

# **Análisis de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos durante la enseñanza de la historia Inteligencia Emocional<sup>1</sup>**

*Analysis of teacher-student-educational object interactions during  
the teaching of history*

Tania Sarai **Martínez-Trejo**  
Alondra Guadalupe **Falcón-Ruiz**  
María Guadalupe **Mares-Cárdenas**

Universidad Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Avenida de los Barrios 1,  
Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,  
Estado de México. C.P. 54090

Teléfono: (52) (55)56231333 Ext. 39777/39740  
Correos electrónicos: tana2603@gmail.com  
alondra.falconr@gmail.com  
gua.mar.car@gmail.com

Artículo recibido: 21 de enero de 2018; aceptado: 10 de octubre de 2018

## **RESUMEN**

El objetivo principal fue explorar qué sucede durante la enseñanza de la historia en dos grupos de sexto grado de primaria, con respecto al nivel de complejidad de las interacciones que establecen los alumnos con los objetos educativos. En cada grupo se audiógrabó una clase de aproximadamente una hora, se tomó nota de los materiales empleados y se registró lo escrito en el pizarrón y los trabajos realizados en la clase. Los audios se transcribieron y se analizaron con base en la taxonomía de Ribes y López (1985), donde se ubican cinco niveles interactivos de complejidad creciente. Observándose que en ambos grupos predominó los niveles de interacción contextual y selector, tales como la lectura, la escucha, así como la repetición y selección de información. Los resultados se contrastan con los obtenidos en otras asignaturas y con los objetivos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

## **ABSTRACT**

The main objective was to explore what happens during the teaching of history in two groups of sixth grade of primary school, with respect to the level of complexity of the interactions that students establish with educational objects. In each group, a class of approximately one hour was recorded, the materials used were noted, and what was written on the blackboard and the work done in the class was recorded. The audios were transcribed and analyzed based on the taxonomy of Ribes and López (1985), where they locate five interactive levels of increasing complexity. It was observed that in both groups the levels of contextual and selector interaction predominated, such as reading, listening, as well as the repetition and selection of information. The results are contrasted with those obtained in other subjects and with the objectives established by the Ministry of Public Education.

**Palabras clave: enseñanza, historia, interacciones, educación básica.**

**Keywords: teaching, history, interactions, basic education.**

---

<sup>1</sup> Se agradece la colaboración de Blanca Huerta Rosas y Karen Mejía Juárez en la recopilación de los datos.

El aprendizaje de la historia reviste particular importancia porque permite la comprensión de los problemas sociales y coadyuva a la formación de ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven (Barton y Levstik, 2004; Lima, Bonilla y Arista, 2010). A nivel internacional se puede ubicar el inicio de la investigación contemporánea sobre la enseñanza de la historia en los años 70 del siglo pasado (Plá, 2012), pero no es sino hasta principios del siglo XX que surge el interés por estudiar el sentido histórico, el juicio, el patrón de los argumentos y las habilidades que deben desarrollarse en los estudiantes para pensar la historia (Méndez, 2016).

Las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la historia incluyen desde los primeros estudios orientados hacia el grado de conocimiento de diferentes grupos sobre acontecimientos históricos, hasta los estudios interesados en utilizar los medios multimedia para ayudar a los estudiantes a aprender el contenido y a buscar la conexión de varios periodos históricos entre el presente y el pasado (Plá, 2012; Méndez, 2016). En particular, en el caso de la enseñanza de la Historia en primaria, los estudios se han centrado en la comprensión lectora (Benchimol, 2010), acerca de los programas de estudio (Lima, Bonilla y Arista, 2010), el uso de los materiales didácticos (Lerner, 1997; Martínez, 2012; Plá, 2012; Prats y Santacana, 2011), así como indagaciones sobre el conocimiento previo de los niños y la comprensión de textos (McKeown, Beck, Sinatra, & Letterman, 1992), entre otros.

En efecto la manera de enfocar la enseñanza de la historia se ha ido transformando en el tiempo, actualmente, al considerarla una disciplina académica se busca que los aprendices relacionen el presente con los acontecimientos históricos y construyan argumentos soportados por evidencia. Este enfoque ha sido incorporado en el Plan de estudios implementado entre 2009 y 2011 en primaria por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, denominado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011).

En el caso particular de la enseñanza de la Historia se pretende dejar de lado un aprendizaje memorístico y que los alumnos no centren su discurso en la repetición del contenido. El objetivo principal es que los alumnos logren dar una explicación del pasado a partir de

ubicarse espacio-temporalmente, ubicar la multicausalidad de los eventos y procesos históricos, así como analizarlos críticamente para fortalecer su identidad nacional.

