociales	73
2.2.5.3	Los contenidos de las ciencias sociales.....	78
2.2.5.4	Los contenidos de historia en la formación profesional permanente de los docentes de Ciencias Sociales de Secundaria.	82
2.2.6	Los contenidos de historia en la práctica docente.....	87
2.2.7	Limitaciones de las dos perspectivas.....	90
2.2.8	El carácter procesal del currículo y los contenidos de historia	91
2.2.9	La enseñanza de los contenidos de historia a tres niveles	94
2.2.10	Los contenidos de Historia en el Currículo Oficial	95
2.2.11	Los contenidos de historia en un currículo por competencias	97
2.3	Definición de términos básicos.....	99
2.4	Formulación de hipótesis.....	101
2.4.1	Hipótesis general.....	101
2.4.2	Hipótesis específicas	102
CAPITULO III: METODOLOGÍA		103
3.1	Diseño metodológico.....	103
3.1.1	Tipo de Investigación.....	103
3.1.2	Nivel de investigación.....	104
3.1.3	Diseño	105
3.1.4	Enfoque	105
3.2	Población y muestra.....	106

3.3	Operacionalización de variables e indicadores.....	107
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	108
3.4.1	Técnicas a emplear.....	108
3.4.2	Descripción de los Instrumentos	108
3.5	Técnicas para el procesamiento de la información.....	108
CAPITULO IV. RESULTADOS		109
4.1	Resultados de la encuesta realizada a los docentes de ciencias sociales	109
4.2	Resultados de la entrevista a los docentes de ciencias	146
4.3	Dimensión estructural del currículo escolar (DCN – Rutas del aprendizaje).....	152
4.4	Dimensión procesal del currículo escolar.....	155
4.5	Contrastación de hipótesis	166
CAPITULO V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		184
5.1	Discusión	184
5.2	Conclusiones.....	194
5.3	Recomendaciones	195
CAPITULO VI. FUENTES DE INFORMACIÓN.....		197
6.1	Fuentes bibliográficas.....	197
6.2	Fuentes documentales.....	202
6.3	Fuentes electrónicas.....	204
ANEXOS.....		207
ANEXO 01. MATRIZ DE CONSISTENCIA		208
ANEXO 02.....		212

ANEXO 03..... 218

ANEXO 04..... 219

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Paradigma historiográfico con el cual consideras que te has formado (2 opciones) 109	109
Tabla 2 Paradigma educativo con el cual consideras que has sido formado (Hasta 2 opciones).. 111	111
Tabla 3 Obras historiográficas más importantes (Hasta 3 opciones)..... 112	112
Tabla 4 Lo más importante en la realidad histórico social son 114	114
Tabla 5 Consideras que la realidad histórico social debe ser 115	115
Tabla 6 Asignaturas que más influenciaron en su formación profesional (hasta 2) 117	117
Tabla 7 Calidad de contenidos de historia recibidos en tu formación inicial 118	118
Tabla 8 Asignaturas pedagógico-didácticas que más valoras en tu formación profesional (hasta 2)..... 120	120
Tabla 9 Consideras que los contenidos de historia del currículo de tu formación profesional son concordantes con el currículo del MINEDU 121	121
Tabla 10 Consideras que los contenidos de historia aprendidos en las asignaturas de la especialidad son suficientes y concordantes con tu práctica docente 123	123
Tabla 11 Modalidad de cursos de historia recibidos en los últimos cinco años (hasta 2)..... 125	125
Tabla 12 En instituciones educativas donde has trabajado recibiste capacitación en contenido de historia 126	126
Tabla 13 Participación en programas de capacitación en historia del MINEDU..... 127	127
Tabla 14 Consideras que tu capacitación en historia depende de tu voluntad y esfuerzo personal 128	128
Tabla 15 Desde que perspectiva seleccionas y tratas los contenidos de historia en tu práctica docente 129	129
Tabla 16 Currículo en que basas tu programación curricular 131	131
Tabla 17 Naturaleza de los contenidos de historia en tu unidad didáctica – sesión de aprendizaje 132	132
Tabla 18 Grado de cumplimiento de programación curricular entregada y validada 133	133

Tabla 19	Incorpora contenidos de historia como efecto del ambiente y de interacciones con estudiantes	134
Tabla 20	En la enseñanza deja de lado contenidos de historia programados.....	135
Tabla 21	Secuencia que sigues en el desarrollo de los contenidos de historia.....	136
Tabla 22	Fuentes que utilizas para enseñar el contenido científico de la historia (hasta 2)..	137
Tabla 23	Tipo de contenidos de historia que usas en tu programación curricular	138
Tabla 24	Textos y/o materiales escolares preferidos para desarrollar los contenidos de historia (hasta 3 opciones).....	140
Tabla 25	Enseñanza de contenidos de historia como asignatura independiente y no como Área.	141
Tabla 26	Contenidos de historia enseñados en el aula que son satisfactorios y concordantes con lo que prescribe el currículo	143
Tabla 27	Contenidos curriculares de historia son concordantes y suficientes con las necesidades, intereses y características de los estudiantes	144
Tabla 28	Meta categoría: Concepciones sobre los contenidos de historia (2 opciones).....	146
Tabla 29	Conocimientos sobre los contenidos de historia (2 opciones)	149
Tabla 30	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	152
Tabla 31	META CATEGORÍA: Contenidos relacionados con la historia	155
Tabla 32	META CATEGORÍA: Contenidos de Historia sobre el Proceso de la Independencia del Perú. 3° Grado Secundaria	159
Tabla 33	META CATEGORÍA: Contenidos sobre el Gobierno de las FFAA (1968 – 1980) 5° Grado.	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Paradigma historiográfico con el cual consideras que te has formado	110
Figura 2 Paradigma educativo con el cual consideras que te has formado	111
Figura 3 Obras historiográficas más importantes en su formación	113
Figura 4 Lo más importante en la realidad histórico social son	114
Figura 5 La realidad histórico social debe ser	116
Figura 6 Asignaturas que más influenciaron en su formación profesional	117
Figura 7 Calidad de contenidos de historia recibidos en tu formación inicial	119
Figura 8 Asignaturas pedagógico – didácticas que más valoras en tu formación profesional.....	120
Figura 9 Concordancia de contenidos de historia del currículo de formación profesional con el currículo del MINEDU.....	122
Figura 10 Contenidos de historia de asignaturas de la especialidad con tu práctica docente	123
Figura 11 Modalidad de cursos de historia recibidos.....	125
Figura 12 Capacitación en contenidos de historia donde ha trabajado	126
Figura 13 Participación en programas de capacitación en Historia del MINEDU	127
Figura 14 Capacitación en historia dependiente de voluntad y esfuerzo personal.....	128
Figura 15 Perspectiva con que seleccionas y tratas los contenidos de historia en tu práctica docente	130
Figura 16 Currículo en que basas tu Programación Curricular	131
Figura 17 Naturaleza de los contenidos de historia en tu unidad didáctica – sesión de aprendizaje	132
Figura 18 Grado de cumplimiento de programación curricular entregada y validada.....	133
Figura 19 Incorpora contenidos de historia como efecto del ambiente y de interacciones con estudiantes	134

Figura 20	En la enseñanza deja de lado contenidos de historia programados	135
Figura 21	Secuencia que sigues en el desarrollo de los contenidos de historia	137
Figura 22	Fuentes que utiliza para enseñar el contenido científico de la historia.....	138
Figura 23	Tipo de contenidos de historia que usas en tu programación curricular.....	139
Figura 24	Textos y/o materiales escolares preferidos para desarrollar los contenidos de historia.	140
Figura 25	Enseñanza de contenidos de historia como asignatura independiente y no como área.	142
Figura 26.	Contenidos de historia enseñados en el aula son satisfactorios y concordantes con lo que prescribe el currículo	143
Figura 27	Contenidos circulares de historia concordantes y suficientes con las necesidades, intereses y características de los estudiantes	144
Figura 28	Concepciones sobre los contenidos de historia.....	147
Figura 29	Conocimientos sobre los contenidos de historia.....	150

VISIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN SECUNDARIA. LOS CASOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS TERESA GONZALES DE FANNING, SANTA MARÍA Y NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE, HUACHO, 2016.

RESUMEN

Objetivo: Analizar las visiones sobre los contenidos de historia en secundaria según los docentes de las Instituciones Educativas Privadas Teresa Gonzales de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho, 2016. **Métodos:** Se han empleado los métodos inductivo, descriptivo, método de casos y bibliográfico – documental. Se utiliza un diseño no experimental transeccional, con investigación descriptiva comparativo ex post facto, con enfoque cuantitativo – cualitativo. Siendo una población de 24 profesores se ha tomado como muestra 4 profesores que enseñan Historia del Perú e Historia Universal, como casos estudiados. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de encuesta, una guía para la entrevista y una pauta de análisis de los documentos curriculares. Se empleó la estadística descriptiva. **Resultado:** Existe una mediana suficiencia y concordancia de los contenidos de historia adquiridos en su formación profesional con su práctica docente y que existe bastante concordancia sobre los contenidos de historia en secundaria entre los docentes de las dos instituciones educativas.

Palabras claves: Visión docente, contenidos de historia, formación docente.

ABSTRACT

Objective: To analyze the visions on the contents of history in secondary school according to the teachers of the Private Educational Institutions Teresa Gonzales of Fanning, Santa María and Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho, 2016. Methods: Inductive, descriptive, case method and bibliographic methods have been used – documentary. A non-experimental transectional design is used, with exposted comparative descriptive research, with quantitative–qualitative approach. Being a population of 24 teachers has been taken as a sample 4 professors who teach History of Peru and Universal History, as studied cases. The instruments used were a survey questionnaire, an interview guide and a guideline for the analysis of curricular documents. The descriptive statistic was used. Result: There is a medium sufficiency and concordance of the history content acquired in their vocational training with their teaching practice and that there is considerable agreement about the history content in secondary between the teachers of the two educational institutions.

Keywords: Teaching vision, history content, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha realizado con el objetivo de analizar las visiones sobre los contenidos de historia en Secundaria según los docentes de las Instituciones Educativas Privadas Teresa de Gonzales de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho.

Las visiones se refieren a los fundamentos teóricos, doctrinarios y metodológicos que sirven de marco interpretativo y de análisis de los contenidos de historia, sobre los cuales constituyen un factor decisivo en su selección, estructuración y utilización en su práctica docente.

La investigación está estructurada en cinco capítulos y se complementa con las fuentes de investigación respectiva.

El Capítulo I se refiere al planteamiento del problema, donde se pregunta cuáles son las visiones sobre los contenidos de historia en Secundaria, partiendo de lo adquirido en su formación profesional inicial y permanente en las dimensiones estructural y procesal del currículo escolar y las concordancias de los docentes de ambas Instituciones Educativas.

El Capítulo II está conformado por el marco teórico referido principalmente al Plan de Estudio de su formación profesional, los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos y curriculares que fundamentan dicha formación y su relación con la práctica docente, así como la formulación de las hipótesis respectivas.

El Capítulo III, se refiere a la metodología de una investigación descriptiva y comparativa, con estudio de caso ex post facto y un enfoque cuantitativo – cualitativo. Se utilizó como instrumentos de investigación el cuestionario de encuesta, la guía de entrevista y la pauta de análisis documental.

Se ha utilizado las estadísticas denominada descriptiva, incluyendo tablas de frecuencias y medidas de tendencia central como la media y la moda, así como también las matrices de categorización.

El Capítulo IV comprende los resultados de la investigación, siendo el hallazgo más importante el que exista una mediana suficiencia y concordancia de los contenidos de historia adquiridos en su formación profesional con su práctica docente, y que existe bastante concordancia sobre los contenidos de historia en secundaria entre los docentes de las dos instituciones educativas.

El Capítulo V, muestra la discusión de resultados, las conclusiones y recomendaciones.

Entre las conclusiones destaca la gran importancia que tienen las visiones sobre los contenidos de historia adquiridos en su formación inicial y permanente, sustentados en la estructura sustantiva de su pensamiento y conocimiento conformada por los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos y metodológicos de la historia, articulados a la praxis docente.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

Los contenidos de Historia como objeto de estudio en la presente investigación deben tener una mirada múltiple para poder captar a cabalidad su temática y problemática. La Pedagogía y Didáctica relacionada con la Historia es una de las miradas necesarias; otra es, verlos desde el Currículo y sus dimensiones.

Los contenidos son configurados también por los componentes prácticos, contextualidades y finalidades deseables, lo cual le otorga una procedencia multifactorial y da como resultado un nuevo tipo de conocimiento, el conocimiento didáctico.

Al respecto Arias Gómez (2005) citando a Porlan y Martín, (1993), dice que el conocimiento didáctico se situaría:

En la intersección de las tradiciones prácticas (componentes empíricos) las orientaciones curriculares (componente normativo) las aportaciones de teorías e ideologías más generales (fundamentos de la Didáctica) y además se agregaría el horizonte general por una apuesta social (componente político) de futuro deseable.

(p. 22)

La didáctica se ocupa, por tanto, del que enseñar (contenidos), y no sólo del cómo (Estrategias Didácticas) por que el qué y el cómo son dos componentes indisolubles. Así mismo una didáctica crítica se plantea también el para que enseñar (finalidades, propósitos)

desde el supuesto de que no hay fórmulas técnicas ni opciones neutras técnicas cuando se trata de educar y de enseñar Historia.

Sobre los otros componentes mencionados como el contexto social y su relación con los contenidos, ésta viene a constituir la primera Ley de la Didáctica; entendido el contenido como elemento esencial del proceso enseñanza – aprendizaje, articulando de manera indelible las demandas y necesidades del contexto social con los propósitos, contenidos y metódica de la enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, esta relación propósitos – contenidos – metódica puede verse desde distintos enfoques. En un primer enfoque, que podríamos denominar tradicional, el contenido temático del currículo se trata de manera independiente del propósito educacional y se podría buscar cualquier objetivo que lo acompañe. Aquí los contenidos se desagregan o especifican en sí concretando otros contenidos derivados.

Otros enfoques del contenido son el psicológico conductista y el enfoque pedagógico.

Posner (2001) nos manifiesta que el enfoque psicológico conductista del contenido se centra en el tipo de objetivo y el contenido lo ve como una dimensión derivada del objetivo. El tipo de objetivo y su derivado el contenido se puede clasificar de acuerdo a una taxonomía siendo la más conocida la de Benjamín Bloom, trabajando los contenidos con una matriz que combina comportamientos de los objetivos conductistas con los contenidos conocida como tabla de especificaciones.

En relación al enfoque pedagógico derivado de la psicología cognitiva y en muchos casos con elementos epistemológicos, las preocupaciones sobre el contenido pueden centrarse en dos aspectos del currículo: la concepción del tema de estudio y las formas de representación.

De acuerdo a lo dicho, cualquier currículo representa una concepción particular de la materia o asignatura. La concepción de la materia seleccionada para el currículo de Historia: Que concibe tal materia como historiografía podría enfatizar la interpretación... de fuentes

primarias y descripciones testimoniales... de eventos históricos. En contraste, un currículo que concibe la historia como biografía podría destacar las palabras y acciones de los grandes hombres y mujeres. (Posner, 2001, pág. 59)

Puede haber otras concepciones centradas en los procesos científicos, en los conceptos fundamentales, otros en el desarrollo combinado de conocimientos, destrezas y actitudes como es el caso de las competencias.

El segundo aspecto, es el de las formas de representación de las ideas importantes materia de estudio para la enseñanza, como por ejemplo las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones de mayor poder que hagan comprensible el tema a otros.

Todas las formas influyen sobre la buena enseñanza, así un currículo de estudios sociales que se basa en actividades tales como leer, memorizar, completar y construir mapas para enseñar historia puede conducir a un mayor conocimiento geográfico, pero contribuye poco al desarrollo de una comprensión de las ideas filosóficas que han influenciado en los movimientos políticos.

Lo mencionado anteriormente sobre los contenidos de historia y su relación con la formación inicial o de pregrado del profesorado de Ciencias Sociales constituyen un nivel de exigencia frente al cual existen una serie de brechas o diferencias negativas desde la totalidad de la formación profesional.

En el diseño curricular de Ciencias Sociales y Turismo vigente desde 1999 en la Facultad de Educación, a pesar de tener una estructura sistemática de carácter tecnologista, la gran mayoría de docentes planificaban sus sílabos entendiendo el diseño curricular como una estructura organizada de conocimientos en cada asignatura resumida en la sumilla de contenidos que se desarrollan de una manera reproductivista, sin mayor interrelación entre ellas como si fueran compartimientos estancos y casi todas las asignaturas le daban una contextualización academicista, desligada mayormente de contextos reales.

Este manejo de los contenidos desligados del Perfil de egreso y de los propósitos de cada Área de Formación Profesional, así como de las propias asignaturas crean toda una escuela de formación didáctica en la operación de los contenidos por parte de los egresados de la especialidad. El resto de factores relacionados con los contenidos son minimizados o casi ignorados, porque predomina la sobrevaloración del contenido disciplinar de la historia frente a la necesaria transformación en conocimiento didáctico.

Sobre la relación propósitos – contenidos – metódica en las asignaturas predominan el enfoque tradicional con algunas interpolaciones del enfoque conductista orientado a competencias cognitivas y profesionales.

En el enfoque tradicional el propósito es el de transmitir saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente. Los contenidos curriculares están constituidos por las informaciones y conocimientos específicos tratando de dotar a los estudiantes de los saberes enciclopédicos acumulados por la tradición académica. Por ello el aprendizaje de los contenidos deberá secuenciarse instruccionalmente de acuerdo al sílabo o cronológicamente al período histórico estudiado.

En relación a las formas de representación de los contenidos de Historia en el desarrollo de las asignaturas, se han reducido al uso del plumón y la pizarra acrílica, y al uso esporádico de los videos, del power point y el proyector, siendo mayoritario el método expositivo.

Otro aspecto a tener en cuenta son los contenidos de Historia adquiridos en la formación profesional de pregrado y la probable articulación con los contenidos del currículo oficial del Ministerio de Educación.

El trayecto e itinerario temático de los contenidos de Historia en la formación profesional empieza con la asignatura introducción a las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo, siendo requisito para otras asignatura (Historia del Perú y el Mundo I) en el tercer ciclo y en el cuarto ciclo (Historia del Perú y el Mundo II), Historia del Perú y del Mundo III y IV

en el Quinto y Sexto Ciclo, Historia Crítica Latinoamericana en el VII Ciclo, en el mismo ciclo Didáctica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el octavo ciclo Lógica y Epistemología de las Ciencias Sociales, en el noveno ciclo Didáctica de las Ciencias Sociales y en el décimo ciclo Filosofía de la Historia.

Al respecto no existe una homogeneidad en tanto los enfoques y concepciones sobre el tratamiento de los contenidos se trabaja en cada asignatura de manera independiente y en compartimento estancos sin mayor vinculación teórica, doctrinaria y metodológica entre ellas.

De otra parte, no existe una mayor aproximación a los enfoques, concepciones y contenidos entre el currículo del Ministerio de Educación y los contenidos de historia recibidos en la formación profesional, salvo coincidencias en los contenidos generales de historia.

Sobre la formación profesional permanente de los egresados en la casi totalidad de ellos la toman como una cuestión complementaria y necesaria a los requerimientos del trabajo en cada institución educativa proveyéndose de información y artículos de internet, de ensayos y libros, relacionados con la historia y de los manuales y compendios de la institución educativa.

Muy pocos son los que siguen el camino de la investigación y la maestría en Historia para ampliar y profundizar sus conocimientos históricos.

El manejo de los contenidos en la práctica docente tiene que ver con las dimensiones de la aplicación del currículo en cada institución educativa, así el currículo oficial del MINEDU ya sea en el programa de rutas de aprendizaje y el Currículo Nacional 2017, se aplica con diferencias en el currículo elaborado por los docentes y ejecutado con los alumnos, pero aparte de las condiciones administrativas institucionales de cada colegio, está el hecho de las condiciones administrativas institucionales de cada colegio, está el hecho de que el trabajo por

Áreas Curriculares se da en las instituciones estatales mientras que en las instituciones privadas se da como asignatura independiente.

Hay que tener en cuenta que en las instituciones educativas el desarrollo de los contenidos de historia, no sólo hay que ver el saber histórico del profesor y su interacción con los alumnos, sino que se ve influenciado fuertemente por el uso de los textos escolares tanto para el docente como para el alumno, así como sus respectivos cuadernos de trabajo; también influye el currículo oficial, así como los libros, manuales y compendios referentes a la historiografía para los temas tratados.

En todo este proceso seguido por el planteamiento y desarrollo de los temas tratados en historia manejados por los docentes, se puede notar que no hay una representación homogénea sobre el contenido histórico y que éste se va reconstruyendo y transformando a partir de las relaciones entre la concepción, organización, transmisión y asimilación de los contenidos históricos del currículo.

De estas visiones adquiridas y manifiestas sobre los contenidos de historia por parte de los profesores de dos instituciones educativas privadas, tanto en su formación profesional como en su práctica docente, los cuales se muestran en diferentes grados discordantes e insuficientes con las exigencias del trabajo con los contenidos de historia vigentes.

A todo lo dicho hay que agregar que en la Reforma Curricular y los nuevos currículos escolares en el Perú, ya sea el Diseño Curricular Nacional, las Rutas del Aprendizaje y el Currículo Escolar 2017, se reformula la ciudadanía en función de una identidad cultural globalizada, pasando a un segundo plano la identidad nacional, se incide en una perspectiva psicológica del aprendizaje sobreponiéndola a la naturaleza sociocultural y epistemológica del conocimiento histórico; de la enseñanza por asignaturas a la enseñanza por áreas curriculares con un carácter instrumental y funcional a través de las competencias, capacidades e indicadores estandarizados. Estos propósitos de las ciencias sociales y en

particular la historia, tiene un nivel de contradicción con los propósitos de una formación profesional con un pensamiento crítico y reflexivo de la historia, donde el conocimiento histórico no es un simple medio para el proceso y desarrollo de las competencias y capacidades del estudiante, sino que tiene un estatus epistemológico de conocimiento científico articulado al conocimiento didáctico.

En este sentido las instituciones educativas particulares en las cuales se desarrolla la investigación mantienen la enseñanza de los contenidos de historia por asignaturas donde los propósitos del currículo, así como sus contenidos están tamizados por los requerimientos institucionales – administrativos de cada institución y la mayor libertad del docente para hacer su programación de contenidos.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuáles son las visiones sobre los contenidos de Historia en Secundaria según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuáles son las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación profesional inicial y permanente, que forman parte de su saber docente, según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016?

¿Cuáles son las visiones manifiestas sobre los contenidos de Historia en Secundaria referentes a su práctica docente en las dimensiones del currículo escolar según los docentes de

las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016?

¿Cuáles son las concordancias y discordancias sobre los contenidos de Historia en Secundaria entre los docentes de ambas instituciones educativas referidas a su formación profesional y su práctica docente?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Analizar las visiones sobre los contenidos de Historia en Secundaria según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

Identificar las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación profesional inicial y permanente que forman parte de su saber docente, según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016.

Describir las visiones manifiestas sobre los contenidos de Historia en Secundaria referentes a su práctica docente en las dimensiones del currículo escolar, según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016.

Describir las concordancias y discordancias sobre los contenidos de Historia en Secundaria entre los docentes de ambas Instituciones Educativas referidas a su formación profesional y su práctica docente.

1.4 Justificación de la investigación

Relevancia social y académica. Esta investigación pretende abordar la importancia que tienen los contenidos de historia en la formación de una identidad sociocultural, de una ciudadanía abierta y universal de una conciencia y memoria histórica cuestiones que a veces se pierden de vista ante la priorización de contenidos más funcionales subordinadas para el proceso y desarrollo de las competencias y capacidades del estudiante, desmereciendo el carácter de contenido científico de la historia, lo cual nos llevaría a reformular el trabajo por Áreas Curriculares en una articulación de áreas interdisciplinarias con disciplinas de contenido disciplinario.

Valor práctico. Los resultados de esta investigación permitirán sugerir nuevas formas de mejorar la formación profesional de pregrado en la Carrera de Ciencias Sociales, así como diseñar lineamientos para una mejor articulación entre los contenidos de historia adquiridos en su formación profesional con los contenidos programados y ejecutados en la práctica docente.

Valor Teórico. Su valor teórico radica en la posibilidad de incorporar a la teoría científica los resultados de la investigación en tanto se demuestre los niveles de eficiencia y eficacia en el tratamiento disciplinar e interdisciplinar de la historia.

Valor Metodológico. El enfoque, los procedimientos y las técnicas de investigación a utilizar en el presente estudio podrán ser utilizados en otros estudios similares puesto que serán validados con los resultados que se obtengan a través de ellos.

1.5 Delimitación del estudio

Delimitación Teórica

Las visiones de los docentes sobre los contenidos de Historia se refieren a las percepciones adquiridas durante su formación inicial y permanente relacionada con los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos, curriculares y el Plan de Estudios de su formación profesional vinculadas a su práctica docente.

Delimitación Espacial

La investigación se circunscribe a las visiones de los contenidos de historia de los docentes de Ciencias Sociales de las Instituciones Educativas Privadas Teresa Gonzales de Fanning del Distrito de Santa María y la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, del Distrito de Huacho.

Delimitación Temporal

La tesis se refiere principalmente a las experiencias y conocimientos de los docentes durante el año 2016, con algunos aspectos relacionados al año 2015 y 2017.

1.6 Viabilidad del estudio

Viabilidad Técnica

El trabajo de investigación cumple con los requisitos establecidos por la Unidad de Grados y Títulos de la Facultad de Educación.

Viabilidad Financiera

El presupuesto y el financiamiento de la investigación fue asumida y garantizada por los investigadores responsables.

Viabilidad Social

El soporte principal de la investigación fueron los dos docentes autores de la tesis por haber trabajado en dichas sustituciones educativas durante el tiempo estudiado, así mismo se contó con la colaboración de los otros docentes de Ciencias Sociales.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

En relación al problema planteado en esta investigación tiene como contexto teórico referencial las investigaciones anteriores hechas en Didáctica de la Historia, Currículo y Epistemología de las Ciencias Sociales, principalmente. En este sentido damos un panorama tanto a nivel internacional como nacional. Al respecto:

2.1.1 Investigaciones internacionales

Gudmundsdóttir S. y Shulman, L. (1990) en su estudio *Pedagogical content knowledge in social studies*, Boston, EE.UU, diferencian el conocimiento de los profesores expertos y principiantes que enseñan Ciencias Sociales, para ello se basaron teóricamente en el “Modelo de Razonamiento Pedagógico” de Shulman, según el cual la comprensión que tenga el profesor del contenido teórico de la asignatura, propiciaría no sólo la transformación de éste, sino que facilitaría su enseñanza. Como métodos y técnicas de investigación utilizaron la entrevista, grabaciones de audio, notas de observación en el aula y la recolección de documentos para su análisis. Entre los principales resultados de esta investigación tenemos: Los profesores expertos y principiantes comparten en común un dominio aceptable del contenido de la disciplina histórica. La primera diferencia es que el profesor experto tiene una visión panorámica más definida del proceso histórico global. Una segunda diferencia se da en

que el profesor experto ha tenido más tiempo y oportunidades para reconstruir y transformar el conocimiento del contenido de la materia en conocimiento didáctico del contenido que el principiante. De otra uparte, el profesor principiante conoce y tiene una sola manera de segmentar y organizar el currículo, mientras que el experto tiene una manera más amplia, diversificada y factible de estructurar y segmentar la historia que va a enseñar. (pp. 77 - 78)

Jhon Petter (1991) en su investigación “The professional craft knowledge of the history teacher”, del Reino Unido, indica que el conocimiento profesional del profesor de historia es un factor clave, muchas veces olvidado, sobre el tipo de conocimiento que necesitan los profesores de Historia para ser más efectivos en su quehacer profesional. Desde esa perspectiva explicó que la estructura del conocimiento de la historia que posee el profesor incluye dos tipos de estructura: una sustantiva relativa a la manera en que los conceptos básicos y principios de la materia son organizados para incorporar informaciones específicas y conocimiento factual, y la estructura sintáctica, referida a la propia disciplina, esto es, la validez o invalidez, la confiabilidad o la falta de confiabilidad, es decir, aquellas estructuras de conocimientos que permiten determinar lo que es legítimo o no en la materia. Sostiene que los profesores de historia deben ser no sólo capaces de definir para sí mismos y al alumnado las verdades aceptadas de la materia, sino que ellas, también deben ser “capaces de explicar porque una proposición es valiosa y relevante y cómo está se relaciona con otras informaciones desde dentro como desde fuera de las fronteras de la disciplina histórica”. (p. 64)

Segal e Iaíes (1993) en su estudio Titulado “Criterios para revisar la enseñanza de las Ciencias Sociales” trata la relación entre los contenidos científicos y los contenidos escolares, indicando similitudes y diferencias. La historia que se enseña en las aulas no es la de los historiadores, sino la adecuación didáctica de ello. Señala que los contenidos de la enseñanza de la historia escolar resultan de la “transposición didáctica”, es decir, del proceso que

transforma el conocimiento científico en otro tipo de conocimiento con el objetivo de adecuarlo a las particularidades de la vida escolar.

En ese proceso, juegan un papel importante los objetivos que:

La sociedad y el sistema educativo se propone a través de la enseñanza de un área, los criterios científicos que se usan para evaluar la validez de los conocimientos, los criterios psicológicos y pedagógicos a través de los cuales se evalúa la adecuación de esos contenidos a las posibilidades y necesidades de los alumnos, así como también la interpretación que el docente realiza de los contenidos seleccionados por la escuela y las características particulares que asume el propio proceso de enseñanza y aprendizaje en el seno de cada institución escolar. (Segal & Iaies, 1993, p. 17)

Finocchio y García (1993) en su estudio titulado ¿Qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales?, citado por Finocchio (1993) tiene como propósito plantear una pauta orientadora de cómo y qué se debe enseñar en Ciencias Sociales, indicando que se trata de construir disciplinas escolares que recuperen la realidad a través de la ciencia, enseñando de manera combinada procedimientos, conceptos y actitudes. Deslinda también respecto a que las ciencias sociales deben enseñar acerca de la realidad reflexionando sobre la relación realidad – ciencia – educación. Las evidencias señalan que existen aún selecciones de contenidos curriculares y textos escolares que avalan prácticas que abandonan la realidad y sólo sostienen la relación entre una vieja ciencia y la educación, quedando desactualizados los contenidos. La segunda evidencia de la débil relación entre la realidad – ciencia – educación es la generalización de una tendencia psicológica del aprendizaje. En este caso la ciencia y su recorte de la realidad tendieron a quedar excluidos en la mayor parte de los casos en pos de la búsqueda de atención a los intereses de los adolescentes y sus aproximaciones a la realidad. (pp. 33 – 34)

Benejam, P. (2001) en su investigación titulada “Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado”, llega a las siguientes conclusiones:

Tradicionalmente los currículos escolares han priorizado unos temas que han perdurado y se han repetido hasta la saciedad, año tras año, amparados por la inercia en la selección y secuenciación de los contenidos y en el abismo que suele separar la enseñanza de la investigación. Pese a esta uniformidad aparente las ciencias sociales no ofrecen un catálogo único de hechos, conceptos y principios que tengan un valor universal.

La selección de las nociones que consideramos básicas por su relevancia social depende en gran medida de la perspectiva teórica en que nos situamos para interpretar la sociedad de manera que la aceptación de un paradigma científico de interpretación determina el tipo de principios y conceptos susceptibles de ser aplicados al estudio de la realidad social. (p. 63)

Liceras, A. (2004) en su estudio titulado “La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales”, sostiene que podemos agruparlos en los siguientes conjuntos:

Los centrados en diversos aspectos del currículum (contenidos, libros de texto, problemas del aula, diseños curriculares); sobre los procesos cognitivos del aprendizaje de las Ciencias Sociales abordando variables como el espacio, el tiempo, las explicaciones causales, etc.); los referentes a la formación inicial (pregrado) como el punto de vista de los estudiantes de profesor sobre su formación, contenidos del currículum, relación teoría – práctica, etc.); el del comportamiento y desarrollo docente en la enseñanza de las ciencias sociales configurando modelos didácticos desde la práctica; los centrados en formular propuestas didácticas, orientaciones de la metódica didáctica, elaboración de materiales curriculares, etc. para ser aplicados en la enseñanza de las

Ciencias Sociales; las investigaciones sobre el proceso formativo de los profesores en tanto la enseñanza de las ciencias sociales en los planes de estudio; un grupo heterogéneo de otras temáticas como el patrimonio artístico, el uso de la prensa, la enseñanza de contenidos de tipo social, el uso de las tecnologías de la información en la enseñanza – aprendizaje, etc; El estudio empleado en este trabajo es el estudio de casos, una orientación cualitativa, con la técnica de triangulación de la información obtenida a través de estrategias como entrevistas, informes escritos, observaciones directas, comparando la relación entre lo que los alumnos han dicho y lo que han hecho y valorado. (Liceras, 2004, pp. 10 - 11).

Beane, J. A. (2005) en su estudio titulado “La integración del curriculum”, tuvo como objetivo demostrar que la integración de áreas curriculares afines y relacionables en unidades y proyectos didácticos mejora los aprendizajes de los estudiantes en comparación con el sistema de asignaturas separadas.

Utiliza un tipo de investigación básica, combinando el diseño de campo y el documental. Entre otras presenta las siguientes conclusiones: En el campo de la Historia es necesario distinguir: Contenidos de disciplina científica y disciplina escolar que la representa, pese a la posibilidad de que se ocupen de cuerpos de conocimientos similares. Sirven a propósitos diversos, ofrecen experiencias distintas. La historia tiene una estructura, unos conceptos y principios que flexiblemente se pueden utilizar como un marco referencial para aplicarlo a la indagación y estudio de los centros o temas organizados sobre la realidad. La asignatura apunta a un contenido en sí que se debe memorizar o aprender. Luego, las disciplinas científicas como la historia deben ser presentados como “medios” de la educación y no como fines últimos, para tratar situaciones concretas o problemas de la realidad. La

tendencia a la integración del curriculum busca superar la organización de contenidos por asignaturas separadas. (pp. 62-64).

Villaquirán, T. (2008) en la Tesis: *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica Venezolana. Visión del profesorado*, señala lo siguiente:

Trata del proceso de enseñanza de la historia y su relación con los estudios y críticas del profesor de historia, incluye también el debate sobre la historia tradicional y los cambios modernizantes en España, Latinoamérica y Venezuela.

La metodología empleada es el estudio de casos de profesores que enseñan en diferentes instituciones educativas, utilizando entrevistas, registro y descripciones de clase, análisis de documentos. En su desarrollo repasa los modelos didácticos empleados en la enseñanza de la historia, identificando los modelos tradicional o memorístico, el modelo por descubrimiento o aprendizaje constructivo, y el modelo de enseñanza por exposición o aprendizaje reconstructivo, encontrándose mayormente una combinación de dichos modelos. (pp. 151 - 302).

Hammcle, N. y Jukki – Sihvonen, R. (2009) en su estudio “El currículo en la formación del Profesorado de Secundaria”, orientado por una política educativa equitativa y comprensiva, que ha ampliado la formación del profesorado hasta el Grado de Master, con un alto grado de competencia, centrada en la investigación y vinculada a su práctica preprofesional y en servicio desarrolladas de forma colaborativa y cooperativa. A lo dicho, en su Plan de Estudios, se agregan los estudios con dominio de las disciplinas académicas, con uno o dos especializaciones, los estudios pedagógicos – didácticos vinculados a los procesos de enseñanza – aprendizaje y sus áreas de enseñanza. Esto se complementa con un plan personal de estudio para lograr efectividad en el aprendizaje de los estudiantes y analizar el

logro de sus metas, existiendo también los estudios optativos que cualifiquen su formación.
(p. 182)

Con todo ello se busca obtener nuevos conocimientos y actualizados en Pedagogía, Didáctica, sus áreas especializadas orientados a la práctica renovada de su quehacer profesional hasta alcanzar un dominio experto en su trabajo. (pp. 183 - 185)

Estando en servicio el profesorado promueve los centros nacionales de doctorado para profesores, incentiva sus publicaciones internacionales. Los docentes siguen aprendiendo en su práctica docente, para lograr la madurez y dominio expertiz en su especialidad, desarrollando investigación en sus diferentes modalidades y tomar decisiones autónomas en la mejora de la enseñanza – aprendizaje. La formación continua o permanente se fomenta con las Ferias de Ciencias del Centro LUMA, los cursos de verano, seguimientos de boletines y revistas de investigación, asistencia a eventos y conferencias sobre Ciencias y Educación, las conferencias anuales y jornadas pedagógicas. En tanto los contenidos y el conocimiento deben ser actualizados constantemente de forma colaborativa teniendo en cuenta los contextos interculturales, sociales y políticos con sus respectivos marcos ético-morales, recibiendo formación en las teorías sociales, políticas y culturales necesarias. (pp. 173 - 193).

Plá Sebastián (2010), en su investigación “Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina” de la UNAM, señala que la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria de toda la región latinoamericana, en particular México, Argentina y Uruguay:

Sufrió importantes transformaciones durante la década de los noventa del siglo XX y a principios del siglo XXI. Fue un proceso global, con fuertes y particulares manifestaciones locales, donde se dio una notoria imbricación curricular de diferentes disciplinas sociales (psicología, economía, geografía e historia) en los enfoques para la

enseñanza de la historia en la escuela secundaria a partir del concepto de competencia. Esto llevó a una fractura significativa de las tradiciones en enseñanza de la historia, planteando la posibilidad de instituir una nueva epistemología del conocimiento histórico escolar. (Plá, 2011, p. 61).

Esta investigación presenta de manera sintética un estudio comparativo que se centró en tres países: México, Argentina y Uruguay. Las reformas curriculares últimas en América Latina, en un contexto de expansión de la economía neoliberal, es impulsada por una serie de organismos internacionales como la CEPAL, la UNESCO y el BID quienes promueven un nuevo enfoque en las Ciencias Sociales de Ciudadanía competitiva a través de la formación en competencias básicas y específicas. A esto se aúna el papel del constructivismo en la psicologización del conocimiento histórico que pone énfasis en las habilidades de pensamiento y los procesos cognitivos del conocimiento, donde el conocimiento científico de la historia es resignificado como un conocimiento particular sobre el proceso histórico, y donde además el conocimiento histórico es concebido como un medio para desarrollar habilidades heurísticas y hermenéuticas, convirtiéndose así en un “contenido procedimental” el conocimiento histórico. (pp. 70 - 72)

La Montaña, J. L. (2016), en su investigación titulada “Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado”, de la Universidad de Extremadura, España, menciona que el objetivo principal de este trabajo es:

Contribuir al debate sobre la didáctica de la historia en entornos escolares. Tomando como partida la experiencia en la formación de futuros maestros de educación básico y considerando los déficits formativos que poseen en historia, propone acercar a este futuro profesorado al conocimiento epistemológico de la disciplina histórica. Introducir

al profesorado en este conocimiento, cuestión que cuenta con un consenso cada vez más elevado por parte de los especialistas, es un paso esencial, pero no único. Entiende que introducir al futuro profesorado en las bases epistemológicas de la historia debe acompañarse de una serie de intervenciones didácticas como son el análisis crítico de las concepciones sobre la ciencia histórica, y el conocimiento de las representaciones que poseen sobre la figura de profesor de Ciencias Sociales. (p. 1)

En lo que respecta a la selección de contenidos a enseñar con la historia plantea la relación necesaria entre los criterios historiográficos y las didácticas, de manera complementaria, sin perder su autonomía ninguna de ellas. La lógica científica de un pensamiento crítico y estructurado debe ir de la mano con la lógica didáctica de saber enseñarlos. En suma, se trata de articular los contenidos sustantivos, científicos o de primer orden, con los contenidos estratégicos o de segundo orden, es decir, el conocimiento didáctico. Para esto es esencial formar al profesor de Ciencias Social en las concepciones historiográficas que tienen sobre la historia y de otro lado el análisis crítico de las representaciones sobre el profesor de Historia, concebidos en sus vivencias, en su formación y en su práctica docente. (pp. 6-10)

2.1.2 Investigaciones nacionales

En el nivel nacional, tenemos los siguientes antecedentes sobre el tema investigado:

Caro Espinoza, L. (1974) en su Tesis Doctoral “La enseñanza de la Historia como instrumento de desarrollo de la Nacionalidad” se propone demostrar que la escuela no contribuye a formar una verdadera conciencia nacional.

