

UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DE MÉXICO

División de Investigación y Posgrado

Especialidad en Enseñanza de la Historia de México

La importancia de la Enseñanza Aprendizaje de la Educación Histórica en la formación inicial docente de Educación Primaria

Tesina

Que para obtener el grado de Especialidad en
Enseñanza de la Historia de México

Presenta:

Rocío Ramírez González

Asesor:

Yadira Cristina Chairez Flores

Ciudad de México, a 10 de julio de 2018.

Índice

<i>Introducción</i>	4
<i>Capítulo I. Metodología</i>	5
1.1. <i>Antecedentes</i>	5
1.2. <i>Planteamiento del problema</i>	8
1.3. <i>Objetivos de la investigación</i>	12
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	12
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	12
1.4. <i>Supuesto</i>	12
1.5. <i>Justificación</i>	12
1.6. <i>Población y muestra</i>	17
1.7. <i>Instrumentos</i>	18
1.8. <i>Procedimiento</i>	19
1.8.1. <i>Fase 1. Diagnóstica integrada por las siguientes acciones:</i>	19
1.8.2. <i>Fase 2. Planeación de secuencia didáctica</i>	20
1.8.3. <i>Fase 3. Delimitación del caso de estudio</i>	20
1.8.4. <i>Fase 4. Evaluación y análisis de resultados</i>	20
<i>Capítulo II. Marco teórico conceptual</i>	21
2.1. <i>Teoría de la Historia. La Historia como ciencia</i>	21
2.2. <i>Positivismo</i>	22
2.3. <i>Marxismo</i>	23
2.4. <i>Historicismo</i>	23
2.5. <i>La Escuela de los Annales</i>	24
2.6. <i>Educación Histórica</i>	25
2.7. <i>PELEP 2012: Perfil de egreso</i>	27

<i>2.8. Programa de Educación Histórica en el Aula</i>	32
<i>2.9. Programas de Historia en Educación Básica</i>	35
<i>2.10. Marco teórico metodológico</i>	36
<i>Capítulo III. Análisis de Resultados</i>	39
<i>4.1. Fase 1. Diagnóstica</i>	39
<i>4. 2. Fase 2. Planeación de secuencia didáctica</i>	53
<i>4.3. Fase 3. Estudio de caso</i>	56
<i>Capítulo IV. Conclusión</i>	66
<i>Apéndices</i>	73
<i>Referencias bibliográficas</i>	78

Introducción

La profesionalización es uno de los retos y tarea de los docentes de cualquier nivel educativo, en este sentido como producto de cursar la “Especialidad en Enseñanza de la Historia de México”, se presenta el siguiente trabajo.

Actualmente me desempeño como docente del Colegio de Educación Histórica, el cual se desprende de dos espacios curriculares del actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 (PELEP 2012). En la malla curricular de este plan se encuentra en tercer semestre la asignatura de Educación Histórica en el Aula y en cuarto semestre la asignatura de Educación Histórica en Diversos Contextos.

El trabajo que se presenta está contextualizado en la Licenciatura en Educación Primaria y la unidad de estudio es la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). En esta institución se forman los futuros docentes de Educación Primaria. El propósito de esta investigación es explorar la experiencia de los estudiantes con respecto a cómo seleccionan, fundamentan y desarrollan las estrategias para la organización de contenidos y actividades didácticas en la planeación de sus sesiones de enseñanza, en su primera experiencia en jornada de práctica docente en la Escuela Primaria.

La asignatura a la que pertenece esta jornada de práctica docente es la de Educación Histórica en el Aula (EHA) Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (PELEP 2012); se ubica en el tercer semestre por lo que para la investigación se considera al grupo 2°10 de la BENM integrado por 22 estudiantes. Como instrumentos de recolección de datos se consideraron la observación, bitácora de campo, entrevistas y registros de experiencia. El problema detectado es la dificultad de los estudiantes para apropiarse del discurso teórico y metodológico establecido en el programa de EHA, situación que se refleja en su primera jornada de práctica docente.