En la RIEB (2011), para la materia de historia se plantea que al concluir la educación primaria los alumnos "... reflexionen acerca de las transformaciones y permanencias en las maneras de pensar y de organización social y política de las sociedades a lo largo del tiempo. En cuanto a la multicausalidad, relacionen distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y geográficos para explicar la vida cotidiana de los diferentes pueblos" (SEP, 2011, p.17).

De esta manera se busca que los estudiantes avancen en el desarrollo del pensamiento histórico que les permita establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad (SEP 2011, p.17).

En el mismo documento se plantea que "...el pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos, durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos" (SEP, 2011, p.16).

Tanto por la SEP como por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se han publicado libros para apoyar la práctica educativa en la implementación del Plan de Estudios. En el libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (2011), se incluyen una serie de capítulos que abordan la importancia de la enseñanza de la historia (Prats y Santacana, 2011), las principales investigaciones acerca de su enseñanza (Carretero, 2011), cómo abordar la enseñanza de la historia (Arista, 2011; Acevedo, 2011), y acerca de la articulación entre preescolar, primaria y secundaria (Lima, 2010). Mientras en el libro *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria* (Lepe & Lima, 2014) se ofrecen una serie de estrategias detalladas para lograr una lectura comprensiva de los libros de texto de historia elaborados por la SEP para educación primaria. No obstante, no existen estudios que analicen si el enfoque planteado se ve reflejado en la práctica educativa en los salones de clases, por esta razón se tiene como propósito de esta investigación iniciar un trabajo en esa dirección.

En lo que va del presente siglo es posible ubicar dos

maneras de aproximarse conceptual y metodológicamente al análisis de la dinámica del aula, con un enfoque sociocultural (Civera, 2017) o con un enfoque interconductual (Guevara, Rugerío, Delgado & Hermosillo, 2013; Guevara, Mares, Rueda Rivas y Rocha, 2005; Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, 2004; Bazán, 2009; Mares, Rueda, Rivas, Rocha, González y Carrascoza 2018).

La perspectiva que orienta el presente trabajo es una propuesta de campo interconductual (Kantor, 1978; Kantor & Smith, 1977), que considera que todos los elementos que participan en una interacción entre un individuo y su ambiente físico y social se afectan mutuamente, de tal manera que al alterar alguno de estos elementos se modifica todo el campo. También se recupera la taxonomía de la conducta propuesta por Ribes y López (1985) para analizar el nivel de complejidad de las interacciones que se configuran entre los alumnos, los objetos educativos y el maestro. Dicha taxonomía plantea cinco niveles de complejidad creciente que se distinguen entre sí con base en la dimensión de desligamiento del sujeto de los factores de la situación. Se contemplan tres niveles situacionales: contextual, suplementario y selector, y dos que involucran elementos extrasituacionales: sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

En el nivel contextual el individuo se ajusta a las regularidades impuestas por el ambiente sin alterarlas, por ejemplo, la maestra reproduce un video acerca de la cultura musulmana, donde los alumnos se presentan como escuchas y observadores, al término de la presentación, ellos repiten la información proporcionada.

En las interacciones suplementarias el individuo se desliga de las regularidades dadas por el ambiente al participar a través de sus respuestas en la alteración de dichas regularidades, por ejemplo, la profesora da la instrucción de elaborar un mapa conceptual para finalizar el tema de las aportaciones de las diversas civilizaciones (China, Japonesa, Hindú e Islam), donde la docente retroalimenta con respecto a las especificaciones que debe tener (ortografía, distribución y tipo de letra).

Mientras que en la interconducta selectora se configura una interacción suplementaria condicionada

por otros estímulos del contexto, por ejemplo, la profesora da la instrucción de leer una lección del libro de texto, indicando a algunos alumnos que parte deben leer, haciendo interrupción en algunas secciones para formular cuestionamientos acerca de lo leído y los alumnos eligen qué parte del texto responde al cuestionamiento planteado.