En la formación de la conciencia nacional se encuentran implicadas nuestra concepción de la historia, su programación de contenidos y objetivos y su didáctica. La metodología

empleada es una investigación descriptiva, utilizando la técnica del muestreo con encuesta y la entrevista. (p. 485)

Entre las conclusiones más importantes tenemos: la gran parte de profesores de la especialidad de historia tienen conceptos correctos de lo que es Nación y de lo que es Conciencia Nacional. No obstante, considera que el proceso de enseñanza de la historia patria no contribuye en una conciencia nacional plena. La mayoría de alumnos tiene conceptos equivocados sobre lo que es nación y sobre lo que es conciencia nacional. (p. 486).

Recomienda proponer nuevos objetivos, contenidos y técnicas pedagógicas a fin de lograr que la enseñanza de la historia podría desarrollar en nuestros educandos una conciencia nacional optimista, que dé una nueva imagen y que estimule la unión de todos los peruanos. Debe imponerse un nuevo enfoque a la historia nacional de manera que esta dé a conocer la verdad histórica del pueblo peruano, lo cual debe reflejarse en el contenido de nuevos textos. (p. 487)

Barrientos, E. (1996) en su tesis de Maestría titulada *Egresado en educación y su relación con el perfil profesional y el currículo*, aplicada en las Universidades San Marcos e Inca Garcilazo de la Vega, facultades de educación, indican:

Que, los perfiles profesionales de la EAP de la Facultad de Educación concluyen en, no guardar estrecha relación con el currículo estudiado, albergando grandes diferencias en las áreas curriculares, funciones del docente y cualidades características. En ambas universidades el currículo aplicado tiene sólo al logro parcial del perfil profesional de la carrera o especialidad.

La función investigativa del docente está ligado a dos universidades. Los contenidos del currículo de formación profesional tienen más diferencias que coincidencias del perfil profesional.

Kapsoli W. (2001) en su investigación “Paradigmas de la historiografía peruana de la Universidad Peruana Ricardo Palma, Lima”, explica que este estudio es el resultado de una encuesta aplicada a los estudiantes de educación, especialidad de Historia en cinco universidades nacionales incluyendo a la Universidad de Huacho José Faustino Sánchez Carrión. Los resultados reflejan un cambio en los paradigmas o consensos historiográficos donde las tendencias de pensamiento del Materialismo Histórico y del estructuralismo tienen la mayor aceptación, con una tendencia en crecimiento de otras tendencias como la del Funcionalismo y el Neopositivismo. Los investigados consideran que la época más importante de la Historia del Perú es la época prehispánica, siendo el Modo de Producción de los Incas de Waldemar Espinoza, la obra que más recuerdan. Las tendencias historiográficas vigentes, la valoración de la época histórica y los conceptos claves seleccionados van a tener una influencia decisiva en la configuración de los contenidos de historia. (pp. 65-94)

Vasquez, F. (2002) en su Texto de investigación titulada “Plan Deliberante: un modelo heurístico para el aprendizaje de la asignatura de Historia, publicado por la Derrama Magisterial de Lima, diferencia la enseñanza tradicional de la historia de su propuesta de Plan Deliberante para mejorar la producción de conocimiento histórico vinculando, los hechos históricos de los hechos de la vida personal y los hechos socioeconómicos en un contexto determinado. Se trata de un modelo de reconstrucción histórica de carácter heurístico utilizando mapas conceptuales y la UVE de Gowin. Referente a los contenidos de la historia tradicional dice que mayormente no supera la ideologización y orientación doctrinaria, siendo

sus contenidos básicamente una historia del estado peruano, sus gobernantes y personalidades políticas y no de la sociedad y nación peruana. de la epistemología de las Ciencias Sociales, en particular la sociología, la politología y la historia, y llega a las siguientes conclusiones: Si han identificado una serie de conceptos, principios, definiciones y problemas que siendo comunes a todas las Ciencias Sociales, funcionan como verdaderos puentes integradores de ellos. Se abre así una nueva manera de ver y de pensar más sistemática, interdisciplinar e integral que nos permite superar los enfoques fragmentarios y elementalistas de las ciencias sociales que predominaban en los Siglos XIX y XX. La importancia y utilidad de este nuevo enfoque se hace más evidente cuanto mayor es la complejidad de los problemas sociales que se formulan como por ejemplo, los problemas de la pobreza, el analfabetismo, la corrupción, el desempleo, el hombre y la globalización, ya que como dice Bunge, es axiomática que los cambios en algunas variables sociales tienden a afectar a todas sus otras variables, beneficiando a algunos y perjudicando a otros. En este caso los contenidos con el enfoque interdisciplinario se relacionan con situaciones reales y problemas sociales abordados desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales. (pp. 65 - 94)

Zevallos, R. (2010) en su Tesis “¿La misma historia? El currículo de historia en dos Colegios de la élite limeña”, busca explorar y analizar cómo se ha venido dando el proceso de construcción / reconstrucción del pasado histórico nacional en las instituciones educativas peruanas, promovidas desde el Estado y otras instituciones de la sociedad. El interés específico es estudiar el rol de la escuela y del currículo de Historia en el reconocimiento de un pasado común en primer y tercer año de secundaria en dos colegios de estrato alto de Lima. El Estado en tanto representación de la nación se encarga de formular los programas y de aprobar los textos, de velar porque la historia que se enseña en los colegios esté en concordancia con las ideas nacionales, de lo que resulta que el relato escolar como historia oficial es un hecho más político que científico. De otra parte, los escenarios de las

instituciones escolares y de la sociedad también influyen en la configuración del currículo escolar, por ello es necesario tener en cuenta las dimensiones del currículo escolar, tales como el currículo oculto, los que constituyen mediaciones en la construcción del currículo. Los métodos de investigación utilizados fueron el análisis de contenido de los dos programas curriculares oficiales, los currículos de Historia de Primero y Tercero de Secundaria de los colegios “A” y “B”, además del análisis documental de los libros de texto como del material de clase elaborado por los profesores, la observación no participante de las clases de historia, entrevistas semiestructuradas con los profesores de Historia y con los alumnos. Se concluye que no hay el desarrollo de un enfoque y contenidos homogenizadores planteados en el currículo oficial, dándose más bien un desarrollo particular mediatizado por las dimensiones del currículo institucional y la práctica de la enseñanza. (pp. 17 - 35)

Arámburu, P. (2007) en su Tesis de Maestría Titulada “Influencia de la enseñanza de la historia en la visión histórica del Perú de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación” (La Cantuta) utiliza un tipo de investigación ex post facto empleando los métodos analítico – sintético, inductivo – deductivo y crítico, con un diseño de investigación transeccional ex post facto en su variante correlacional. Las conclusiones a las que arriba son: La relación de la enseñanza de la historia, en sus contenidos, plantea diferencias altamente significativas en la visión histórica del Perú de las estudiantes de Ciencias Sociales. La enseñanza de la historia desarrollada de una manera objetiva, científica y racional, haciendo uso de la metodología activa, influye en la visión de una historia crítica, reflexiva y analítica del proceso peruano. En cambio, una enseñanza memorística, intelectualista y libresca ejerce una menor influencia en los estudiantes, quienes tendrán una visión histórica acrítica, irreflexiva y dogmática. Se han identificado dos visiones históricas predominantes en la mentalidad de los estudiantes. Por un

lado, la “idea oficial del Perú” que auspicia un nacionalismo complaciente, una integración nacional inexistente, que no considera las raíces estructurales de los problemas sociales. Por otro lado, “la idea crítica” que presenta la historia del Perú dominada por el signo de la frustración, el relato de episodios traumático con una sobre valoración de la herencia prehispánica. (pp. 298 - 300).

Aguilar, D. (2007) en su Tesis de Maestría “Nivel de información y comprensión de conceptos históricos en docentes y estudiantes de Educación Secundaria de la provincia de Huarochiri, Zona carretera central”, se desarrolla un diseño descriptivo – comparativo y correlacional, se observó en los resultados que los docentes del tercer grado alcanzaron en siete instituciones educativas el nivel medio; en dos el bajo nivel y en una el alto nivel. En consecuencia, la mayoría de los docentes se ubican en el medio de la escala, en tanto nivel de información y comprensión de conceptos históricos. En lo referente a los estudiantes del tercer grado se observó que en seis instituciones alcanzaron un nivel bajo, en tres el nivel medio y sólo en uno, el alto. En consecuencia, la mayoría de los alumnos se ubican en el nivel bajo de la escala de información y comprensión de conceptos históricos. Existen diferencias significativas y una relación directa entre los niveles de información y comprensión de conceptos históricos de los estudiantes con los procedimientos didácticos adecuados que utilizan los docentes. (p. 281).

Ramos, E. (2008) en la Tesis de Maestría, “El Plan de estudios y su relación con la identidad cultural de los estudiantes del departamento académico de ciencias sociales de la UNE Enrique Guzmán y Valle”, señala que el tipo de investigación utilizado fue el descriptivo correlacional de corte transversal y llega a las siguientes conclusiones: El Área de formación general no satisface las expectativas de los estudiantes, en tanto sus contenidos no responden a las nuevas tendencias educativas donde el 69,5% de los encuestado, percibe esta

área en un nivel medio o regular. En el Área de Formación Pedagógica, el 60,3% de los encuestado percibe esta dimensión en el nivel medio o regular lo que significa que no ha logrado consolidar un perfil acorde a las necesidades de los estudiantes, que permita abordar el manejo de las estrategias metodológicas más pertinentes en una sesión de aprendizaje, así como abordar el trabajo con las capacidades planteadas en el DCN. En el Área de Formación Especializada, predomina el nivel medio o regular con un 65,5%, lo cual indica que el Plan de Estudios no está acorde a las características del mercado laboral restándole niveles de competitividad. (pp. 299 - 300).

Alfaro, A. (2009) en su Tesis de Maestría “Los Hatun Yauyos: un contenido geohistórico para la enseñanza – aprendizaje de la historia regional” desarrolla un tipo de investigación descriptivo – comparativa, horizontal, retrospectiva, etnohistórica y se llegó a las siguientes conclusiones:

Existe una continuidad histórica de la macroetnia de los Yauyos en la colonia y en la actualidad subsiste en las Provincias de Yauyos (hanan Yauyos) y Huarochirí (Hurin Yauyos). Estas provincias conservan en sus toponimias y denominaciones de sus poblaciones los mismos nombres que usaban desde períodos anteriores a los incas de igual forma existe una continuidad en el control de los pisos ecológicos, asimismo siguen utilizando la tecnología agrícola ancestral. En el campo educativo se deben considerar los contenidos geohistóricos de los Yauyos en la elaboración del Diseño Curricular del centro y formular un eje transversal de educación intercultural en el rescate de sus usos y costumbres, mitos y leyendas ancestrales para desarrollar la conciencia histórica y la identidad regional y nacional. (pp. 632 - 633).

Huamán y Rodríguez (2011) en su Tesis de Pregrado “Enseñanza de la historia en el nivel secundario según los profesores. Análisis de casos en las instituciones educativas Divino Corazón de Jesús, Huacho y Fray Melchor Aponte, Vegueta, año 2011”, desarrolla un

tipo de investigación descriptiva comparativa y ex post facto, con un enfoque mixto, utilizando las técnicas de encuesta, entrevista, observación etnográfica de una clase y el análisis documental. En sus conclusiones señalan que un factor decisivo para comprender la enseñanza de la Historia es el papel del docente, con su pensamiento y conocimiento, adquirido en su formación profesional y en las necesidades que le plantea su práctica docente, y cómo este factor tiene influencia fundamental en su trabajo en el aula. En tanto los contenidos de la enseñanza de la historia se desarrollan desde el nivel historiográfico, curricular y el de los compendios y textos escolares, a los cuales se suma el conocimiento y convicciones propias del profesor. La conclusión final demuestra que el pensamiento y el conocimiento de los profesores en historia se encuentran implicados de manera parcial, medianamente suficiente y adecuado con su práctica de enseñanza de historia en el aula. (p. 6)

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Los paradigmas y las visiones sobre los contenidos de la Historia

Las visiones son perspectivas o puntos de vistas de manera panorámica sobre un asunto, un tema o un objeto. Las percepciones y sentidos particulares de un actor histórico y/o un autor de algún texto o documento histórico se nutren de un paradigma filosófico – científico articulados a las vivencias o experiencias de la vida diaria, de su práctica laboral.

Los paradigmas, son parte de una concepción del mundo, como una manera de ver la realidad, mientras los paradigmas se refieren a los supuestos, teorías y métodos de carácter científico – filosófico como la educación, la historia y otras ciencias sociales.

Ambos, paradigmas y concepción del mundo, tiene en común el obrar como lentes o cristales con los cuales percibimos y valoramos la realidad. La realidad nunca se presenta ante

la conciencia exenta de los supuestos con los cuales conocemos y obramos. (Mendo, 2006, p. 12)

Asimismo, los paradigmas tienen una relación de concreción, de lo más general y abstracto que es el paradigma, al enfoque y el modelo, que son particulares, específicos y más concretos.

La noción de paradigma de Bordieu (1972) se asemeja más a la definición de Paradigma que empleamos aquí, pues Kuhn (1962) restringe la noción de paradigma a lo únicamente científico, mientras que Pierre Bordieu hace extensiva su noción de paradigma como “perfil cultural” a todos los supuestos que modelan la vida cultural de una sociedad. En este sentido Bordieu se acerca más a lo que se considera como “concepción del mundo”. (Mendo, 2006)

Los paradigmas tienen como características generales las siguientes:

Se presentan como supuestos o suposiciones verdaderas o válidas que orientan el trabajo científico y la elaboración del conocimiento científico.

Son formas de pensamiento “inconscientes y anónimo” (Germaná, 1993), es decir, son aprendidas, internalizadas y transmitidas de manera inconsciente y consciente a través de la socialización y culturalización.

Los paradigmas se procesan y difunden a través de las comunidades científicas, la llamada “masa crítica”. Es esta comunidad la que determina el valor de verdad del conocimiento científico.

El concepto de paradigmas es polisémico, tiene diversos significados según los autores. En este sentido Germaná (1993) comentando a Quijano, observa que este último, considera el paradigma como una especie de subsuelo del pensamiento, una infraestructura mental subyacente al proceso cognoscitivo, coincidiendo así con lo expresado por Foncaul, quien considera que los epistemas son los fundamentos explicativos últimos que están debajo de lo

explícito. Es una especie de premisas de pensamiento y de orientación valórica, que a menudo son aprendidas inconscientemente a través de los procesos de socialización (como los que se dan en la familia y los medios de comunicación) que les dan sentido y significación a las teorías y conceptos o categorías explícitas. (Mendo, 2006)

Se ha hecho hincapié en estos asuntos de los paradigmas porque ellos constituyen la matriz o premisa básica para producir conocimiento nuevo y reproducir lo convencional y por lo tanto decisivo para seleccionar y elaborar contenidos en las disciplinas científicas como no científicas, entre ellos la historia.

De acuerdo a lo afirmado aquí vamos a utilizar la categoría Paradigma como la matriz o premisa implícita de lo explícito en las teorías y conceptos tanto de la ciencia como de la cultura. Por ello vamos a tener en cuenta los diversos paradigmas que influyen en la formulación profesional del docente de historia y ciencias sociales que se expresan en su pensamiento y contenidos de su conocimiento.

Así tenemos los paradigmas pedagógico – didácticos y los paradigmas historiográficos preponderantes.

2.2.2 Los paradigmas y los fundamentos de la formación del docente en Historia y Ciencias Sociales

Los paradigmas relacionados con los fundamentos teóricos doctrinarios de la formación de los docentes en Historia y Geografía, de Ciencias Sociales en el caso del Perú, o de Ciencias Sociales y Turismo como es la situación de las que estudian en la Universidad Sánchez Carrión de Huacho, son de naturaleza filosófica, historiográfica, pedagógica, didáctica y curricular fundamentalmente.

2.2.3 Los paradigmas filosóficos: fundamentos epistemológicos y ontológicos de la formación docente en Historia y Ciencias Sociales

Algunos autores consideran que la epistemología es la disciplina que estudia la ciencia, entendida ésta en su doble aspecto de actividad (la investigación, la docencia, la aplicación práctica) y del producto de esta actividad (el conocimiento científico).

Actualmente a la Epistemología se le concibe básicamente desde dos perspectivas:

La epistemología como de la teoría conocimiento, es decir el estudio crítico sobre el conocimiento científico, su fundamento y su alcance.

La epistemología como Filosofía de la Ciencia, es decir el estudio filosófico de la ciencia.

Ambas perspectivas tienen una relación directa con el cuerpo de contenidos de una ciencia, de una disciplina o de una asignatura.

2.2.4 La formación docente en Historia y Ciencias Sociales

En nuestro país la formación en Historia se viene dando a través de las denominaciones de Historia y Geografía, la de Ciencias Sociales en el caso de la Universidad Sánchez Carrión, Facultad de Educación, o la anterior Carrera de Ciencias Sociales y Turismo. Se dan casos también de profesores con las denominaciones anteriores que han estudiado la carrera de Historiador o han llevado una maestría en Historia.

Esta diferenciación tiene una connotación especial en la claridad y profundidad del conocimiento histórico y el manejo de sus contenidos.

Rodríguez (1992) en un estudio sobre las Nuevas responsabilidades y tareas del Formador docente en América Latina, introduce el tema de la formación (inicial) y actualización (permanente) de los profesores como una cuestión de suma importancia en la

medida que el análisis actual de los sistemas educativos se orienta hacia la calidad, equidad y pertinencia.

En este sentido, la profesionalidad del docente tiene que ver con el saber docente en las dimensiones de la formación o conocimiento general, la formación en la teoría educativa y tecnología educativa que potencien su capacidad operativa en el proceso enseñanza – aprendizaje que permitan una buena transferencia de contenidos en calidad y pertinencia para el contexto social, los intereses y expectativas de la comunidad educativa.

A esto se agrega la formación especializada de la carrera, en este caso en la Historia y sus contenidos donde ya no sólo se debe atender las finalidades académicas y disciplinares, sino también el valor social y de mercado de estos contenidos.

Lo dicho aquí se concreta en los diseños curriculares y los planes de estudio de formación profesional que en los últimos años han ido cambiando de acuerdo a los nuevos contextos económicos sociales, las políticas de Estado, las Reformas educativas y curriculares.

Aquí presentamos el caso del diseño curricular de la carrera de Ciencias Sociales y Turismo para visualizar el recorrido académico de su formación y su relación con los contenidos en Historia.

2.2.4.1 El diseño curricular de la carrera de Ciencias Sociales y Turismo de la escuela profesional de educación secundaria y conocimientos adquiridos

En este análisis nos vamos a limitar a la dimensión de la formación especializada en el campo de la Historia.

Perfil	Asignaturas y ciclos	Contenidos ejes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asumir una visión panorámica de las Ciencias Sociales comprendiendo enfoques y Ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a las Ciencias Sociales. 2º Ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Panorama general de las Ciencias Sociales y sus enfoques.

Perfil	Asignaturas y ciclos	Contenidos ejes
<p>temas pertinentes para el entender la realidad histórico social y adoptar un conjunto de conceptos, habilidades y actitudes para que puedan razonar creativamente su medio social, así como la ubicación y compromiso del estudiante dentro de éste.</p>	<p>▪ Lógica y epistemología de las Ciencias Sociales. 8° Ciclo.</p>	<p>▪ Conceptualiza el conocimiento social, su carácter científico, sus formas y manifestaciones.</p>
<p>▪ Analiza, interpreta y valora los principales hechos y procesos históricos nacionales, latinoamericanos y mundiales, estableciendo las múltiples relaciones entre pasado, presente y futuro, comprendiendo las tendencias de cambio y permanencia, ubicándolas en sus diversos contextos.</p>	<p>▪ Historia del Perú y del Mundo I. 3° Ciclo.</p> <p>▪ Historia del Perú y del Mundo II. 4° Ciclo.</p> <p>▪ Historia del Perú y del Mundo III. 5° Ciclo.</p> <p>▪ Historia del Perú y del Mundo IV. 6° Ciclo.</p>	<p>▪ El cosmos, la vida, las formaciones económicas sociales y el proceso histórico de las civilizaciones antiguas en el Mundo y el Perú.</p> <p>▪ La sociedad feudal y el surgimiento del capitalismo y la Burguesía, su influencia en América y el devenir histórico desde la invasión y conquista europea hasta los movimientos independentistas.</p> <p>▪ La primera revolución industrial y el siglo de las luces en Europa, su relación con la descomposición de la dominación colonial española y la lucha por la independencia.</p> <p>▪ La II Revolución industrial, la influencia del capitalismo e imperialismo inglés y norteamericano desde el Estado independiente hasta la actualidad de la República. Las guerras mundiales, las revoluciones</p>

Perfil	Asignaturas y ciclos	Contenidos ejes
<p>▪ Define, describe y explica las teorías, los procesos, estructuras y sistemas económicos, el funcionamiento del mercado y las interrelaciones entre los componentes y elementos del nivel macro y microeconómico, relevando los principales indicadores del desarrollo socio económico.</p> <p>▪ Analiza, elabora y argumenta explicaciones de carácter holístico y trascendente sobre las teorías y conceptos fundamentales de concepciones y posiciones filosóficas, así como de las fuentes y características básicas del conocimiento humano y la problemática del conocimiento de la verdad y la realidad.</p> <p>▪ Conoce, adapta, formula, innova propuestas y proyectos curriculares, así como diseños</p>	<p>▪ Historia Crítica Latinoamericana. 7° Ciclo.</p> <p>▪ Historia económica y de la tecnología. 9° Ciclo.</p> <p>▪ Filosofía de la historia. 10° Ciclo.</p> <p>▪ Didáctica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° Ciclo.</p>	<p>socialistas y el proceso económico social del Perú.</p> <p>▪ Origen y evolución de los pueblos latinoamericanos y el desarrollo de la conciencia social latinoamericana.</p> <p>▪ Evolución de las estructuras y sistemas económicos en interrelación con los grados de desarrollo de la tecnología de la producción en las diversas etapas históricas del Perú y el mundo.</p> <p>▪ Reflexión filosófica de los problemas de la historia, sus concepciones y enfoques a través de las diferentes etapas de evolución de la sociedad.</p> <p>▪ Fundamentos teóricos y doctrinarios, fines objetivos y dominios de las Ciencias Histórico</p>

Perfil	Asignaturas y ciclos	Contenidos ejes
didácticos para conducir el proceso enseñanza – aprendizaje activo y creativo en el área de Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las ciencias sociales. 9º Ciclo. 	<p>Sociales, enseñanza – aprendizaje de la Historia, Geografía y Economía, así como sus diseños curriculares, estrategias didácticas, teoría y sistemas de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamentos teórico metodológicos de las Ciencias Sociales como área integrada. Formulación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares por áreas y subáreas o componentes y competencias. Estrategias didácticas y sistemas de evaluación.

Nota: Elaborado por los investigadores

Este trayecto académico de la formación profesional inicial o de pregrado de los egresados de la carrera de Ciencias Sociales y Turismo, nos permite visualizar con mayor claridad los fundamentos epistemológicos y ontológicos de dicha formación.

2.2.4.2 Fundamentos epistemológicos en la formación profesional inicial o de pregrado

Existen una serie de cuestiones epistemológicas relacionadas con el conocimiento histórico y su expresión a través de los diferentes tipos de contenidos. A continuación, tratamos algunos puntos relevantes:

La relación entre el conocimiento filosófico, científico y empírico en la historia. Una primera opción es la que separa de manera excluyente los tres tipos de conocimiento. La otra opción es la de articular y establecer intersecciones entre dichas formas de conocimiento.

Existe una tercera posición la de articular sólo los conocimientos filosófico y científico y excluir el conocimiento empírico.

En el caso del conocimiento histórico es la realidad histórico social la que establece un marco integrador interdisciplinario que establece relaciones y enriquecimientos recíprocos entre la historia y otras ciencias sociales. Esto es lo que ha dado pie a la conformación de Áreas Curriculares como la de Historia, Geografía y Economía o a la de Ciencias Sociales en Perú.

Desde el campo de la epistemología de las Ciencias Sociales, en las cuales se ubica la Historia, hay muchas cuestiones a tratar como el objeto de estudio, los objetivos, la científicidad, la objetividad, la explicación, la medición, la naturaleza del conocimiento histórico y social, los paradigmas, etc.

Siendo que el tema del presente estudio son los contenidos de Historia desde la mirada de los docentes, nos vamos a limitar a los Paradigmas en Historia y Ciencias Sociales.

2.2.4.3 Los paradigmas de Historia y Ciencias Sociales. El Estructuralismo

Romero y Jara (2015) en un documento de consulta Curricular Regional de Lima Provincias hacen mención que el pensamiento filosófico sustenta y orienta la enseñanza con el fin de forjar un individuo y sociedad digna y coherente con la Ley General de Educación, menciona que uno de los fines de la educación peruana es formar personas capaces de lograr su realización personal, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración a la sociedad, así como el desarrollo de sus capacidades y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Bajo estas premisas, se dice, se puede inferir que el estructuralismo es la corriente filosófica en la que se enmarca el actual enfoque de la Educación Básica Regular, puesto que analiza el campo específico educativo como un sistema complejo de competencias y ámbitos

relacionados entre sí, buscando la estructura dentro de la cultura, pudiendo darse un equilibrio dinámico o una ruptura conflictiva de ello.

De acuerdo a lo dicho, plantea que los estudiantes desarrollen sus capacidades y actitudes en el contacto directo con la realidad, tal y como plantea el estructuralismo, en su búsqueda de la estructura en el contexto de una cultura.

En estas ideas se evidencia otra relación entre el enfoque estructuralista y la educación en el estructuralismo el hombre pasa de ser sujeto de la historia y de la cultura, a ser objeto que se conoce por la objetividad y neutralidad científica. Así mismo el estructuralismo es un enfoque filosófico que analiza un campo específico como un sistema complejo de partes relacionadas entre sí.

El estructuralismo busca el significado de una cultura a través de sus estructuras. Así, el significado es producido y reproducido a través de prácticas, fenómenos y actividades que representan sistemas de significación, como, por ejemplo, la incorporación de contenidos regionales que contribuyan al desarrollo de los aprendizajes fundamentales.

En relación a los contenidos regionales en el marco de los aprendizajes fundamentales, en ese entonces, se fortalecerán a partir de los saberes originarios de la Región Lima, con la finalidad de fortalecer la identidad regional, compartiendo la sabiduría ancestral y resolver los problemas de la sociedad actual. Los saberes regionales se resumen en cuatro: espirituales, socioculturales, técnico – productivos y ambientales.

A continuación, en dicho documento de consulta elaborado por Romero y Jara (2015), propone una matriz de contenidos regionales:

**MATRIZ DE APRENDIZAJES FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS
REGIONALES – UGEL N° 09 HUAURA.**

N° APRENDIZAJE FUNDAMENTAL	CONTENIDOS REGIONALES
1	<p>Se desenvuelve con autonomía para lograr su bienestar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Potencial turístico: Albúfera de Medio Mundo, Lomas de Lachay. ▪ Tradiciones y costumbres: Champería, barbecho y carnavales. ▪ Trajes típicos y la expresión cultural de Huaura: el traje, la polca y manta. ▪ Diversidad gastronómica: el chasi, cebiche de pato y el cuy con papas. ▪ Desarrollo de la autoestima a partir de los valores incásicos.
2	<p>Emprende creativamente sueños personales y colectivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Salchicha huachana y alfajores de Sayán con fines de exportación. ▪ Asociatividad y cadenas productivas en la producción artesanal de: tejido de canastas con totora, esteras de caña. ▪ Actividades agropecuarias: crianza de ganado vacuno, caprinos y cuyes. ▪ Industria azucarera. ▪ Crianza de tilapias.
3	<p>Ejerce su ciudadanía a partir de la comprensión de las sociedades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeras civilizaciones de Huaura, Bandurria, Chancay y Vichama. ▪ La Familia: Tipos e importancia. ▪ Balcón de Huaura, patrimonio histórico. ▪ Huaura, cuna de la Independencia del Perú. ▪ Movimientos campesinos libertarios. ▪ Los valores cívicos: Patriotismo, tolerancia, cooperación y responsabilidad. ▪ Mujer compañera en la conquista de los ocho horas de trabajo. ▪ Los conflictos sociales: Causa y alternativas de solución. ▪ Personajes ilustres: José Faustino Sánchez Carrión, Manuel Tovar y Chamarro, Pablo Macera. ▪ Haciendas en el Valle de Huaura – Sayán: Rontoy, Quíco, Desagravio, Caldera y Andahuasi. ▪ Las relaciones interpersonales. ▪ Variedad climática en la producción agrícola y turismo de Huaura.

- 4 Se comunica para el desarrollo personal y la convivencia intercultural. ■ Literatos huachanos: Flor de María Drago Persivale, Fernando Valle Buendía, Jesús Elías Ipince, Isaías Nicho Rodríguez, Pablo, Manuel Tovar y Chamorro.
- Mitos y Leyendas: “El Dios Vichama”, “Cañi Huarmi”, “El Pishtaco”, “La Virgen de Quintay”, “Yancunta”. (Inglés y castellano).
 - Ritos y creencias: pago al cerro y ritual del cuy.
 - Platos típicos: sopa huachana, cebiche de pato y champú.
- 5 Actúa y piensa matemáticamente en diversos contextos. ■ La Estadística aplicada a la producción agrícola y ganadera de la provincia de Huaura.
- Relaciones métricas en los centros arqueológicos de la provincia de Huaura.
 - Relaciones, tabulaciones y gráfica de funciones con la producción de los frutales de la provincia de Huaura.
 - Presupuestos aplicados al turismo de la provincia de Huaura.
 - Mapas a escala en la elaboración de los corredores turísticos de la provincia de Huaura.
 - Medidas de tendencia central y gráficos estadísticos en la producción de caña de azúcar en Andahuasi.
 - Ingeniería caminera del hombre andino: Qhapac Ñan.
 - El trueque.
- 6 Aplica fundamentos de ciencia y la tecnología para comprender el mundo y mejorar la calidad de vida. ■ Potencial ecológico y diversidad biológica de los Humedales: Medio Mundo, el Paraíso, Bandurria y la Laguna Encantada.
- Ecosistemas de las Lomas de Lachay.
 - Cultivo de árboles frutales: melocotones, palta, chirimoya y fresa.
 - Desarrollo sostenible en la producción y procesamiento de la caña de azúcar y sus derivados.
 - Potencial hidro energético del río Huaura.
 - Crecimiento urbano y contaminación de nuestros ecosistemas (marinos, fluviales, etc.).
 - Producción y uso de la energía no convencional de la provincia de Huaura.
 - Medicina ancestral: huamánrripa, escorzonera y ortiga.

- Baños termos medicinales: Yuarq-yaku, Chiuchin, Tuntul y Picoy.
- 7 Interactúa con el arte expresándose a través de él y apreciándolo en su diversidad cultural.
- Pinturas rupestres de la provincia de Huaura: Cañas y Quiñay.
 - Estampas folclóricas de la provincia de Huaura: el rodeo.
 - El canto folklórico de la provincia de Huaura: el rodeo.
 - La alfarería en la provincia de Huaura.
 - Hueso de cetáceo pictografiado.
- 8 Valora su cuerpo y asume un estilo de vida activo y saludable.
- Turismo ecológico de Cochamarca: Marcash, Chawin, Huajía y Siwincocha.
 - Turismo activo: cuatrimotos, canotaje y caminatas a la ruina Vizquira, Laguna encantada, piscigranja en Andahuasi.
 - Los frutos hidratantes: naranja, mandarina, tangelo, maracuyá y aguaymanto.
 - Alimentos balanceados: cuy, productos lácteos, anchoveta, Lorna de peña y caballa.
- 9 Religión
- Manifestaciones religiosas como forma de vivir y sentir el catolicismo en los pobladores de la zona Sayán.
 - Fervor religioso y festividades locales: La Festividad de San Bartolomé, Señor de los Milagros, Virgen de Huaura, Fiesta de las Cruces, Semana Santa.
 - Formación de la conciencia moral cristiana.
 - Iglesias para visitar: Santa María, Luriamá y Cruz Blanca; Distrito de Santa María, Señor del Merca, Divino Corazón de Jesús, Catedral, Virgen de Fátima, Nstra. Señora de la Merced, San José de Manzanares; Distrito de Huacho, Sagrada Familia y Señor de la Exaltación; distrito de Hualmay, San Pedro; Distrito Caleta de Carquín, Virgen del Carmen, San Francisco; Distrito de Huaura, Santísima Cruz de Mazo y San Juan Bautista; Distrito de Végueta, San Jerónimo; Distrito de Sayán.
 - Testimonio de vida.
 - Espiritualidad a partir de las creencias y cosmovisiones diversas de las comunidades.
 - Diversidad de creencias religiosas. (pp. 30-33)

De otra parte, Medina y Toledo (2013) afirman que el estructuralismo influye como mi “estilo de pensar” en muchas corrientes filosóficas y en las distintas ciencias sociales, incluyendo el marxismo, del cual también asume muchos de sus aportes.

El estructuralismo, considera que la organización social viene a ser la ordenación global de todos los elementos que sirven para la estructura de la acción, en una totalidad que ofrece imagen, una cultura formalizada que son aprehendidas y compartidas por las personas que forman una colectividad, y como ella es diferente a las partes que la componen, y elegiste de otras posibles ordenaciones. Además, señalan que el sistema de acción social es un conjunto interrelacionado de estructuras, donde los cambios se dan en la estructura y no en el sistema social. (Medina y Toledo, 2013)

Por ello dentro de esta perspectiva se puede hablar de cambios o ajustes estructurales, pero no de cambio del sistema capitalista, por ejemplo. Así se sol explicarían los cambios estructurales en el Gobierno de Velasco Alvarado, con un modelo de industrialización por sustitución de importaciones, o del Gobierno de Fujimori con el ajuste y cambio estructural neoliberal, siendo ambas modalidades expresiones modernizantes del capitalismo.

Dentro de esta visión algunos elementos del sistema de acción social están constituidos en la forma siguiente:

La existencia de unidades o partes, en el caso de la acción social son los actores sociales en su relación con los otros en una colectividad según la acción que ocupa y el rol que desempeña.

Los factores de estructuración de la organización de las unidades (modelos, roles, acciones) son las que en virtud de las cuales se conjugan o articulan las unidades de las

sociedades. Según Durkheim, entendemos porque los modelos son colectivos en función de la relación o posición y de los estatutos y roles.

La estructura de las unidades se afirma en su interdependencia, cada factor cumple su rol en función de las expectativas de los demás roles y la forma como desempeña los otros roles.

De esta interrelación o interdependencia resulta una especie de equilibrio que cambia y evoluciona incesantemente, sujeto a las fuerzas de la interdependencia. (Medina y Toledo, 2013, p. 62)

Esta visión paradigmática del estructuralismo converge con la visión sistémica de la sociedad de Mario Bunge (1993), quien sostiene que los sistemistas afirman que los individuos son miembros de sistemas sociales, los que se caracterizan por poseer propiedades supraindividuales tales como la eficiencia, la estabilidad y la estructura social.

A diferencia de los colectivistas (socialistas), los sistemistas consideran que los sistemas no pueden entenderse a menos que se los analice en sus componentes individuales. Pero, a su vez, la conducta individual no se puede entender a menos que se le ubique en una red social o en un sistema social. Es decir, nosotros hacemos a la sociedad y la sociedad nos hace a nosotros. (Bunge, 1993, pág. 175)

Esta visión epistemológica del saber, del conocimiento social, de la cultura no se expresa solamente en los cursos de especialidad en el Plan de Estudios como Lógica y Epistemología de las Ciencias Sociales o Filosofía de la Historia, sino también a través de los cursos que tales como Introducción a la Filosofía, Sociología de la Educación o Antropología educativa.

2.2.4.4 El funcionalismo

Con la orientación de la Historia hacia los estudios sociales o al Área de Ciencias Sociales, este paradigma comenzó a tener mayor presencia en la Historia, y últimamente con el trabajo por competencias ha reforzado su presencia. La influencia de la antropología funcionalista y estructuralista en la investigación histórica es notoria, dando en nuestra historiografía a la etnohistoria, como por ejemplo la historia de los pueblos no europeos antes y después de las conquistas coloniales.

Su objeto la cultura de los pueblos es un todo orgánico que debe ser visto como una relación determinable universal y científicamente. Cada elemento cultural se distingue por su función, esta función permite desentrañar su significado. Se busca privilegiar un estudio sincrónico que vea el conjunto estructurado funcionando inexorablemente dejando de lado el mirar diacrónico propio del proceso histórico y más bien acercándose al enfoque estructuralista.

Todos los estudios funcionalistas buscan descubrir la estructura y sus funciones más allá del nivel empírico, buscando desde el presente reproducir el pasado. La idea de la existencia de un código cultural inconsciente que dirige la vida social de las sociedades primitivas y modernas que solo puede ser reconstruido mediante modelos socio antropológicos influyó bastante en la historiografía, y que se contrapone en la visión materialista de la historia que se centra en la evolución y cambio diacrónico de las formaciones sociales en el tiempo.

Este tipo de antropología ve a la historia como una disciplina que elabora serie de acontecimiento en términos de relaciones causales y que no elabora teorías.

En antropología económica, se plantea el estudio antropológico en términos de relaciones sociales de producción en el marco de modos de producción determinados de este modo: la ciencia del hombre no puede ser sino comparada y una ciencia de la historia del hombre la tarea del antropólogo consiste en explicar por medio de que determinación

económica específica una determinada estructura no económica recibe la función de desempeño determinado modo de producción.

Al respecto, Medina y Toledo (2013) afirman que la idea fundamental del funcionalismo consiste en afirmar que la sociedad es un sistema integral donde cada elemento cumple una función determinada en el mantenimiento del equilibrio y la estabilidad del mismo. Además, considera que los factores integradores de todo sistema social son los favores y las normas. La sociedad es un sistema en funcionamiento y no en desarrollo.

Asimismo, se afirma que:

El funcionalismo no destaca, al analizar la estructura social, la base determinante de la vida social, de allí que no existan causas principales, no rebasan el marco de la interacción superficial y no van a la profundidad para ver la base sobre la cual se produce la interacción social. (Medina y Toledo, 2013, p. 60).

El funcionalismo se caracteriza por un enfoque empirista que preconiza las ventajas del trabajo de campo y con las fuentes, siendo coincidentemente con el positivismo.

El funcionalismo nace como respuesta al estructuralismo dada su poca utilidad, sobre todo en la Psicología, y sostenía que es mucho más interesante estudiar los distintos recursos que utiliza el ser humano para afrontar su medio que limitarse a analizar la estructura básica de la mente. El fin de la psicología debe ser comprender como la conciencia y otros procesos mentales ayudan a los seres humanos a adaptarse a sus experiencias.

El funcionalismo asociado al estructuralismo y las competencias personales y laborales de las ciencias administrativas constituyen la base teórica del actual enfoque por competencias en el currículo nacional.

2.2.4.5 La tradición positivista en las Ciencias Sociales

Desde mediados del siglo XX surge el pensamiento social neopositivista, retomando la anterior tradición positivista, retomando la anterior tradición positivista.

Este paradigma busca dar respuesta a los problemas sociales con eficacia y eficiencia, que el campo de las Ciencias Sociales pretende dar explicaciones razonadas de los hechos sociales, cuantificándolos y previniéndolos.

Al respecto, Benejam (2002), indica que:

En el ámbito del aprendizaje, este modelo tecnicista y neopositivista sigue una línea conductista según la cual la mente del niño, al nacer, está vacía y su proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo del mundo exterior. De acuerdo con estos supuestos, la didáctica se propone enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable y centra su interés en delimitar sus objetivos, acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y alcanzar con ello el aprendizaje deseado. Todo ello se basa en el convencimiento de que un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto, de aquí el interés de esta escuela de pensamiento por construir taxonomías o clasificaciones de capacidades, o de objetivos a alcanzar y sistemas fiables de evaluación. (p. 35).

En este enfoque el papel del profesor es decisivo, donde la metodología que aplica está delimitada, los programas de interacción están bien secuenciados y se proponen una serie de habilidades y conceptos de complejidad ascendente Benejam (2002).