La investigación que se realizó, responde a un diseño de corte cualitativo a partir del método de estudio de casos, en el capítulo uno se presenta el proyecto de investigación, así como los antecedentes del mismo; en el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico conceptual que permite interpretar y comprender el problema planteado; en el capítulo tres se aborda el proceso metodológico que se llevó a cabo durante la investigación así como la recolección de datos, que sirven de insumo para el capítulo cuatro en el que se realiza el análisis de resultados para finalizar con las conclusiones en el capítulo cinco.

Capítulo I. Metodología

1.1. Antecedentes

Los antecedentes del campo de investigación se integraron a partir de dos categorías: la primera, formación inicial docente vinculada con la enseñanza de la Historia; la segunda, la práctica docente en la formación inicial de profesores de Historia. En la búsqueda de investigaciones que antecedan estos campos de conocimiento se delimitaron ocho trabajos que dan luz sobre las propuestas que se están trabajando para la formación inicial docente, con respecto a la enseñanza de la Historia y sólo un trabajo que habla del papel de las prácticas en la formación de profesores.

Con respecto a la categoría de formación inicial de profesores de Historia se encuentra el trabajo de Andelique (2011) en él se reflexiona sobre la Asignatura de Didáctica de la Historia. Resulta interesante porque habla de la formación inicial docente en la universidad la cual deja de ser tarea exclusiva de las normales. Destaca la necesidad de vincular más tempranamente y no al final de la carrera la práctica docente en instituciones educativas. También se considera que el docente en formación debe aprender contenidos disciplinares porque estos le brindarán los elementos para poder tomar decisiones en la selección de qué Historia será la que enseñará.

Con respecto a esta investigación aborda diferentes ámbitos de análisis de la formación universitaria para docentes destacando la necesidad del fortalecimiento de la práctica docente, aspecto que es piedra angular en la formación normalista; no así la formación disciplinar en la que hace hincapié.

Por ello esta investigación resulta relevante porque uno de los debates que se vive actualmente, con respecto a la formación normalista, tiene que ver con desacreditarla por no responder a las necesidades que enfrenta actualmente un profesional de la educación. La respuesta que se ha vislumbrado para este debate tiene que ver con establecer una formación universitaria para los docentes de Educación Básica. Sin embargo, a partir de esta investigación, se puede observar que incluso la experiencia de formación universitaria para profesores refleja debilidades con respecto a la importancia de la práctica dentro de la formación inicial docente ya que se resalta el valor del conocimiento práctico.

Es importante mencionar que se puntualiza la necesidad de aprender contenidos disciplinares que desafortunadamente han sido abandonados en las últimas dos reformas de Educación Normal.

Otro trabajo que destaca es el de Solaz-Portolés, Sanjosé y Gómez (2011) en este trabajo se analiza la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas [ABP] como una alternativa para la formación del profesorado; porque para resolver problemas se requiere de habilidades de pensamiento sin importar el campo de conocimiento.

Este trabajo representa una aportación desde la pedagogía, mientras que los trabajos que se presentan a continuación parten de la propuesta que surge de la mirada historiográfica de la historia del presente.

En el trabajo de Rodríguez (2012) se plantean los resultados de una experiencia que acerca a los estudiantes a la historia reciente, la cual es considerada como aquellos procesos históricos que suceden en el presente y que han sido significativos para los colectivos ya sea en la memoria o en el olvido. Se busca acercar a los problemas sociales de relevancia ética con el propósito de generar acciones y posiciones políticas en el presente además de que:

Pensar la formación de maestros para el presente puede tener un contenido distinto al que proponen las reformas educativas, producidas en un escenario donde las necesidades sociales y los compromisos éticos no se constituyen en una prioridad, como sí ocurre con la formación por competencias, la educación para el trabajo y los indicadores de calidad de gestión en los distintos niveles educativos. El trabajo hecho hasta ahora nos indica que es posible construir alternativas donde los proyectos políticos de quienes han sido victimizados en el país, se restituyan en un presente que los hace legítimos en prácticas educativas escolares y comunitarias de gran relevancia ética. (Rodríguez, 2012, p. 257-258)

Esta propuesta implica el conocimiento de las condiciones sociohistóricas del presente para vincular con la dimensión ética por lo que implica incluso una mirada global de ciencias sociales. En tanto el trabajo de Jara (2012) habla de las representaciones y perspectivas de estudiantes de profesorado y de docentes con la enseñanza de la Historia-Presente (HRP) en su primer año de ejercicio. El análisis de la investigación se organizó en tres fases; en la primera, se analizaron las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los y las estudiantes del profesorado; en la segunda, las prácticas de enseñanza en la formación inicial y finalmente se abordó el análisis de las prácticas del profesorado en su primer año de docencia.

Ambos trabajos se encuentran posicionados dentro de una de las propuestas para la enseñanza de la Historia la cual parte de la historia del presente y la memoria histórica. Sin embargo, esta propuesta no ha llegado a los enfoques del currículo de enseñanza de la Historia en nuestro país, ya que todavía se mantienen currículos cronológicos que respetan la evolución histórica de la patria, desde sus orígenes hasta nuestros días.

Los trabajos que se presentan a continuación corresponden a la línea de formación docente del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo de Monter (2012) presenta una investigación que identifica a la Educación Histórica en los programas de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación en este documento se pueden rescatar los fundamentos teóricos de la Educación Histórica.

Otra investigación que resulta interesante considerar es la de Puche, Pérez e Ibáñez (2013), en este trabajo se puntualiza la poca relación entre la investigación histórica y la historia que se enseña en las aulas, se considera que esta disociación se debe principalmente a que la historia enseñada es una historia centrada en las narrativas nacionales, mientras que los objetos de investigación son mucho más diversos.

Para construir una mirada más completa de los antecedentes de este campo de investigación se analizó el documento de revisión titulado La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México, elaborado por Sebastián Plá y Paulina Latapí en el año 2014. Para elaborar este documento recurrieron al estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) correspondiente al periodo de 1992- 2002, así como también del estado de la cuestión elaborado por Paulina Latapí, que comprende trabajos del año 2000 al 2010. Estas dos fuentes les permitieron llegar a la siguiente conclusión:

Existen dos posicionamientos teóricos hegemónicos: el surgido desde la investigación historiográfica por un lado y la tendencia constructivista cognitiva, procedente de la psicología por el otro [...]. Otros posicionamientos, como las visiones socioculturales de la enseñanza de la historia, en México todavía se encuentran en ciernes. Desde nuestra perspectiva, falta profundizar mucho más, no sólo en las relaciones entre historia y psicología, sino ver la enseñanza de la historia

como un problema – sí historiográfico y sí psicológico- pero sobre todo antropológico, sociológico e incluso político y, por tanto, pedagógico. (p. 197-198)

Conocer las condiciones en las que se encuentra el campo de investigación sobre la enseñanza de la historia permite tener una mirada clara sobre el posicionamiento académico en el que están inmersos los programas de estudio de Historia. Es así como se puede identificar que, en el caso específico de la formación de maestros para Educación Primaria en la escuela Normal de nuestro país, se está trabajando actualmente el enfoque de la “Educación Histórica”, cuya premisa es acercar al estudiante al quehacer del historiador con la mediación del historiador enseñante, éste emerge de la investigación historiográfica.

A partir de las investigaciones antes mencionadas se han podido apreciar los posicionamientos teóricos que existen para la enseñanza de la Historia y para la formación docente, este conocimiento permite identificar desde qué postura teórica se están planteando los programas de estudio para la Historia en Educación Normal y detectar los problemas que se desprenden de su aplicación práctica, en las aulas de la BENM.