Las configuraciones sustitutivas referenciales implican dos interacciones en espacios o tiempos distintos articuladas entre sí a través del lenguaje, por ello se señala un desligamiento del espacio y del tiempo, en la medida en la cual una persona (hablante o escritor) pone en contacto a otra con eventos no presentes y como consecuencia de dicha interacción el escucha o lector modifica su relación con el evento concreto implicado en la interconducta, por ejemplo, “¿de dónde han escuchado o conocen alguna pirámide?, a lo que los alumnos responden que las pirámides de Egipto, ¿en dónde más hay?, respondiendo que en teotihuacán, continúan con otros cuestionamientos y los alumnos complementan mencionando que en la zona maya y en China.

Mientras que en las interacciones sustitutivas no referenciales se agrega un desligamiento del objeto concreto, en la medida en la cual un individuo interactúa, no con los objetos concretos sino con las abstracciones construidas a través del lenguaje, y con base en dichas interacciones se derivan formas de actuación o predicción, o se transforman los mismo sistemas lingüísticos, por ejemplo, al abordar la lección acerca del Corán, se tiene un concepto al cual no tienen un acercamiento directo y se presentan dificultades para hablar de él, sin embargo un alumno lo compara con el de la biblia.

Con base en el enfoque planteado por la SEP (2011), el que los alumnos logren pensar históricamente se ubica necesariamente en los dos niveles más complejos de la taxonomía mencionada, porque demanda que los estudiantes relacionen distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y geográficos para explicar la vida cotidiana de los diferentes pueblos, reflexionando acerca de las transformaciones y permanencias de las maneras de pensamiento, y de organización social y política a lo largo del tiempo.

Los estudios que observan directamente lo que

ocurre en los salones de clase, en México, se han realizado principalmente en las asignaturas de español (Guevara, et al. 2005; Bazán et al. 2009) y ciencias naturales (Mares, et al. 2004; Mares, et al. 2018; Mares et al, 2018; Yvon, 202016); dejando de lado todas las otras materias.

Los estudios basados en el interconductismo han generado categorías de análisis de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos derivadas de la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985). El desarrollo de estas categorías ha tenido el propósito de conocer el nivel de complejidad del contacto del alumno con los objetos educativos a través de las actividades organizadas por los maestros.

De manera general, los resultados de esas investigaciones señalan que la organización de actividades que promueven interacciones complejas se presenta muy poco en la mayoría de los grupos, privilegiando las actividades que propician interacciones contextuales y selectoras (Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, 2004; Mares, Rueda, Rivas, Rocha, González y Carrascoza 2018; Bazán, Martínez y Trejo 2009 y Guevara, Rugerio y Hermosillo 2013).

El presente estudio explora qué sucede durante la enseñanza de la historia en dos grupos de sexto grado de primaria con respecto el nivel de complejidad de las interacciones que establecen los alumnos con los objetos educativos.

## **MÉTODO**

La investigación consistió en un estudio observacional y descriptivo (Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, 2001).

### **Participantes.**

Participaron dos maestras de Sexto grado de primaria con sus respectivos grupos, pertenecientes a una escuela pública ubicada en el municipio de Tlalnepantla Estado de México. Ambas del turno matutino, la primera profesora tiene 34 años de experiencia y cuenta con estudios de la Escuela Normal Básica (Grupo 1), mientras que la segunda tiene cinco años y cuenta con una licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (Grupo 2). Las docentes imparten distintas materias a lo largo de un turno.

La escuela y los grupos fueron aquellos cuyo director y profesores mostraron disposición para participar en el estudio.

### **Materiales**

Grabadora de audio, hojas de registro, libros de texto de los alumnos, cuadernos de los alumnos y plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública.

### **Procedimiento**

La recolección de datos incluyó una grabación en audio sobre un tema de Historia, una muestra de los productos académicos permanentes que los alumnos elaboraron, así como la recabación de información sobre la formación y experiencia del docente.

### **Registro de datos**

Se llevó a cabo la transcripción de las audio-grabaciones de cada uno de los grupos.

Con base en la transcripción, las muestras de las actividades que los niños realizaron y los objetivos educativos, se utilizó un formato de vaciado de datos siguiendo el procedimiento de Mares et al. (2004) (ver anexo 1).

El registro incluyó: a) la frase que daba inicio al episodio interactivo; b) la descripción de la actividad; c) una descripción detallada de los segmentos de interacción ocurridos en el salón de clase, entre la maestra, los alumnos y los objetos de conocimiento, incluyendo una transcripción de los episodios de preguntas y respuestas; d) el material o recurso didáctico empleado por la maestra; e) la categoría ocurrida en cada segmento de interacción y, f) el tiempo que duró cada segmento.