2.2.4.6 La tradición humanista o reconceptualista en las Ciencias Sociales

Sobre este Paradigma, Benejam (2002) afirma que:

El paradigma humanista, que en educación se conoce como reconceptualista o hermenéutico, niega que exista un mundo exterior objetivo e independiente de la existencia del hombre. Por el contrario, considera que se llega al conocimiento a partir de los datos

suministrados por el sujeto, porque el conocimiento es un producto de la actividad humana y de la experiencia del mundo vivida por el hombre. El objetivo del conocimiento ya no es la eficacia, sino la comprensión del mundo, y por esto rechazan la concepción unitaria de la naturaleza, la primacía de las ciencias naturales y niegan que el mundo social y cultural pueda conocerse, las ciencias naturales y niegan que el mundo social y cultural pueda conocerse, exclusivamente, por sus manifestaciones observables. Esta teoría considera que para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan (Eisner, 1978), (Elliot, 1990), (Stenhouse, 1987). Por tanto, no existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos, tantos como intenciones del hombre. La comprensión supone, pues, un conocimiento cargado de la relatividad y también supone un comportamiento coherente. (p. 38)

De otra parte, en este Paradigma se supone que el desarrollo del niño es un proceso propio y el conocimiento una construcción personal.

En esta forma de pensamiento las propuestas curriculares son abiertas, flexibles y globalizadas que tomen en cuenta los intereses de los estudiantes. Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se aborda el estudio de situaciones relevantes relacionadas con intereses de cada edad, con actividades aplicativas y participativas.

Esta teoría se enfoca en la comprensión del medio vital del alumno y fomenta el aprendizaje por el descubrimiento.

2.2.4.7 La concepción crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales

En la década de los sesenta se presenta la escuela de pensamiento crítico, llamada también radical. Cuestiona el paradigma positivista por enfatizar la descripción y cuantificación de las cosas sin entrar al sistema que lo sustenta.

Benejam (2002) sostiene que la ciencia no es neutral, ni un constructo personal, sino un constructo social interesado, y agrega:

Paralelamente, en el campo de la pedagogía, se argumenta que la escuela tampoco es neutra, que cumple una función social y política, de manera que lo que la escuela enseña y lo que los alumnos aprenden responde a los intereses de las estructuras de poder. La escuela, según estos autores, busca el consenso y la transmisión de un sistema de valores establecidos, por lo que tiene una función integradora y discriminadora. La escuela es un agente de reproducción social que actúa – de forma consciente o inconsciente – a través de la selección de los contenidos, la utilización de premios y castigos, la distribución física del aula, la manipulación de determinados materiales, el control del tiempo, la metodología utilizada o favoreciendo determinadas conductas. (pp. 40 – 41).

La escuela crítica afirma que lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, capaz de una reflexión crítica.

Sobre los contenidos sociales, la escuela crítica propone introducir en la programación curricular problemas relevantes, socialmente urgentes.

El mismo Benejam (2002) afirma que:

La Didáctica de las Ciencias Sociales que trabaja en esta línea ya no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo ocurrieron en el tiempo o porque son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. (p. 41)

De otra parte, en esta escuela se destaca la importancia de la ideología del profesor con la cual se interpreta y actúa en los problemas sociales.

2.2.4.8 El impacto del pensamiento postmoderno

Esta escuela de pensamiento toma fuerza en la década de los 80, con una pretensión de que la verdad es relativa.

Benejam (2002) al respecto, nos indica que:

Esta reflexión sobre la relatividad del conocimiento ya hemos visto que arranca del humanismo o convencionalismo cuando afirma que la ciencia no es objetiva, eterna y universal sino que es una interpretación del mundo hecha por los hombres. Esta manera de entender la ciencia, llevada a sus últimas consecuencias, acaba en el anarquismo epistemológico con el triunfo del subjetivismo, el reconocimiento de la debilidad de la razón como fuente única de conocimiento, el relativismo y el pluralismo. (p. 42)

En relación al campo de las Ciencias Sociales esta escuela sostiene que es posible la duda, la crítica y la formación de alternativas; las interpretaciones están penetradas por la ideología, la urgencia de los problemas y los intereses dominantes.

La enseñanza postmoderna reflexiona sobre la interpretación personal de los estudiantes sobre sus experiencias; se explora las ideas previas de los alumnos.

También se toma en cuenta la influencia del contexto en la formación del conocimiento de los estudiantes. Como metodología se asume los procesos heurísticos, hermenéuticos y de autocontrol en la comprensión del mundo.

Se busca también una mirada global con una visión local de la historia en una interdependencia de las Ciencias Sociales.

2.2.5 Fundamentos ontológicos en la formación profesional inicial o de pregrados

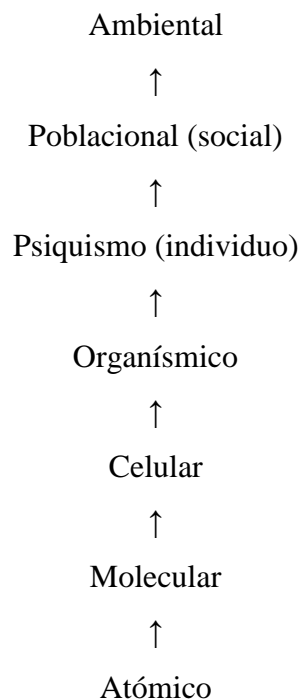
La Ontología es el núcleo de la Filosofía. Ya que se ocupa nada menos que del ser y su devenir, de las cosas y de sus cambios. Es decir, se ocupa de conceptos claves en la Historia y Ciencias Sociales, tales como el ser natural, el ser social y su relación con el

pensamiento, pero también de otros conceptos como objetos, procesos, realidad, evolución, transformación, el tiempo y el espacio, etc.

En esta investigación nos vamos a limitar al concepto de realidad por estar ligada directamente a los hechos y contenidos de la historia y otras ciencias sociales.

Al respecto, Barriga (2005) afirma una tesis materialista emergente que integra naturaleza y sociedad, donde la materia se organiza desde los niveles más simples a los más complejos, de tal forma que en cada nivel surge un nuevo estado con nuevas propiedades en los que reconocemos desde el nivel inferior al superior los siguientes:

Los diferentes niveles de integración



Nota: Barriga, 2005, p. 14

“El nivel inferior es el soporte necesario del estrato superior. Si no hay materia no hay vida. Si no hay vida no hay psiquismo y si no hay psiquismo no hay socio – historia”
(Barriga, 2005, p. 14).

Los estratos superiores (ambiental, poblacional, psiquismo) son realidades más concretas que los estratos inferiores. Los individuos formando poblaciones en interacción con

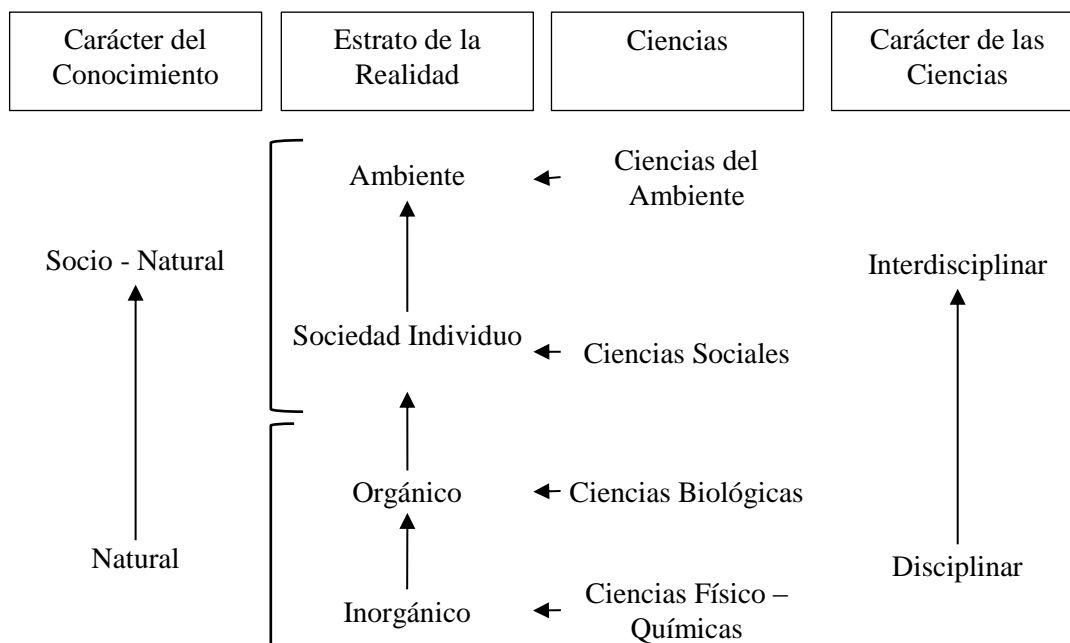
el ambiente constituyen el estrato más concreto y son el punto de partida del existir y del conocer y constituyen un “todo concreto” (Barriga, 2005).

El nivel más alto, el de la interacción sociedad – ambiente, y es el que demanda mayor grado de estudios interdisciplinarios, estudios que podemos denominar socio – naturales, y cuyo ejemplo podría ser el área de Historia, Geografía y Economía.

El nivel de realidad más bajo en cambio, demanda sólo estudios disciplinarios, en este caso el físico – químico.

Así la realidad puede estudiarse de un modo horizontal buscando leyes intraniveles (por ejemplo, leyes físicas, químicas, biológicas, sociales, etc.) o de un modo vertical buscando leyes interniveles (por ejemplo leyes físico – químicas, leyes bioquímicas, leyes socio-naturales, etc.) (Barriga, 2005).

En la siguiente figura podemos graficar lo dicho:



Nota: Barriga, 2005, p. 18.

Desde esta mirada social, lo histórico tiene una base material de la cual emerge, como es lo biológico – ambiental pero no se reduce a un determinismo biologista o naturista, sino que tiene sus

leyes propias, sociales e históricas, sin reduccionismos también “culturalistas” o “espiritualistas” como móviles de la evolución y transformación sociohistórica.

Esta es la realidad socio – cultural como campo de estudio de la historia desde esta perspectiva.

De otra parte, Castro (2000) nos da un esquema, adecuado por los autores, sobre los enfoques para el estudio de la realidad.

ENFOQUES TEÓRICO – METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL

ENFOQUE ESTRUCTURAL – FUNCIONAL	ENFOQUE MATERIALISMO HISTÓRICO	ENFOQUE SISTÉMICO
Categorías básicas de análisis: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura. ▪ Sociedad ▪ Personalidad ▪ Estructura ▪ Función ▪ Acción humana 	Categorías básicas de análisis: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modo de producción ▪ Formación económica social ▪ Base económica ▪ Clases sociales ▪ Superestructura jurídica – política – ideológica 	Categorías básicas de análisis: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema ▪ Ambiente ▪ Respuesta y reto ▪ Retroalimentación ▪ Equilibrio social o estabilidad.

Nota: Elaboración de los autores

Romero (1998) nos da la siguiente mirada de la realidad:

La realidad histórica

Toda acción humana relevante, de interés y trascendente, es el motivo del conocimiento histórico.

Una realidad histórica compleja

“El primer rasgo de la realidad histórica, tal como la entienden historiadores hoy, es su complejidad. Reconocerla impone de inmediato, para no ser aplastado la necesidad de distinguir en ella distintas zonas, regiones o niveles de una relativa especificidad”. (Romero, 1998, p. 12)

Esa complejidad es abordada en sus particularidades por las distintas ciencias sociales tomando como eje la historia.

Respecto a la base de los hechos históricos Romero (1998) agrega:

El campo de lo económico

Se relaciona con la forma en que las sociedades organizan su subsistencia y reproducción material. Incluye cuestiones relativas a los factores de producción —mano de obra, recursos naturales, dotación técnica— y otros vinculados con las formas sociales de organizarlos y de distribuir el producto, tanto entre unidades de producción, distribución y consumo, cuanto entre usos posibles de ese producto —consumo, ahorro, inversión— y entre sectores sociales. (p. 13)

Los factores de producción

Más adelante, Romero (1998) señala:

Formas sociales de organización de los factores y de distribución del Producto

Estas también han variado históricamente, en relación tanto con las transformaciones de la capacidad productiva como con la organización misma de la sociedad. En cada sociedad pueden distinguirse formas peculiares de constituir sus unidades de producción: en las medievales, la producción agraria se basaba en un Sistema de campesinos y aldeas, mientras que, en nuestro tiempo, en las zonas más avanzadas se encuentran granjeros o grandes unidades trabajadas con mano de obra asalariada. Del mismo modo, el taller artesanal o la manufactura han sido reemplazados por la fábrica, y aun aquí se observa una diferencia entre el sistema fabril concentrado

que se impuso en el siglo XIX y las formas actuales de producción industrial, donde la dispersión y la flexibilidad son más apreciadas. (p. 15)

Referente a la distribución social de la producción se visualiza como ingresos, consumo, ahorro e inversión entre los sectores de la sociedad y el Estado.

El campo de lo social

Sobre el aspecto social, Romero (1998) afirma:

Las formas básicas de organización

Son las que permiten diferenciar, por ejemplo, una sociedad con esclavitud de una sociedad feudal o una capitalista. En el núcleo de cada una de ellas existen unas relaciones básicas —como la que vincula al esclavo con su amo, o al siervo con su señor— cuya caracterización requiere de un alto grado de abstracción conceptual, pero que es de enorme utilidad para entender los aspectos más generales de esa sociedad. (p. 16)

Los actores

Referente a los actores sociales, incluye los protagonistas individuales y colectivos.

En la realidad histórica social hay que distinguir los actores de los procesos históricos de larga duración como las clases sociales básicas de cada formación social, como los campesinos y obreros, los terratenientes y burguesía, de los protagonistas de media y corta duración como la burocracia, los partidos políticos, las fracciones de clase, por ejemplo.

Los conflictos

Las contradicciones o enfrentamientos sociales pueden ser de tipo abierta o soterrada, adoptar formas diversas como la resistencia, la ofensiva o defensiva social, gestos y actitudes políticas, frente a las cuales el Estado elabora instancias y mecanismos para canalizar y sancionar los conflictos.

El campo de lo político

Romero (1998), expresa:

“Respecto de lo político, esto incluye tres tipos de cuestiones: las del Estado, las de las relaciones entre actores sociales y poder, y la de la política. El Estado, se refiere a la organización jurídica e institucional de la sociedad, su forma de organizar el poder, sus leyes”.

(p. 18)

Actores sociales y poder

El aspecto político incluye también la relación de los actores sociales y el Estado, tratando de orientar la acción estatal de acuerdo a su perspectiva social y sus intereses dominantes.

La Política

Por último, la cuestión de la política se ve en la competencia y función de las organizaciones sociales o de las instituciones públicas o privadas.

El campo de lo mental

Al respecto Romero (1998) dice:

Finalmente, en el campo de las ideas y representaciones mentales, es necesario hacer una gran distinción entre dos zonas diferentes e interactuantes: ideas sistemáticas y mentalidades.

Las ideas sistemáticas son las ideas claras y distintas expresadas por los grandes pensadores. Sobre ellas trabaja la Historia de la filosofía de las ideas políticas y económicas, que estudia los sistemas de pensamiento, sus relaciones e influencias.

Se ha llamado las “mentalidades” al conjunto de creencias, opiniones, saberes actitudes y valores con el que se constituye la mente de los hombres y los grupos. Normalmente es un campo confuso y contradictorio, pues los hombres elaboran ideas y creencias adecuadas para distintos tipos de prácticas, y pasan de unos a otros sin que necesariamente se produzcan conflictos: se puede ser profundamente religioso y a la vez entretenerse con los horóscopos.

(pp. 19-20)

2.2.5.1 El carácter multiparadigmático y transdisciplinario de las ciencias sociales

En su estado actual de desarrollo, las Ciencias Sociales y la Historia en particular, se caracterizan por la coexistencia de múltiples paradigmas, cada uno de los cuales sólo logra alcanzar consenso restringido en la comunidad científica respectiva.

Al respecto Silva (1984) dice que los paradigmas al operar selectivamente permiten concentrar la atención de los investigadores (y de los profesores también) en ciertos aspectos y conceptos de la realidad social, que de este modo pueden ser sometidos a una perspectiva determinada que encauza y organiza la información y datos obtenidos. Así, por ejemplo, el paradigma estructural – funcionalista privilegia los problemas de estabilidad del sistema social, mientras que el paradigma del Materialismo Histórico se interesa principalmente por las cuestiones relativas al cambio social, sin embargo en la enseñanza de los contenidos de la Historia y las Ciencias Sociales se articulan las tendencias de continuidad (estabilidad) y cambio en el desarrollo histórico de las sociedades.

Pero también es necesario indicar que no es posible integrar algunos paradigmas por la naturaleza diferente, incluso antagónica de ellos. Por ejemplo, las relaciones entre un paradigma neoliberal y un paradigma marxista o del Materialismo Histórico.

Cuando hay ausencia de paradigmas en una ciencia es un síntoma de inmadurez y limitado valor teórico, ya que sin ellos es imposible organizar con coherencia, los hechos en su respectivo campo. Además, se produciría una confusión entre una multiplicidad de enfoques, problemas, hechos y métodos que convertirían en un esfuerzo estéril la actividad investigativa y cognoscitiva.

En relación a la transdisciplinariedad de los contenidos de las ciencias sociales es el máximo nivel de integración del conocimiento totalizador de la realidad y las ciencias, y que junto con la lógica dialéctica se convierten en un enfoque necesario para la complejidad del mundo actual.

Para llegar a ese nivel de integración del saber científico se debe avanzar desde la monodisciplinariedad a la multi e interdisciplinariedad.

La investigación y el contenido monodisciplinario se queda en el ámbito de una sola disciplina o ciencia, como, por ejemplo, la historia o la geografía enfatizando la profundidad del conocimiento a expensas del conocimiento en extensión o en su complejidad. Le corresponde a la especialización del conocimiento y el tratamiento del contenido por asignaturas o materias.

En lo multidisciplinario, las ciencias mantienen su independencia y trabajan en un proyecto común desarrollando cada uno sus tareas y que se unen en el producto final.

En la interdisciplinariedad hay la presencia de un marco integrador incluyendo algunas bases epistemológicas, en el plan de acción. Además de la integración terminológica y conceptual, hay una auténtica integración terminológica y conceptual, hay una auténtica integración de resultados. Los aportes y contribuciones de cada ciencia son revisados, redefinidos y reestructurados hasta lograr un todo significativo, una integración sistémica. La autoría compartida es la norma (Martínez, 2011).

La transdisciplinariedad está constituida por una completa integración teórica y práctica. Trascienden las propias disciplinas o asignaturas. Hoy en día es un ideal muy poco alcanzado hasta el momento por la ciencia. La unidad del conocimiento es considerada como un medio, sino que camina hacia la autotransformación y creación de un nuevo conocimiento, de una nueva ciencia.

Martínez (2011) dice la transdisciplinariedad implica una visión de conjunto de la realidad y la ciencia y exige un nuevo paradigma en lo epistemológico y ontológico como el holístico o sistémico.

Todo lo mencionado hasta aquí en lo referente a los fundamentos epistemológicos y ontológicos tienen una relación directa con lo pedagógico y didáctico. Esto se observa como

lo presentamos y enseñamos. Es decir, el docente debe formarse en poseer un conocimiento sólido del saber que enseña (historia, ciencias sociales) y de las tendencias epistemológicas – ontológicas a que adhiere, sólo así se podrá trabajar con niveles óptimos de coherencia.

2.2.5.2 Formación profesional en pedagogía y didáctica y los contenidos de historia y ciencias sociales

La Pedagogía estudia el proceso formativo del hombre a través de la educación, con sus múltiples dimensiones de socialización, hominización y culturización.

La didáctica se ocupa del proceso docente educativo, es decir, los procesos formativos articulados al proceso instructivo o de enseñanza aprendizaje.

Los contenidos son tratados a través del proceso instructivo, en un contexto determinado y articulados al contenido del proceso formativo.

El contenido del proceso formativo lo recoge de la cultura debidamente seleccionada que permitirá alcanzar el objetivo, resolver el problema y satisfacer las necesidades personales y sociales.

Álvarez de Zayas (1999) señala que hay tres tipos de contenido:

- El contenido cognitivo o saber.
- El contenido procedimental o hacer.
- El contenido actitudinal o sentir.

Los tres tipos de contenido se articulan desde un enfoque sistémico u holístico.

El contenido cognitivo o saber es el eje del contenido instructivo y tiene que ver fundamentalmente con el objeto y campo de estudio de la realidad en este caso de la historia. Y los niveles de complejidad del objetivo de estudio tienen como elementos principales el concepto, la ley, la teoría, el cuadro o epistemología con sus categorías.

El contenido procedimental es fundamentalmente desarrollador de capacidades y habilidades. La naturaleza dinámica de este contenido tiene dos tipos de relaciones, la primera del proceso instructivo con el medio externo tiene que ver con la actividad, la tarea y la obra. Desde el punto de vista de las relaciones internas los contenidos procedimentales son la acción, la operación y el acto.

El contenido actitudinal tiene que ver con los valores y comportamientos de la formación de la personalidad, de la formación como ciudadano.

Sobre la formación del profesorado en Pedagogía y Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales en la carrera de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la Universidad Sánchez Carrión, hay que indicar que en su Plan de Estudios no se llevan cursos de Pedagogía General y Didáctica General, porque de acuerdo a la concepción educativa y curricular predominante, cuál es de la tecnología educativa, se estudia en su lugar teoría y doctrina educativa, lo que se complementa con Diseño Curricular, Estrategias Didácticas, Medios y Materiales Educativos, Evaluación Educacional, para luego llevar Didáctica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como didácticas específicas o especialización en contenidos de Historia.

Desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo específico de conocimiento, Liseras Ruiz (2004) nos dice que la intervención en el ámbito social y escolar, que tiene vínculos con los contenidos de enseñanza (Historiografía, ciencias sociales), con los procesos de enseñanza (Didáctica General) y el aprendizaje (Psicología) en el marco o contexto social en el que se desarrolla la intervención didáctica.

Por lo general, el aspecto didáctico en la formación profesional es abordado como un complemento o añadido tras el desarrollo de los contenidos disciplinarios (Historia, ciencias sociales) e incluso a veces considerados innecesarios los conocimientos didácticos (Lischeras, 2004).

El contenido es visto mayormente desde el campo del currículo, de los textos escolares, desde los libros de Historia, sin considerar su relación con la didáctica, con la transformación del discurso logocéntrico de la Historia con el contenido y los intereses paidocéntricos o socio céntricos de la enseñanza aprendizaje en el aula.

Al respecto Calaf Masachs (1994) dice que la Didáctica de la Historia relaciona los intereses paidocéntricos con el discurso logocéntrico, siendo que, al no darle mucha importancia, no se investiga y se enseñan de manera separada la Historia y la Didáctica sin ver sus relaciones multi o interdisciplinarias. Es decir, no se vincula concretamente la lógica del estudiante con la lógica científica de la historia en los diferentes contextos escolares y sociales.

Una cuestión controversial en el Área de Ciencias Sociales o de Historia, Geografía y Economía es la contradicción entre la lógica de la exposición científica de la Historia y la lógica de la exposición pedagógica — didáctica.

Rojas Galarza (2000) plantea esta contradicción distinguiendo la lógica de la asignatura (programación curricular de base), la lógica del proceso didáctico (la lección de enseñanza — aprendizaje) y la lógica de la exposición pedagógica, es decir, las bases pedagógicas, uno de cuyos principales elementos son los Paradigmas y Modelos Pedagógicos. Estos tres procesos tienen que estar articulados a la lógica de la exposición científica, es decir al contenido y método científico de la Historia.

En suma, se trata de convertir la realidad histórico social en conocimientos históricos y éstos en conocimientos escolares.

El mismo autor en un artículo titulado ¿Lógica de la ciencia vs lógica del aprendizaje en los diseños curriculares escolares? Se plantea la pregunta ¿Qué es lo que determina el carácter de los contenidos?

En el Diseño Curricular Nacional del 2005 se decía y eso continua igual, refiriéndose a las Ciencias Sociales:

Los conocimientos que provienen de las disciplinas sociales, se articulan al interior del área, en función de las necesidades de aprendizaje que la educación requiere. De allí que el área organice sus contenidos siguiendo la lógica del proceso de aprendizaje y no la lógica de las disciplinas científicas.

Esta argumentación guarda relación coherente con los fundamentos del constructivismo cognitivo en el sentido de darle prioridad a los intereses del niño, partiendo de su realidad, de su idiosincrasia, de aquello que le interesa, de aquella que le es significativo y que le permite construir sus saberes, experimentando actividades acordes con el desarrollo de su psicología. (Rojas, 2000, p. 1)

En esto va a coincidir también con el enfoque de la Pedagogía Activa, preconizadora del paidocentrismo donde el niño es el punto de partida, el centro y el fin de todo.

De esta manera el sistema de conocimientos científicos de la Historia pasa a un segundo plano, orientación de la cual discrepa el autor.

Otro aspecto controvertido es el de trabajar la Historia como parte del Área de Historia, Geografía y Economía o como Asignatura independiente como pasa en los colegios privados.

En realidad, el Área no es una unidad, sino un bloque compartimentado de conocimientos de Historia, Geografía y Economía que el profesor debe tratar de articularlas de manera pertinente y coherente, utilizando temas transversales, temas de interés o temas generadores según sea el caso.

El tratamiento de los contenidos así lleva a una superficialidad y el desarrollo de trayectos de historia trancos e inconexos muchas de las veces.

Si lo que se busca es la interdisciplinariedad, teniendo en cuenta que la realidad histórico social es compleja y multidimensional pueden utilizarse otros modelos de integración curricular

como el currículo modular, los proyectos interdisciplinarios, el currículo por problemas, por centros de interés, entre otros. Lo cierto es que se ha puesto a la orden del día, la revisión de la conceptualización y organización de las áreas curriculares.

La Organización del currículo y los contenidos de Historia

Según Posner (2001) la organización apropiada del currículo, entre otros componentes debe partir de los conceptos básicos del propósito y contenido del currículo, que pueden estar articulados en una dependencia, donde el verbo del objetivo expresa el comportamiento y el objeto del verbo expresa el contenido. Esto desde un enfoque conductista o neoconductista.

El otro enfoque de esta relación propósito y contenido es el contenido, desde una mirada psicopedagógica, donde la articulación de ambos elementos, con cierto grado de autonomía de los propósitos y contenidos, con diversidad de formas para desarrollar la enseñanza – aprendizaje, tomando el contenido como un medio para lograr los propósitos.

En este sentido la presente investigación centra la visión en este eje propósitos y contenidos.

Por otro lado, el mismo Posner, señala que la organización del currículo puede tener un nivel macro y micro, y una dimensión horizontal y vertical del contenido.

Respecto al nivel macro lo forma el currículo nacional, el intermedio, el nivel regional y local y por último el nivel institucional.

En tanto, la dimensión horizontal o estructural es la relación o integración entre los propósitos y/o contenidos en forma simultánea, y la organización vertical o procesal, es aquel que describe el orden secuencia de los propósitos y/o contenidos, con sus niveles, ciclos, mapas de progreso o estándares articulados a sus contenidos por los grados de instrucción correspondiente; esto se expresa en un cartel de alcances y secuencia de los propósitos y contenidos.

2.2.5.3 Los contenidos de las ciencias sociales

Carlos, (2005) al respecto, nos dice que:

Todas las personas que hemos pasado algún tiempo en las aulas sabemos el papel preponderante que tienen los Contenidos. Debido a que el conocimiento es muy vasto, en las clases el docente solía enseñar las ternas esenciales de cada disciplina o área que el currículo oficial establecía. Lo dicho parece lógico pero es necesario realizar una serie de planteos con respecto al tratamiento de los contenidos y en especial en las Ciencias Sociales. (p. 51)

Usualmente los contenidos eran lo único que el docente enseñaba y evaluaba; eran contenidos oficiales, reconocidos, existiendo ligados a ello otros contenidos ocultos no programados, pero se les solicitaba a los alumnos (Carlos, 2005).

Nueva acepción del término contenido

El modelo conductista puso énfasis en los objetivos de enseñanza aprendizaje supeditando los contenidos a ellos con el cambio educativo, se plantea un nuevo concepto de contenido como el conjunto de saberes o formas culturales que deben estar al servicio del desarrollo del alumno tales como sus habilidades, destrezas, valores, conceptos, etc.

Tradicionalmente los contenidos se referían sólo a hechos y conceptos, los cuales debían ser transmitidos, presentándose como el fin del proceso educativo.

En resumen, el fin de todo proceso educativo es el hombre formado, educado de acuerdo a un modelo y un perfil de carácter integral.

Existen tres tipos de contenidos: los conceptuales, que incluyen ideas, conceptos y principios; los procedimentales, que apuntan a las habilidades, destrezas, técnicas y los actitudinales con los que se trabajan normas, actitudes, hábitos, valores y virtudes. Esta

clasificación permite una mayor jerarquización y complementariedad, ya que logra una mejor asimilación, sin olvidar la riqueza de la ayuda específica del docente. (Carlos, 2005, p. 53).

Contenidos conceptuales

Este tipo de contenidos comprende en forma diferenciada los datos y conceptos. Los datos o hechos son informaciones puntuales como base de datos. Se aprenden de manera reproductiva y repetitiva.

El aprendizaje de los conceptos se produce cuando el alumno es capaz de dotar de un significado a una información, partiendo de sus conceptos previos. Se aprenden comprendiendo, interpretando.

Los contenidos conceptuales incluyen también los Principios, que describen la relación entre dos o más conceptos y sirven como marco organizador conceptual.

Contenidos procedimentales

Este contenido es el saber hacer que apunta a la acción. Implica que el alumno adquiera un conjunto de habilidades, estrategias, técnicas, modos de hacer.

Los contenidos procedimentales, tienen tres características:

- Tienen una secuencia de acción que forma un sistema de pasos consecutivos.
- Exigen un orden de relación.
- Exigen saber por qué y para qué se hace. (Carlos, 2005)

Las habilidades pueden ser cognitivas, motrices; pueden existir procedimientos algorítmicos, heurísticos, hermenéuticos, éstas dos últimos son los más utilizados en Ciencias Sociales.

Los procedimientos aprendidos deben ser aplicados en situaciones iguales, semejantes y luego en situaciones diferentes.

Contenidos actitudinales

Estos contenidos comprenden las actitudes, valores, comportamientos, disposiciones adquiridas y estables de cada persona.

Se pueden observar tres características en las actitudes:

Dirección: Toda actitud supone un estar a favor o en contra de un objetivo, persona o acontecimiento.

Intensidad: Hace referencia a la fuerza de decisiones tomadas que existen en una actitud. Indica la posición en una escala graduada. Por ejemplo, estar totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo totalmente en desacuerdo. La dirección y la intensidad son componentes fundamentalmente afectivos de la actitud.

Centralidad: Toda actitud tiene una posición determinada en el sistema de actitudes, las más centrales tienen mayor influencia en la persona. (Carlos, 2005, p. 59)

Para que las actitudes no sean manifestaciones superficiales o condicionadas deben ser orientadas por los juicios de valor, que necesitan una comprensión consciente y una identidad que lo caracterice en su conducta.

Una mirada realista sobre los contenidos de las Ciencias Sociales

En la actualidad los contenidos en Ciencias Sociales enfocados desde las competencias, se encuadran en un enfoque funcionalista, es decir, los contenidos tienen sentido, en cuanto esté muy determinada la función que cumple en el sistema educativo y su contexto.

Desde el campo de las Ciencias Sociales, la Sociología y la Psicología desplazan a la historia como foco de los estudios globales de la realidad social, favoreciendo así los trabajos multi, inter y transdisciplinarios. El punto de partida de los contenidos es el hombre como parte de un sistema de una organización o institución social a la cual se debe.

Sentido y significado de los contenidos

El aprendizaje significativo es integral, no sólo cognitivo, para éste se alcance el alumno debe ser receptivo, dispuesto a aprender.

Los aprendizajes tendrán sentido para los alumnos cuando reúnan como mínimo tres requisitos:

"Saber qué es lo que se trata de hacer"; que los alumnos encuentren una finalidad, algo positivo a alcanzar, es decir, todos deben conocer los objetivos, a qué se quiere llegar, como así también las características de la tarea que debe emprender. Considero necesario que el docente realice su propia reflexión sobre las tareas que propone de acuerdo a la significatividad que tienen para los alumnos.

La propuesta de los docentes atiende a lo afectivo de los alumnos. Lo afectivo, en toda propuesta docente, necesariamente debe ser tenido en cuenta, para que los alumnos puedan atribuirle significado al material nuevo. Dicha propuesta siempre debe estar inmersa en criterios de verdad, y debe ser atractiva, despertar un interés para cubrir una necesidad: es para el docente el verdadero elemento incentivador. "El interés no viene dado, no está ahí siempre; hay que crearlo, y una vez que se suscitó cuidarlo para que no decaiga". Quiero destacar que no es suficiente que los alumnos conozcan los objetivos, sino que los hagan suyos. Entonces acrecienta su participación en la planificación, realización y evaluación de la propuesta, fomentando una verdadera participación activa. De esta manera, facilita en gran medida los niveles de responsabilidad y de esfuerzo.

La percepción en su correcta dimensión, ¡es un elemento que no se puede desatender para presentar correé! amenté el nuevo contenido, sino los sentidos no podrán diferenciarlo de otros ni presentarlo a la inteligencia. (Carlos, 2005, pp. 65 – 66).

Criterios para la selección de contenidos

Cuando los maestros elaboran su programación curricular anual tienen en cuenta, además de una cosmovisión una serie de criterios para seleccionar los contenidos.

La primera consulta tiene que ver con la mirada epistemológica de los contenidos, lo cual implica tomar la decisión de asumir una visión disciplinar como asignaturas de historia, geografía o como un área con una realidad integrada.

Cada unidad didáctica debe tener un eje organizador para no caer en el desorden y confusión en el desarrollo de los contenidos.

Otra fuente de consulta es la pedagógica – didáctica y aquí juega un papel importante la experiencia profesional sistematizada y la formación adquirida en su formación y en su práctica.

Otro elemento es el alineamiento de la programación curricular docente con el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular de la Institución Educativa.

La fuente psicológica sobre el aprendizaje toma en cuenta el paradigma cognitivo y constructivista en el desarrollo de los contenidos.

Por último, tenemos la fuente axiológica, enfocada en los valores transversales y particulares.

2.2.5.4 Los contenidos de historia en la formación profesional permanente de los docentes de Ciencias Sociales de Secundaria.

La formación permanente del profesorado conocida también como formación continua es aquella que se da después de haber culminado la formación inicial o de pregrado de las universidades o Escuelas de Formación Docente. Cada día adquiere más importancia este tipo de formación ante la necesidad de adecuarse a los constantes cambios y necesidades de la sociedad, la educación, el trabajo y el currículo.

En este sentido los objetivos y contenidos son los que más cambian, no así las concepciones epistemológicas, ontológicas o filosóficas que tienen un ritmo más lento de cambio, siendo muy importantes por su incidencia en la práctica pedagógica de los docentes.

Al respecto Copelo y Sanmartí (2001) al referirse a los fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias, señala que en diversos estudios realizados se ha puesto de manifiesto el pensamiento del profesorado, sus ideas acerca de la ciencia, de la enseñanza, del aprendizaje, ideas que acompañadas de una serie de rutinas establecidas son estables y difíciles de cambiar.

Paralelamente, sostiene los autores, citando a otros investigadores, que se tienden a enseñar cómo se aprendió en la escuela y la universidad que aplicando las ideas aprendidas sobre cómo se debía enseñar. “También está demostrado la importancia del primer año de ejercicio de la profesión en la definición de las concepciones y prácticas sobre la enseñanza: éstas dependen mucho del tipo de escuela en la que se empieza a ejercer, de las prácticas observadas en los compañeros más expertos ...” (Copello y Sanmartí, 2001, p. 270).

Los autores mencionan también que en general existen dos grandes tipos en la formación permanente de docentes:

La más extendida es la realización de cursos sobre temas específicos o sobre nuevas orientaciones didácticas o curriculares, pero alejada de su campo de actuación, y que luego él tendrá que aplicar esos nuevos conocimientos por su cuenta.

La otra modalidad es la formación en el propio centro de trabajo, en el propio contexto y tiene como finalidad transformar la práctica. Esto viene dando resultados relativos en los aspectos psicopedagógicos tratados en su práctica de enseñar, pero si no se promueve al mismo tiempo la reflexión epistemológica y la psicopedagógica en relación al área del saber (contenidos, conocimientos), es difícil que llegue a cambiarse la práctica de la enseñanza, razón por la cual los cambios también serían muy pocos. (Copello y Sanmartí, 2001)

Otra de las variables a tener en cuenta al tiempo necesario para que se transformen las concepciones y las prácticas y existe un consenso que esta formación debe ser a largo plazo lo que a veces no armoniza con las exigencias de las administraciones educativas públicas y privadas que demandan cambios inmediatos.

La formación permanente en el caso del Perú ha tenido una serie de programas de capacitación permanente como PLANCAD, PRONAFCAP, PELA, etc.; que han obtenido resultados positivos parciales sin llegar a una transformación cualitativa de las concepciones y prácticas docentes.

Otras modalidades de capacitación permanente a la que recurren los docentes es utilizando los medios de comunicación masiva como Internet, los videos de youtube, los artículos relacionados con los contenidos de historia. Se comprende también aquí a las series de fascículos y libros publicados sobre Historia como el diario El Comercio, la República, Ojo, etc.

Otra fuente de autocalificación en contenidos de historia son los libros de historia de autores reconocidos en cada etapa histórica como Lumbreras, Waldemar, Espinoza, Virgilio Roel, Heraclio Bonilla, Jorge Basadre, Nelson Manrique, etc.

El uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (N.T.I.C.) merecen un tratamiento aparte por su incidencia en la difusión de los nuevos contenidos de historia y el impulso que se le viene dando tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado.

La estrecha relación entre el desarrollo económico, la dinámica del mercado, las necesidades sociales y el desarrollo tecnológico con las exigencias de innovación y cambio en los sistemas educativos, exige una constante actualización y adecuación no sólo de la infraestructura y equipamiento tecnológico, si no principalmente de la formación inicial y permanente de los profesores, lo cual incluso hoy en día, es considerado como una inversión

en la formación de capital humano, base fundamental para insertarse en la llamada sociedad de la información y el conocimiento.

Sobre el punto, Cebrian (2006) sostiene que el profesorado debe capacitarse en las nuevas competencias que el desarrollo económico y tecnológico exige a la educación y el currículo. Esto exige que los centros educativos y los centros de formación de enseñantes deben cumplir otro rol y trabajar otros contenidos de conocimientos.

El autor dice que “los centros poseen el papel de facilitadores del conocimiento, ya que el conocimiento no está en los N.T.I.C. (Videos, internet, televisión, ...), sino que se produce en un dialogo racional y sosegado con los N.T.I.C. y sus mensajes”. (Cebrian, 2006, p. 2).

Es por eso, que los centros deberían convertirse en espacios creadores de conocimiento, los capacitadores críticos en el consumo de tecnología, y no ser simples consumidores de datos e informaciones.

“Esta capacidad crítica y la innovación tecnológica en los centros exige, por tanto, un nuevo perfil del enseñante y plantea nuevos contenidos formativos” (Cebrian, 2006, p. 3). Este nuevo perfil y contenidos en la formación inicial y permanente, según el mismo autor, comprende los siguientes aspectos:

Conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación de contenidos en las N.T.I.C., así como, un consumo equilibrado de sus mensajes. Esto quiere decir comprender al mismo tiempo los significados explícitos e implícitos de los mensajes tecnológicos y su impacto en nosotros.

Conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en las distintas disciplinas y áreas. Hay que tener en cuenta no sólo los contenidos curriculares sino las estructuras epistemológicas que las acompañan en cada disciplina o asignatura, porque ellas requieren distintas formas de construcción y representación en el aula. Esto implica diferentes soportes tecnológicos de comunicación y tratamiento de la información.

Aquí tenemos, por ejemplo, los software o programas de Historia, los documentales de Historia Channel, Discovery Chanel, National Geographic, Sucedió en el Perú los que requiere un tratamiento específico de sus contenidos.

Conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de los N.T.I.C. en la planificación de aula y de centro. Las dificultades en el uso didáctico de las nuevas tecnologías se deben al desconocimiento de las nuevas tecnologías así como de sus posibilidades de uso, en otras, a una falta de ajuste de los nuevos recursos tecnológicos con las habituales metodologías de aula.

Conocimientos teórico – prácticos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los N.T.I.C. Es decir la tecnología tiene que insertarse en el modelo pedagógico y didáctico de la institución educativa, en particular en los procesos de enseñanza aprendizaje con su racionalidad pedagógica.