Con respecto a las prácticas en la formación inicial de docentes de Historia se encontró el trabajo de Jara y Salto (2014), en este trabajo se aborda cómo la explicación en la clase de Historia es uno de los nudos problemáticos en las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia ya que se impone como una práctica recurrente y necesaria.

Este trabajo de corte reflexivo surge de la experiencia de los autores, sin embargo, resulta interesante porque no se encontraron investigaciones que aborden específicamente la categoría de análisis que se plantea en esta investigación.

1.2. Planteamiento del problema

La investigación que se presenta se circunscribe dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas del tercer semestre de la LEP 2012, específicamente en la asignatura de EHA, para contextualizar es importante mencionar que el inicio de un nuevo año escolar y semestre en la BENM implica recibir el horario de clases para presentarse como profesor de la asignatura en los grupos asignados por el Área de Docencia. La primera tarea es conocer a los estudiantes a partir del encuadre de la asignatura y de una dinámica grupal en la que se ponen en juego las expectativas del profesor de asignatura y de los estudiantes con respecto al curso.

Forma parte del encuadre: la presentación del curso, sus características, formas de aprendizaje y evaluación, sobre éstas se solicita la participación de los estudiantes para sugerir la modificación de algún aspecto del trabajo planteado.

La planeación del Colegio de Educación Histórica en el Aula (CEHA), es producto de un intercambio académico entre los integrantes, se socializan las experiencias del año anterior y se toman decisiones para establecer las acciones que se llevarán a cabo durante el semestre no se cambia el enfoque, los propósitos ni las competencias, lo que se adecua son las actividades sugeridas para el desarrollo de las unidades, así como las lecturas propuestas por el programa. Es importante mencionar que la organización de contenidos responde también a las necesidades formativas y fechas de la jornada de práctica, por ello las acciones del Colegio están vinculadas con las decisiones del Colegio de Iniciación al Trabajo docente.

Así los ajustes al programa de estudios responden a la reflexión de la experiencia de trabajo del CEHA y a las necesidades formativas que se han detectado en las generaciones con las que se ha trabajado previamente, también se considera el tiempo efectivo de clases durante el semestre.

Las actividades que se plantean en el encuadre consisten en la entrega de informes de lectura, por parte del estudiante, con el propósito de contar con los conocimientos necesarios para participar en la actividad que se establezca en el aula y significar los contenidos. El estudiante con los elementos que le proporciona la lectura está en condición de participar con argumento en los debates y análisis grupales, con respecto a las situaciones que se plantean en clase, también se incluyen ejercicios prácticos para ejemplificar la lectura con el propósito de concretar los contenidos teóricos en la práctica.

La evaluación del curso se lleva a cabo conforme a los lineamientos de evaluación para el PELEP 2012, en ellos se establece una evaluación por parciales, los cuales corresponden a las unidades del curso y una evaluación final que se lleva a cabo por competencias. Las evidencias de aprendizaje que establecieron en el encuadre, para los parciales del curso en el que se realizó la investigación fueron: informe de la observación, elaboración de instrumento diagnóstico, informe del diagnóstico, planeación para la 3ª Jornada de práctica (validación), informe de práctica, actividades disciplinario didácticas; para la evaluación final, examen semestral y elaboración de planeación modelo.

Con respecto a las prácticas docentes, se selecciona del catálogo de escuelas primarias, proporcionado por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, las escuelas en las que se llevará a practicar a los docentes en formación. El profesor de la asignatura de Iniciación al Trabajo docente asigna el grado en el que estos realizarán sus prácticas, previo a la preparación de la secuencia didáctica, llevaron a cabo dos jornadas de observación y ayudantía, con estos ejercicios el docente en formación debe ir construyendo la mirada teórica metodológica para la enseñanza aprendizaje de la Historia.