### **Categorías de análisis**

Para el análisis de las audiograbaciones se recuperaron las definiciones operacionales y el catálogo de interconductas elaborado por Mares et al. (2004), que ubican el nivel de complejidad de las diferentes interacciones observadas en los salones de clase. (ver anexo 2).

### **Confiabilidad**

Por pares se analizaron las transcripciones de las

audiograbaciones, conjuntamente decidieron sobre la ubicación de cada segmento conductual en una categoría específica y se daba paso a llenar el formato correspondiente con todos los elementos presentes en la clase. Posteriormente se intercambiaron los análisis y se verificó entre las analistas, dando como resultado en el grupo uno el 91.4% de y en el grupo dos el 90% de confiabilidad.

## **RESULTADOS**

Los resultados se presentan en dos secciones, en la primera se hace una descripción de la dinámica general de cada clase con el propósito de que el lector se acerque a la secuencia y a lo acontecido concretamente en las clases. En la segunda, se presenta el porcentaje de tiempo ocupado por las seis categorías utilizadas para el análisis.

### **Dinámica general de las clases**

#### *Grupo 1*

La clase tuvo una duración de 34 minutos y se revisó el tema “Las aportaciones que dejaron las civilizaciones orientales: China, Hindú, Japonesa y el Islam”. La maestra elaboró junto con los alumnos un mapa conceptual para la explicación del tema. Se ocupó esta dinámica debido al cierre de unidad, ya que en la clase anterior se trabajó un cuadro comparativo sobre las mismas civilizaciones. Cabe señalar que antes de iniciar la clase las mamás y la profesora tuvieron una reunión por lo que algunas se encontraban afuera del salón generando ruido y distraendo la atención de los alumnos.

Al inicio la maestra preguntó a los alumnos “¿Para ustedes que es una aportación?”, prosiguiendo con “¿Qué aportaciones dejaron las civilizaciones?”, las participaciones de los alumnos fueron extraídas del libro de texto. Una vez que ellos terminaron de expresarlas, se continuó con la pregunta “¿creen que las pirámides eran una aportación?”, pregunta que les permitió dar su punto de vista apoyados en las experiencias que han tenido.

Seguido de lo anterior, la maestra realizó la pregunta, “¿cuál civilización creen que ha dejado más aportaciones?”, a lo que los alumnos respondieron “la civilización China”, siendo esta participación la pauta

para el inicio del mapa conceptual.

Posteriormente la profesora hizo preguntas de los elementos que lleva un mapa conceptual, dando una breve explicación de cómo se debía realizar: el formato, nombre que llevaría el título, tipo de letra, ortografía, así como la distribución con la que debían presentar la información.

Enseguida, la maestra preguntó cuántas civilizaciones ocuparían para trabajar y por tanto incluir en el mapa, una vez que respondieron se procedió a elaborar el mapa conceptual en el pizarrón con la primera de las civilizaciones (China). Los alumnos mencionaron las principales aportaciones de esta civilización, todas sus ideas fueron tomadas tanto del libro de texto como del cuadro que ellos ya habían elaborado, mientras que la maestra se apoyaba del libro de texto y apuntes que ella llevó.

La segunda civilización fue el Islam, la maestra inició dando una breve explicación sobre las aportaciones que el Islam dejó, seguido de esto, el mapa se llenó con las participaciones de los niños. Se continuó con la civilización Hindú, en este caso la maestra utilizó ejemplos de la vida cotidiana así como experiencias para poder anotar las principales aportaciones, las demás participaciones fueron tomadas del libro de texto. Se finalizó con la civilización Japonesa, en esta, al igual que en el Islam, la maestra dio una breve introducción y después tomó las participaciones de los alumnos.

El mapa conceptual llevó por título “Aportaciones. Civilizaciones Orientales”. Fue dividido entre las cuatro civilizaciones (China, Islam, Hindú y Japonesa), debajo de cada una de ellas se escribieron las principales aportaciones (ver anexo 3). Durante la realización del mapa la maestra iba escribiendo en el pizarrón y explicando el tema; al momento de realizar las preguntas, estuvo siempre frente al grupo, una vez que los alumnos participaron la maestra volteaba al pizarrón para escribir las participaciones de los alumnos.