Dominio y conocimiento del uso de estas tecnologías para la comunicación y la formación permanente, con un enfoque colaborativo y de intercambio de experiencias conectadas con otros como las redes de Facebook, Twitter, los blogs, el aula virtual, etc.

El futuro enseñante debería poseer criterios válidos para la selección de materiales con sus respectivos contenidos, así como los conocimientos técnicos para adecuar los materiales existentes en el mercado a las necesidades de aprendizaje en cada contexto. (Cebrian, 2006).

Sobre la formación en estas nuevas tecnologías de la comunicación e información en la carrera de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, se lleva como curso de Formación General Informática Básica I, II y III donde se aprende Word, Excel, Power Point, manejo de Internet, y el uso de algunas herramientas digitales como mapas conceptuales. Lo que falta es articular esta formación tecnológica con los contenidos de las diversas asignaturas.

En el caso de las Ciencias Sociales y Turismo se ha difundido parcialmente el uso de los videos, el power point y algunos documentales en los diferentes cursos, siendo muy poco su aplicación en la enseñanza aprendizaje de la historia.

Un hecho insoslayable en los últimos años ha sido la formación en competencias de los egresados en Ciencias Sociales a través de capacitaciones y auto capacitaciones de acuerdo al currículo por competencias del Ministerio de Educación que rige desde el año 2009. Esto se convirtió en una necesidad perentoria porque la gran mayoría de egresados recibió una formación inicial en competencias débil o casi inexistente. Recién el año 2017 la Facultad de Educación ha comenzado a trabajar el currículo por competencias.

Esta relación entre concepciones y propósitos de la educación y el aprendizaje con los contenidos a enseñar ha ido variando desde el año 2009 a la fecha. Se empezó en 2009 con las competencias de manejo de información, comprensión espacio temporal y juicio crítico en el Área de Historia, Geografía y Economía, donde los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se pasó a la articulación de capacidades, conocimientos y actitudes.

Cuando se instaura las Rutas del Aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía en el 2014 con modificaciones en el 2015, los contenidos anteriores se convierten en el campo temático articulado a las capacidades e indicadores de logro, situación que se va a mantener hasta 2017, quedando pendiente para esta área el nuevo Currículo 2017.

Una constante que se observa a través de estos cambios curriculares es la disminución del peso de los contenidos de conocimiento en historia, resaltando las capacidades o habilidades que deben lograr los estudiantes de acuerdo a los indicadores establecidos.

2.2.6 Los contenidos de historia en la práctica docente

Existe una relación importante entre la formación docente y la práctica docente en aula. Dicha vinculación no se limita sólo a la aplicación del saber pedagógico y disciplinario en la

práctica concreta del aula, sino que existen una serie de variantes de dicha relación. Una de ellas es la relación Formación Docente, práctica docente y saber docente.

Al respecto, Díaz Quero (2006) dice que los docentes también generan teorías o saberes de manera consciente o inconsciente sobre su actuación profesional y el reconocimiento de la realidad, siendo así que los docentes no sólo reciben y asimilan teoría general y específica, sino que también la crean y recrean.

En su estudio Díaz Quero (2006), examina la formación docente desde la práctica pedagógica y el saber pedagógico, relaciones que se manifiestan en sus aspectos ontológicos, teóricos y epistemológicos en su proceso formativo. Al reivindicar la condición docente de generador de teorías está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos desde un proceso investigativo y reflexivo que debe ser socializado y sistematizado para que sean útiles a los docentes y la sociedad.

Es indudable que el potencial creador de conocimientos del docente se da en todas las dimensiones del saber, tanto pedagógico como de la disciplina que enseña, en este caso, la historia.

Otra cuestión importante a tener en cuenta en la enseñanza de contenidos de historia en la práctica de aula es la aplicación del currículo oficial que en el caso del Perú va amarrado a los contenidos del texto oficial con sus respectivas referencias bibliográficas. Esta orientación desde arriba o vertical en el desarrollo de los contenidos se ha ido acentuando en los últimos años.

El diseño curricular nacional, marco curricular o currículo nacional en sus diversas denominaciones tiene dimensiones en su estructura y secuencialidad de su implementación. Sin embargo, en la presente investigación nos limitamos a la relación entre los fundamentos y propósitos con los contenidos, por un lado, y, por otro lado, las fases secuenciales de su implementación.

En relación a lo dicho, y habiendo tratado anteriormente los fundamentos epistemológicos y ontológicos de los contenidos de historia recibidos en la formación de pregrado por parte de los profesores, en esta parte nos limitamos a ver la relación entre propósitos y contenidos y la secuencia de implementación del currículo.

Referente a esto Posner (2001) considera que hay dos perspectivas curriculares principales en conflicto: la conductista y la cognitiva, lo cual va a incidir en la selección y tratamiento de los contenidos.

Va a indicar que la perspectiva conductista considera que el aprendizaje es un cambio de comportamiento teniendo como objetivos terminales los que han sido predeterminados por el ente rector; y que los contenidos y el método son medios para alcanzar dichos objetivos.

Nosotros consideramos que hay un enfoque neoconductista de las competencias donde los indicadores de logro o estándares de desempeño están predeterminados en el nuevo currículo nacional; y donde los contenidos de Historia y otras áreas están subordinadas junto con las estrategias a lograr esos indicadores o estándares.

La otra perspectiva es la cognitiva dice Posner (2001), indicando que ésta se centra en la adquisición de estructuras y procesos mentales internos, llamados también “esquemas” y operaciones cognitivas, necesarios para un desempeño exitoso necesarios para un desempeño exitoso. Siendo así su soporte principal es la psicología desplazándose del aprendizaje mecánico al aprendizaje significativo.

Se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas como el pensar, reflexionar, razonar. Pensar históricamente es una consigna de esta corriente.

Dice Posner (2001), se nace con ciertas capacidades o estructuras mentales que van a servir de base para el desarrollo de conceptos y habilidades. Las personas reciben y construyen activamente las ideas y generan un significado a sus conocimientos. Las corrientes constructivistas se incluyen se incluyen en esta perspectiva.

Aquí los objetivos tienen un carácter abierto o no finalizados. Se relativiza los indicadores predeterminados de desempeño. Desde esta perspectiva, para los conductistas lo principal en la historia son los hechos o acontecimientos históricos como contenidos de la historia; desde el enfoque cognitivo son las categorías, conceptos y principios lo central en los contenidos de historia, como por ejemplo analizar los procesos históricos en las tres dimensiones del tiempo histórico: los acontecimientos, las coyunturas y las estructuras. También se consideran principios explicativos como la multicausalidad, las tendencias de continuidad y cambio, etc.

2.2.7 Limitaciones de las dos perspectivas

El debate entre ambas perspectivas se limita muchas veces a las insuficiencias percibidas en la otra. Esta discusión ha sido prácticamente monopolizada por los psicólogos, donde también en alguna medida intervienen los tecnólogos de la educación.

Los sicólogos conductistas se han preocupado por la expresión y logro de los propósitos de manera observable, medible. Los sicólogos cognitivos se han preocupado por el mismo tema, pero dándole un carácter más abierto a la diversidad del logro, pero han agregado al debate temas relacionados con el contenido viendo su estructura conceptual como los procesos cognitivos para su adquisición. (Posner, 2000, p. 123)

Sin embargo, ambas posiciones limitan las discusiones a la adquisición de conocimientos y desarrollo de conductas o habilidades.

Ambas desconocen mayormente el contexto histórico social en el cual se enmarcan dichas perspectivas, aunque últimamente reconocen en algo las dimensiones sociales de estos temas. Además, al reducir la relación propósitos – contenidos a un problema de aprendizaje, la discusión excluye a filósofos de la educación, a los pedagogos, a expertos de las disciplinas científicas, a los críticos educativos y a otros interesados en esta temática como los mismos

profesores de aula. Entre los psicólogos y los funcionarios o tecnócratas del ente rector de la educación se toman las decisiones sobre los propósitos y contenidos del currículo.

Sin embargo, al desconocer el contexto histórico social ambas perspectivas lo ven sólo como un aspecto técnico desviando la atención sobre los intereses hegemónicos o dominantes que determinan los propósitos y contenidos del currículo generalmente orientados al servicio de determinados grupos o clases sociales de estos temas. Además, al reducir la relación propósitos – contenidos a un problema de aprendizaje, la discusión excluye a filósofos de la educación, a los pedagogos, a expertos de las disciplinas científicas, a los críticos educativos y a otros interesados en esta temática como los mismos profesores de aula. Entre psicólogos y los funcionarios o tecnócratas del ente rector de la educación se toman las decisiones sobre los propósitos y contenidos del currículo.

Sin embargo, al desconocer el contexto histórico social ambas perspectivas lo ven sólo como un aspecto técnico desviando la atención sobre los intereses nacionales. Las mediaciones o técnicas que se dan en los distintos niveles de decisión curricular desde el Ministerio de Educación hasta el centro educativo estatal o particular también influyen en la orientación de los propósitos y contenidos curriculares.

Al respecto Posner (2001) señala que el manejo del currículo desde el control hegemónico de los grupos o clases sociales dominantes, pasa por una serie de intermediaciones hasta llegar a su aplicación en el aula, así tenemos el currículo oficial, el currículo oculto y el currículo nulo, que a continuación se detallan.

2.2.8 El carácter procesal del currículo y los contenidos de historia

El proceso de aplicación del currículo desde su elaboración en el ente rector (Ministerio de Educación) hasta su aplicación en el aula pasa por una serie de mediaciones y modificaciones, en particular los propósitos y contenidos.

En el desarrollo del currículo Posner (2001) considera que un criterio central es el control o capacidad de decisión sobre los contenidos, en ese sentido, considera los siguientes niveles:

El currículo oficial: es la expresión explícita de la intención educativa de un grupo y/o clase social considerando en este aspecto como mecanismos oficiales no sólo las instancias nacionales, regionales y locales del Estado, sino también las instancias directrices privadas, como un directorio o una junta de un colegio, porque todas ellas tienen la potestad de implementar y aplicar el currículo, sino también de introducir modificaciones o adaptaciones.

Por ejemplo, los objetivos del currículo de historia podrían reflejar una versión de la historia que sirve a los intereses del grupo dominante. Así la información del currículo que se exija a los estudiantes para ser memorizada o internalizada podría servir para glorificar los eventos que llevaron al surgimiento del grupo dominante al poder, mientras que los hechos no mencionados podrían representar la violencia y abusos contra otros grupos afectados por el grupo dominante.

En el caso del Perú, el Ministerio de Educación elabora el Currículo Nacional, y le va implementando a través del Proyecto Curricular Regional luego local y por último a nivel de Centro Educativo el Proyecto Curricular Institucional, siendo menos restrictivo en las instituciones educativas privadas.

El currículo oculto. Los objetivos y contenidos también pueden actuar en forma más indirecta a partir del colegio que puede tener un impacto más profundo y duradero sobre los estudiantes que el currículo oficial.

Este currículo comprende el conjunto de propósitos y contenidos de las enseñanzas no definidas oficialmente que la escuela transmite a los alumnos y que dependen del ideario educativo del centro y de la forma de escolarización.

Así tenemos como ejemplo un colegio puede dar más importancia al éxito o fracaso de un ingreso a la universidad, o basarse en el mérito del rendimiento individual y competitivo,

en Áreas como Matemática y Comunicación, otros pueden poner énfasis en las habilidades y conocimientos para los negocios, el liderazgo y la creatividad, etc.

Este currículo significa que los centros educativos, como instituciones corporativas, configuran un conjunto de normas y valores que los distinguen de los demás y las identifican, a la vez.

El currículo nulo. Aparte del currículo legitimado que se enseña hay una parte que no se enseña por considerarse como materias o contenidos sin utilidad o como superfluos.

Existen propósitos y contenidos que responden a las demandas y necesidades de las clases o grupos menos favorecidos que a pesar de ser necesarios para construir nación e identidad, pero no se toman en cuenta por no formar parte de los grupos hegemónicos que toman las decisiones en currículo.

Este currículo de manera explícita o implícita tiene una dimensión más ideológica y política, siendo ejemplo de ello el programa curricular de los centros privados que trabajan porque tienen un resultado más eficaz para el ingreso a las universidades mientras que los colegios estatales trabajan por áreas curriculares donde los contenidos son tratados con menos profundidad y extensión por lo cual tienen mayores dificultades para darles exámenes de admisión en las universidades.

A manera de resumen podemos decir que el currículo en su formulación y aplicación tiene una dimensión sociopolítica en la toma de decisiones para la selección de propósitos y contenidos no es en absoluto un proceso meramente técnico a cargo de expertos y especialistas en currículo con una supuesta neutralidad ideológica y política. El currículo real o vivencial trabajado por los nuestros hace confluir estas tres modalidades. (Posner, 2001)

2.2.9 La enseñanza de los contenidos de historia a tres niveles

El trabajo curricular con su programación de propósitos y contenidos no se limita a este ámbito, sino que hay otros componentes que intervienen en la selección de los contenidos de Historia y su vínculo con los propósitos de aprendizaje establecidos.

Al respecto Betancourt (1995) propone que la enseñanza de la Historia debe trabajarse en tres niveles un tema, un problema o una unidad de aprendizaje, y debe aplicarse de una manera articulada el análisis historiográfico, luego del Programa o Diseño Curricular en relación con los hechos y finalmente el de los textos.

El nivel historiográfico. Supone trabajar los fundamentos teóricos conceptuales y metodológicos que se emplean en el tratamiento de propósitos y contenidos, destacando determinados Paradigmas y Tendencias Historiográficos, el uso de categorías, principios, leyes y conceptos de historia desde los que se abordan el estudio de los hechos históricos.

El manejo de este nivel le permite al profesor recrear los contenidos de historia, interpretarlos y explicitarlos de una manera más eficiente y eficaz.

El Programa Curricular. Debe hacerse un análisis crítico del Currículo teniendo en cuenta la función reproductiva y recreativa de él, de ahí la conveniencia de analizar su filosofía, su estructura, su método, su énfasis y sus contenidos, sin perder de vista la discusión de las orientaciones historiográficas. Este nivel debe hacerse en interacción con las experiencias de los estudiantes y sus contextos.

Los textos escolares. Sobre todo, los textos oficiales o textos guías ya sea para el docente o para el alumno. Lo recomendable es trabajar en varias fuentes bibliográficas y documentales, pudiendo utilizar fichas turísticas y analíticas haciéndose un balance crítico de los manuales y textos más utilizados.

Debe entenderse que los tres niveles se deben trabajar de manera articulada.

En el caso del Perú, el Ministerio de Educación señala que en el trabajo de los propósitos y contenidos del Área de Historia, Geografía y Economía debe hacerse una correlación entre el Manual del Docente, el Manual del Estudiante y el Currículo Oficial en un afán “eficientista” y de control en el desarrollo de los contenidos.

En realidad, esta propuesta lo que hace es sistematizar y formalizar lo que en la práctica se viene dando con diferentes modalidades y énfasis en los colegios privados y públicos.

2.2.10 Los contenidos de Historia en el Currículo Oficial

Actualmente los profesores que enseñan Historia tanto en los colegios públicos como privados intercalan contenidos del Diseño Curricular Nacional 1998, su modificatoria del 2016 y las Rutas del Aprendizaje. Sin embargo, los profesores de los colegios estatales están más limitado en el manejo de los contenidos de Historia porque se prioriza en todos los casos los contenidos de los textos oficiales como versión casi única de los hechos históricos.

En el caso de los colegios particulares hay más libertad para elegir las fuentes en función de sus propósitos de méritos individuales y de éxito de los exámenes de admisión a las universidades.

Veamos una comparación de propósitos y contenidos en el DCN y las Rutas del Aprendizaje.

Cuadro Comparativo del DCN y Rutas del Aprendizaje

Aspectos	DCN	Rutas del Aprendizaje
Curriculares	Área: Historia, Geografía y Economía	Área: Historia, Geografía y Economía
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidad social y cultural. ▪ Desarrollo de competencias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo de información ▪ Comprensión espacio temporal. ▪ Juicio crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidad personal y social. ▪ Integración social e interculturalidad. ▪ Ciudadanía y vida democrática. – ▪ Reconocer como sujeto histórico. ▪ Desarrollo de pensamiento histórico. ▪ Competencia: Construye interpretaciones históricas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades de cada competencia. ▪ Conocimientos: historia del Perú en el contexto mundial. ▪ Actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpreta críticamente fuentes diversas. ▪ Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales. ▪ Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos. ▪ Campo temático.

Nota: Elaboración de los investigadores.

Hay que entender que todos los elementos del currículo están relacionados desde los propósitos, los contenidos, la metódica, los materiales educativos y la evaluación. Sin embargo, en esta investigación se limita el estudio a los contenidos de historia y en algunos de sus vínculos con los propósitos porque son los componentes centrales del currículo.

Otro aspecto a precisar es que cuando se trabajan contenidos en un currículo por competencias tiene sus particularidades que es necesario aclarar.

2.2.11 Los contenidos de historia en un currículo por competencias

En un primer momento los contenidos de las competencias eran concebidos por separado: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales y convergían en los propósitos del grado (de 1° a 5°) y en su desarrollo estaban subordinados a la secuencia didáctica que se seguía en cada sesión teniendo como eje los contenidos procedimentales o sea las capacidades, habilidades y estrategias.

Los contenidos conceptuales afines o complementarios se articulaban formando bloques de contenidos y los que no podían integrarse forman bloques de contenidos y los que no podían integrarse se trabajan como módulos. Así se organizaban las unidades didácticas. Esto ocurría en el 2008 y años siguientes.

Posteriormente en los años 2012 – 2013 se comienza a plantear que las competencias no se pueden desarrollar y alcanzar trabajando por separado los contenidos y que por lo tanto, había que trabajarlos combinando los tres tipos de contenidos en torno a las capacidades de la competencia.

Más adelante con implantación de las Rutas de Aprendizaje ya no se habla de contenidos sino de Campo Temático de cada componente del Área de Historia, Geografía y Economía. Esto ocurre entre los años 2014 – 2015 y va a continuar hasta 2017.

Con las Rutas de Aprendizaje el campo temático (contenidos) está en función de las competencias con su mapa de progreso por ciclos (VI y VII ciclo en Secundaria) desagregado en sus capacidades e indicadores de logro.

El campo temático en las Rutas del Aprendizaje sirve como medio de desarrollo de las competencias y capacidades y están graduados los contenidos por Ciclos (VI y VII).

Los contenidos en el campo temático en lo referente a Historia tienen una diferencia importante con los contenidos de historia en el currículo tradicional que está más centrado en los acontecimientos y personajes de la historia, en que en el campo temático los contenidos están planteados en el tiempo histórico coyuntural y estructural; más que en los hechos históricos de los procesos históricos problematizados e interpretados haciendo uso de conceptos y principios organizadores de la historia.

Es necesario recordar que en el currículo por competencias las capacidades con sus indicadores de logro o desempeño están articuladas a los contenidos del campo temático.

Así por ejemplo en la competencia construye interpretaciones históricas para su desarrollo y el de sus capacidades plantea las siguientes orientaciones:

- Construcción / reconstrucción de los procesos históricos.
- Enfoque procesal y problematizador del contenido histórico.
- Interpretaciones y explicaciones multicausales.
- Comprende el tiempo cronológico y al tiempo histórico.
- Explica las dinámicas históricas de las simultaneidades, y las tendencias de continuidad y cambio.
- Utiliza diversos tipos de explicaciones como las genéticas, causales, teleológicas, nomológicas, etc.
- Relaciona los actores históricos con sus contextos socio – históricos.
- Relaciona pasado – presente y futuro.
- Emplea adecuadamente principios y conceptos históricos.

2.3 Definición de términos básicos

Aprendizaje Significativo: Proceso adquisitivo en cuyo curso se produce la incorporación de nuevos conocimientos (contenidos) a la estructura cognoscitiva (conocimientos previos) de una persona, donde son ensamblados, organizados y dotados de significación para, a su vez, actuar en sentido inverso sobre la estructura en la que se encuentran anclaje y producir una reestructuración cognoscitiva. (Castro-Kikuchi, 2005, pág. 64)

Capacidad: Son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas. (Ministerio de Educación, 2016, pág. 11)

Competencia: Facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. (Ministerio de Educación, 2016, pág. 11)

Conocimientos. Son las teorías, conceptos y procedimientos legados por la humanidad en distintos campos del saber. (Ministerio de Educación, 2016, pág. 11)

Contenidos. Conjunto de las enseñanzas comprendidas en un proyecto educativo, tales como conceptos, informaciones, actitudes o habilidades. (El Comercio - Santillana, 2000, pág. 99)

Contenido Actitudinal. Referido a un grupo de contenidos agrupados en actitudes, valores y normas. (Veliz & Almeyda, 2000, pág. 66)

Contenido Conceptual. Aquellos contenidos que comprenden los conceptos, principios y teorías que conforman los diferentes dominios del conocimiento. (Veliz & Almeyda, 2000, pág. 66)

Contenido Procedimental. Categoría de contenidos que agrupa la formación de habilidades cognitivas, destrezas motoras, reglas, técnicas y los métodos para resolver problemas o alcanzar metas. (Veliz & Almeyda, 2000, pág. 67)

Didáctica. Es la ciencia que estudia como objeto el proceso docente educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela; la preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente. (Alvarez de Zayas, 1999, pág. 15)

Diseño de instrucción. Plan que se lleva a cabo para la realización de un proyecto, sistema, etc. Programa que se realiza para desarrollar una asignatura o un curso completo, con el fin de que los alumnos alcancen los objetivos del sistema dentro de los límites propios del ser humano, de los recursos económicos y materiales de que se dispone y del ambiente en el que tiene lugar la actividad educativa. (El Comercio - Santillana, 2000, pág. 137)

Enseñanza. Función de los docentes que consiste principalmente en crear un clima de confianza y motivación para el aprendizaje y en proveer los medios necesarios para que los alumnos desplieguen sus potencialidades. La enseñanza se concreta en el conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los estudiantes en el proceso personal de construcción de sus aprendizajes. (Ministerio de Educación, 2001, pág. 56)

Historia. Es una ciencia humana que nos permite, desde las urgencias del presente establecer un diálogo cambiante con el pasado para afrontar el futuro. (Burga, 2005, pág. 22)

Pensamiento. Proceso activo y socialmente condicionado de reflejo indirecto (mediatizado) y generalizado de la realidad objetiva que en indisoluble ligazón con el lenguaje y a través de las operaciones de análisis y síntesis se expresa en forma de conceptos, juicios, teorías, etc.; que se halla vinculado con la solución de un problema y que está dirigido a la búsqueda y descubrimiento de las características y particularidades sustancialmente nuevas del mundo real, así como el conocimiento del propio individuo. (Castro-Kikuchi, 2005, pág. 331)

Programa. Plan sistemático de los temas a tratar en una rama de la enseñanza, o de las etapas que se deben superar en un entrenamiento, en un examen o un concurso. (A.F.A. Editores Importadores, 2003, pág. 548)

Visión. Opinión o punto de vista particular sobre algo... capacidad de comprensión de las cosas especialmente acierto para ver lo que más conviene... percepción o conocimiento claro e inmediato de algo sin usar el razonamiento. (El Comercio - Santillana, 2000, págs. 3853-3854)

2.4 Formulación de hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación profesional inicial y permanente, que forman parte de su saber docente comprende

os paradigmas y conocimientos concordantes o discordantes con su práctica docente según los profesores investigados.

2.4.2 Hipótesis específicas

Las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación inicial y permanente referentes a su pensamiento y conocimiento de su saber docente se manifiestan medianamente, suficientes y concordantes con su práctica docente según los profesores investigados.

Las visiones manifiestas sobre los contenidos de Historia en Secundaria referentes a su práctica docente se muestran medianamente satisfactorias y concordantes en las dimensiones del currículo escolar, según los profesores investigados.

Existen bastantes concordancias y pocas discordancias sobre los contenidos de historia en secundaria entre los docentes de ambas instituciones educativas referidas a su formación profesional y su práctica docente, según los profesores investigados.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

Se utilizará un diseño no experimental de investigación, transeccional descriptivo.

“Los diseños de investigación transeccional recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu & Tucker, 2014).

Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de “algo que sucede (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 152).

3.1.1 Tipo de Investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la investigación, descriptiva se enmarca en los diseños transeccionales o transversales, “los diseños transeccionales descriptivos indagan la incidencia de la modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos”.

Los autores mencionados agregan que “En ciertas ocasiones el investigador pretende realizar descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas u otros seres vivos, objetos, comunidades o indicadores (esto es más de un grupo) (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 153).

Hernández – Sampieri y Mendoza Hernández (2008) citados en Hernández-Sampieri y Mendoza (2019) p. 185 citados en declaran: Además es necesario precisar que se va a emplear la modalidad de estudio de casos. Estos son “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”.

También es una investigación *expost facto* porque la mayor parte de los aspectos investigados sobre los contenidos de historia han sido trabajados en los años 2016 – 2017, 2018 por parte de los profesores investigados.

El método *expost facto*, “Etimológicamente significa” inferencia posterior al hecho. Sánchez y Reyes (1984). Ellos la definen como “un tipo de investigación en la cual el investigador no introduce ninguna variable experimental en la situación que desea estudiar. Por el contrario, examina los efectos que una variable que ha actuado o ocurrido de manera normal u ordinaria”. En las investigaciones *expost facto* el investigador asume que la variable independiente ya ha actuado u ocurrido.

Flores Barboza (2011) al respecto dice que “El investigador diseña el estudio *expost facto* comparando dos o tres grupos en que uno ha sido expuesto a la experiencia y el otro no; también puede estudiar dos grupos distintos en algunos aspectos con el propósito de descubrir las causas de la diferencia”.

El nivel de investigación es el descriptivo, identificando características y midiendo en los aspectos necesarios.

3.1.2 Nivel de investigación

Descriptivo y Comparativo.

3.1.3 Diseño

No experimental, transeccional descriptivo.

3.1.4 Enfoque

Se utilizará un enfoque integrado cualitativo – cuantitativo.

Es cualitativo, porque admite la subjetividad de lo investigado y los investigadores, porque describe, comprende e interpreta los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por la experiencia de los participantes y son fuente de datos para la investigación.

Se involucra a unos cuantos casos porque no se pretende generalizar los resultados del estudio, sino analizarlos intensivamente, las técnicas de recolección de datos utilizan las manifestaciones de las personas a través de entrevistas en profundidad, el análisis de contenidos, registros de observaciones, etc.

En esta investigación sus autores forman parte de la investigación por haber trabajado o seguir trabajando en las instituciones educativas de la muestra. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

La investigación es también cuantitativa porque busca ciertos aspectos objetivos, con un tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos, la recolección de datos utiliza instrumentos estandarizados como la encuesta, y parte de los casos investigados son fuente externa de datos.

Ambas formas de investigación cualitativa y cuantitativa tienen en común la estadística descriptiva en lo fundamental (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

3.2 Población y muestra

Institución Educativa	Unidades de Análisis	Población Docente en secundaria	Muestra de Estudio de Casos	Tipo de Gestión	Área de Ubicación
“Nuestra Señora de Guadalupe” Institución Educativa “A”	7	- Caso N° 1 – Profesor “A” - Caso N° 2 – Profesor “B”	Privada	Huacho	
“Teresa Gonzales de Fanning” Institución Educativa “B”	17	- Caso N° 3 – Profesor “C” - Caso N° 4 – Profesor “D”	Privada	Santa María	
TOTAL	24	4 CASOS			

Por el tipo de investigación la muestra es no aleatoria, con casos tipo porque está circunstancia a los profesores de Ciencias Sociales que enseñan historia como asignatura/área, y también es por conveniencia, porque son casos disponibles a los cuales se tiene acceso.

3.3 Operacionalización de variables e indicadores

- Variable Cualitativa – cuantitativa y univariable

VARIABLE: Visión de los docentes sobre los contenidos de historia

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamentos epistemológicos. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación Profesional Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamentos ontológicos. ▪ Plan de estudios. ▪ Conocimientos sobre historia. ▪ Formación pedagógico – didáctica. ▪ Cursos de capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categorización. ▪ Valoración de evidencias.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación Permanente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación en el propio centro educativo ▪ Programas de capacitación ▪ Auto capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribución de frecuencias ▪ Medidas de tendencia central
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica Docente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión estructural del currículo escolar. ▪ Dimensión procesal del currículo escolar. ▪ Los contenidos en el Diseño Curricular. ▪ Los contenidos en los textos escolares y otros materiales didácticos. 	

Elaboración propia

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas a emplear

TÉCNICAS

- Encuesta
- Entrevista
- Análisis documental

INSTRUMENTOS

- Cuestionario
- Guía de entrevista en profundidad
- Fichas y pautas de análisis.

3.4.2 Descripción de los Instrumentos

La encuesta por cuestionario para los docentes consta de tres dimensiones: Formación profesional inicial, formación docente permanente y práctica docente con una escala de valoración y 27 ítems; la Guía de Entrevista consta de dos partes: Concepciones sobre los contenidos de historia y conocimientos sobre los contenidos de historia con 10 ítems.

También se ha utilizado una Pauta de Análisis documental sobre el contenido de los textos y programas utilizados.

3.5 Técnicas para el procesamiento de la información

Para el procesamiento de datos recopilados: codificación, conteo, tabulación y graficación.

Para el análisis e interpretación: Estadística descriptiva; análisis de dimensiones e indicadores de la variable; medidas de tendencia central (media, mediana, moda).

Los datos cualitativos se organizarán y sintetizarán en matrices o tablas de datos extensas donde se categorizarán y jerarquizarán los resultados y luego aplicar las medidas de tendencia central.

CAPITULO IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos luego de la aplicación y procesamiento de los instrumentos de investigación, tales como la Encuesta y Entrevista a los docentes, así como la Pauta de Análisis Documental del Currículo Escolar, los contenidos en los textos escolares y la programación curricular de los docentes investigados.

4.1 Resultados de la encuesta realizada a los docentes de ciencias sociales

▪ DIMENSIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Tabla 1 Paradigma historiográfico con el cual consideras que te has formado (2 opciones)

Paradigmas historiográficos	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Academicista Tradicional	3	37,5	1	12,5	4	50
Positivista/Neopositivista	0		0		0	00
Estructural/Funcionalista	0		0		0	00
Materialismo histórico	1	12,5	3	37,5	4	50
Liberalismo/Postmodernismo	0		0		0	00
Total	4	4			8	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

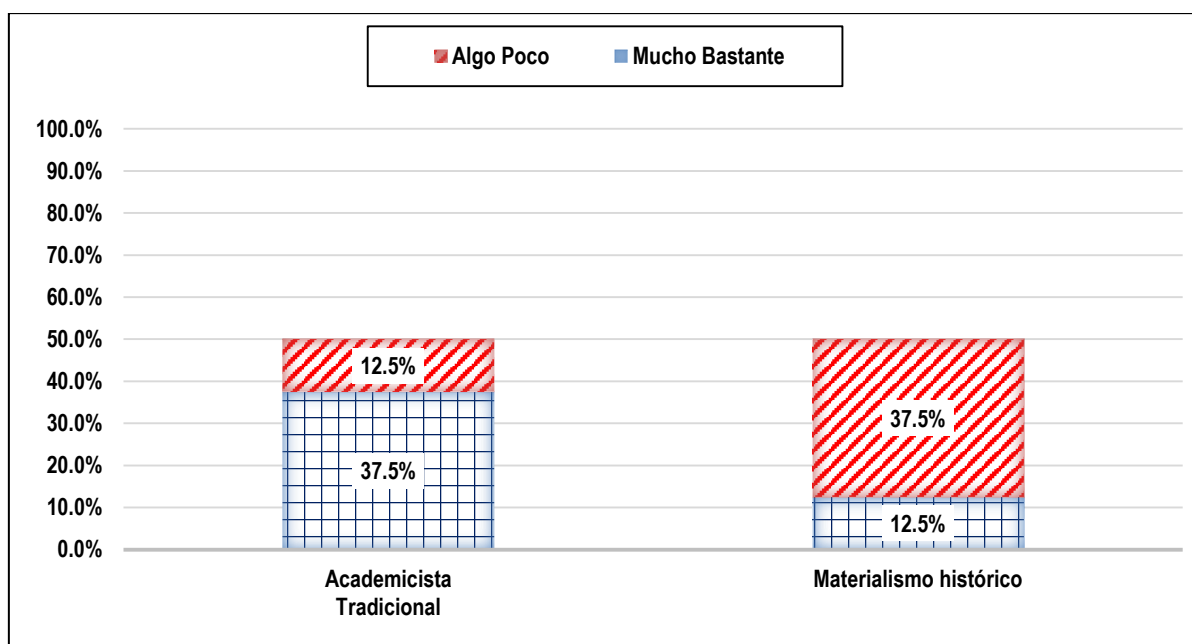


Figura 1 Paradigma historiográfico con el cual consideras que te has formado

Análisis

Los profesores encuestados manifiestan un equilibrio en los paradigmas historiográficos con los cuales consideran que se han formado, dando un 50% para el Academicista Tradicional y un 50% para el Materialismo Histórico.

Sin embargo, el Academicista Tradicional se muestra más influyente con un 37,5% mientras el Materialismo Histórico presenta un apoyo de un 12,5% al más alto nivel de influencia historiográfica.

Hay que entender que el Academicismo Tradicional tiene que ver con el estilo de enseñanza de los profesores universitarios, con sus concepciones, donde al lado de él se da un enfoque humanista y reflexivo crítico, en menor medida tal como se demuestra en la entrevista posterior.

Los encuestados expresan también que estos paradigmas les sirven de marco interpretativo y explicativo de los procesos históricos en los contenidos temáticos de secundaria.

Tabla 2 Paradigma educativo con el cual consideras que has sido formado (Hasta 2 opciones)

Paradigmas educativos	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Tradicional (Transmisivo)	3	37,5	1	12,5	4	50
Conductista	0	0	0	0	0	00
Conductivo	0	0	1	12	1	12
Reflexivo – Crítico	2	26	1	12	3	38
Neoconductista/Funcionalista	0	0	0	0	0	00
Total	5	3			8	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

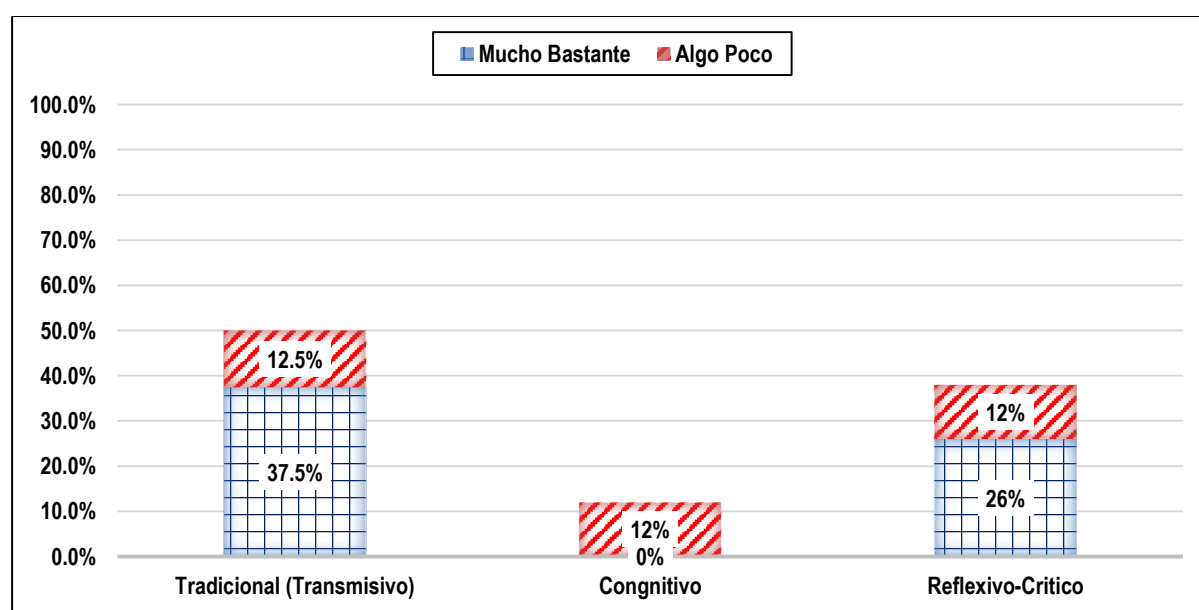


Figura 2 Paradigma educativo con el cual consideras que te has formado

Análisis

La mayoría de encuestados (50%) consideran que han sido formados con un paradigma tradicional de transmisión de información y contenidos entre convencionales y revisionistas, sin embargo, un 38% dice haber sido formado en un enfoque reflexivo – crítico de análisis e interpretación alternativas en lo pedagógico.

Un minoritario 12% dice haber sido formado en un paradigma cognitivo relacionado con la Escuela activa, los aportes de Piaget y el aprendizaje significativo, lo cual revela un acercamiento a las corrientes pedagógicas actuales.

Tabla 3 Obras historiográficas más importantes (Hasta 3 opciones)

Obras historiográficas	f	%
7 Ensayos – J. C. Mariátegui	3	25
Las Venas abiertas – E. Galeano	2	17
Orígenes de la Civilización – L. G. Lumbreras	2	17
Túpac Amaru II – J. J. Vega	2	17
Los Incas – W. Espinoza S.	1	8
La República – J. Basadre	1	8
Comentarios Reales – Inca Garcilaso de la Vega	1	8
Total	12	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

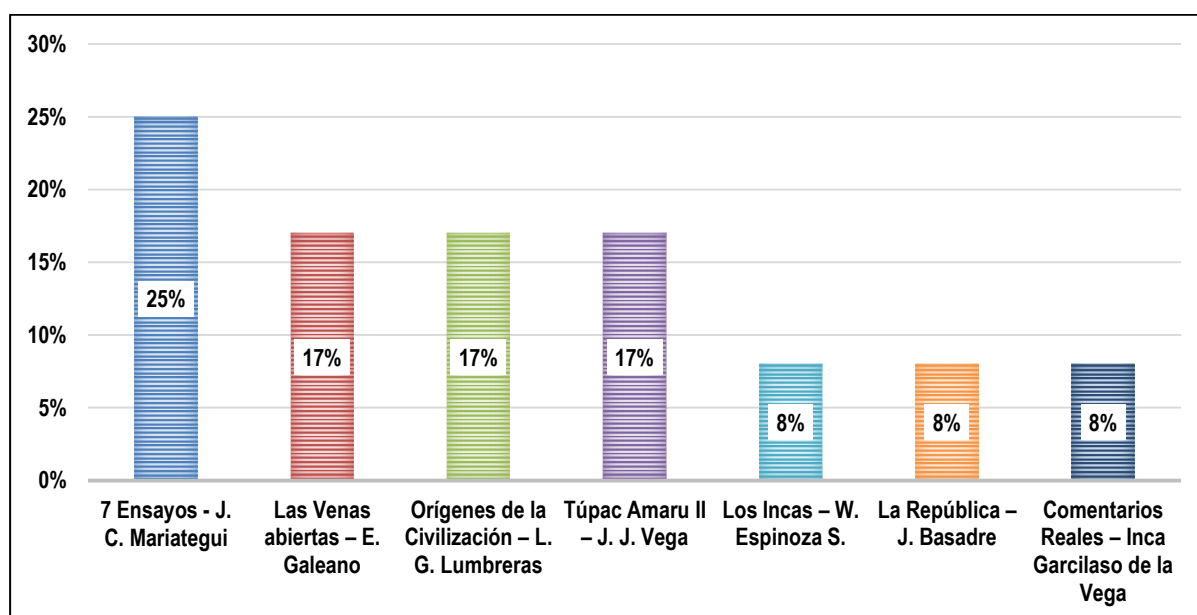


Figura 3 Obras historiográficas más importantes en su formación

Análisis

El 25% de los encuestados considera a los 7 Ensayos de J. C. Mariátegui como la obra más importante en su formación, existiendo un empate con 17% de las obras Las Venas Abiertas de América Latina, Los Orígenes de la Civilización y Túpac Amaru II, teniendo en común todos los mencionados el uso de herramientas conceptuales y categorías de análisis del Materialismo Histórico como el modo de producción, las fuerzas productivas, la lucha social, las estructuras económico sociales, acompañados del análisis crítico de los intereses sociales y juegos de poder presentes en los contenidos de la historia.