Cuando el mapa se terminó de trazar, la maestra dio la instrucción de copiarlo en su cuaderno con las características mencionadas anteriormente. La realización del mapa duró 19 minutos, ocupando el resto de la clase para que los alumnos se dedicarían a esta actividad y así poder revisarlos. Al término se formaron para la revisión, donde la docente les dio

retroalimentación sobre el formato, donde la maestra fue interrumpida por una de las madres de familia, concluyendo la clase con la pregunta, “¿qué utilidades le pueden dar a estas aportaciones que dejaron las civilizaciones en la vida cotidiana?” Después que los alumnos contestaron dio por terminada la clase.

#### Grupo 2

La clase del grupo dos, tuvo una duración de 36 minutos 14 segundos, inició con la reproducción de un video (duración de 7:57 minutos) sobre “Mahoma y el Islam” que ya estaba previamente preparado en la computadora de la profesora. La tercera parte de los alumnos no puso atención al video. Al término de éste la docente empezó a formular preguntas sobre el mismo y algunos alumnos participaron, sin embargo, al haber pocas participaciones les solicitó que sacaran sus libros en las páginas 94 y 95. La maestra le pidió a tres alumnos que leyeran de manera sucesiva, frenando la lectura para formular preguntas a otros estudiantes respecto de lo leído. No obstante, debido a la dificultad mostrada para leer, eligió a una alumna que leyera lo restante deteniéndose en algunos párrafos para plantear preguntas dirigidas a alumnos específicos, si ellos no tenían la respuesta correcta pasaba con otro estudiante.

Posteriormente, la maestra revisó conjuntamente con los alumnos la tarea encargada el día anterior, que consistía en un esquema, en el cual estaba escrito Mahoma rodeado de otros seis cuadros (ver anexo 4) que se debían de llenar con la lectura de las páginas 94 y 95. Los alumnos comenzaron a participar pero ninguno de ellos respondió lo que la maestra esperaba, ante lo cual ella mencionó las respuestas correctas y les pidió que corrigieran su tarea. Los alumnos comentaron que las instrucciones no fueron claras.

Antes de finalizar la revisión de la tarea se presentó una interrupción del profesor de educación física para dar unos avisos sobre las actividades para el día siguiente. La profesora continuó con la revisión del último cuadro y al finalizar, un alumno comentó que de acuerdo a las respuestas que dijo la profesora, el esquema se debía haber llenado cronológicamente de acuerdo a lo que sucedió en la vida de Mahoma, la maestra confirmó lo señalado por el estudiante. La clase concluyó con la formación de los niños para poderles

sellar la tarea y salir del salón.

#### Complejidad de las interacciones

En la Figura 1 se observa que en la categoría 0 existe cierta diferencia en cuanto al tiempo aprovechado para la enseñanza de la Historia, en el grupo uno se dedicó el 19% del tiempo de la clase, mientras la del grupo dos sólo el 5%. La observación directa indica que en el grupo uno hubo más interrupciones de la clase, así como más tiempo ocupado en la preparación de la misma.

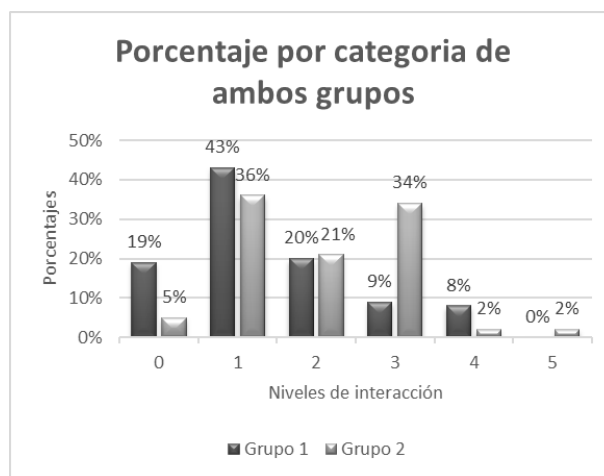


Fig. 1 Porcentaje de tiempo durante el que se promovieron las distintas interacciones en ambos grupos.

Las actividades que propician interacciones contextuales ocuparon en el grupo uno el 43% del tiempo de la clase mientras que en el grupo dos el 36%. Mientras que en la categoría dos ambos grupos se mostraron con un porcentaje similar, ocupando el 20% y 21% respectivamente. De acuerdo a estos datos, en ambos grupos se recibe retroalimentación respecto al producto de las actividades realizadas.

Las actividades que promueven interacciones selectoras ocuparon el 9% del tiempo en el grupo uno, mientras que en el grupo dos el 34%. Durante la clase del grupo dos la maestra pidió a los alumnos elaborar ejemplos para concretar conceptos, realizó preguntas donde el niño copio o repitió el segmento lingüístico pertinente (enunciados del libro), en un porcentaje mayor a la del grupo uno. Asimismo, esta última propició interacciones sustitutivo referenciales durante el 8% del tiempo de la clase mientras que en el grupo

dos se observó sólo el 2%.

Finalmente, en la categoría 5 en ningún momento de la clase se fomentó actividades relacionadas a favorecer interacciones sustitutivo no referenciales, mientras que en el grupo dos se presentó en un 2%.

## **DISCUSIÓN**

Los resultados de la presente investigación son semejantes, en lo general, a los reportados por estudios realizados tanto en las clases de Español (Guevara, et al., 2005; Bazán et al., 2009; Guevara, et al. 2013), como en las de Ciencias (Mares, et al., 2005; Fernández y Tuset 2008; Mares, Rueda, et al., 2018; Mares, Rivas, et al. 2018). En ambas asignaturas se reporta que, aún cuando existen diferencias entre los docentes, en la mayoría de los grupos se observa una gran cantidad del tiempo de la clase dedicado a promover interacciones de naturaleza intrasituacional (tres primeros niveles) y escasa promoción de interacciones sustitutivas. De la misma manera, durante la enseñanza de la Historia en los dos grupos observados se encontró el mayor porcentaje de tiempo dedicado a promover interacciones intrasituacionales y escaso tiempo dedicado a la promoción de interacciones complejas. Las investigaciones mencionadas incluyen observaciones realizadas durante la operación del plan de estudios 1993 y el plan 2011, lo cual parece indicar que a pesar de los cambios en los planes y programas de estudio y del énfasis puesto en la enseñanza no memorística, la organización de actividades que demanden la reflexión, la argumentación, la vinculación de experiencias directas con los temas estudiados, continúa siendo insuficiente.

Con respecto a los estudios que incluyeron observaciones de grupos de sexto grado en la asignatura de Ciencias Naturales se observan algunas diferencias. En el estudio realizado por Mares, et al. (2004) se reportó que dos de los grupos de sexto ocuparon el 20% o más del tiempo de la clase a la configuración de interacciones sustitutivas, no obstante en la asignatura de Historia ambos grupos dedicaron menos del 10% del tiempo de clase a la configuración de este tipo de interacciones. Aparentemente, la enseñanza de la historia reviste problemas adicionales que dificultan su aprendizaje en niveles complejos.

Prats (2000) señaló dificultades particulares referidas

a la enseñanza de la Historia, tales como la imprecisión de conceptos históricos al no ser ubicados en el contexto correspondiente, la incorrecta localización de espacios histórico-culturales especialmente cuando se trata de países no próximos (Asia, Europa del este, etc.), y la no reproducción de eventos históricos concretos, a diferencia de las clases de ciencias naturales en donde los fenómenos se pueden repetir a través de la experimentación. A esto, con base en los resultados de estas observaciones se podría mencionar que en las clases de Historia se promueve en los alumnos el seleccionar y repetir información. Dificultando que los estudiantes se acerquen de manera reflexiva a las diferentes dimensiones (vestimenta, creencias, alimentación, etc.) de las diversas culturas existentes.

El enfoque señalado para la enseñanza de la Historia por la SEP en México no parece estar alcanzando, dado que en dicha perspectiva se pretende dejar de lado un aprendizaje memorístico y que los alumnos no se centren en la repetición de contenidos, sin embargo los resultados arriba mencionados van en la dirección contraria.

En el Plan de Estudios de la SEP, se busca también que los alumnos relacionen el presente con los acontecimientos históricos y construyan argumentos soportados por la evidencia. Este tipo de comportamientos académicos se incluyen en las interacciones sustitutivas, sin embargo, aún cuando se presentan durante las clases, éstas son escasas.

En el caso particular de la enseñanza de la Historia se pretende dejar de lado un aprendizaje memorístico y que los alumnos no centren su discurso en la repetición del contenido. El objetivo principal es que los alumnos logren dar una explicación del pasado a partir de ubicarse espacio-temporalmente, ubicar la multicausalidad de los eventos y procesos históricos, así como analizarlos críticamente para fortalecer su identidad nacional.

Si consideramos, como lo señalaron Barton y Levstik, (2004) y Lima, et al. (2010), que el aprendizaje de la historia sea de manera reflexiva y crítica, permite la comprensión de los problemas sociales y coadyuva a la formación de ciudadanos participativos, los resultados de esta investigación indicarían que los futuros ciudadanos no contarían con elementos suficientes para

participar en la transformación de su sociedad.