Tabla 4 *Lo más importante en la realidad histórico social son*

Hechos de Realidad Histórico Social	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
	Acontecimientos y personajes relevantes	0	0	0	0	0
Procesos y estructuras históricas	3	75	0	0	3	75
Categorías, conceptos y principios históricos.	0	0	0	0	0	0
Problemas históricos	1	25	0	0	1	25
Total	4				4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

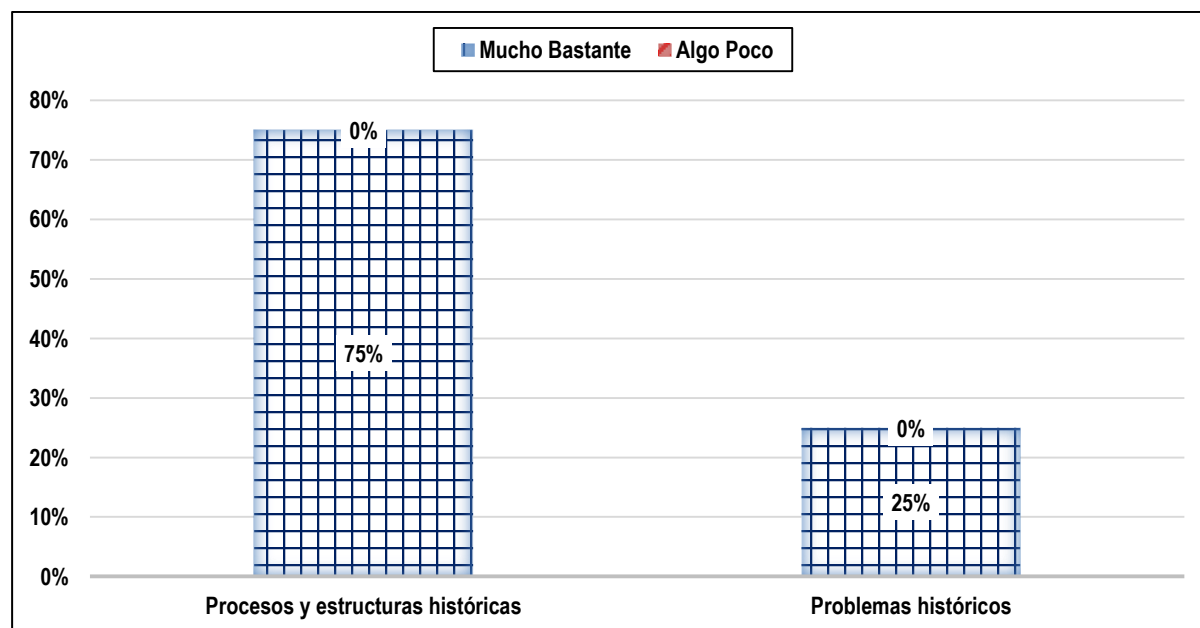


Figura 4 *Lo más importante en la realidad histórico social son*

Análisis

El 75% considera que los procesos y estructuras históricas son lo más importante del análisis de la realidad histórico social, pero esta orientación se ve mediatizada por el contenido de los textos y materiales de enseñanza que están encuadrados más en un enfoque de acontecimientos y personajes relevantes.

Un 25% estima que lo más importante es la problematización de los hechos históricos, lo cual significa un acercamiento a los enfoques actuales de las Ciencias Sociales que postulan las estrategias del conflicto cognitivo y del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Tabla 5 Consideras que la realidad histórico social debe ser

Realidad Histórico Social	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	Fi	%
Descrita y narrada	0	0	0	0	0	0
Conocida y comprendida	0	0	0	0	0	0
Interpretada y explicada	4	100	0	0	4	100
Total	4				4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

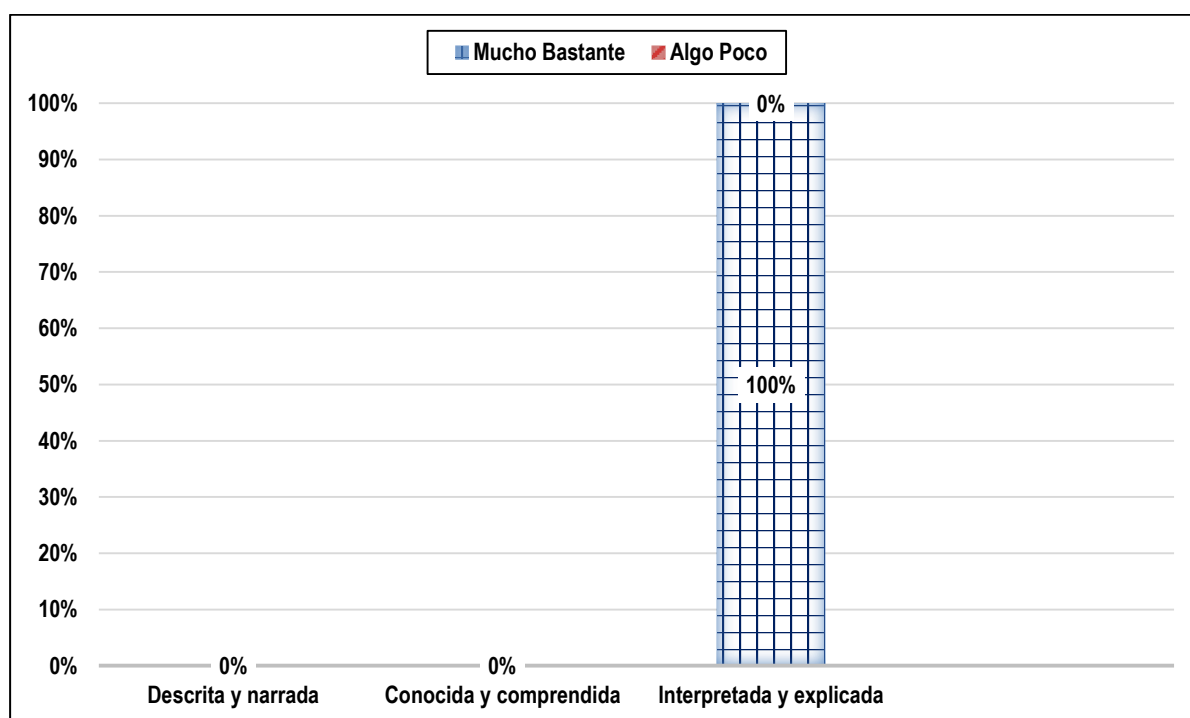


Figura 5 La realidad histórico social debe ser

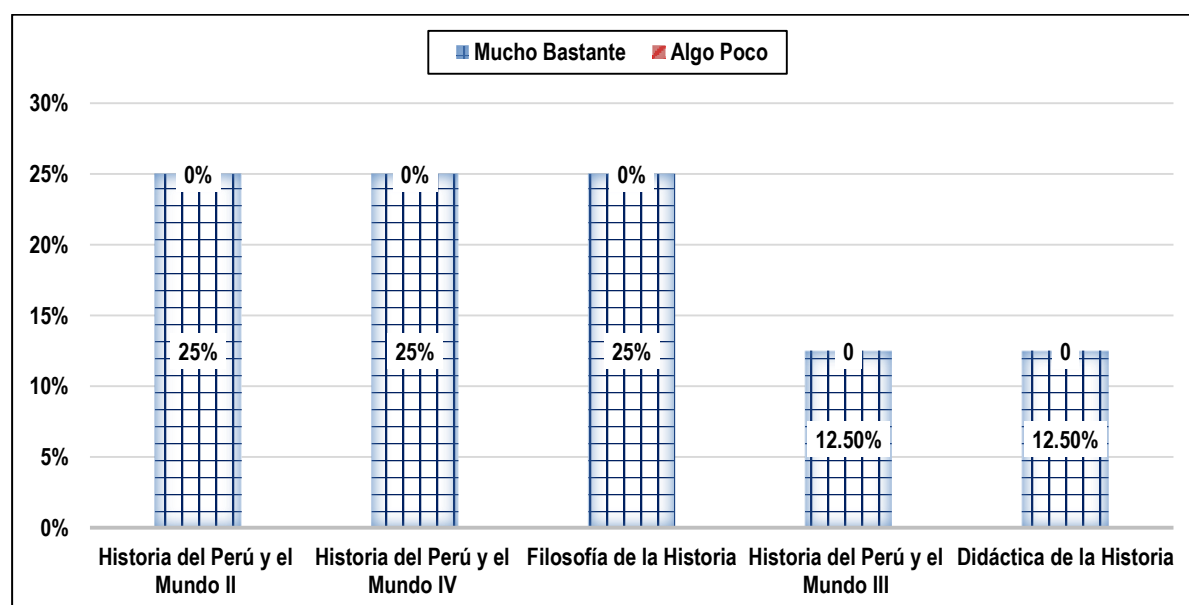
Análisis

El 100% considera que la realidad histórico social debe ser interpretada y explicada, esto es concordante con las nuevas orientaciones del aprendizaje de los contenidos de historia, esto sin embargo ya se ve limitado y disminuida por la costumbre y el estilo de enseñanza más tradicional, por lo cual en la práctica la interpretación y explicación se da en menor medida, después de la descripción y narración de los hechos históricos.

Tabla 6 Asignaturas que más influenciaron en su formación profesional (hasta 2)

	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	F	%	Fi	%
Historia del Perú y el Mundo II (Feudalismo, Capitalismo, Colonización del Perú)	2	25	0	0	2	25
Historia del Perú y el Mundo IV (Imperialismo, Revolución Industrial, Perú Contemporáneo)	2	25	0	0	2	25
Filosofía de la Historia	2	25	0	0	2	25
Historia del Perú y el Mundo III (Desarrollo Capitalista, Independencia, República Inicial)	1	12,5	0	0	1	12,5
Didáctica de la Historia	1	12,5	0	0	1	12,5
Total	8				8	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

**Figura 6 Asignaturas que más influenciaron en su formación profesional**

Análisis

Un 25% de los encuestados señala que la Historia del Perú y del Mundo II y IV han tenido más influencia en su formación profesional; esto refleja también la preferencia por esas etapas de la Historia del Perú.

Igualmente, un 25% indica a la Filosofía de la Historia como un curso de mucha influencia, aunque en mayor intensidad que los anteriores mencionados.

De otra parte, con un 12,5% figura Historia del Perú y del Mundo III complementando la formación en Historia.

La Didáctica de la Historia aparece con un 12,5%, lo cual revela que la visión de los encuestados ve la relación y diferencia entre el contenido historiográfico de los cursos con el contenido escolar de la historia. A ello, hay que agregar la articulación los Paradigmas y enfoques de la historia desarrollados en Filosofía de la Historia.

Tabla 7 *Calidad de contenidos de historia recibidos en tu formación inicial*

Calidad de los Contenidos	Valoración					
	Mucho		Algo			
	Bastante		Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Contenidos de Historia	3	75	1	25	4	100
Total	3				4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

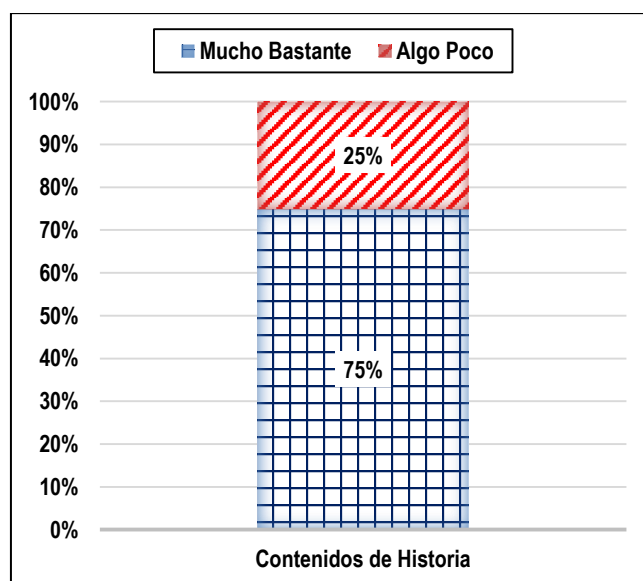


Figura 7 Calidad de contenidos de historia recibidos en tu formación inicial

Análisis

La mayoría de encuestados (75%) considera que la calidad de los contenidos de historia recibidos en su formación profesional inicial es de mucha calidad, y un 25% considera que han sido algo buenos en calidad.

La buena calidad de los contenidos la relacionan con la profundidad y sentido crítico de los contenidos, mientras que la poca calidad la relacionan en el sentido de su poca articulación con los contenidos curriculares escolares de Historia.

Tabla 8 *Asignaturas pedagógico-didácticas que más valoras en tu formación profesional (hasta 2)*

	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco		Fi	
	f	%	f	%	Fi	%
Prácticas preprofesionales	4	50	0	0	4	50
Estrategias Didácticas	1	13	2	25	3	38
Didáctica de la Historia	1	12	0	0	1	12
Total	6		2		8	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

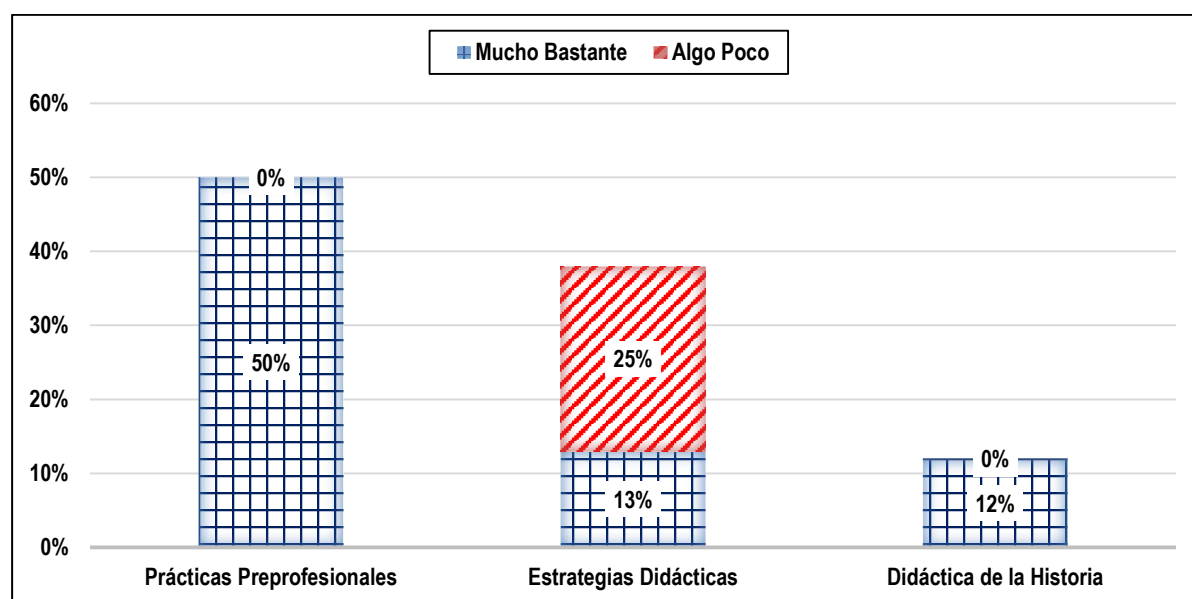


Figura 8 *Asignaturas pedagógico – didácticas que más valoras en tu formación profesional*

Análisis

El 50% estima que la asignatura pedagógica – didáctica que más valora en su formación profesional son las Prácticas Preprofesionales, porque al considerar que en las aulas universitarias se conoce la teoría y el cómo hacer, se muestra limitada e insuficiente frente a su práctica docente real, y no hay articulación entre los cursos pedagógico – didácticos y las prácticas preprofesionales, que es donde debería hacerse las demostraciones como se haría la enseñanza aprendizaje de los contenidos de historia, así como la propia actuación en escenarios de aulas reales; y estas prácticas son señaladas como deficientes e ineficaces.

En este contexto las estrategias didácticas también se muestran limitadas e insuficientes expresado en el 25% de los encuestados que muy poco le sirve lo aprendido en ello y sólo un 13% dice que le sirve en mucho.

En este mismo contexto y sentido la Didáctica de la Historia el 12% indican que le ha servido mucho la teoría y el cómo hacer, pero no articula con las demostraciones y desempeños en las prácticas preprofesionales.

Tabla 9 Consideras que los contenidos de historia del currículo de tu formación profesional son concordantes con el currículo del MINEDU

Currículo de formación profesional	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Contenidos de historia	0	0	4	100	4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

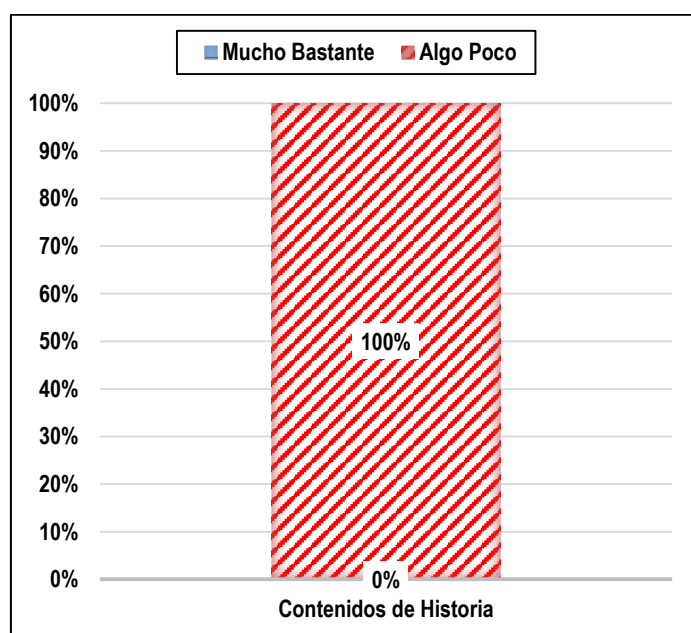


Figura 9 Concordancia de contenidos de historia del currículo de formación profesional con el currículo del MINEDU

Análisis

El 100% de los encuestados considera que los contenidos de historia del currículo de su formación profesional son algo concordantes con el Currículum del MINEDU.

Hay que precisar que los contenidos de historia en la formación profesional son más amplios, profundos y complejos y tratan sobre la epistemología, la filosofía y los contenidos historiográficos, pero hay poca articulación con el contenido de historia del currículo del MINEDU, que tiene otra orientación y son planteados de manera más simple y superficial que lo dado en la formación profesional.

Tabla 10 Consideras que los contenidos de historia aprendidos en las asignaturas de la especialidad son suficientes y concordantes con tu práctica docente

Contenidos del currículo de formación profesional	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Contenidos de historia de especialidad concordantes con su práctica	0	0	4	100	4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

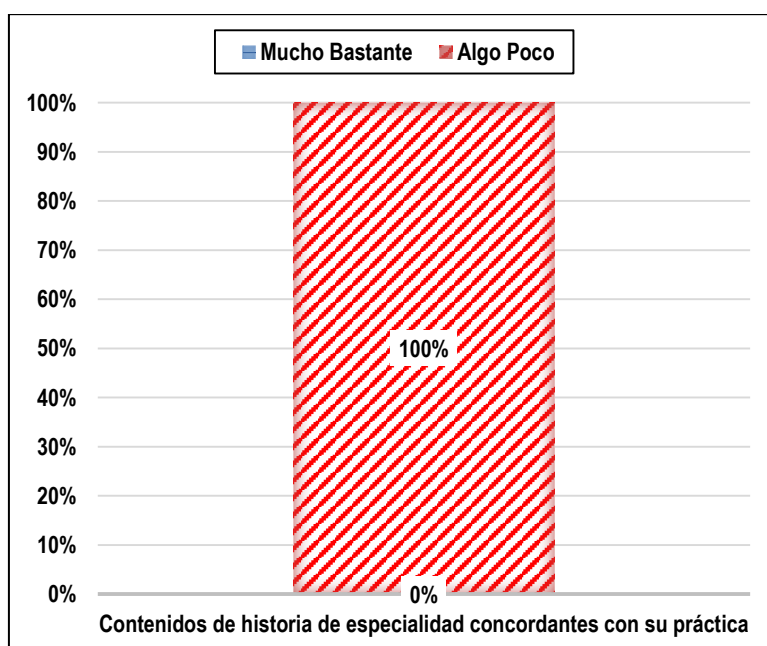


Figura 10 Contenidos de historia de asignaturas de la especialidad con tu práctica docente

Análisis

El 100% de los encuestados considera que los contenidos de historia aprendidos en las asignaturas de la especialidad son en su mayoría algo o medianamente suficientes y concordantes con su práctica docente en aula, en menor medida lo poco concordante y suficiente.

Esta discriminación de las dos categorías que están resumidas en una sola respuesta es necesario porque los encuestados manifiestan que, si bien hay alguna concordancia entre los contenidos de historia especializados, también es cierto que esos contenidos les sirven a los docentes como marco referencial para conceptuar e interpretar los contenidos escolares de historia.

▪ **DIMENSIÓN: FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE**

Tabla 11 Modalidad de cursos de historia recibidos en los últimos cinco años (hasta 2)

Modalidades de Cursos	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco		Fi	
	f	%	f	%	F _i	%
Maestría	0	0	0	0	0	0
Cursos de Postgrado	0	0	0	0	0	0
Simposios, Seminarios	1	12,5	1	12,5	2	25
Conferencias, charlas	1	12,5	5	62,5	6	75
Cursos Online	0	0	0	0	0	0
Total					8	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

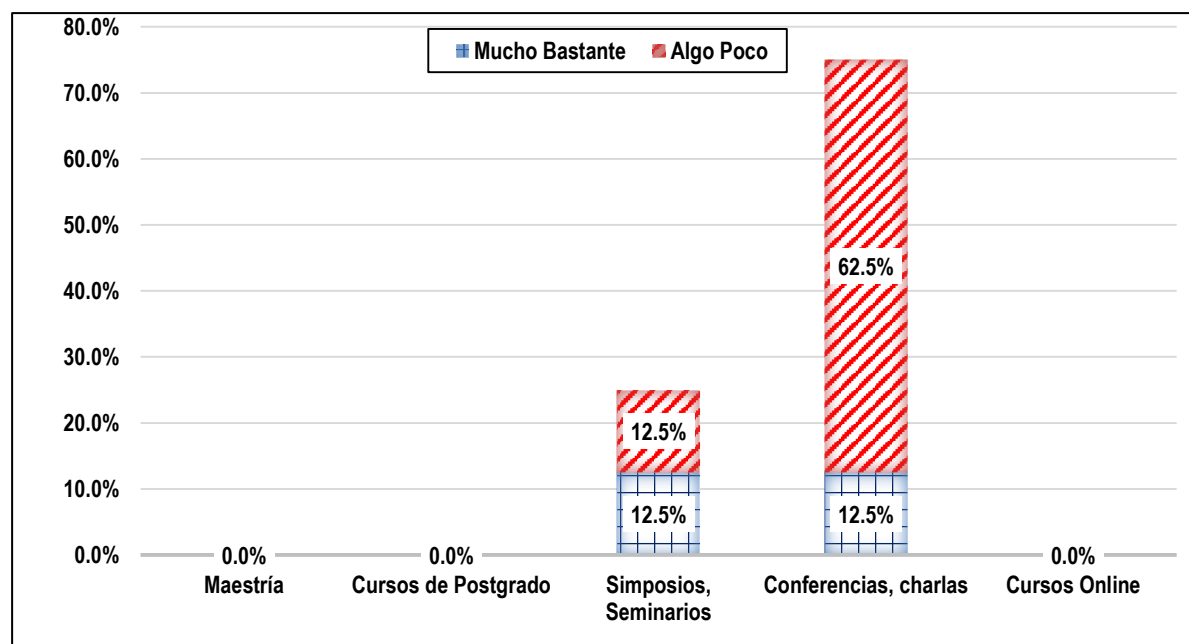


Figura 11 Modalidad de cursos de historia recibidos

Análisis

El 75% responde que en su formación permanente o continua ha recibido información y conocimientos sobre contenidos de historia a través de conferencias y charlas, pero en poca cantidad la mayoría (62,5%), y un minoritario 12,5% ha asistido a muchas charlas y conferencias. De otra parte, el 25% ha asistido a Simposios, seminarios relacionados con los contenidos de historia, existiendo un equilibrio del 12,5% de los que han asistido a muchos seminarios, con los que dicen que poco han asistido a seminarios (12,5%).

Tabla 12 *En instituciones educativas donde has trabajado recibiste capacitación en contenido de historia*

Capacitación en Instituciones Educativas	Valoración							
	Mucho Bastante		Algo Poco		Nada			
	f	%	f	%	f	%	Fi	%
Contenidos de historia	0	0	1	25	3	75	4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

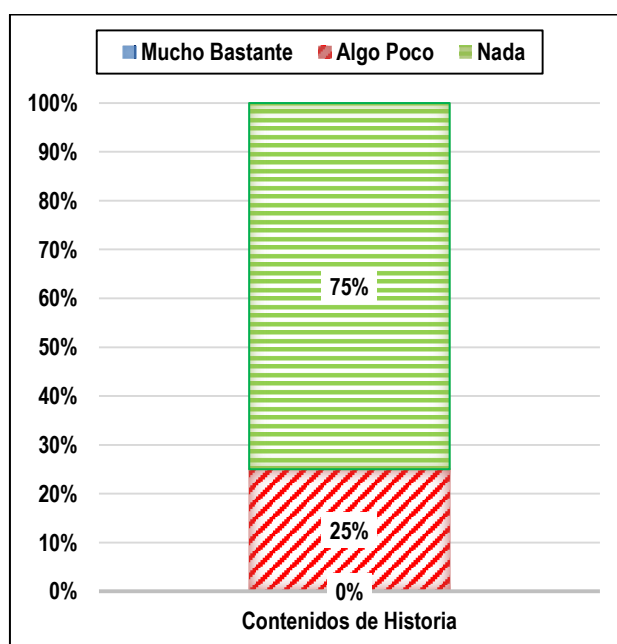


Figura 12 *Capacitación en contenidos de historia donde ha trabajado*

Análisis

El 75% de los encuestados responde que no han recibido ninguna capacitación en contenidos de historia de parte de las instituciones educativas donde ha laborado y un 25% lo considera que en algo han sido capacitados.

Tabla 13 Participación en programas de capacitación en historia del MINEDU

Capacitación del MINEDU	Valoración							
	Mucho Bastante		Algo Poco		Nada			
	f	%	f	%	f	%	F _i	%
Capacitación en contenidos de historia	0	0	1	25	3	75	4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

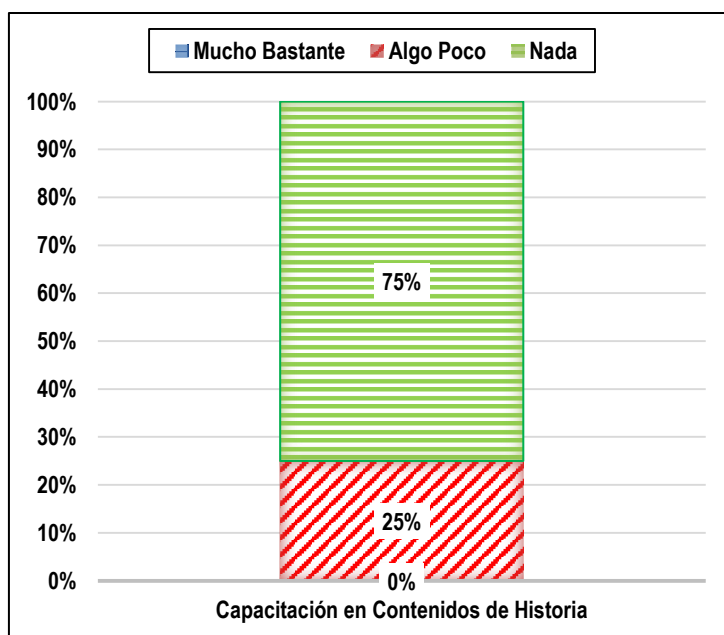


Figura 13 Participación en programas de capacitación en Historia del MINEDU

Análisis

El 75% responde que no han participado en los programas de capacitación en historia del MINEDU, y el 25% considera que en algo han participado en esos programas de capacitación.

Tabla 14 Consideras que tu capacitación en historia depende de tu voluntad y esfuerzo personal

Capacitación permanente personal	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Capacitación en Historia	3	75	1	25	4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

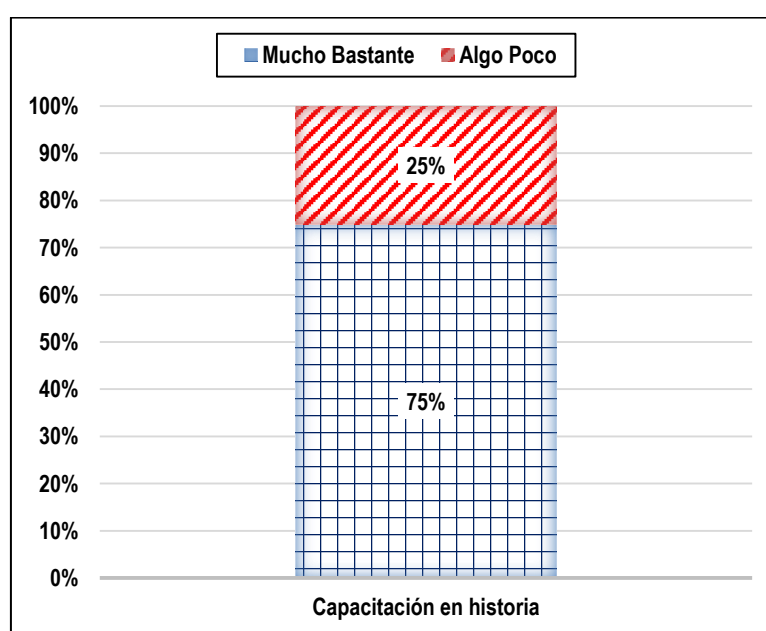


Figura 14 Capacitación en historia dependiente de voluntad y esfuerzo personal

Análisis

El 75% responde que su capacitación en historia depende mucho de su voluntad y esfuerzo personal y un 25% considera que no es así y que en algo ha recibido capacitación a través de otros medios e instituciones, aunque limitada e insuficiente.

Tabla 15 Desde que perspectiva seleccionas y tratas los contenidos de historia en tu práctica docente

Perspectivas	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco		Fi	
	f	%	f	%	F _i	%
Transmitir información y conocimientos aceptados	1	25	0	0	1	25
Enseñanza activa con actividades	0	0	1	25	1	25
Aprendizaje interactivo de capacidades y contenidos	0	0	0	0	0	0
Desarrollo de contenido conceptual y reflexivo	1	25	0	0	1	25
Desarrollo de pensamiento histórico social y crítico	0	0	1	25	1	25
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

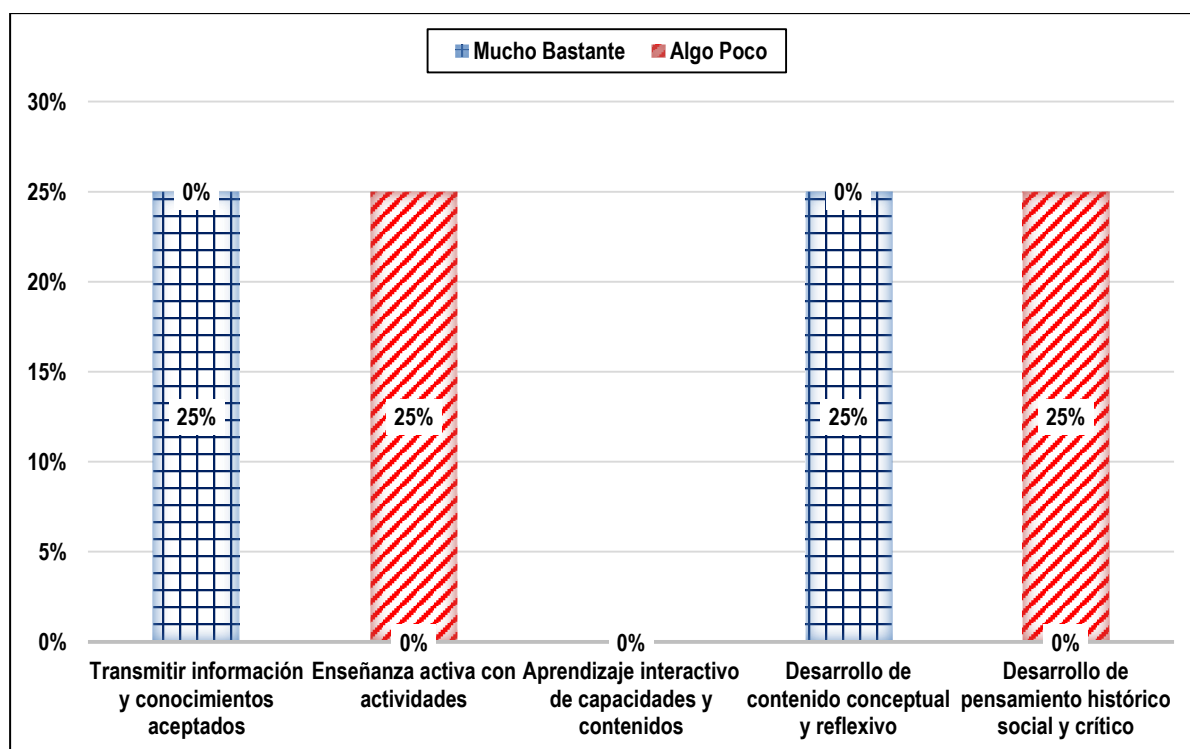


Figura 15 Perspectiva con que seleccionas y tratas los contenidos de historia en tu práctica docente

Análisis

El 25% responde que las perspectivas dominantes, por lo mucho que los valoran, para tratar los contenidos de historia en su práctica docente son la de transmitir información y conocimientos aceptados y el desarrollo de contenido conceptual y reflexivo. Esto indica la predominancia de los contenidos cognoscitivos en ambas perspectivas.

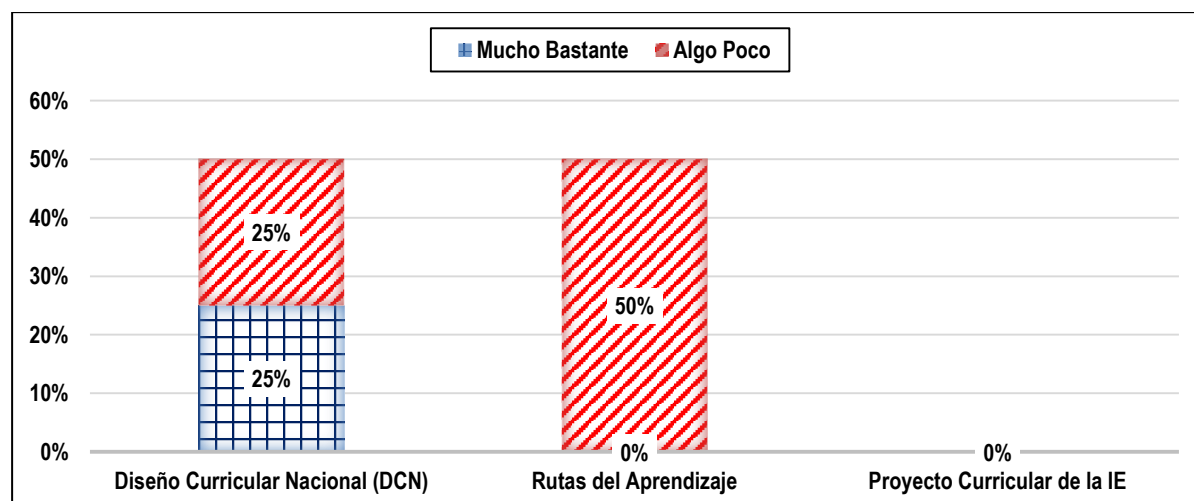
Con otro 25% figuran la enseñanza activa con actividades y el desarrollo de pensamiento histórico social y crítico, con una valoración de poco influyentes. El aprendizaje interactivo de capacidades y contenidos no aparece con respuestas positivas, sin embargo, la enseñanza activa lo acerca a ello.

La distribución del mismo porcentaje (25%) en todas las respuestas revela que hay cierto equilibrio y transición a las nuevas perspectivas para tratar los contenidos.

Tabla 16 Currículo en que basas tu programación curricular

Currículo Escolar	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Diseño Curricular Nacional (DAN)	1	25	1	25	2	50
Rutas del Aprendizaje	0	0	2	50	2	50
Proyecto Curricular de la IE	0	0	0	0	0	0
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

**Figura 16 Currículo en que basas tu Programación Curricular**

Análisis

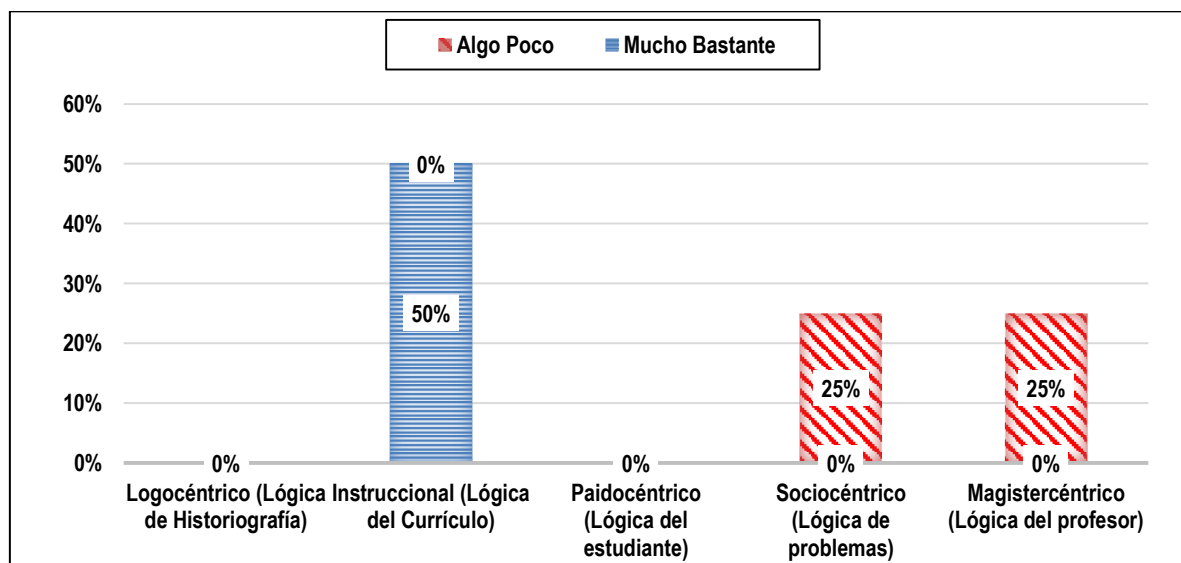
El 50% responde que basa su programación curricular en el DCN modificado, valorando lo que lo utiliza mucho, en un 25% y otro 25% que lo utilizo poco. Esto se articula con las rutas de Aprendizaje con un 50%, con una valoración de utilizarlo poco.

Esta combinación de los currículos escolares con predominancia del DCN(m) expresa que los docentes estaban más acostumbrados y un mejor dominio con el DCN, pero que estaban asumiendo en algo las Rutas de Aprendizaje.

Tabla 17 Naturaleza de los contenidos de historia en tu unidad didáctica – sesión de aprendizaje

Naturaleza de contenidos de historia	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Logocéntrico (Lógica de Historiografía)	0	0	0	0	0	0
Instruccional (Lógica del Currículo)	2	50	0	0	2	50
Paidocéntrico (Lógica del estudiante)	0	0	0	0	0	0
Sociocéntrico (Lógica de problemas)	0	0	1	25	1	25
Magistercéntrico (Lógica del profesor)	0	0	1	25	1	25
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

**Figura 17 Naturaleza de los contenidos de historia en tu unidad didáctica – sesión de aprendizaje**

Análisis

El 50% responde que la naturaleza de los contenidos de historia en las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje toman la lógica instruccional del desarrollo del currículo escolar, con una valoración de que lo emplean bastante; a esto se suma la lógica de los

contenidos magister céntricos o del profesor, y con un mismo 25% responde a un criterio socio céntrico, es decir, la lógica de situaciones problemáticas.