Para lograr que los estudiantes alcancen niveles complejos se requiere que entren en contacto con réplicas u objetos del pasado, fuentes escritas (documentos oficiales, crónicas, obras literarias, etc.), fuentes orales (mitos, leyendas y tradiciones) y museos, y que al mismo tiempo, el docente formule preguntas que lleven a los estudiantes a vincular el pasado con el presente. No obstante, en las clases observadas se utilizó el libro de texto como material principal de apoyo para la didáctica de la clase

Es importante señalar que la observación de sólo dos grupos impide la generalización de los resultados, por esta razón es importante que se realicen estudios posteriores y específicos de esta materia para ampliar el conocimiento de lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la Historia. La realización de estudios de esta naturaleza facilitaría la formulación de estrategias de intervención en donde los profesores logren promover que los alumnos den una explicación del pasado a partir de ubicarse espacio-temporalmente, ubicar la multicausalidad de los eventos y procesos históricos, así como analizarlos críticamente.

Se considera relevante que la investigación sobre el tema se oriente hacia un análisis de los libros de texto, los libros del maestro y los programas de actualización docente, con el fin de tener una perspectiva más amplia de los diferentes factores que pueden influir en las interacciones observadas.

## REFERENCIAS

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bazán, A., Martínez, X., y Trejo, M. (2009). Análisis de interacciones en clases de español de primer grado de primaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 466-478.

Benchimol, K. (2010) Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados*, (14), 57-71.

Civera, A., (Noviembre, 2017) Miradas a la práctica docente en primaria. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Llevado a cabo por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., en San

Luis Potosí.  
www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2350.pdf

Fernández, T., y Tuset, A. (2008). Calidad y equidad de las prácticas educativas de maestros de primaria mexicanos en sus clases de ciencias naturales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 156-171.

Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(01), 23-45.

Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U. & Hermosillo, A. (2013). Level of Interaction with Kindergarten and First Graders in Classrooms. En C. García, V. Corral-Verdugo & D. Moreno (Eds.), *Recent Hispanic Research on Sustainable Behavior and Interbehavioral Psychology*, (Pp. 131-145). New York: Nova Publishers.

Yvon, F. (2016). Las aportaciones de los docentes a la Reforma Integral de la Educación Básica. EN Á, Díaz- Barriga (Ed.), *La Reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, (pp. 141-168). México: UNAM-IISUE. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/libros/>

Kantor, J. & Smith, N. (1975). *The Science of psychology: An interbehavioral survey*. Chicago, IL: Principia Press.

Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.

Lepe, E. y Lima, L. (2014). Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE.

Lerner, V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, (75).

Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*, 36. Recuperado en: <http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf>

Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestro-alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. *Revista Mexicana de*



- Investigación Educativa*, 9, (22), 721-745.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., González, L. F. y Carrascoza, C. (2018). Complejidad de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos en primaria en México. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 44, 46-70.
- Mares, G., Rivas, O., Rocha, H., Rueda, E. y González, L. F. (2018). Exploración efecto de la reforma integral de la educación básica sobre las interacciones en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (77).
- Martínez, F. y Santos del Real, A. (2009). Consideraciones sobre la evaluación educativa. En de Alba, A. (Ed.). *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 265-304). México: COMIE.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93.
- Méndez, I.; Namihira, D.; Moreno, L. y Sosa, J. (2001). El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis, Ciudad de México: Trillas.
- Méndez, S. (2016). Diseño e implementación de una estrategia de evaluación formativa para el desarrollo del pensar históricamente.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (84), 161-184.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (5), 71-98.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L.H., Acevedo, M.C., Carretero, M., Miralles, P. y Arista, V. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. México. SEP.
- SEP (2011), Programa de estudio 2011 guía para el maestro. Educación básica primaria sexto grado, en: [http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/sep\\_2011\\_programas\\_de\\_estudio\\_2011.guia\\_para\\_el\\_maestrosexto\\_grado.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestrosexto_grado.pdf)
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

## ANEXO 1

### HOJA DE REGISTRO

Registradora: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Profesor: \_\_\_\_\_

Historia, 6° año						
Bloque:						
Tema:						
Objetivo:						
Página:						
Tiempo	Categoría	Frase que marca el inicio de la categoría	Descripción de las actividades	¿Qué hacen?	Recurso didáctico	Duración

## ANEXO 2

### Categorías de análisis

Las categorías fueron tomadas del estudio realizado por Mares y colaboradores en 2004.