Tabla 18 *Grado de cumplimiento de programación curricular entregada y validada*

Programación curricular	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Programación Anual de Unidades y Sesiones	2	50	2	50	4	100
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

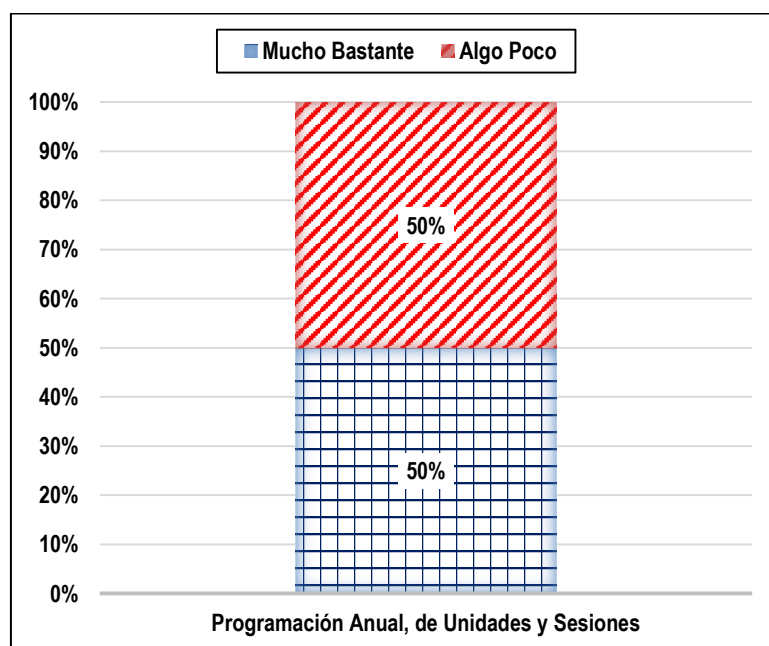


Figura 18 *Grado de cumplimiento de programación curricular entregada y validada*

Análisis

El 50% responde que es bastante el grado de cumplimiento de la programación curricular entregada y validada, es decir, el currículo formalizado en un documento que se

planifica y entrega, y luego se desarrolla en aula; mientras que otro 50% dice que en algo se logra ese cumplimiento es decir, se hacen reajustes significativos teniendo en cuenta las necesidades, intereses, expectativas de los alumnos y las situaciones concretas que se presentan, dando lugar a los aprendizajes ocasionales que corresponderían a un currículo oculto, dependiendo también del grado de autonomía que tiene el docente para manejar un currículo flexible, siendo lo más frecuente en la I.E. “B”

Tabla 19 Incorpora contenidos de historia como efecto del ambiente y de interacciones con estudiantes

Contenidos de historia incorporados	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco		Fi	
	f	%	f	%	Fi	%
Contenidos del ambiente e interacciones con estudiantes	0	0	4	100	4	100
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

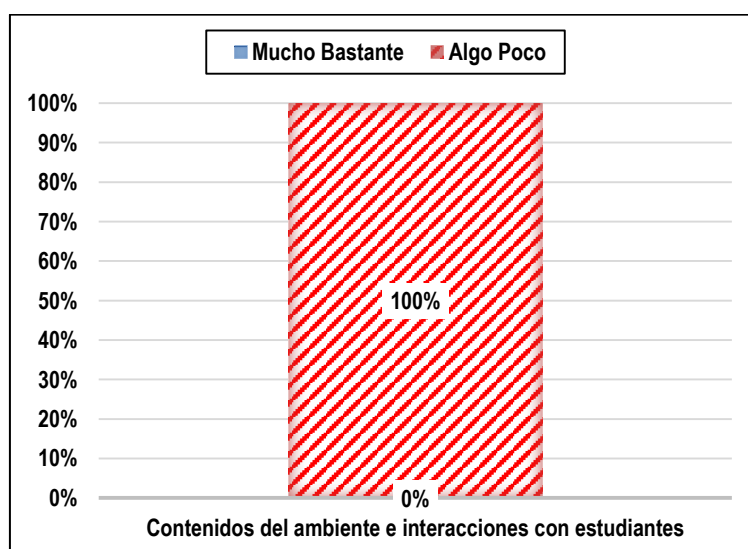


Figura 19 Incorpora contenidos de historia como efecto del ambiente y de interacciones con estudiantes

Análisis

El 100% responde que en algo se incorporan los contenidos de historia para la enseñanza en aula, considerando el contexto o ambiente y las interacciones o relaciones con los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esto ratifica, lo dicho anteriormente, sobre la flexibilidad en el cumplimiento formal de la programación curricular, tomando los contenidos que se presentan al momento de actuar con la clase.

Tabla 20 *En la enseñanza deja de lado contenidos de historia programados*

Enseñanza de historia	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco		Fi	
	f	%	f	%	Fi	%
Contenidos de historia programadas dejados de lado	1	25	3	75	4	100
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.



Figura 20 *En la enseñanza deja de lado contenidos de historia programados*

Análisis

El 75% responde que pocos contenidos de historia los dejan de lado de lo programado, y un 25% considera que deja de lado bastante contenidos de historia.

Esto corresponde a lo que se conoce como currículo nulo, es decir lo programado se deja de ejecutar como contenido imprescindible, dejándolos totalmente o bien encargando a los alumnos que los puedan desarrollar por su cuenta en lo que el profesor considere pertinente.

Tabla 21 *Secuencia que sigues en el desarrollo de los contenidos de historia*

Enseñanza de historia	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Secuencia cronológica	2	50	0	0	2	50
Secuencia interactiva o procesos didácticos	0	0	0	0	0	0
Secuencia del currículo, texto, guía escolar.	0	0	1	25	1	25
Secuencia del tiempo y procesos históricos.	0	0	1	25	1	25
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

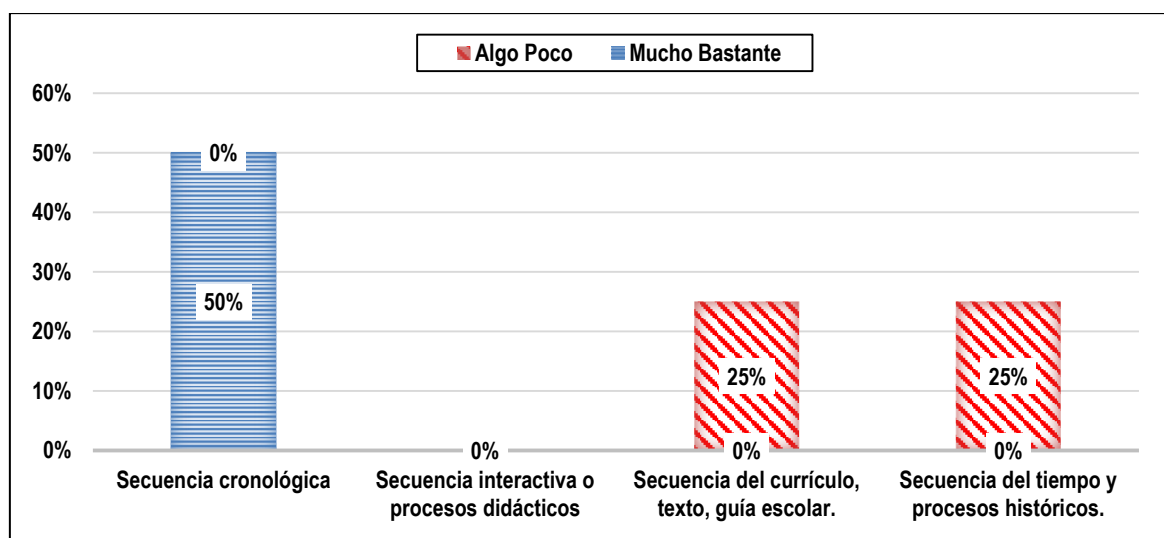


Figura 21 Secuencia que sigues en el desarrollo de los contenidos de historia

Análisis

El 50% responde que se sigue una secuencia cronológica en el desarrollo de los contenidos de historia, y un 25% contesta que combina el tiempo cronológico con los procesos históricos de un período o época.

Asimismo, otro 25% declara seguir la secuencia del currículo, el texto y la guía escolar.

-

Tabla 22 Fuentes que utilizas para enseñar el contenido científico de la historia (hasta 2)

Fuentes utilizadas	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco		Fi	
	f	%	f	%	Fi	%
Libros de historiadores	0	0	2	0	2	25
Ensayos, artículos escritos	0	0	0	0	0	0
Manuales, compendios, textos escolares	4	50	0	0	4	50
Sitios, artículos de internet	2	25	0	0	2	25

Total	8	100
-------	---	-----

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

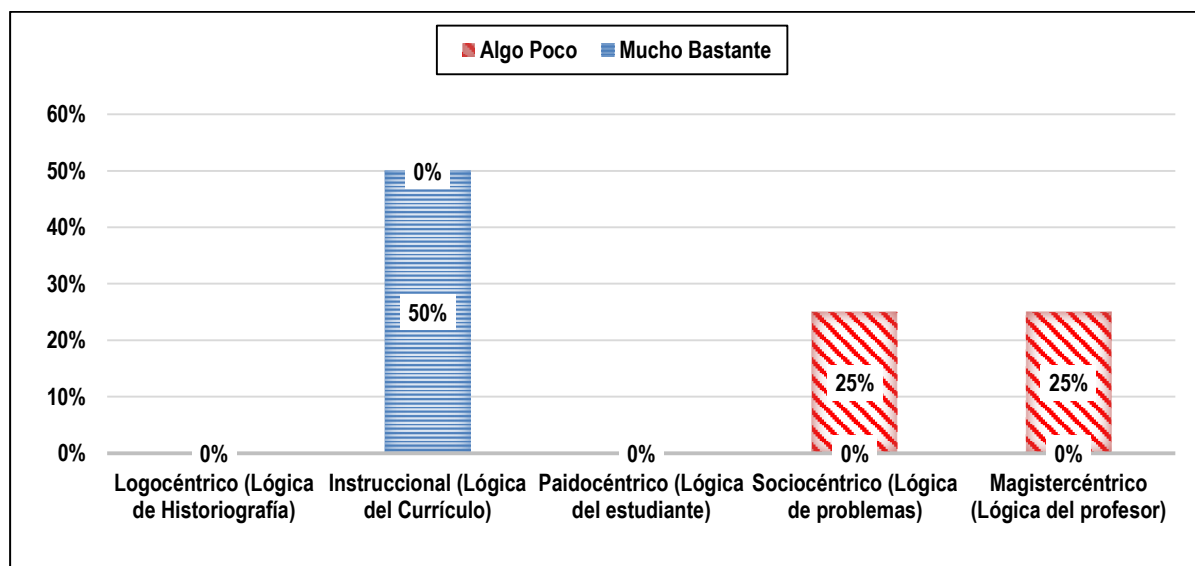


Figura 22 Fuentes que utiliza para enseñar el contenido científico de la historia

Análisis

El 50% responde que las fuentes que utiliza para enseñar los contenidos científicos de la historia son los manuales, compendios, textos escolares.

Un 25% dice que consulta como fuentes sitios, artículos de internet, y con el mismo porcentaje (25%) dice consultar libros de historiadores no con mucha frecuencia.

Tabla 23 Tipo de contenidos de historia que usas en tu programación curricular

Tipos de contenido	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	F	%	f	%	F _i	%
Datos, informaciones, conocimientos específicos	3	75	0	0	3	75
Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	0	0	0	0	0	0

Teorías, principios, conceptos	1	25	0	0	1	25
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

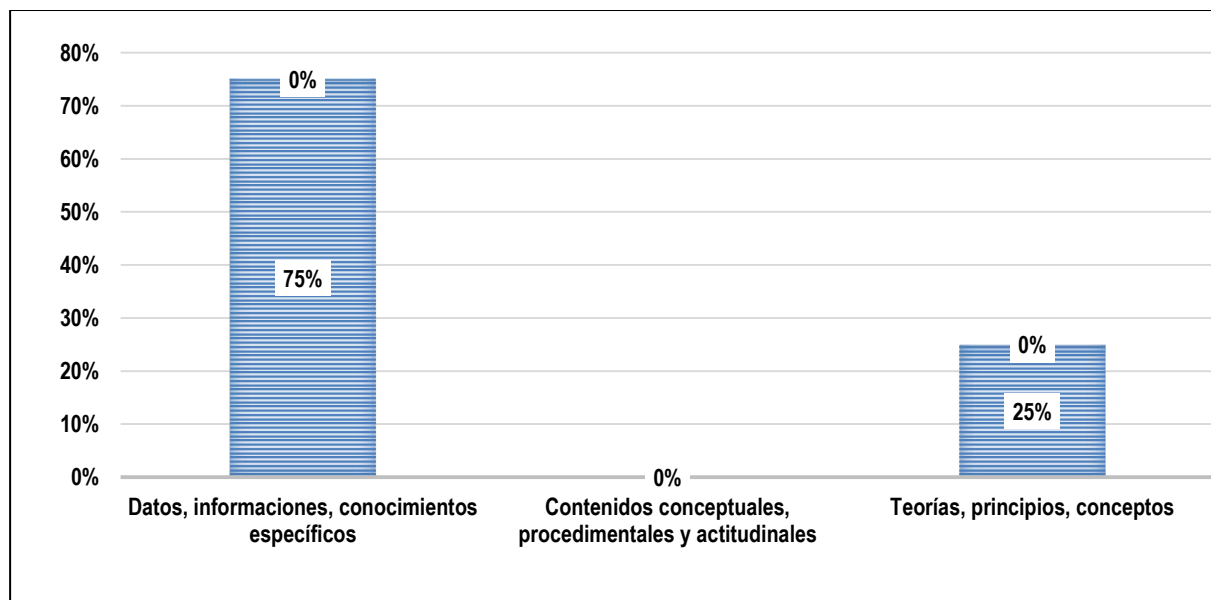


Figura 23 Tipo de contenidos de historia que usas en tu programación curricular

Análisis

El 75% responde que los tipos de contenidos de historia que usan en su programación curricular son datos, informaciones y conocimientos específicos.

Un 25% dice usar conceptos claves en los temas.

Tabla 24 *Textos y/o materiales escolares preferidos para desarrollar los contenidos de historia (hasta 3 opciones)*

Textos y/o materiales escolares	Valoración					
	Mucho		Bastante		Algo Poco	
	f	%	f	%	F _i	%
Libros	0	0	2	17	2	17
Manuales, compendios	2	17	0	0	2	17
Separatas, guías	2	17	0	0	2	17
Textos escolares (MINEDU)	1	8	0	0	1	8
Fotocopias de textos.	0	0	1	8	1	8
Impresos, bajados de internet	0	0	1	8	1	8
Diapositivas	1	8.5	1	8.5	2	17
Recorte de revistas, periódicos	0	0	1	8	1	8
Total					12	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

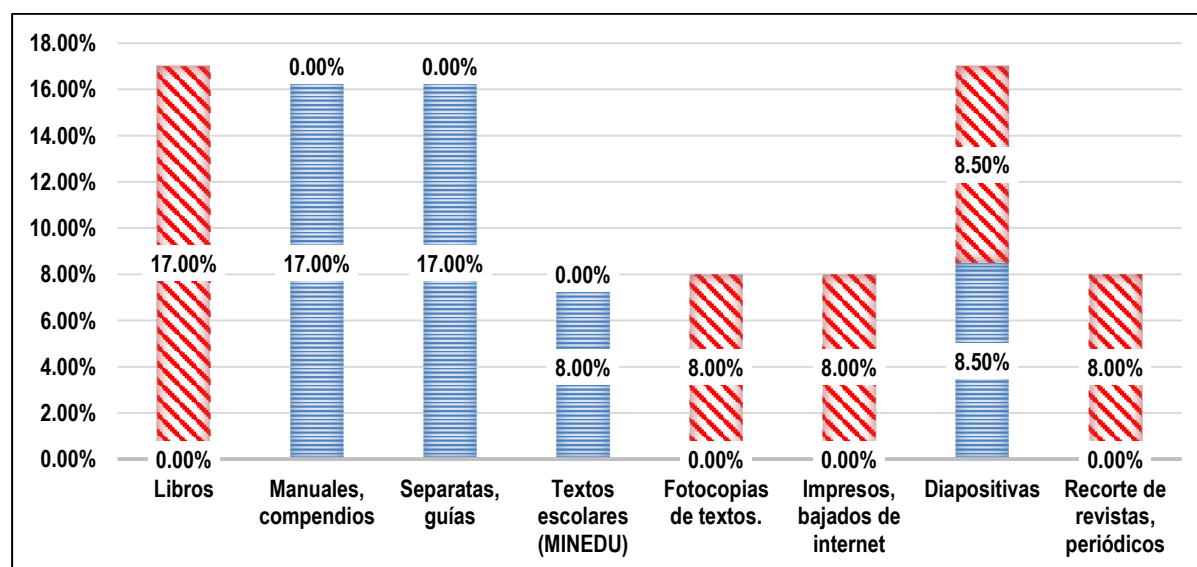


Figura 24 *Textos y/o materiales escolares preferidos para desarrollar los contenidos de historia.*

Análisis

El 17% responde que los manuales, compendios y con el mismo porcentaje (17%) señala las separatas y guías como los preferidos para desarrollar los contenidos de historia, en una valoración de utilizarlos bastante.

Con un mismo 17% indican el uso de diapositivas, con la diferencia de utilizarlas mucho en la institución educativa “A” y poco en la I.E. “B”.

Con un 17% se menciona también el uso de los libros, con una valoración de poca utilización, sobre todo para consulta docente.

El texto escolar del MINEDU es utilizado bastante por una parte de los docentes con un 8%, los demás sólo tienen como referencia ocasional.

Los impresos de internet (8%) y los recortes de revistas, periódicos (8%) son poco utilizados.

Tabla 25 Enseñanza de contenidos de historia como asignatura independiente y no como Área.

Enseñanza de la historia	Valoración					
	Mucho		Bastante		Algo Poco	
	f	%	f	%	F _i	%
Como asignatura independiente	3	75	1	25	4	100
Como área curricular total	0	0	0	0	0	0
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

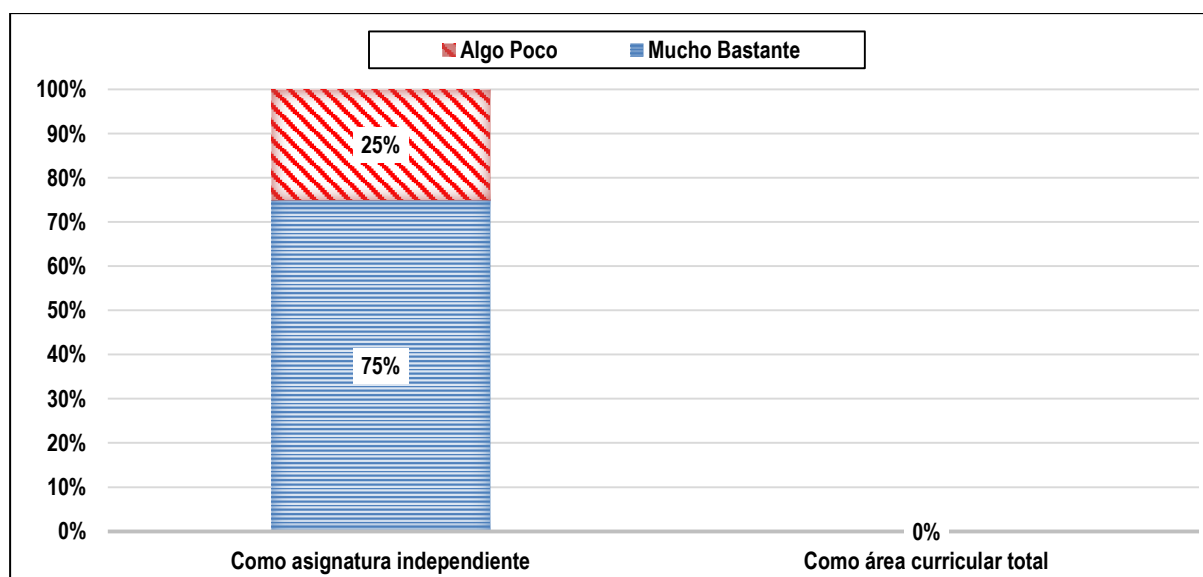


Figura 25 Enseñanza de contenidos de historia como asignatura independiente y no como área.

Análisis

El 75% responde que prefiere la enseñanza de los contenidos de historia como asignatura, en una valoración de mucha preferencia; mientras que un 25% considera que en algo debe desarrollarse los contenidos de historia como asignatura independiente, dejando en algo abierta la posibilidad de que haya una correlación o convergencia de asignaturas sobre tópicos o temas comunes.

Referente al Área curricular no tiene ninguna preferencia.

Tabla 26 *Contenidos de historia enseñados en el aula que son satisfactorios y concordantes con lo que prescribe el currículo*

Contenidos de historia	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco		F _i	%
	f	%	f	%		
Contenidos de historia satisfactorios y concordantes	1	25	3	75	4	
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

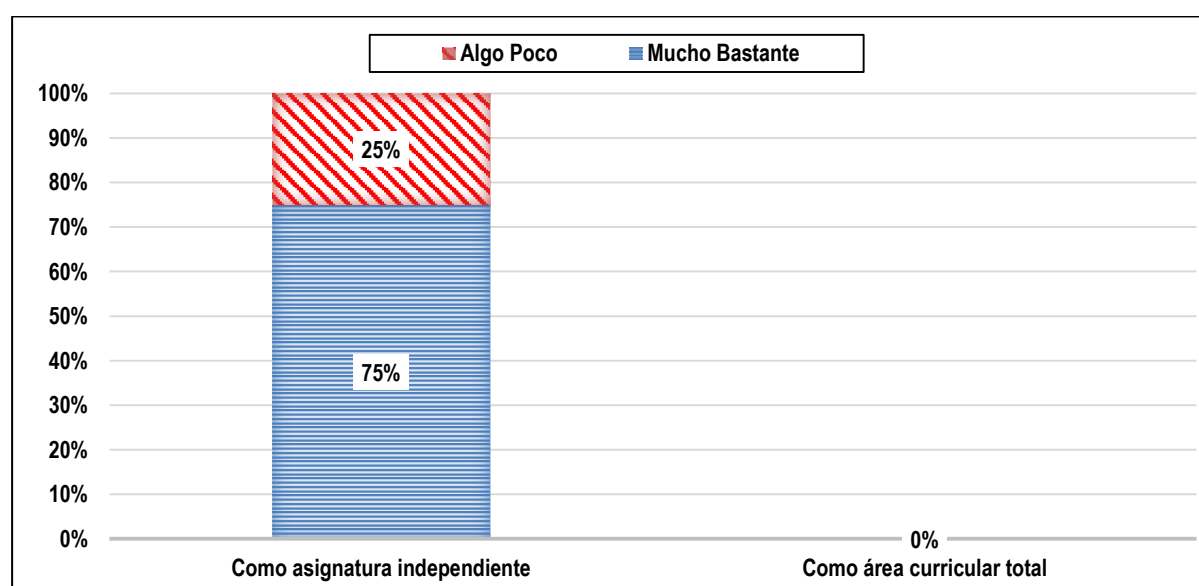


Figura 26. *Contenidos de historia enseñados en el aula son satisfactorios y concordantes con lo que prescribe el currículo*

Análisis

El 75% considera que en algo son satisfactorios y concordantes los contenidos de historia enseñados en el aula con lo que prescribe el currículo y un 25% responde que en mucho son satisfactorios y concordantes con el currículo.

Tabla 27 *Contenidos curriculares de historia son concordantes y suficientes con las necesidades, intereses y características de los estudiantes*

Contenidos de historia	Valoración					
	Mucho Bastante		Algo Poco			
	f	%	f	%	F _i	%
Contenidos concordantes y suficientes con las unidades, intereses y características de los estudiantes	1	25	3	75	4	
Total					4	100

Nota: Encuesta aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

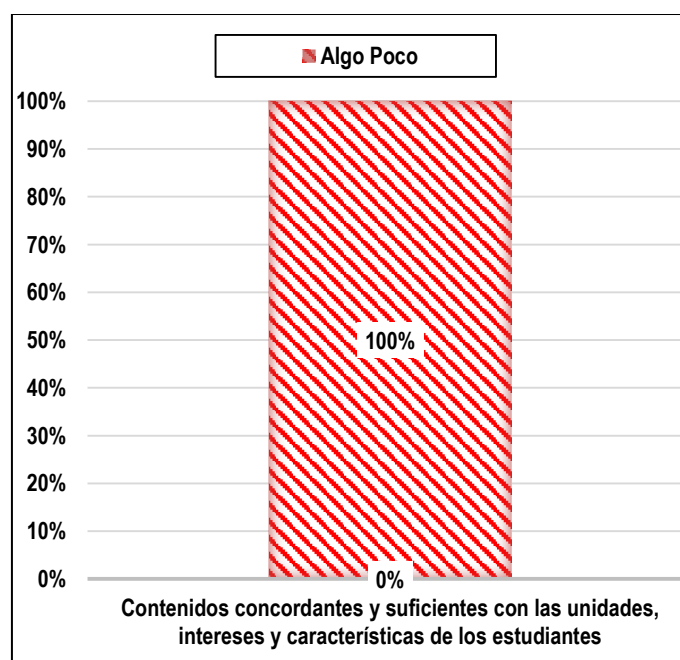


Figura 27 *Contenidos curriculares de historia concordantes y suficientes con las necesidades, intereses y características de los estudiantes*

Análisis

El 100% responde que en algo son concordantes y suficientes los contenidos curriculares de historia con las necesidades, intereses y características de los estudiantes.

Hay que mencionar que los procedimientos para acercar el currículo a los estudiantes como son la concreción, diversificación y contextualización curricular son cada vez menos amplios y utilizables dando paso a una tendencia más cerrada y paramétrica de aplicación del currículo, a través de los textos escolares, los modelos de unidades y sesiones de aprendizaje predeterminadas.

4.2 Resultados de la entrevista a los docentes de ciencias

Tabla 28 Meta categoría: Concepciones sobre los contenidos de historia (2 opciones)

Categorías	Subcategorías	f	%
Paradigma historiográfico con que se identifica	▪ Materialismo histórico	4	50
	▪ Tradición Humanista, Académica y Comprensiva	2	25
	▪ Reflexivo y crítico	2	25
Concepción de la historia	▪ Ciencia social	4	50
	▪ Disciplina social interpretativa – explicativa	2	25
	▪ Filosofía y ciencia social	2	25
Opinión de la historia que se enseña en colegios de secundaria 5	▪ Exceso de datos e información	4	50
	▪ Centrada en sucesos y personajes	4	38
	▪ Historia formativa comprensiva	1	12
Opinión acerca de la historia aprendida en la Universidad	▪ Académicista tradicional	1	12,5
	▪ Más historiográfica	1	12,5
	▪ Análisis con Materialismo Histórico	3	37,5
	▪ Interpretativa y crítica	3	37,5
Opinión acerca de enseñanza de la historia como Área y no como asignatura independiente.	▪ Muy amplia como Área y con poco tiempo	4	50
	▪ Mejor asignatura independiente	3	38
	▪ Asignatura interdisciplinaria	1	12
Opinión sobre enfoque por competencias en historia	▪ Desarrolla capacidades y conocimiento	2	25
	▪ Poca autonomía en desempeño	3	38
	▪ Orientada a necesidades de economía y del mercado.	2	25
	▪ No adecuado a desarrollo personal – social	1	12

Nota: Entrevista aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

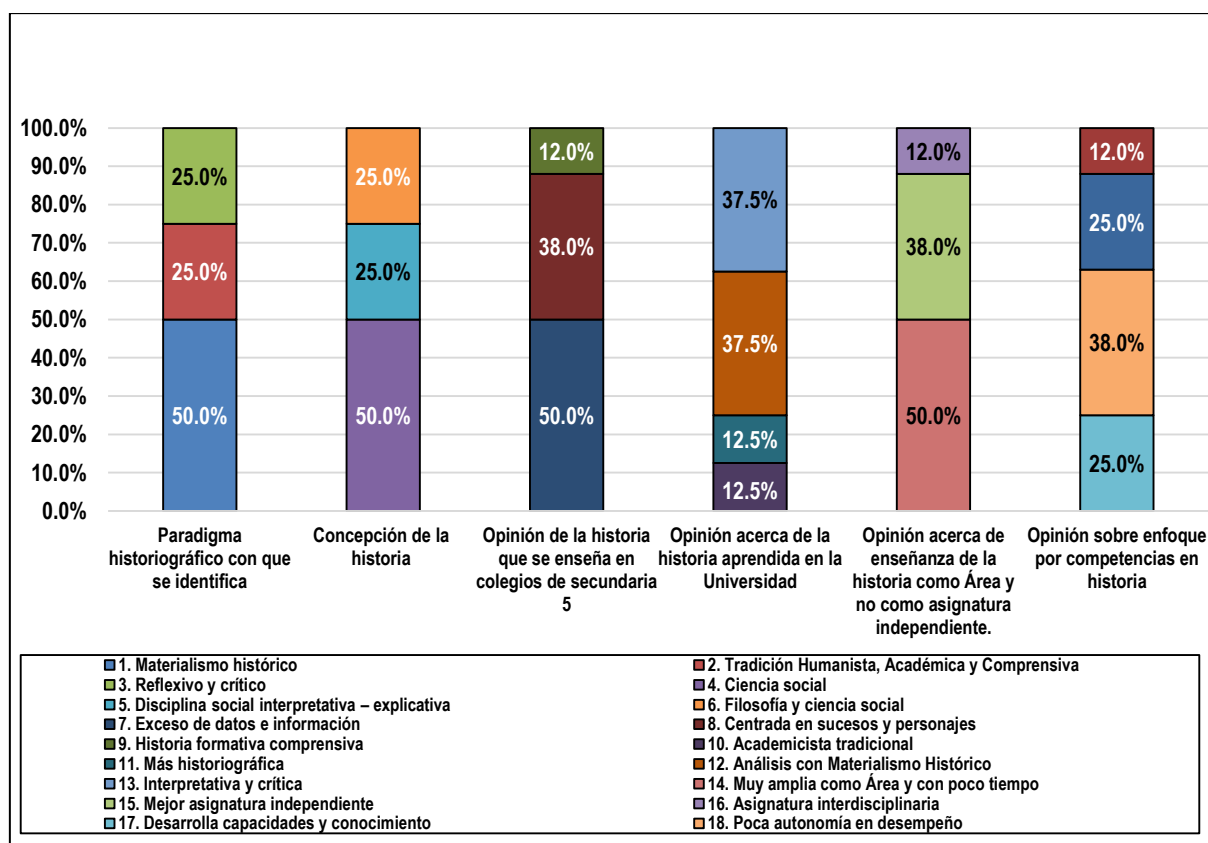


Figura 28 Concepciones sobre los contenidos de historia

Análisis

Respecto a la visión que han adquirido los docentes sobre los contenidos de historia en su formación inicial y permanente en relación a las concepciones sobre los contenidos de historia, el resultado de la entrevista nos da el siguiente perfil:

- Un 50% se identifica con el Paradigma Historiográfico del Materialismo Histórico, comparten un 25% la tradición humanista y el reflexivo crítico.
- Sobre la concepción de la historia, el 50% considera a la historia como una ciencia social, y comparten un 25% como disciplina social y como Filosofía Social.
- Sobre la opinión de la historia que se enseña en secundaria, un 50% considera que hay un exceso de datos e informaciones, un 38% dice que está centrada en sucesos y personajes, mientras que un 12% estima que es una historia más formativa, comprensiva.

- Respecto a la opinión de la historia aprendida en la Universidad, un 37,5% dice que fue en base a los análisis de conceptos y categorías del Materialismo Histórico, compartido con el mismo porcentaje por el carácter interpretativo y crítico.
- En menor medida con un 12,5% se distribuyen la historia academicista tradicional, con la versión historiográfica, centrada en textos de autores con autoridad en la materia.
- En relación a la enseñanza de la historia como Área, un 50% considera que por ser muy amplia y con poco tiempo disponible no es conveniente enseñarla así, un 38% estima que es mejor enseñarla como asignatura independiente y un 12% considera que se debe enseñar como asignatura interdisciplinaria.
- Sobre el enfoque por competencias en historia, un 38% considera que deja poca autonomía en su desempeño docente y con un 25% comparten la opinión que está orientada al desarrollo de capacidades y conocimientos, y que estará más orientadas a las necesidades de la economía y el mercado.
- Un 12% estima que este enfoque no es adecuado al desarrollo personal social en sus respectivos contextos o realidades.

Tabla 29 *Conocimientos sobre los contenidos de historia (2 opciones)*

Categorías	Subcategorías	f	%
Lo más importante en el conocimiento de la historia	▪ Procesos históricos, sus causas y consecuencias.	2	25
	▪ Ubicación en el espacio – tiempo	2	25
	▪ Interrelación pasado – presente – futuro	2	25
	▪ Motivos de acción histórica	2	25
Opinión sobre los contenidos de historia en currículo escolar	▪ Contenidos muy amplios	3	38
	▪ Seleccionar lo más resaltante	2	25
	▪ Insuficientes para profundizar	2	25
	▪ Adecuar a necesidades y perspectivas del alumno y sociedad	1	12
Satisfacción y concordancia de conocimientos de historia recibida en la universidad con su práctica docente	▪ Algo satisfactorios y concordantes	2	25
	▪ Parcialmente porque no se adecuaba a la variedad y superficialidad de los alumnos.	4	50
	▪ Sirven de base teórica para interpretar en algunos casos	2	25
Incluye contenidos de historia regional – local en la enseñanza de la historia.	▪ Sí, en historia local e identidad nacional.	4	50
	▪ Combina temas de historia local con visitas de estudio	2	25
	▪ Sólo ocasional y breve	2	25

Nota: Entrevista aplicada a los docentes de Ciencias Sociales.

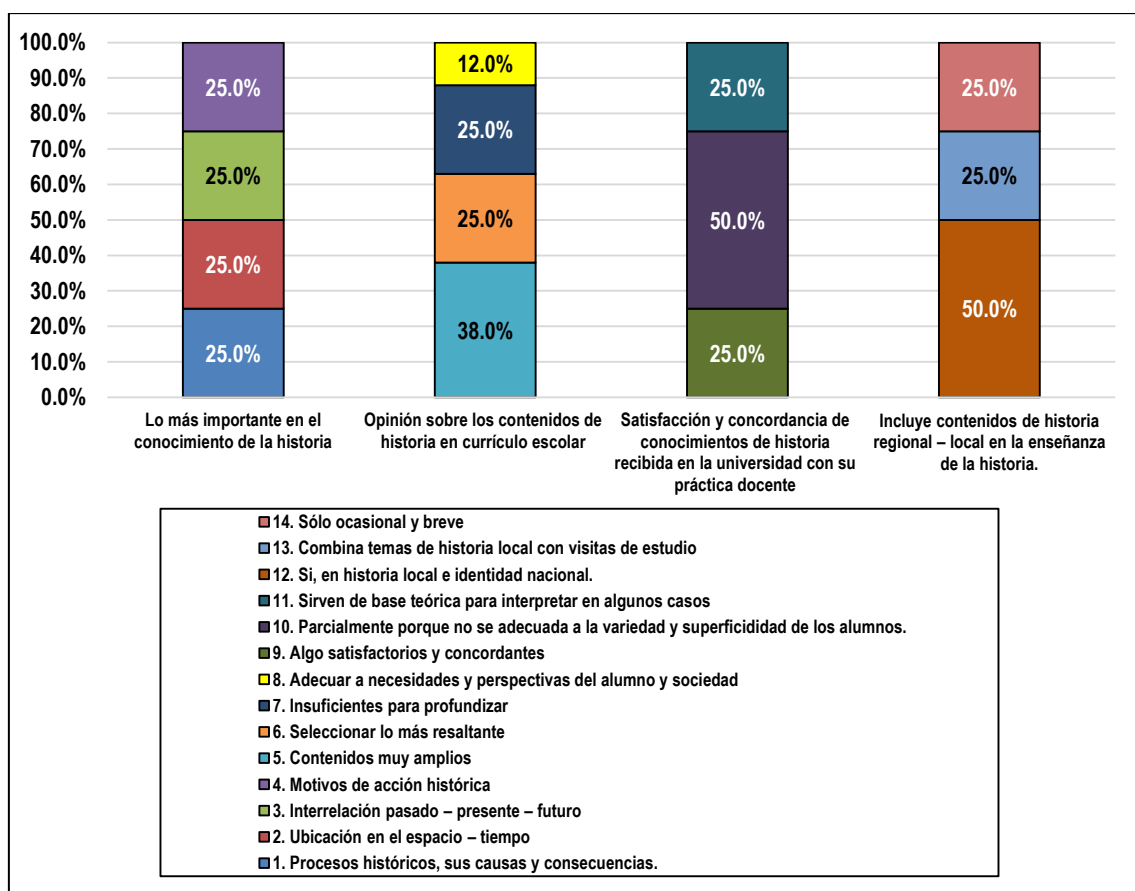


Figura 29 Conocimientos sobre los contenidos de historia

Análisis

Sobre los conocimientos adquiridos en su formación profesional y manifiestos en su práctica docente sobre los contenidos de historia, tenemos el siguiente perfil:

- Sobre lo más importante en el conocimiento de la historia un 25% considera los procesos históricos con sus causas y consecuencias; otro 25% lo menciona la ubicación de hechos históricos en el espacio – tiempo; de igual manera comparten un 25% la interrelación pasado – presente – futuro y los motivos de una acción histórica.

- Sobre los contenidos de historia en el currículo escolar, el 38% dice que los contenidos son muy amplios; el 25% dice si debe seleccionar lo más resaltante; otro 25% expresa que son insuficientes para profundizar; y un 12% dice que los contenidos se deben adecuar a necesidades y perspectivas del alumno y sociedad.

- Sobre la satisfacción y concordancia de conocimientos de historia recibidos en la universidad con su práctica docente el 50% dice parcialmente porque no se adecúa a la variedad y superficialidad de los alumnos; un 25% es compartido con un algo satisfactorio y concordante, con que sirven de base teórica para interpretar algunos casos.

- Sobre la inclusión de contenidos de historia regional – local en la enseñanza de la historia el 50% dice incluirlos en historia local y temas de identidad nacional; un 25% combina temas de historia local con visitas de estudio; y otro 25% manifiesta que sólo los incluye de manera ocasional y breve.

4.3 Dimensión estructural del currículo escolar (DCN – Rutas del aprendizaje)

Tabla 30 ORGANIZACIÓN CURRICULAR

ASPECTOS CURRICULARES	DISEÑO CURRICULAR NACIONAL	
	Área: Historia, Geografía y Economía	RUTAS DEL APRENDIZAJE Área: Historia, Geografía y Economía
I. Fundamentos Educativos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalidad: Desarrollo integral de la persona humana. 	Ídem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalidad: Arts. 13°, 14° de Constitución Política del Perú 1993. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fines: <ul style="list-style-type: none"> a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía y desarrollo de su capacidad. b) Contribuir a formar una sociedad democrática ... justa ... forjadora de cultura de paz que afirme la identidad nacional ... impulse el desarrollo sostenible ... e integración global. 	Ídem
II. PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidad social y cultural. ▪ Desarrollo de competencias: ▪ Manejo de información. ▪ Comprensión espacio – temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidad personal y social. ▪ Competencias: ▪ Construye interpretaciones históricas.

DISEÑO CURRICULAR		
ASPECTOS CURRICULARES	NACIONAL Área: Historia, Geografía y Economía	RUTAS DEL APRENDIZAJE Área: Historia, Geografía y Economía
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juicio crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actúa responsablemente en el ambiente. ▪ Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos. ▪ Integración social e interculturalidad. ▪ Ciudadanía y vida democrática. ▪ Reconocerse sujeto histórico. ▪ Desarrollo de pensamiento histórico.
III. BLOQUE DE CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización de contenidos. ▪ Manejo de información. ▪ Comprensión espacio – temporal. ▪ Juicio crítico. ▪ Conocimientos: Historia del Perú en el contexto mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia: Construye interpretaciones históricas. ▪ Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpreta críticamente fuentes diversas. ▪ Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales. ▪ Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos. ▪ Campos temáticos relacionados con la historia.

Nota: Elaborado por los autores

Análisis

En la organización del currículo como dimensión estructural relacionado con la práctica se ha considerado el alineamiento de los fines, propósitos y contenidos que orientan la utilización de los mismos.

En relación a la finalidad de la educación, la Constitución Política establece el desarrollo integral de la persona humana, orientada que es compartida en las dos instituciones educativas (“A” y “B”) con sus particularidades.