**0. Actividades no consideradas directamente en los objetivos educativos.** Dentro de esta categoría se encuentran las actividades para preparar el inicio de clases, para el cambio de una actividad, organización en equipos, cuando la maestra no esté presente en el salón de clases y cuando una actividad no esté dentro de los objetivos educativos.

**1. Actividades que propician interacciones contextuales.** Se refiere a las actividades en donde la maestra expone un tema y los alumnos la siguen mediante la lectura del texto, actividades que tengan que ver con la repetición de información ya sea de manera escrita, leída o repetida y actividades que incluyen copiar información.

**2. Actividades que favorecen interacciones suplementarias.** Son actividades que tengan que ver con la realización de ejercicios o tareas con o sin un modelo y actividades en las cuales la maestra realice retroalimentación.

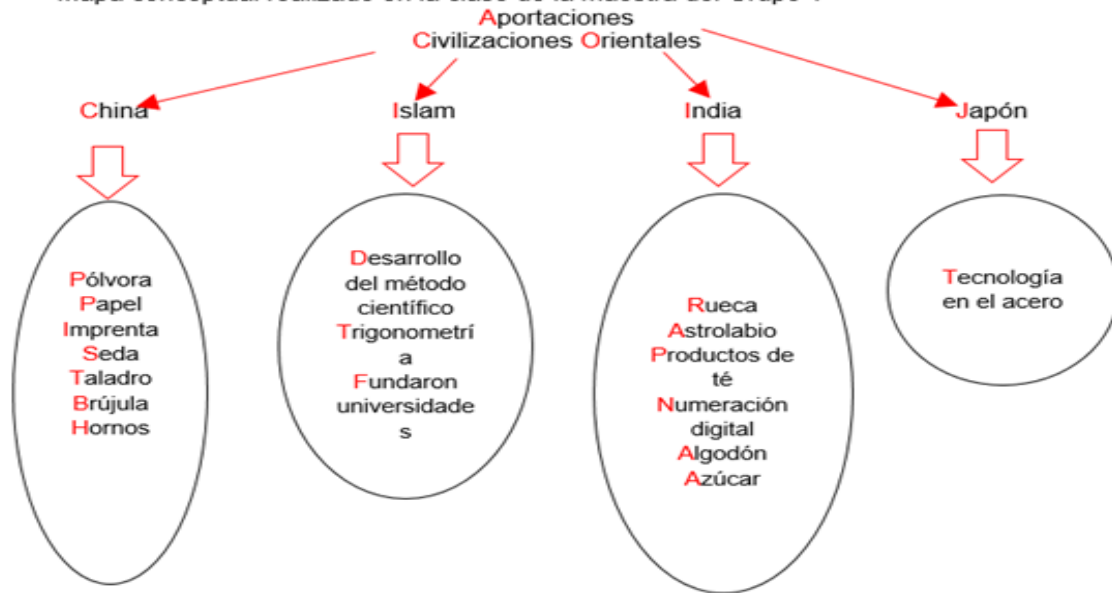
**3. Actividades que promueven interacciones selectoras.** Son actividades en las cuales el alumno contesta a preguntas realizadas por la maestra recurriendo a un producto lingüístico o imagen, así como a actividades en las que el niño elija o copie un fragmento. También incluye actividades en las que la maestra pide a los alumnos elaborar ejemplos con la información tomada del texto y la realización de preguntas donde el niño tenga que contestar con términos técnicos o conceptos científicos.

**4. Actividades que propician interacciones sustitutivo referenciales.** Dentro de esta categoría se incluyen actividades en donde la maestra le pida a los alumnos ejemplos que tengan que ver con sus experiencias directas sobre la lección que se está revisando, actividades que incluyan que el alumno lea títulos, subtítulos e imágenes con las que puedan argumentar de qué creen se tratará la lección, actividades en donde los alumnos tengan cercanía con lo que se está revisando y actividades en donde los alumnos relacionen entre objetos tomando en cuenta la causa-efecto, temporalidad, condicionalidad, igualdad y oposición.

**5. Actividades que favorecen interacciones sustitutivo no referenciales.** Incluye actividades donde los alumnos tengan que emitir un juicio argumentado y donde establezcan reglas de relación entre ellos.

### ANEXO 3

Mapa conceptual realizado en la clase de la maestra del Grupo 1



### ANEXO 4

Mapa conceptual del Grupo 2