Sobre los fines de la educación, en la Ley General de Educación, apunta a la realización personal, la autoestima, la identidad, de sus capacidades y habilidades, con la cual queda claro que las competencias y capacidades sólo son un aspecto del proceso educativo, situación que es compartida parcialmente por las dos instituciones educativas sobre la formación ciudadana, ambas instituciones educativas coinciden en su ejercicio.

En relación a los propósitos, el desarrollo de la identidad nacional, es compartida por ambas instituciones educativas, lo mismo sucede con el desarrollo de las competencias de las Rutas del Aprendizaje.

Referente al bloque de contenidos, en ambas instituciones educativas se trabaja con capacidades y contenidos o campo temático, coincidentemente con la orientación del currículo a nivel nacional.

4.4 Dimensión procesal del currículo escolar

Tabla 31 META CATEGORÍA: Contenidos relacionados con la historia

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	GUÍAS, SESIONES	
		I.E. "A"	I.E. "B"
Concepciones sobre la historia.	Ciencia Social	+	+
	Proceso de sucesión y cambio	-	-
	Disciplina social interdisciplinaria	-	-
Naturaleza de las sociedades prehispanicas	Culturas	-	-
	Civilizaciones	-	-
	Cultura y civilización	+	+
Corrientes historiográficas	Tradicional	+	+
	Materialismo histórico	0	-
	Crítico – reflexivo	-	-
El tiempo en historia	Tiempo cronológico	+	+
	Tiempo en acontecimientos, coyunturas y estructuras	-	-
	Hechos, procesos, secuencias, cambios y permanencias	-	-
Espacio e historia	Historia Nacional	+	+
	Historia Mundial	-	-
	Historia Regional – Local	-	-
Fuentes que apoyan la historia	Geografía, Economía, Sociología	+	+
	Fuentes escritas, electrónicas, audiovisuales	+	-
Periodificación de la historia	Edad antigua, media, moderna y contemporánea	+	+
	Comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo, capitalismo	-	-
	Lítico, Arcaico, Formativo, estados regionales, Imperios.	-	+

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	GUÍAS, SESIONES	
		I.E. "A"	I.E. "B"
	Precerámico, inicial, horizontes e intermedios	+	+
	Época autónoma y dependiente	-	+
	Perú antiguo, período Virreinal, Emancipación, República	+	+
Historia regional – local	Bandurria	-	-
	Civilización Caral	+	+
	Vichama – Végueta	-	-
Fuentes documentales – bibliográficas	Imágenes, fotos, ilustraciones	+	-
	Citas, referencias de autores	-	-
	Parafraseo, resumen de autores	+	+
Investigación	Temas de indagación (tareas)	-	-
	Monografías, proyectos de investigación	0	0

Nota: Elaborada por los autores

Análisis

La concepción predominante de la historia en los profesores de ambas instituciones educativas es la de Ciencia Social, en el sentido de estudio organizado de los hechos del pasado siguiendo la metódica científica; en menor medida entienden la historia como sucesión real de hechos y procesos de las sociedades humanas vinculando pasado, presente y futuro, y en este sentido comprender la construcción/reconstrucción de los procesos históricos hasta el presente.

En forma complementaria conciben la historia como una disciplina social interdisciplinaria teniendo como objeto de estudio las situaciones significativas de la realidad histórico social en la colaboración con otras ciencias sociales como la Geografía, la Economía, la Sociología, la Antropología, que es por donde apunta el trabajo por áreas.

Sobre la naturaleza de las sociedades prehispánicas, se usa indistintamente los conceptos de cultura y civilización sin discriminar conceptualmente sus diferencias y puntos comunes. Esto pasa en ambas instituciones educativas.

La mayoría de las sociedades prehispánicas las caracterizan de culturas, dándose el caso que a Caral si le llaman Civilización.

Sobre las corrientes historiográficas, predomina la tradicional, entendida como el conocimiento y transmisión de los hechos históricos tal como sucedieron y que son presentados por los diferentes autores, lo que en realidad demuestra una convergencia del academicismo y el positivismo.

El enfoque crítico – reflexivo es compartida en menor medida por los docentes de ambas instituciones educativas, siguiendo en algo las orientaciones del currículo oficial, aunque no desarrollándolo a plenitud.

Por último, el materialismo histórico, es utilizado más como marco interpretativo de los profesores que en la enseñanza a los alumnos, sobre todo en algunos conceptos como modo de producción, fuerzas productivas, superestructura, estructura económica. Esto se da con mayor intensidad en la I.E. “B”.

Referente al tiempo en historia, la que predomina en ambas instituciones educativas es el uso del tiempo cronológico como eje para organizar los contenidos de historia, en forma casi absoluta.

El tiempo histórico de acontecimiento, coyunturas y estructuras, de procesos, de cambios y permanencias aparecen en menor medida y de forma complementaria.

Sobre el espacio e historia, lo que predomina es el espacio nacional en los contenidos de historia, la historia mundial (universal) se da en forma paralela, sin mayor conexión con la historia nacional, y la historia regional – local aparece ocasionalmente.

Referente a las fuentes que apoyan la historia en ambas instituciones educativas consideran que sobre la base de la historia como eje, se complementan los contenidos con los aportes de la Geografía, Economía, etc.

El uso de otras fuentes y presentaciones como las electrónicas, audiovisuales más intensa en la I.E. “A”.

En lo referente a la periodificación de la historia sobre la Historia Universal predomina la tradicional de Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea.

Sobre la Historia del Perú (Nacional) predomina también la tradicional de Perú Antiguo, Virreinal, Emancipación y República.

Referente al contenido de historia del 1^{er} Grado, predomina la convencional de Precerámico, inicial, horizontes e intermedios.

La presencia de las otras periodificaciones sirve para intercalar algunos contenidos históricos en lo predominante.

Sobre la historia regional – local, se da más importancia a la Civilización Caral y de manera complementaria se estudia Bandurria y Vichama – Végueta.

Referente a las fuentes documentales – bibliográficas son el parafraseo y el resumen de autores y de compendios los cuales los incluyen en sus guías y sesiones de aprendizaje. La utilización de fuentes como imágenes, fotos, ilustraciones se usa más en la I.E. “A”.

Las citas, referencias textuales de autores es poco utilizadas y más de manera ocasional.

Sobre la investigación de los alumnos lo que predomina son las tareas de indagación sobre temas de historia que complementan lo dado en las sesiones de aprendizaje, y es también ocasional.

Tabla 32 META CATEGORÍA: Contenidos de Historia sobre el Proceso de la Independencia del Perú. 3° Grado Secundaria

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	GUÍAS, SESIONES	
		I.E. "A"	I.E. "B"
Carácter de la Independencia del Perú	Emancipación	-	0
	Independencia	0	0
	Emancipación e independencia	+	-
	Proceso revolucionario de la independencia	0	+
Naturaleza de los movimientos indígenas del siglo XVIII	Rebeliones	+	-
	Movimientos anticolonialistas	0	+
	Reivindicativos	-	0
Carácter del gobierno del Protectorado de San Martín	Gobierno centralista	+	+
	Gobierno provisional	+	+
	Gobierno subordinado a otro	0	-
Carácter del gobierno de Simón Bolívar	Gobierno dictatorial	+	+
	Gobierno vitalicio	-	-
	Gobierno revolucionario	0	-
Visiones sobre el logro de la Independencia	Independencia concedida	-	-
	Independencia conseguida	+	+
	Independencia concebida	0	0
Perspectivas sobre el resultado de la independencia	Independencia completa	0	0
	Independencia inconclusa	+	+
	Independencia en proceso	-	-
Periodificación histórica	Etapas: Reformismo y separatismo; conspiraciones y rebeliones criollo-indígenas; expediciones libertadoras	+	+

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	GUÍAS, SESIONES	
		I.E. "A"	I.E. "B"
	Etapas: Movimientos indígenas anticolonialistas; reformismo, separatismo y rebeliones criollo – indígenas; expediciones libertadoras.	-	-
	Por fases, etapas, épocas	-	-
	Por acontecimientos significativos	+	+
Cobertura espacial	Nacional	+	+
	Internacional – Nacional	-	-
	Regional – Local	-	-
Historia Regional – Local	Independencia en Huaura	+	+
	Independencia en Supe	-	-
	Llegada expedición de S. Martín	-	-
Fuentes documentales	Imágenes, fotos, ilustraciones	+	-
	Citas, referencias de autores	0	0
	Parfraseo, resumen de lecturas	+	+
Investigación	Temas de indagación (tareas)	-	-
	Monografías, proyectos de investigación	0	0

Nota: Elaborada por los autores

Análisis

Sobre el carácter de la independencia del Perú, los docentes de ambas instituciones educativas ("A" y "B") utilizan indistintamente los conceptos de emancipación e independencia, y se diferencia en que la I.E. "A" da más énfasis al concepto de emancipación, y en la I.E. "B" le dan más énfasis al concepto de independencia como proceso revolucionario.

Respecto a la naturaleza de los movimientos indígenas del s. XVIII, en la I.E. "A" se da más relevancia al concepto de rebeliones y el carácter reivindicativo; mientras que en la I.E. "B" le da un carácter de movimientos anticolonialistas y de rebeliones contra la autoridad en menor medida, y en la cual coinciden con los docentes de la I.E. "A", sin afectar las bases económicas del colonialismo español, como lo hacen los movimientos anticolonialistas, tal el caso de Túpac Amaru II.

En tanto el carácter del Gobierno del Protectorado de San Martín, los docentes de ambas instituciones educativas lo señalan como Gobierno Centralista y Provisional, existiendo una pequeña diferencia en considerarlo un gobierno subordinado a otro por parte de la I.E. "B", pero de una manera poco significativa.

Sobre el Gobierno de Bolívar los docentes de ambas instituciones educativas coinciden en señalarlo como un gobierno dictatorial y en menor medida como un gobierno vitalicio.

En la I.E. "B" se toca tangencialmente el carácter revolucionario del Gobierno de Bolívar, en la medida de entenderlo como un cesarismo necesario para instaurar la República y avanzar hacia una confederación de Repúblicas Latinoamericanas, teniendo como centro la Gran Colombia.

Respecto a las visiones sobre el logro de la independencia, ambas instituciones educativas coinciden en tratarla como una independencia conseguida por las acciones y luchas del pueblo peruano en lo fundamental. En menor medida, los docentes de ambas instituciones educativas, señalan la independencia concedida por las intervenciones de las expediciones militares de San Martín y Bolívar.

Referente a las perspectivas sobre el resultado de la independencia, los docentes de ambas instituciones educativas consideran que es una independencia inconclusa con episodios de avance y retrocesos en el desarrollo de la historia peruana, y en ese sentido convergen en caracterizar la independencia como un proceso abierto y actual.

Sobre la periodificación histórica, los docentes de ambas instituciones coinciden en tratar el proceso independentista sobre la base de los acontecimientos más significativos y de forma complementaria los ubican o relacionan con las etapas o épocas históricas correspondientes.

Así las etapas que mayormente consideran los docentes de las dos instituciones educativas son el Reformismo, Separatismo, conspiraciones y rebeliones criollo – indígenas y las expediciones libertadoras. A ello se agrega de manera complementaria el carácter anticolonialista de los movimientos indígenas del siglo XVIII.

Sobre la cobertura espacial del proceso independentista se prioriza en ambas instituciones educativas el territorio nacional, y el ámbito internacional con la Historia Universal se centra en los acontecimientos europeos de la época y mayormente se trata de manera paralela con esporádicas conexiones Europa – América.

La historia regional – local es esporádica, y los acontecimientos son agregados sin mayor conexión con la historia nacional e internacional.

Referente a la historia regional – local el acontecimiento más relevante es la proclamación de la independencia en Huaura, y en menor medida la independencia en Supe y la llegada de la expedición libertadora de San Martín a Huacho; en los que predomina más la tradición y la memoria histórica que las pruebas y evidencias de una contrastación de las fuentes históricas correspondientes.

Sobre las fuentes utilizadas, mayormente han sido el parafraseo y resumen de lecturas que se utilizan en las guías y sesiones de aprendizaje, esto se complementa con las imágenes, fotos e ilustraciones de manera complementaria, con más intensidad en la institución educativa “A”.

Respecto a la investigación, de manera mínimas se ha empleado la consulta documental en archivos e internet, así como las tareas de indagación en asignaciones encargadas.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	GUÍAS, SESIONES	
		I.E. "A"	I.E. "B"
Carácter del Gobierno de Juan Velasco A.	Dictadura Militar	+	-
	Gobierno militar revolucionario	0	-
Corriente económica del Gobierno de Velasco	Dictadura reformista	-	+
	Desarrollismo	+	+
	Nacionalismo económico	-	+
	Industrialización ISI	+	-
Corriente política del Gobierno de Velasco	Industrialización dependiente	-	+
	Populismo	+	-
	Nacionalismo reformista	-	+
Política internacional del Gobierno de Velasco	Reformismo y represión	+	+
	Alineado al bloque capitalista	-	-
	Alineado al bloque comunista	0	0
Controversias sobre el Gobierno de Velasco	Países no alineados y del Tercer Mundo	+	+
	Revancha de guerra con Chile	-	-
	Segunda Independencia del Perú	-	-
Periodificación histórica	Fracaso o triunfo de las reformas	+	+
	Épocas: de dictaduras y democracias	-	-
	Reformismo, desarrollismo, guerrillas y militarismo	-	-
Cobertura espacial	Acontecimientos significativos	+	+
	Nacional	+	+
	Nacional – Internacional	-	-
Historia regional	Regional – Local	-	-
	Reforma Agraria	+	+

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	GUÍAS, SESIONES	
		I.E. "A"	I.E. "B"
	Cooperativas (Andahuasi)	-	-
Fuentes documentales	Imágenes, fotos, ilustraciones	+	-
bibliográficas	Citas, referencias de autores	-	-
	Parafraseo, resumen de autores	+	+
Investigación	Temas de indagación (Tarea)	-	-
	Monografías, proyectos de investigación	0	0

Tabla 33 META CATEGORÍA: Contenidos sobre el Gobierno de las FFAA (1968 – 1980)
5° Grado.

Nota: Elaborada por los autores

Análisis

Sobre el carácter del Gobierno de Velasco, los docentes de las dos instituciones educativas coinciden en considerarlo como una dictadura militar, con mayor énfasis en la I.E. "A", lo cual significa que se resalta el carácter autoritario y represivo, asimismo coinciden en darle también un carácter de dictadura reformista con concesiones a las demandas de sectores populares, dándole mayor énfasis en la I.E. "B".

Asimismo, en la I.E. "B" consideran que hubo algunas medidas revolucionarias como la Reforma Agraria.

Respecto a la corriente económica del Gobierno de Velasco los docentes de ambas instituciones educativas coinciden en considerarlo como desarrollismo, después difieren en los énfasis posteriores, la I.E. "A" da más énfasis a la industrialización por sustitución de importaciones, mientras que en la I.E. "B" dan más énfasis a la industrialización dependiente de las nuevas formas de dominación del capital extranjero.

Referente al nacionalismo económico, la I.E. “B” le da más relevancia, no así en la I.E. “A”.

Sobre la corriente política del Gobierno de Velasco, los docentes de las dos instituciones educativas coinciden en señalar que se combinaba reformas con el control y represión a los sectores populares, pero difieren en que la I.E. “A” da más relevancia al Populismo, mientras que en la I.E. “B” le da más relevancia al nacionalismo reformista.

Con relación a la política internacional de Velasco los docentes de ambas instituciones educativas consideran que se ubicaba con los países no alineados del Tercer Mundo, y en menor medida consideran que estaba alineado con el bloque capitalista.

En relación con las controversias del Gobierno de Velasco, lo que más se discutió fue si las reformas de Velasco fueron un fracaso o un triunfo. En menor medida se abordaron el tema de la revancha con Chile y la segunda independencia del Perú.

Sobre la periodificación histórica, los docentes coinciden en tratar este período como una serie de acontecimientos significativos y en menor medida, lo tratan como época de dictaduras y democracias y la secuencia de reformismo, desarrollismo, guerrilla y militarismo.

Respecto a la cobertura espacial se da más énfasis al espacio nacional y en menor medida la relación acontecimientos nacionales con los internacionales y lo regional – local, sobre todo con empresas estatales como Pesca Perú, Petroperú y la Reforma Agraria.

En la historia regional tiene mayor relevancia el tema de la Reforma Agraria, y en menor medida la organización cooperativa como Andahuasi.

Sobre las fuentes documentales – bibliográficas consultadas es que comparten el uso del parafraseo y resumen de autores en las guías y sesiones de aprendizaje. Se complementa con el énfasis en imágenes, fotos, ilustraciones por parte de la I.E. “A” y con pocas citas y referencias de autores.

En relación a la investigación con poca intensidad comparten las tareas como temas de investigación, que complementan las sesiones desarrolladas.

4.5 Contrastación de hipótesis

La escala de valoración de los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación para la prueba de hipótesis es la siguiente:

CATEGORÍAS	ESCALA	ESTADÍGRAFO
Mucho, bastante, concordante/discordante	100–70%	
Suficiente – insuficiente		
Algo, medianamente concordante/discordante	69 – 31%	\bar{x} = media
Suficiente – insuficiente		(MO) Moda
Poco o nada concordantes/discordantes	30 – 0%	
Suficientes – insuficientes		

Hipótesis Específica 1

Las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación inicial y permanente referentes a su pensamiento y conocimiento de su saber docente se manifiestan medianamente suficientes y concordantes con su práctica docente según los profesores investigados.

Matriz 1. Resultado de Encuesta

Metacategoría: Formación Inicial (Pregrado)

Categorías	Subcategorías	%	Valoración
Paradigma historiográfico	Academicista tradicional	50	Medianamente
	Materialismo histórico	50	concordante y suficiente
Paradigma educativo	Tradicional (transmisivo)	50	Medianamente
	Reflexivo – crítico	38	concordante y suficiente
Realidad histórico – social	Procesos y estructuras históricas	75	$\bar{x} = 50\%$ medianamente
	Problemas históricos	25	concordante y suficiente
Abordaje de realidad histórico – social	Ser interpretada y explicada	100	Bastante concordante y suficiente
Calidad de contenidos de historia en tu formación	Bastante calidad	75	$\bar{x} = 50\%$ medianamente
	Poca calidad	25	concordante y suficiente
Concordancia con el currículo del MINEDU	DCN – Rutas de aprendizaje	100	Bastante algo concordante y suficiente
Concordancia de asignaturas de especialidad con práctica docente	Historias I, II, III, IV Historia crítica Latinoamericana.	100	Bastante algo concordante y suficiente

Metacategoría: Formación Docente Permanente

Categorías	Subcategorías	%	Valoración
Curso de historia recibidos	Conferencias, charlas	62,5%	$\bar{x} = 37,5\%$ medianamente
	Simposio, seminarios	12,5%	concordantes y suficientes
Capacitación en contenidos de historia en la I.E.	Poco	25%	$\bar{x} = 50\%$ medianamente
	Nada	75%	discordante e insuficiente
Capacitación en historia por MINEDU	Poco	25%	$\bar{x} = 50\%$ medianamente
	Nada	75%	discordante e insuficiente
Capacitación en historia por esfuerzo personal	Mucho	75%	$\bar{x} = 50\%$ medianamente
	Poco	25%	discordante e insuficiente

RESUMEN PARCIAL**RESULTADOS DE ENCUESTA**

- **Formación inicial (pregrado)** MO
- Medianamente concordante y suficiente 6
- Bastante concordante y suficiente 1
- **Formación docente permanente**
- Medianamente concordante y suficiente 1
- Medianamente discordante e insuficiente 3

Σ MO : Medianamente suficiente y concordante 7

Matriz 2. Resultado de Entrevista

Meta categoría: Concepciones sobre los contenidos de historia

Categorías	Subcategorías	%	Valoración
Paradigma historiográfico con que se identifica	Materialismo histórico	50	$\bar{x} = 50\%$ medianamente
	Tradicón humanista, académico	25	concordante y
	Reflexivo, crítico	25	suficiente
Concepción de la historia	Ciencia Social	50	$\bar{x} = 50\%$ medianamente
	Disciplina interpretativa-explicativa	25	
	Filosofía y ciencia social	25	suficiente
Opinión de la historia que se enseña en Secundaria	Exceso de datos e información	50	$\bar{x} = 44\%$ medianamente
	Entrada en sucesos y personajes	38	suficientes y concordantes
Opinión de la historia aprendida en Universidad	Análisis del Materialismo histórico	37,5	$\bar{x} = 35\%$ medianamente concordante y
	Historia Interpretativa – Crítica	37,5	suficiente
Opinión sobre enfoque por competencias en historia	Poca autonomía en desempeño	38%	
	Desarrolla capacidades y conocimientos	25%	$\bar{x} = 44\%$ medianamente concordante y
	Orientada a necesidades de economía y mercado	25%	suficiente

Meta categoría: Conocimientos sobre los contenidos de historia

Categorías	Subcategorías	%	Valoración
	Procesos históricos, causas y consecuencias	25	
Lo más importante en el concomimiento de la historia	Ubicación en el espacio y tiempo	25	$\bar{x} = 37,5$ medianamente concordante y suficiente.
	Motivos de la acción histórica	25	
	Contenidos muy amplios	38	
Opinión sobre los contenidos de historia en el currículo escolar	Seleccionar lo más resaltante	25	$\bar{x} = 44\%$ medianamente concordante y suficiente
	Insuficiente tiempo para profundizar	25	
Satisfacción y concordancia de historia recibida en Universidad con su práctica docente	Parcialmente no se adecúa a variedad y superficialidad de conocimientos de alumnos	50	$\bar{x} = 37,5\%$ medianamente concordante y suficiente
	Sirven de base teórica para interpretar en algunos casos	25	
Incluye contenidos de historia regional – local en enseñanza de la historia	Si, en historia local y temas de identidad nacional	50	$\bar{x} = 37,5\%$ medianamente concordante y suficiente
	Combina temas de historia local con visitas de estudio	25	

RESUMEN PARCIAL**RESULTADOS DE ENTREVISTA**

- | | |
|---|---------|
| ▪ Concepciones sobre los contenidos de historia | MO |
| ▪ Medianamente concordante y suficiente | 5 |
| ▪ Conocimientos sobre los contenidos de historia | |
| ▪ Medianamente concordante y suficiente | 4 |
| | TOTAL 9 |

∑ MO: Medianamente suficiente y concordante	9
--	----------

RESUMEN TOTAL

- | | |
|--|--------|
| ▪ Encuesta: Medianamente concordante y suficiente | MO = 7 |
| ▪ Entrevista: Medianamente concordante y suficiente | MO = 9 |

TOTAL MO = 16

POR LO TANTO:

Queda confirmada la hipótesis específica 1

Hipótesis Específica 2

Las visiones manifiestas sobre los contenidos de Historia en Secundaria referentes a su práctica docente se muestran medianamente satisfactorias y concordantes con las dimensiones del currículo escalar, según los profesores investigados.

Matriz 3.**Meta categoría: Relación práctica docente y dimensión estructural del currículo**

Categorías	Subcategorías	Valoración I.E. “A” y “B”
PEI		
Finalidad de la educación	Desarrollo integral de la persona	Medianamente concordante y suficiente
	Realización ética	Medianamente concordante y suficiente
	Consolidación de identidad	Medianamente concordante y suficiente
Fines de la educación	Integración social	Poco concordante y suficiente
	Ejercicio de ciudadanía	Medianamente concordante y suficiente
	Desarrollo sostenible	Poco concordante y suficiente
	Formación intelectual	Muy concordantes y suficientes
	Identidad social y cultural	Medianamente concordante y suficiente
Propósitos del DCN y Rutas del Aprendizaje	Desarrollo de competencias y capacidades	Medianamente concordante y suficientes
	Ciudadanía y vida democrática	Medianamente concordante y suficiente
	Desarrollo del pensamiento histórico	Poco concordante y suficiente
Bloque de contenidos de Historia del DCN y Rutas del Aprendizaje	Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales articulados	Medianamente concordante y suficiente
	Interpreta fuentes	Poco concordante y suficientes
	Comprende tiempo histórico y cronológico	Medianamente concordantes y suficientes.

Meta categoría: Relación práctica docente y dimensión estructural del currículo

Categorías	Subcategorías	Valoración I.E. "A" y "B"
Programación Curricular:	Formación personal y social en valores	Poco concordante y suficiente
	Educación para la ciudadanía y convivencia	Medianamente concordante y suficiente
Fines	Desarrolla identidad nacional y cultural	Medianamente concordante y suficiente
Propósitos	Interculturalidad e integración latinoamericana	Poco concordante y suficiente
	Desarrollo de competencias	Medianamente concordantes y suficientes
Contenidos	Capacidades y contenidos	Medianamente concordantes y suficientes.

RESUMEN PARCIAL**RESULTADOS DE ENCUESTA**

- **Muy concordantes y suficientes** : 1
- **Medianamente concordantes y suficientes** : 13
- **Poco concordantes y suficientes** : 6

Σ MO : Medianamente concordantes y suficientes : 13

Matriz 4**Meta categoría: Relación práctica docente y dimensión procesal del currículo – 1° Grado**

Categorías	Subcategorías	Valoración I.E. “A” y “B”
Concepciones sobre la historia	Ciencia social	Muy concordantes y suficientes
	Proceso de sucesión y cambio real	Medianamente concordantes y suficientes
Naturaleza de las sociedades prehispánicas	Cultura y civilización	Muy concordantes y suficientes
	Civilizaciones	Medianamente concordantes y suficientes.
Corrientes historiográficas	Tradicional	Muy concordantes y suficientes.
	Crítico – reflexivo	Medianamente concordantes y suficientes.
El tiempo en Historia	Tiempo cronológico	Muy concordantes y suficientes.
	Hechos, procesos, secuencias, cambios	Medianamente concordantes y suficientes.
Espacio e Historia	Historia Nacional	Muy concordantes y suficientes.
	Historia Internacional	Medianamente concordante y suficiente
Fuentes que apoyan la Historia	Geografía, Economía, Sociología	Medianamente concordante y suficiente
	Fuentes escritas, electrónicas, audiovisuales	Medianamente concordantes y suficientes.
Personificación de la historia	Antigua, Media, Moderna y Contemporánea	Muy concordantes y suficientes.
	Horizontes e intermedios en el Perú	Medianamente concordantes y suficientes.
Significado de la historia	Estudio de hechos y procesos	Muy concordantes y suficientes.
	Sucesión de hechos y procesos	Medianamente concordantes y suficientes.
Historia regional	Civilización Caral	Muy concordante y suficiente
	Víchame – Vegueta	Medianamente concordante y suficiente
Fuentes documentales, bibliográficas	Parafraseo, resumen de autores	Muy concordantes y suficientes
	Imágenes, fotos, ilustraciones	Medianamente concordantes y suficientes
Investigación	Temas de indagación	Medianamente concordantes y suficientes

RESUMEN PARCIAL

- **Muy concordantes y suficientes** 09
- **Medianamente concordantes y suficientes** 12

Σ MO: Medianamente concordantes y suficientes	12
---	-----------

Matriz 5**Meta categoría: Relación práctica docente y dimensión procesal del currículo – 3° Grado**

Categorías	Subcategorías	Valoración I.E. “A” y “B”
Carácter de la independencia del Perú	Emancipación e independencia	Medianamente concordante y suficiente
	Emancipación	Poco concordante y suficiente
Naturaleza de los movimientos indígenas del siglo XVIII	Rebeliones	Medianamente concordante y suficiente
	Movimientos auto colonialistas	Poco concordantes y suficientes
Carácter del Gobierno del protectorado de San Martín	Gobierno provisional	Muy concordante y suficiente
	Gobierno centralista	Muy concordante y suficiente
Carácter del Gobierno de Simón Bolívar	Gobierno dictatorial	Muy concordante y suficiente
	Gobierno vitalicio	Medianamente concordante y suficiente
Visiones sobre el logro de la independencia	Independencia concedida	Medianamente concordante y suficiente
	Independencia conseguida	Muy concordante y suficiente
Perspectivas sobre el resultado de la independencia	Independencia inconclusa	Muy concordante y suficiente
	Independencia en proceso	Medianamente concordante y suficiente
Periodificación histórica	Acontecimientos significativos	Muy concordante y suficiente
	Fases, etapas, épocas	Medianamente concordante y suficiente
Cobertura espacial	Nacional	Muy concordante y suficiente
	Nacional – internacional	Medianamente concordante y suficiente
Historia Regional	Independencia en Huaura	Muy concordante y suficiente
	Llegada expedición libertadora	Medianamente concordante y suficiente
Fuentes documentales- bibliográficas	Parafraseo, resumen de autores	Muy concordantes y suficientes
	Imágenes, fotos, ilustraciones	Medianamente concordantes y suficientes
Investigación	Temas de indagación	Medianamente concordantes y suficientes

RESUMEN.

- **Muy concordantes y suficientes** : 09
- **Medianamente concordantes y suficientes** : 10
- **Poco concordantes y suficientes** : 02

Σ MO: Medianamente concordantes y suficientes 10
--

Matriz 6**Meta categoría: Relación práctica docente y dimensión procesal del currículo – 5° Grado**

Categorías	Subcategorías	Valoración I.E. “A” y “B”
Carácter del Gobierno de Juan Velasco Alvarado	Dictadura militar	Medianamente concordante y suficiente
Corriente económica del Gobierno de Velasco	Dictador reformista	Medianamente concordante y suficiente
	Desarrollismo	Muy concordante y suficiente
Corriente política del Gobierno de Velasco	Nacionalismo económico e industrialismo ISI	Medianamente concordante y suficiente
	Reformismo y represión	Muy concordante y suficiente
Política internacional del Gobierno de Velasco	Nacionalismo reformista	Medianamente concordante y suficiente
	Alineado al bloque capitalista	Medianamente concordante y suficiente
Controversias sobre el Gobierno de Velasco Alvarado	País no alineado y del tercer mundo	Muy concordante y suficiente
	Fracaso o triunfo de las reformas	Muy concordante y suficiente
Periodificación histórica utilizada	Revancha de guerra con Chile	Medianamente concordante y suficiente
	Acontecimientos significativos	Muy concordantes y suficientes
Cobertura espacial	Épocas de dictaduras y democracias	Medianamente concordante y suficiente
	Nacional	Muy concordante y suficiente
Historia regional	Nacional – Internacional	Medianamente concordante y suficiente
	Reforma Agraria	Muy concordante y suficiente
Fuentes documentales – bibliográficas	Cooperativas (Andahuasi, etc)	Medianamente concordante y suficiente
	Imágenes, fotos, ilustraciones	Medianamente concordante y suficiente
Investigación	Parafraseo, resumen de autores	Muy concordante y suficiente
	Temas de indagación	Medianamente concordante y suficiente

RESUMEN PARCIAL:

- **Muy concordantes y suficientes** : 08
- **Medianamente concordantes y suficientes** : 11

Σ MO: Medianamente concordante y suficiente	11
--	-----------

RESUMEN TOTAL

- | | | |
|---|-------------|----|
| ▪ Relación práctica docente y dimensión | Σ MO | |
| ▪ Medianamente concordante y suficiente | | 13 |
| ▪ Relación práctica docente y dimensión procesal del currículo | | |
| ▪ 1° Grado de Secundaria: Medianamente concordante y suficiente | | 12 |
| ▪ 3° Grado de Secundaria: Medianamente concordante y suficiente | | 10 |
| ▪ 5° Grado de Secundaria: Medianamente concordante y suficiente | | 11 |

TOTAL	46
--------------	-----------

POR LO TANTO:

Queda confirmada la hipótesis específica dos.

Hipótesis Específica 3

Existen bastante concordancias y pocas discordancias sobre los contenidos de Historia en Secundaria entre los docentes de ambas instituciones educativas referidos a su formación profesional y su práctica docente según los profesores investigados.

Matriz 7.

Meta categoría: Formación Profesional

Categorías	Subcategorías	%	Valoración I.E. "A" y "B"
Paradigma historiográfico	Tradicional y Materialismo Histórico	100	Muy concordante y suficiente
Paradigma educativo	Transmisivo, cognitivo y crítico	88	Muy concordante y suficiente
Obras historiográficas más importantes en su formación	7 Ensayos J. C. M. Orígenes de la Civilización, Lumbresas, Tupac Amaru, J. J. Vega	59	Medianamente concordante y suficiente
Lo más importante de la realidad histórico social	Acontecimientos y personajes relevantes en procesos y estructuras históricas	75	Muy concordante y suficiente
La realidad histórico social debe ser	Interpretada y explicada	100	Muy concordante y suficiente
Asignaturas más influyentes en su formación profesional	Historia del Perú y del Mundo II y IV; Filosofía de la Historia	75	Muy concordante y suficiente
Calidad de los contenidos de Historia recibidos	Contenidos de Historia I, II, III, IV. Historia crítica latino-americana	50	Muy concordante y suficiente
Asignaturas pedagógicas didácticas mas valoradas	Prácticas preprofesionales Estratégias didático	88	Muy concordante y suficiente
Contenidos de historia en tu formación profesional	Concordantes com currículo del MINEDU	44	Medianamente concordante y suficiente
Contenidos de historia en tu formación profesion	Concordância com tu práctica docente	68,75	Medianamente concordante y suficiente

Matriz 8.**Meta categoría: Práctica docente**

Categorías	Subcategorías	%	Valoración
	Transmitir información y contenidos aceptados	25	
Perspectiva para seleccionar y tratar contenidos de historia	Contenido conceptual y reflexivo	25	Σ : 75% Bastante concordante y suficiente
	Enseñanza activa	25	
Currículo en que basas tu programación curricular	DCN y rutas del aprendizaje	100	Bastante concordante y suficiente
	Instruccional (Lógica del Currículo)	50	
Naturaleza de contenidos de historia en la unidad – sesión de aprendizaje	Magíster céntrico (Lógica del profesor)	25	Σ :75% Bastante concordante y suficiente
	Secuencia cronológica	50	
Secuencia en desarrollo de contenidos de historia	Secuencia del currículo, texto, guía escolar	25	Σ :75% Bastante concordante y suficiente
	Manuales, compendios, Textos escolares .	50	
Fuentes para enseñar contenido de historia	Sitios, artículos de internet	25	Σ :75% Bastante concordante y suficiente
	Datos, informaciones, conocimientos específicos	75	
Tipos de contenidos de historia en tu programación curricular	Teorías, principios, conceptos	25	Σ :100% Bastante concordante y suficiente
	Asignatura independiente	100	
Forma curricular de enseñanza de contenidos de historia			Bastante concordante y suficiente
	Con DCN y Rutas del Aprendizaje	75	
Contenidos de historia en aula y currículo escolar			Algo concordante y suficiente

RESUMEN PARCIAL

▪ Formación profesional	$\sum MO$
▪ Bastante concordante y suficiente	06
▪ Medianamente concordante y suficiente	04
▪ Práctica docente	
▪ Bastante concordante y suficiente	07
▪ Medianamente concordante y suficiente	01

RESUMEN TOTAL

▪ Formación profesional	$\sum MO$
▪ Bastante concordante y suficiente	06
▪ Práctica docente	
▪ Bastante concordante y suficiente	07

TOTAL	13
--------------	-----------

POR LO TANTO:

Queda confirmada la hipótesis específica 3

HIPÓTESIS GENERAL

Las visiones adquiridas sobre los contenidos de historia en Secundaria durante su formación profesional inicial y permanente que forman parte de su saber docente, comprende los paradigmas y conocimientos concordantes con su práctica docente, según los profesores investigados.

Si analizamos los resultados de las hipótesis específicas queda demostrada dicha concordancia.

▪ **Hipótesis 1:**

$\Sigma MO : 16$ Medianamente suficientes y concordantes los contenidos de historia, adquiridos en su formación inicial y permanente con su práctica docente.

▪ **Hipótesis específica 2:**

$\Sigma MO : 46$ Medianamente concordante y suficiente los contenidos de historia de su práctica docente con las dimensiones estructural y procesal del currículo escolar.

▪ **Hipótesis específica 3:**

$\Sigma MO : 13$ Existen bastante concordancias sobre los contenidos de historia Secundaria entre los docentes de ambas instituciones educativas (“A” y “B”) referidas a su formación profesional y práctica docente.

POR LO TANTO:

Queda demostrada la hipótesis general.

CAPITULO V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación se dan por confirmadas la hipótesis general y específicas.

Queda confirmada la hipótesis general de que las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación profesional inicial y permanente que forman parte de su saber docente comprende los paradigmas y conocimientos medianamente concordantes y suficientes con su práctica docente, según los profesores investigados.

Esto guarda relación, en primer lugar, con la comprobación de la primera hipótesis específica, que con una sumatoria de Moda de 15, confirma como medianamente suficiente y concordante los contenidos de historia adquiridos en su formación inicial y permanente con su práctica docente.

Con los hallazgos encontrados en la formación inicial y permanente y su relación con la práctica docente, se ha podido constatar la importancia y requerimientos de que las dos modalidades de formación profesional deben ser integradas y desarrolladas de manera simbiótica, como dos caras de una misma moneda para lograr una formación académica

profesional eficiente y de calidad que redunde en el bienestar y la economía de una sociedad y que está ligado a las competencias y conocimientos de los profesores.

En este sentido coincide con lo dicho en el estudio de Hammele y Jukku – Sihvonen (2009), cuando en:

“El currículo en la formación del profesorado de Secundaria”, hacen referencia al sistema educativo finlandés, reconocido mundialmente como un sistema exitoso en la formación de los profesionales de la educación y en los resultados de su gestión pedagógica e institucional.

En lo sustantivo este estudio señala que para alcanzar un alto grado de competencia profesional en educación, ésta en primer lugar la ampliación de la formación del profesorado hasta el grado de Máster. En segundo término, plantea una articulación entre la política educativa, la formación de entrada o inicial la formación continua o permanente, la práctica preprofesional y la práctica en servicio, la investigación e innovación de acuerdo a las necesidades, socio pedagógicas de los contextos en congruencia con la normativa social y educativa del Estado en sus diversos escalones de Gobierno Central y local.

En tanto el Plan de Estudios y los contenidos curriculares, el Consejo Nacional de Educación proporciona unos objetivos y unas pautas muy amplias para los contenidos, dando autonomía para la diversificación curricular, con las regulaciones de los administradores locales. Esta es la base de la formación profesional docente, y toda la formación del profesorado de escuelas comprensivas (Básica) y centros de secundaria superior que debe ser académica y llevada a cabo en universidades.

Se les prepara para que sean educadores, más que simples enseñantes o instructores, de ahí la exigencia de lo pedagógico que atienda el crecimiento socioemocional, cognitivo y proporciona las habilidades y capacidades para la expresividad y la actuación contextual del docente.

Como se puede notar son notorias las diferencias y brechas del sistema educativo y de formación profesional de los profesores en Finlandia con el sistema educativo de formación profesional docente peruano.

En tanto los fundamentos epistemológicos de la formación inicial docente y en particular de los profesores investigados se inciden en el pensamiento y el conocimiento de la historia por ser uso de los factores decisivas en la comprensión e implementación de los contenidos tanto disciplinares (de la historia) como los escolares en su práctica docente.

Al respecto, Gudmundsdóttir S. y Shulman, L. (1990) señalan que hay una diferencia en el conocimiento de los profesores de los estudios sociales entre los expertos y principiantes, se basan en que la comprensión que tenga el profesor del contenido teórico de la asignatura propiciaría no sólo la transformación de éste si no que facilita su enseñanza.

El supuesto teórico del que partieron los investigadores es que el conocimiento didáctico del contenido se construye en base a tres conocimientos fundamentales; el de la materia, el didáctico general y el que trata sobre el alumnado.

El conocimiento de la materia histórica en sus fundamentos teóricos y el dominio de sus contenidos, los profesores expertos y principiantes comparten en común un dominio aceptable del contenido, no tanto así de sus fundamentos epistemológicos. La primera diferencia es que el profesor experto tiene una visión panorámica más definida del proceso histórico global porque maneja un marco teórico y doctrinario establecido lo que le permite estructurar y segmentar la historia y sus contenidos de una manera más amplia, diversificada y factible.

En relación a estos fundamentos teóricos, Jhon Petter (1991) indica que el conocimiento profesional del profesor de historia adquirido en su formación inicial y continua es un factor clave en la efectividad de su quehacer profesional. Desde esta perspectiva explicó que la estructura del conocimiento de la historia que posee el profesor incluye dos tipos de estructura: una sustantiva relativa a la manera en que los conceptos básicos y principios de la

materia son organizados para incorporar informaciones específicas y conocimiento factual, y la estructura sintáctica referida a la propia disciplina, esto es, la validez o invalidez, la confiabilidad o no de aquellas estructuras de conocimiento que permiten determinar lo que es legítimo o no en la materia.

Los fundamentos epistemológicos, ontológicos, gnoseológicos y axiológicos sustentan la estructura sustantiva, mientras que la estructura sintáctica, comprende la estructura de conocimientos válidos, confiable y legítimo de la materia histórica.

Es precisamente en estos componentes de los fundamentos teóricos doctrinarios de los contenidos de historia y su relación con la práctica docente es donde se forman los profesores expertos con dominio de su materia y corresponde también a la estructura sustantiva y sintáctica de los conocimientos de historia, que sirve de base para incorporar nuevos conocimientos válidos y legítimos de historia.

De ahí la importancia de incluir en la investigación los paradigmas historiográficos y educativos, las obras historiográficas y asignaturas de historia y didáctica que más han influenciado en su formación inicial, permanente y su práctica docente. En este sentido hay una concordancia entre los autores citados anteriormente y los resultados de la encuesta y la entrevista del presente estudio.

En un primer momento de la formación inicial los paradigmas historiográficos del Materialismo histórico y el tradicional compartieron un 50% cada uno, en un segundo momento (entrevista) el Materialismo histórico sigue con un 50% y el tradicional académico y humanista comparte en un 25% cada uno con el Paradigma de Reflexión crítica.

La historia es considerada como una ciencia social con un 50% (entrevista).

En tanto el Paradigma educativo con el cual ha sido formado figuran con un 50% el tradicional transmisivo y con un 38% el Reflexivo – crítico.

Estos resultados corroboran la hipótesis específica uno en el nivel medianamente suficiente y concordante con su práctica docente.

Todo lo dicho se complementa con los fundamentos gnoseológicos y axiológicos, referidos sucesivamente a la construcción / reconstrucción del conocimiento histórico – didáctico, y a la búsqueda de la verdad histórica.

Asimismo el fundamento ontológico referido fundamentalmente al ser social, en este caso la realidad histórico social vista desde diferentes enfoques.

Al respecto, sobre la construcción / reconstrucción histórico, el resultado de la encuesta sobre lo más importante en la realidad histórico social, si bien se mantiene predominante la versión tradicional de estudiar acontecimientos y personajes relevantes éstos son ubicados y contextualizados en los procesos y estructuras históricas en un 50%; a lo cual hay que agregar que la realidad histórico social debe ser interpretada y explicada con una respuesta al 100% de los encuestados, lo cual revela un acercamiento a lo que se señala que debería ser de acuerdo al currículo.

Esto se corrobora también cuando los encuestados consideran que su formación profesional en los contenidos de historia ha sido bastante buena (75%), sin embargo, manifiestan que estos contenidos son algo concordantes con el currículo de historia del MINEDU (100%).

Y que el 100% de los encuestados considera que los contenidos de historia aprendidos en las asignaturas de su especialidad son algo concordantes con su práctica docente. Pero a este hay que agregar que hay una actualización y modificación del currículo de historia del MINEDU en forma progresiva, que le hace converger en algunos aspectos con lo recibido en su formación profesional.

En relación a la hipótesis específica dos, referida a la dimensión estructural y procesal del currículo que se muestran medianamente concordante y suficiente con su práctica docente

con una sumatoria de la moda de 46 se relaciona con lo planteado por Posner (2001) sobre las dimensiones horizontal (estructural) y vertical (procesal) del currículo y de la relación propósitos y los contenidos.

En esta investigación, se toma como dimensión estructural u horizontal del currículo escolar la finalidad, los fines, propósitos y bloque de contenidos.

La dimensión procesal o vertical del currículo escolar se ha visto en la secuencia de sus componentes y sus contenidos conceptuales de tres grados de secundaria: el primer, tercer y quinto grado, con la valoración de sus niveles de concordancia y suficiencia entre sus elementos y su práctica docente.

En lo referente a la dimensión estructural del currículo escolar los contenidos de historia, en tanto los fines y propósitos del Diseño Curricular (DCN) y de las Rutas del Aprendizaje hay coincidencia en tres aspectos centrales: la afirmación de la identidad social – cultural en el marco de la interculturalidad; el ejercicio de la ciudadanía y vida democrática, y el desarrollo de competencias del Área de Historia, Geografía y Economía. A esto hay que agregar que en los fines y propósitos de los programas curriculares de las dos instituciones educativas en estudio se coincide mayormente con lo dicho anteriormente, a lo cual se agrega como dimensiones formativas de estas instituciones educativas la educación personalizada y comunitaria acorde a sus principios y valores.

En relación a la dimensión procesal del currículo escolar referente al Primer Grado de Secundaria, es necesario resaltar lo siguiente: En ambas instituciones educativas es plena la coincidencia de considerar la historia como una ciencia social con una estructura de conocimiento propia que debe conocer el profesor para poder enseñar eficazmente.

En esto hay una concordancia con lo planteado por Jhon Petter (1991) que destaca que la historia tiene una estructura sustantiva (teórica – filosófica) y una estructura factual referida al conocimiento de los hechos y procesos históricos.

Pero esto diverge de lo planteado por el Ministerio de Educación al decir de Rojas Galarza (2000) donde hay una contradicción entre la lógica y exposición científica de la historia que es tomada como un medio o instrumento para la lógica de la exposición pedagógica – didáctica, y no una correcta articulación entre ambos procesos.

Otro de los puntos controversiales es el nuevo carácter interdisciplinario del conocimiento histórico sacándolo de su campo tradicional de los hechos y procesos históricos como tales, para dar paso a las situaciones y problemas de la realidad histórico social y la vida cotidiana.

El enfoque de las competencias del MINEDU, sumado al papel del constructivismo en la psicologización del conocimiento histórico pone énfasis en las habilidades de pensamiento y los procesos cognitivos del conocimiento, donde el conocimiento histórico es resignificado como algo particular para habilidades heurísticas y hermenéuticas, convirtiéndose así en un “contenido procedimental”.

Al respecto Beane, J. A. (2005), sostiene que la integración curricular mejora los aprendizajes de los estudiantes en comparación con el sistema de asignaturas separadas, siempre y cuando los conceptos y principios de la historia sirvan como marco referencial para su aplicación a la indagación y estudio de los temas sobre la realidad.

Lo que más destaca en la dimensión procesal o secuencia de contenidos del Tercer Grado de Secundaria, focalizado en el proceso de la Independencia del Perú, comparando los textos oficiales del MINEDU, así como sus guías y compendios consultados con las programaciones curriculares y sesiones de aprendizaje, es el carácter anticolonial de los movimientos indígenas más importantes del Siglo XVIII como fueron Juan Santos Atahualpa (1742) y de Túpac Amará II (1780) en el contexto de la crisis del orden colonial español y la ola revolucionaria que recorría América como la Independencia de EE.UU. de Norteamérica en 1776, la revolución antiesclavista de Haití (1791-1804) y los mismos esfuerzos y

rebeliones de los criollos liberales por la emancipación y posterior independencia, le daban ese contenido de liberación nacional.

Esto de alguna manera sintoniza con el planteamiento de que el proceso independentista tendría una fase indígena y luego una fase criolla dejando de lado anteriores esquemas.

Claro está que a esto hay que agregar la influencia de la Ilustración europea y la Revolución francesa.

En lo concerniente al contenido conceptual del Proceso de la Independencia del Perú, es el uso indistinto sin mayor precisión conceptual de los términos Emancipación e Independencia.

El otro tema de coincidencia en las guías y sesiones de clase es la tesis de la independencia conseguida con la participación y apoyo de las masas indígenas, mestizas y esclavizadas, frente a la anterior Tesis dominante de la independencia concedida por la acción de las expediciones libertadoras de San Martín y Bolívar, a lo cual se agrega la afirmación de que la independencia es un proceso inconcluso, que hay nuevas dependencias a superar.

Es importante anotar que en Historia Regional los temas más relevantes son la Independencia en Supe y en Huaura, y la llegada de la expedición libertadora al norte chico, sección que en el texto escolar del MINEDU se recomienda tratar.

Sobre los contenidos de historia en el Quinto Grado de Secundaria se analizó el tema del Gobierno de la Fuerza Armada (1968 – 1980), en particular la primera fase a cargo del General Juan Velasco Alvarado por ser el más relevante y controversial. Hay coincidencias entre lo señalado en el texto escolar del MINEDU, los compendios, guías y sesiones de aprendizaje utilizadas en las dos instituciones educativas estudiadas, en el sentido de considerar como un Gobierno de Dictadura Militar. Sin embargo, existen algunas diferencias y matices en el tratamiento interno de este tema.

En la Institución Educativa “A” existen más coincidencias con el Texto del MINEDU, en el sentido de considerarla como una dictadura más represiva en el marco de la doctrina de

Seguridad Nacional impulsada por EE.UU. y tomada con variantes por el Centro de Altos Estudios Militares (CAEN) del Perú, lo que le da una orientación más populista y desarrollista con estatizaciones y promoción de la industrialización por sustitución de importaciones.

En cambio, en la Institución Educativa “B” los docentes enfocan el Gobierno de Velasco como una dictadura reformista con algunas medidas que tenían un alcance revolucionario como la Reforma Agraria, y que, junto al industrialismo desarrollista, lo que se buscaba era desactivar los brotes guerrilleros.

También se diferencia en que más que populismo hubo un nacionalismo reformista que buscan el apoyo popular.

Respecto a la política internacional, los docentes de la Institución Educativa “A” lo ven al Gobierno de Velasco más alineado con el bloque capitalista, mientras que en la Institución Educativa “B” lo ven más cercano al bloque de Países No Alineados y del Tercer Mundo.

En lo que concierne a otros puntos del Gobierno de Velasco como una posible guerra de revancha con Chile y que representaría un esfuerzo por una segunda independencia del Perú hay coincidencias en ambas instituciones educativas, pero en menor intensidad.

En lo concerniente a la hipótesis específica tres sobre las concordancias sobre los contenidos de historia en Secundaria entre los docentes de las Instituciones Educativas “A” y “B” referidas a su formación profesional y práctica docente, existen bastantes concordancias, en primer lugar porque todas las docentes investigadas son egresadas de la Facultad de Educación en la Carrera de Ciencias Sociales y Turismo; en segundo lugar, ambas instituciones educativas son privadas y sus fines y propósitos muy semejantes.

Sin embargo, hay algunas particularidades a nivel de la Institución Educativa donde realizan su práctica de enseñanza.

En este sentido hay coincidencias con Zevallos R. (2006) quien afirma que las instituciones educativas privadas toman como referente los programas curriculares y textos

oficiales del Ministerio de Educación, y de otra parte cada institución educativa usa un compendio de historia con los cuales elaboran sus guías y sesiones de aprendizaje.

En la práctica, la programación curricular del MINEDU sufre algunas adecuaciones al enfoque y estilo de enseñanza de los docentes lo cual da cabida a que se presenten opciones de currículo oculto y de currículo nulo, es decir, incorporaciones y supresiones curriculares al momento de la enseñanza. Esto se demuestra cuando el 100% de los encuestados dicen que incorporan contenidos de historia acorde a las necesidades, intereses y características de los estudiantes, y, por otro lado, los docentes manifiestan en un 75% que en algo dejan de lado los contenidos de historia programados.

5.2 Conclusiones

De los objetivos planteados en esta investigación, los resultados y discusión de la misma podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Las visiones sobre los contenidos de historia en Secundaria, según los docentes investigados constituyen un factor decisivo para seleccionar, relevar, interpretar y explicar los hechos y procesos históricos, ya que esas miradas dan la perspectiva teórica, doctrinaria y metodológica para analizar la realidad histórico social.
2. Los componentes de estas visiones sobre los contenidos de historia, se refieren a Paradigmas, pensamientos y conocimientos de los profesores investigados tanto en los aspectos ontológicos (realidad histórico – social), epistemológico (paradigmas, pensamientos y conocimientos). En su formación profesional inicial han recibido una combinación de academicismo tradicional, de reflexión crítica y materialismo histórico y en su práctica docente van asumiendo progresivamente los enfoques constructivistas, estructural – funcionalista y de la Escuela de los Annales que caracterizan a los contenidos de historia del currículo del MINEDU.

Se constata coincidencias en la práctica docente referidas a la transmisión - adquisición de contenidos de historia en el marco academicista, de metodología activa y de reflexión crítica en determinados temas, lo cual los acerca en alguna medida a la renovación que plantea el MINEDU y la ciencia histórica en general.

3. La formación del profesorado en general y los de Ciencias Sociales en particular, tanto la inicial o de Pregrado como la permanente o continua, constituyen dos caras de una

misma moneda para hacer madurar al docente, convertirlo en un experto y las instituciones educativas mencionadas en la muestra descuiden la formación en ejercicio, dejándolo a entera responsabilidad de los docentes.

4. Sobre las dimensiones estructural u horizontal del currículo escolar y procesal o vertical hay un alineamiento en lo fundamental con el currículo del MINEDU, específicamente con la combinación de elementos del Diseño Curricular Nacional (DCN) y su modificatoria con las Rutas del Aprendizaje. Las diferencias aparecen con las mediaciones institucionales a través de sus fines y propósitos, los textos y compendios utilizados, así como los estilos y perspectivas de enseñanza de los docentes, dando pie a que se presenten casos de currículo oculto y nulo en su práctica docente.
5. Referente a las muchas concordancias en la formación profesional y la práctica docente de los docentes de ambas instituciones educativas, tiene que ver entre otros factores, que son egresados de la misma universidad y carrera de Ciencias Sociales y Turismo, y las diferencias tienen que ver con matices y acentos en determinados aspectos de los contenidos de historia tratados.

5.3 Recomendaciones

1. Sobre la formación inicial o de Pregrado se sugiere reforzar los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos, ontológicos y éticos de la carrera de Ciencias Sociales y Turismo, así como de Pedagogía y Didáctica general en los estudios específicos o de Formación Profesional Básica, por la importancia que tienen en la perspectiva teórica para asumir los fines y contenidos de las Ciencias Sociales.

Referente a la formación continua o permanente se sugiere llegar a convenios o acuerdos para desarrollar proyectos de capacitación y actualización en contenidos y metódica de enseñanza – aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales. Esto podría ser con las Ugeles respectivas o redes de centros educativos.

Proponer, de otra parte, la posibilidad de diplomados, cursos de postgrado e incluso de Materia en Historia y Ciencias Sociales.

2. Se propone preparar y hacer llegar planteamientos de diversificación curricular y de contenido regional en Historia y Ciencias Sociales a los responsables de los Proyectos Curriculares locales y regional.
3. Plantear la posibilidad de publicar una revista o un boletín que difunda y mantenga comunicados a los docentes de Ciencias Sociales, las noticias e investigaciones últimas sobre la especialidad.
4. Sugerir la formación de círculos o asociaciones de docentes de Ciencias Sociales que pueden tomar iniciativa para organizar y/o participar en eventos académicos relacionados con la especialidad.

CAPITULO VI. FUENTES DE INFORMACIÓN

6.1 Fuentes bibliográficas

- A.F.A. Editores Importadores. (2003). *Diccionario Pedagógico*. Lima, Perú: Editorial Lima A.F.A. Editores.
- Alvarez de Zayas, C. H. (1999). *Didáctica. La Escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Aisenberg, B., & Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICE.
- Arias Gómez, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una propuesta didáctica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arrondo, C., & Bembo, S. (2001). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Barriga, C. (2005). *Estudios de la realidad sociocultural. Texto Autoinstructivo*. Lima, Perú: Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del Curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Benejam, P. (2001). *Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*. En C. Arrondo, & S. Bembo, *La Formación Docente*

- en el Profesorado de Historia* (págs. 61-70). Barcelona, España: Editorial Homo Sapiens.
- Benejam, P. (2002). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam, & J. Poyes, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (págs. 33-51). Barcelona, España: Editorial Horson.
- Betancourt Echeverry, D. (1995). *Enseñanza de la Historia a tres niveles*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bonilla, H. (2017). *La construcción del conocimiento histórico*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Bordieu, P. (1972). Sistemas de Enseñanza. Sistemas de Pensamiento. En J. Mendo, *Entre la Utopía y la Vida. Ensayos sobre Filosofía*, (pág. 67). Lima, Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Bunge, M. (1993). *Epistemología*. Barcelona, España: Talleres Gráficos Duplex S.A.
- Bunge, M. (2013). *Vigencia de la Filosofía. Ciencia y Técnica. Investigación y Universidad*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Burga, M. (2005). *La historia y los historiadores en el Perú*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM y de la UIGV.
- Calaf, R. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia*. Barcelona, España: Ediciones OIKOSTAU.
- Cantera, E. (2012). *Tendencias historiográficas actuales. Historia Medieval, Moderna y Contemporánea*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areas S.A. - UNED.
- Carlos, G. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.

- Carretero, M., Pozo, J., & Asensio, M. (1997). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Gráficos Rógar.
- Castro, J. (2000). *Sociología para analizar la sociedad*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Castro-Kikuchi, L. (2005). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Lima, Perú: Ceguro Editores.
- Chávez, T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la Educación Secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la PUCP.
- El Comercio - Santillana. (2000). *Diccionario Enciclopédico*. Lima, Perú: Empresa Editora El Comercio S.A.
- Flores Barboza, J. (2011). *Construyendo la tesis universitaria. Guía Didáctica*. Lima, Perú: CEPREDIM.
- Florez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (Segunda ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- Finocchio, S., & Garcia, P. (1993). *¿Qué enseñamos cuando enseñamos Ciencias Sociales en Educación Intermedia?* Madrid, España: Ediciones RIALP S.A.
- Germaná, C. (1993). El discurso de la Sociología en el Perú. En J. Mendo, *Entre la Utopía y la Vida. Ensayos sobre Filosofía, Educación y Sociedad* (pág. 69). Lima, Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Gobierno Regional de Lima y Universidad Wiener. (2014). *Proyecto Curricular Regional de Lima Provincias. Versión Inicial*. Huaura: UGEL 09.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. (1990). Pedagogical content knowledge in social studies. En T. Villaquirán, *La enseñanza de la historia en la Escuela Básica Venezolana. Visión del Profesorado*. Boston, Estados Unidos de Norte América.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición ed.). México: Mc Graw Hill.

- Hernández, X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2019). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- John, P. (1991). *The professional craft knowledge of the history teacher*. Reino Unido.
- Kapsoli, W. (2001). *Historia e historiadores*. Lima, Perú: Editorial Universitaria de la URP.
- Kitson, A., Steward, S., & Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Kuhn, T. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. En J. Mendo, *Entre la Utopía y la Vida. Ensayos sobre Filosofía, Educación y Sociedad* (pág. 66). Lima, Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Liu, & Tucker. (2014). En R. Hernández, R. Fernández, & L. Baptista, *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México: McGraw Hill.
- Martí, I. (2003). *Diccionario enciclopédico de Educación*. Barcelona, España: Grupo Editorial CEAC SA.
- Martín, F. (1999). *La Didáctica ante el Tercer Milenio*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Martinez, M. (2011). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.
- Medina, W., & Toledo, A. (2013). *Ciencias Sociales. Propuesta Teórica para estudiar la sociedad*. Lima, Perú: Grupo Editorial Arteidea.
- Mendo, J. V. (2006). *Entre la Utopía y la Vida. Ensayos sobre Filosofía, Educación y Sociedad*. Lima, Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

- Porlán, R., & Martín, J. (1993). El diario del profesor. En D. Arias, *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica* (pág. 22). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Posner, G. (2001). *Análisis del Currículo*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw Hill.
- Romero, L. A. (1998). *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Romero, Y., & Jara, J. (2015). *Proyecto Curricular Regional de Lima Provincias. Versión Inicial. Documento de Consulta*. Lima, Perú: Edición de la Universidad Privada Norbert Wiener.
- Sánchez, C., & Huaranga, O. (1999). *Ensayo de Epistemología Educativa*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Sanchez, H., & Reyes, C. (1984). *Metodología y Diseños en la investigación científica*. Lima: INIDE.
- Santiago, H. (1996). *Didáctica de la Historia. Una propuesta desde la Pedagogía Activa*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Segal, A., & Iaies, G. (1993). *Criterios para revisar la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En Silva Finochio (Coord) *Enseñar ciencias sociales* (pp 15-31). Argentina: Editorial Troquel S.A.
- Silva, L. (1984). *Ensayo sobre Metodología de las Ciencias Sociales*. Lima, Perú: Universidad de Lima.
- Vásquez, F. (2002). *Plan Deliberante: Un modelo heurístico para el aprendizaje de la asignatura de Historia*. Lima, Perú: Editorial Derrama Magisterial.
- Veliz, F., & Almeyda, O. (2000). *Diccionario y vocabulario pedagógico*. Lima, Perú: Ediciones y Distribuciones J.C.

6.2 Fuentes documentales

- Aguilar, D. (2007). *Nivel de información y comprensión de conceptos históricos en docentes y estudiantes de Educación Secundaria de la Provincia de Huarochiri, Zona Carretera Central*. Tesis de Maestría. En Campos, J, Flores, R, Marroquín, R & Delgado, R. (Ed) (2009). *Constructos teóricos y prácticos para la elaboración de una tesis de maestría y doctorado*. (pp. 278-281), Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Alfaro, D. (2009). *Los Hatun Yauyos: Un contenido geohistórico para la enseñanza – aprendizaje de la historia regional*. Tesis de Maestría. En Villegas, J., Marroquín, R., Del Castillo, V, & Sanchez, R, (Edit) (2011). *Teoría y praxis de la investigación científica*. (pp. 630-633). Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Arámburu, A. (2007). *Influencia de la enseñanza de la historia en la visión histórica del Perú de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad Enrique Guzmán y Valle*. Tesis de Maestría. En Campos, J, Flores, R, Marroquín, R & Delgado, R. (Ed) (2009). *Constructos teóricos y prácticos para la elaboración de una tesis de maestría y doctorado*. (pp. 297–300), Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Barrientos, E. (1996). *Egresado en educación y su relación con el perfil profesional y el currículo*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Caro, L. (1974). *La enseñanza de la historia como instrumento de desarrollo de la nacionalidad*. Tesis Doctoral. En Campos, J., Flores, R., Marroquín, R. & Delgado, R. (Ed) (2009). *Constructos teóricos y prácticos para la elaboración de una tesis de maestría y doctorado*. (pp. 485-487), Lima, Perú: Editorial San Marcos.

- Huamán, C., & Rodríguez, E. (2011). *Enseñanza de la historia en el nivel secundario según los profesores. Análisis de casos en las I.E. Divino Corazón de Jesús, Huacho y Fray Melchor Aponte, Végueta, año 2011*. Tesis de Pregrado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Lavado, L. (2005). *El enfoque interdisciplinar en las Ciencias Sociales*. Tesis de Maestría. En Marroquín, R. & Campos, J. (Ed). (2007). *Pedagogía de la investigación científica*. Tesis de PosGrado 1972 – 2007. (pp. 254 – 256). Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Ministerio de Educación. (2001). *PLA NCAD Secundaria. Manual para docentes*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional*. Lima, Perú: Editorial M Fénix E.I.R.L.
- Ramos, E. (2008). *El plan de estudios y su relación con la identidad cultural de los estudiantes del departamento académico de Ciencias Sociales*. En Villegas, J., Marroquín, R., Del Castillo, V, & Sanchez, R, (Ed) (2011). *Teoría y praxis de la investigación científica*. (pp. 297-300). Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Rodríguez, E. (1992). Nuevas responsabilidades y tareas del formador docente en América Latina. *Educación*, 21-44. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5486>
- Rojas, C. (2000). Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales ¿Lógica de la Ciencia vs Lógica del Aprendizaje en los diseños curriculares escolares. *Seminario: Las Ciencias Sociales en el Siglo XXI. 6-7 Octubre 2000* (p. 3). Huacho: Documento Tipeado.
- Villaquirán, T. (2008). *La enseñanza de la historia en la Escuela Básica Venezolana. Visión del profesorado*. Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, España.

6.3 Fuentes electrónicas

- Cebrian, M. (Junio de 2006). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *EduTEC: Revista electrónica de Tecnología Educativa*(6). doi:<https://doi.org/10.21556/edutec.1997.6.571>
- Copello, M., & Sanmarti, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrada en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 19(2), 269-283. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21741>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, Ext(12), 88-103. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109906>
- Gómez, C., & Martínez, P. (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*(52). doi:<http://dx.doi.org/10.7440/re252.2015.04>
- Hammele, N., & Jukku-Sihvonen, R. (2009). El Currículo en la formación del Profesorado de Secundaria. *Revista de Educación*(350), 73-202.
- La Montaña, J. L. (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado. *CLIO History and History Teaching*(42), 1-16. Obtenido de <http://clio.rediris.es/n42/articulos/montana2016.pdf>
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(8), 22. Obtenido de

[http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15164/rev81ART4.pdf?sequence=1
&isAllowed=y](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15164/rev81ART4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pibernat, L. (2010). Fundamentación epistémica del acto de enseñanza. Bases para la didáctica de la historia y la geografía. *Revista de Investigación Enseñanza de las Ciencias Sociales*(9), 115-128. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191363>
- Plá, S. (2010). Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. *Enseñanza de las ciencias sociales* (10), 65-74. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/ensenanzacs/article/view/248893/333139>
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*(12). Obtenido de [https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex1/HMI\(original\)/Contenidos%20Prats.pdf](https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex1/HMI(original)/Contenidos%20Prats.pdf)
- Prats, J., & Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos. En Oceano, *ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN* (Vol. 3). Barcelona. Obtenido de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/600/Joaquim%20Prats.pdf?sequence=1>
- Zevallos, R. (2010). ¿ La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña. En *M. Benavides, & P. Neira, *Cambio y continuidad en la escuela peruana. Una mirada institucional a la implementación de programas procesos y proyectos educativas* (págs. 17-53). Lima, Perú: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Obtenido de

http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/148/LIBROGRADE_CAMBIOCONTINUIDAD_CAP1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

- Anexo 01. Matriz de Consistencia
- Anexo 02. Encuesta por cuestionario para docentes
- Anexo 03. Guía de entrevista en profundidad para los docentes de historia.
- Anexo 04. Pauta de análisis documental.

ANEXO 01. MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: VISIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN SECUNDARIA. LOS CASOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS TERESA GONZALES DE FANNING, SANTA MARÍA Y NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE, HUACHO, 2016.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Cuáles son las visiones sobre los contenidos de Historia en Secundaria según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzales de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho, 2016?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Analizar las visiones sobre los contenidos de Historia en Secundaria según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia y Secundaria durante su formación profesional inicial y permanente, que forman parte de su saber docente, comprende los paradigmas y conocimientos concordantes o discordantes con su práctica docente comprende según los profesores investigados.</p>
<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p> <p>a. ¿Cuáles son las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación profesional inicial y permanente, que forman parte de su saber docente, según los docentes de las instituciones</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación profesional inicial y permanente que forman parte de su saber docente, según los docentes de las instituciones 	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las visiones adquiridas sobre los contenidos de Historia en Secundaria durante su formación inicial y permanente referentes a su pensamiento y conocimiento de su saber docente se manifiestan

<p>educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016?</p> <p>b. ¿Cuáles son las visiones manifiestas sobre los contenidos de Historia en Secundaria referentes a su práctica docente en las dimensiones del currículo escolar según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016?</p> <p>c. ¿Cuáles son las concordancias y discordancias sobre los contenidos de Historia en Secundaria entre los docentes de ambas instituciones educativas referidas a su formación profesional y su práctica docente?</p>	<p>educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir las visiones manifiestas sobre los contenidos de Historia en Secundaria referentes a su práctica docente en las dimensiones del currículo escolar, según los docentes de las instituciones educativas privadas Teresa Gonzáles de Fanning, Santa María y Nuestra Señora de Guadalupe, Huacho 2016. ▪ Describir las concordancias y discordancias sobre los contenidos de Historia en Secundaria entre los docentes de ambas Instituciones Educativas referidas a su formación profesional y su práctica docente. 	<p>medianamente suficientes y concordantes con su práctica docente según los profesores investigados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las visiones manifiestas sobre los contenidos de Historia en Secundaria referentes a su práctica docente se muestran medianamente satisfactorias y concordantes con las dimensiones del currículo escolar, según los profesores investigados. ▪ Existen bastantes concordancias y pocas discordancias sobre los contenidos de Historia en secundaria entre los docentes de ambas instituciones educativas referidas a su formación profesional y su práctica docente según los profesores investigados.
--	--	--

VARIABLES E INDICADORES		METODOLOGÍA									
VARIABLE ÚNICA: VISIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA											
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES									
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación Profesional Inicial. ▪ Formación permanente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamentos epistemológicos. ▪ Fundamentos ontológicos. ▪ Plan de estudios. ▪ Conocimientos sobre historia. ▪ Formación pedagógica – didáctica. ▪ Cursos de capacitación. ▪ Formación en el propio centro educativo. ▪ Programas de capacitación. ▪ Autocapacitación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categorización ▪ Valoración de evidencias. ▪ Distribución de frecuencias. ▪ Medidas de tendencia central. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de investigación: No experimental transeccional descriptivo. ▪ Tipos de investigación: Descriptiva comparativa, con estudio de casos y ex post facto. ▪ Enfoque: Cualitativo – cuantitativo. ▪ Población: 24 docentes de las instituciones educativas del nivel secundario de gestión privada “Nuestra Señora de Guadalupe” (7 docentes) y “Teresa Gonzales de Fanning” (17 docentes). ▪ Muestra: 2 casos de cada institución educativa ▪ Tipo no aleatoria, con casos tipo y por conveniencia. ▪ Técnicas de recolección de datos: <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; width: 50%;">Técnicas</th> <th style="text-align: left; width: 50%;">Instrumentos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Encuesta</td> <td>Cuestionario</td> </tr> <tr> <td>- Entrevista</td> <td>Guía de entrevista en profundidad</td> </tr> <tr> <td>- Análisis documental</td> <td>Fichas y pautas de análisis</td> </tr> </tbody> </table>	Técnicas	Instrumentos	- Encuesta	Cuestionario	- Entrevista	Guía de entrevista en profundidad	- Análisis documental	Fichas y pautas de análisis
Técnicas	Instrumentos										
- Encuesta	Cuestionario										
- Entrevista	Guía de entrevista en profundidad										
- Análisis documental	Fichas y pautas de análisis										

<ul style="list-style-type: none">▪ Práctica docente	<ul style="list-style-type: none">▪ Dimensión estructural del currículo escolar.▪ Dimensión procesal del currículo escolar.▪ Los contenidos en el nivel historiográfico.▪ Los contenidos en el diseño curricular.▪ Los contenidos en los textos escolares y otros materiales didácticos.		<ul style="list-style-type: none">▪ Técnicas para el tratamiento e interpretación de datos<ul style="list-style-type: none">- Procesamiento: Codificación, conteo, tabulación, graficación.▪ Análisis e interpretación: Estadística descriptiva. Análisis por variable, dimensiones e indicadores con tablas de frecuencia y gráficos, así como medidas de tendencia central.
--	--	--	--

ANEXO 02.

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN

ENCUESTA POR CUESTIONARIO PARA DOCENTES

VARIABLE ÚNICA: Visión de los docentes sobre los contenidos de Historia.

INSTRUCCIONES: Estimados profesores(as), a continuación, se presentan un conjunto de preguntas sobre la visión de los **DOCENTES** sobre los contenidos de Historia, por favor tenga a bien responder con toda objetividad, pues de ello dependerá el éxito de la presente investigación. Marque con una (X) la alternativa que considere correcta en el recuadro correspondiente o conteste el dato que se requiere.

ESPECIALIDAD: _____ **SEXO:** Varón Mujer

INDICADORES	VALORACIÓN				
	Mucho 5	Bastante 4	Algo 3	Poco 2	Nada 1
I. DIMENSIÓN: FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL					
1. Paradigma historiográfico con el cual consideras que te has formado (hasta 2)					
a. Academicista tradicional					
b. Positivista / neopositivista					
c. Estructural / funcionalista					
d. Materialismo Histórico					
e. Liberalismo / Postmodernismo					
f. NOS/NC					
2. ¿Con que paradigma educativo consideras que has sido formado? (Hasta 2)					
a. Tradicional (Transmisivo)					
b. Conductista (objetivos conductuales)					
c. Cognitivo (Aprendizaje significativo)					

d. Reflexivo – Crítico (Pensamiento crítico)					
e. Neoconductista / Funcionalista (Competencias)					
f. NS/NC					
3. Diga que obras historiográficas fueron más importantes en su formación (Hasta 3) _____ _____ _____					
4. Consideras que lo más importante en la realidad histórico social son:					
a. Los acontecimientos y personajes relevantes.					
b. Los procesos y estructuras históricas.					
c. Las categorías, conceptos y principios históricos.					
d. Los problemas históricos.					
e. NS/NC					
5. Considera que la realidad histórico social debe ser:					
a. Descrita y narrada					
b. Conocida y comprendida					
c. Interpretada y explicada					
d. NS/NC					
6. Que asignaturas de tu plan de estudios influenciaron más en tu formación.					
a. Historia del Perú y del Mundo I (Orígenes, Perú y Mundo Antiguo)					
b. Historia del Perú y del Mundo II (Feudalismo, orígenes del Capitalismo, Conquista y colonización del Perú)					
c. Historia del Perú y del Mundo III (Desarrollo Capitalista, industrialización, independencia y República Inicial.					
d. Historia del Perú y del Mundo IV (2ª Revolución Industrial, Imperialismo inglés – norteamericano, Perú contemporáneo)					

e. Didáctica de la Historia.					
f. Filosofía de Historia					
g. Historia económica y de la tecnología					
h. NS/NC					
7. En general ¿Cómo valoras la calidad de los contenidos de historia recibidos en tu formación?					
8. ¿Qué asignaturas del campo pedagógico – didáctico valoras más en tu formación profesional (hasta 2)					
a. Diseño curricular					
b. Estrategias didácticas					
c. Recursos y materiales didácticos					
d. Evaluación del aprendizaje					
e. Taller de tecnología didáctica					
f. Didáctica de la historia					
g. Practicas preprofesionales					
h. NS/NC					
9. Consideras que los contenidos de historia del Currículo de tu formación profesionales concordante con el currículo del MINEDU.					
10. Consideras que los contenidos de Historia aprendidos en las asignaturas de la especialidad son suficientes y concordantes con tu práctica docente.					
II. DIMENSIÓN: FORMACIÓN DOCENTE					
11. ¿Qué modalidad de cursos vinculados con los contenidos de historia Ud. ha realizado en los últimos cinco años? (hasta 2)					
a. Maestría					
b. Cursos de postgrado					
c. Simposio, seminario					
d. Conferencia, charla					
e. Curso online					
f. NS/NC					

12. En las instituciones educativas donde has trabajado has recibido capacitación en los contenidos de historia.					
13. Has participado en un programa de capacitación en Historia del MINEDU.					
14. Consideras que tu capacitación en Historia depende de tu voluntad y esfuerzo personal.					
III. DIMENSIÓN: PRACTICA DOCENTE					
15. Desde que perspectiva seleccionas y tratas los contenidos de Historia en tu práctica docente.					
a. Transmitir información y conocimientos aceptados.					
b. Enseñanza activa de temas con actividades					
c. Aprendizaje interactivo de capacidades y contenidos.					
d. Desarrollo de contenido conceptual y reflexivo.					
e. Desarrollo de pensamiento histórico social y crítico.					
f. NS/NC					
16. En que currículo basas tu programación					
a. Diseño Curricular Nacional (modificado)					
b. Rutas del aprendizaje					
c. Proyecto Curricular de la Institución Educativa					
d. NS/NC					
17. Los contenidos de Historia en tu Unidad – Sesión de Aprendizaje son de naturaleza:					
a. Logocéntrico (Lógica de la Historiografía)					
b. Instrucciona (Lógica del currículo)					
c. Paidocéntrico (Lógica del estudiante)					
d. Sociocéntrico (Lógica de situaciones problemáticas)					
e. Magister céntrico (Lógica del profesor)					
f. NS/NC					
18. De la programación curricular entregada y validada del curso de Historia, diga su grado de cumplimiento.					
19. Incorpora contenidos de Historia como efecto del ambiente y de las interacciones con los estudiantes.					

20. En la enseñanza deja de lado contenidos de historia programados.					
21. Secuencia que sigues en el desarrollo de los contenidos de historia.					
a. Secuencia cronológica					
b. Secuencia instructiva o procesos didácticos					
c. Secuencia del currículo y/o texto escolar					
d. Secuencia del tiempo y procesos históricos					
e. NS/NC					
22. Que fuentes utilizar para enseñar el contenido científico de la historia (Hasta dos)					
a. Libros de historiadores					
b. Ensayos artículos escritos					
c. Manuales, compendios, textos escolares					
d. Ensayos, artículos en Internet					
e. NS/NC					
23. ¿Qué tipos de contenidos de historia usas en tu programación curricular?					
a. Datos, informaciones, conocimientos específicos.					
b. Contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales.					
c. Teorías, principios, conceptos claves.					
d. Temas claves, información relevante.					
e. NS/NC					
24. ¿Qué tipo de textos y/o materiales escolares, prefieres para desarrollar los contenidos de historia (hasta tres)					
a. Libros					
b. Enciclopedias					
c. Manuales, compendios					
d. Separatas					
e. Textos escolares del MINEDU					
f. Fotocopias de textos					
g. Impresos bajados de internet					

h. Diapositivas					
i. Recortes de revistas, periódicos					
j. NS/NC					
25. Consideras que la historia y sus contenidos deben ser enseñados como asignatura independiente y no como parte de un Área.					
26. Consideras que los contenidos de Historia que enseñas en el aula son satisfactorios y concordantes con lo que prescribe el currículo.					
27. Consideras que los contenidos curriculares de Historia con concordantes y suficientes con las necesidades, intereses y características de los estudiantes.					
OBSERVACIONES:					

ANEXO 03.

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA LOS DOCENTES DE HISTORIA

Variable Única: Visión de los docentes sobre los contenidos de historia en secundaria.

Objetivo: Obtener información acerca del conocimiento que manifiesta poseer el profesor(a) de Historia sobre los contenidos de historia que trata en la planificación y práctica docente.

I. CONCEPCIONES SOBRE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA

1. ¿Con qué paradigma historiográfico se identifica?
2. ¿Cuál es su concepción de la historia?
3. ¿Cuál es su opinión acerca de la historia que se enseña en los colegios de Secundaria?
4. ¿Cuál es su opinión acerca de la historia aprendida en la Universidad?
5. ¿Qué opinas acerca de la enseñanza de la Historia como área y no como asignatura independiente?
6. ¿Qué opinas del enfoque por competencias en el aprendizaje de la historia?

II. CONOCIMIENTOS SOBRE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA

7. ¿Qué es lo que consideras más importante en el conocimiento de la historia?
8. ¿Qué opinas de los contenidos de Historia en el currículo escolar?
9. ¿Consideras que los conocimientos de Historia recibidos en la Universidad son satisfactorios y concordantes con los conocimientos de Historia en su práctica docente?
10. Incluye contenidos de historia regional – local en su enseñanza de la historia.

ANEXO 04.

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN

PAUTA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

OBJETIVO: Analizar e interpretar información obtenida sobre los contenidos de Historia de los textos que el profesor utiliza en su planificación y práctica docente.

N°	ÍTEMS	DESCRIPCIÓN
I.	FUNDAMENTOS	
II.	FINALIDADES	
III.	TEMAS EJE / TÓPICOS Y LÍNEAS TEMÁTICAS	
IV.	MODALIDADES DEL CONTENIDO - Disciplinar - Interdisciplinar	
V.	RELEVANCIA Y SIGNIFICATIVIDAD HISTÓRICO – SOCIO – CULTURAL	
VI.	COBERTURA ESPACIAL Y ÁMBITO HISTÓRICO - Local, regional, nacional, mundial. - Prehistoria, historia antigua, medieval, moderna, contemporánea.	
VII.	ARTICULACIÓN - Horizontal y vertical	
VII.	EXTENSIÓN Y PROFUNDIDAD	
IX.	TIPOS DE CONTENIDOS - Conceptuales, procedimentales, actitudinales	
X.	ORIENTACIÓN HISTORIOGRÁFICA	
XI.	CONCEPTOS CLAVES - Periodización, tiempo, procesos históricos, categorías históricas, causalidad, etc.	
XII.	UNIDAD DE ANÁLISIS: TESIS Y ARGUMENTOS	

(Nota: Los ítems se aplicarán de manera pertinente a los contenidos de historia analizados)