El proceso de aprendizaje seguido durante el semestre, tiene su aplicación durante la tercera jornada de práctica. Dentro de esta dinámica de trabajo se encuentra el problema de investigación. Para delimitarlo es necesario revisar el propósito de la asignatura de EHA, el cual establece que:

Los estudiantes reconozcan los más recientes debates teóricos sobre la historia como disciplina científica, así como las investigaciones que, a nivel nacional e internacional se han desarrollado en años recientes en torno al aprendizaje de la historia. A partir de estos referentes analizarán los contenidos de historia de los Planes y Programas de estudio de la Educación Básica. Es necesario que los docentes en formación sean capaces de visualizar el desarrollo del pensamiento histórico como un trayecto integral que inicia en el preescolar y concluye en la secundaria en cuanto a la educación básica se refiere.

De esta forma los estudiantes podrán diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras basadas en las aportaciones de la educación histórica tomado en cuenta, tanto a sus alumnos, como los diversos contextos escolares en los que deberán desempeñarse. (DGESPE, 2012, p.2)

Este planteamiento implica acercar al docente en formación a la Historia como ciencia, para utilizar dichos conocimientos en su enseñanza, pero después de haber desarrollado el primer parcial del curso de EHA, se observa que el docente en formación construye un esquema de actuación alejado del fundamento teórico-metodológico del mismo, tal parece que no construye un sentido sobre los nuevos conocimientos y tiene dificultad para apropiarse de ellos.

Previo a la jornada de práctica docente de cinco días se plantea a los docentes en formación la aplicación de los conocimientos del curso para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras. El acompañamiento para la elaboración de la planificación, así como la rúbrica de evaluación, son los elementos que permiten registrar los problemas que a continuación se presentan:

- Se les dificulta identificar la diferencia entre la diversidad de corrientes historiográficas que existen en la actualidad y cómo éstas impactan en la enseñanza. Los estudiantes recurren al libro de texto, de la escuela primaria, como su primera opción de información.
- Caracterizan al conocimiento histórico como producto de la historiografía decimonónica centrada en una historia de bronce, para ellos es importante rescatar únicamente datos factuales para memorizar. Consideran que aprender Historia implica memorizar fechas, personas, lugares etcétera. Los estudiantes se preocupan por identificar categorías como cuándo, dónde y quiénes, sin considerar los bloques como un proceso histórico.
- Los estudiantes plantean situaciones didácticas, a partir de una enseñanza transmisiva, en la que el docente “explicará” el tema.
- Todos estos problemas impactan en la práctica docente, generando un profesor que intenta transmitir verbalmente los contenidos del programa que está trabajando, reflejando la ausencia de conocimiento sobre los mismos.

Por tales razones el problema de enseñanza-aprendizaje de la Historia que se observa antes y durante la primera jornada de práctica, se puede delimitar de la siguiente manera:

En la primera jornada de práctica se identifica que los docentes en formación enfrentan dificultades que tienen que ver con el conocimiento del enfoque teórico metodológico de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, lo que dificulta la selección, justificación y desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje para el aula de la escuela primaria.

A los docentes en formación se les dificulta apropiarse del discurso teórico metodológico, por lo que al llevarlo a la práctica en la escuela primaria se observan deficiencias.

Por tal motivo, la pregunta que guiará la investigación será:

¿Cómo selecciona, fundamenta y desarrolla el docente en formación las estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la planeación de sus sesiones de enseñanza?

1.3. *Objetivos de la investigación*

1.3.1. *Objetivo general*

- Explorar la experiencia de los docentes en formación con respecto a la selección, justificación y desarrollo de sus estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula, con base en los conocimientos adquiridos en la asignatura de Educación Histórica en el Aula, a través del análisis de su planificación y de la observación de su práctica, elementos que permiten la detección de áreas de oportunidad para el aprendizaje.

1.3.2. *Objetivos específicos*

- Conocer los problemas académicos que enfrentan los estudiantes en la asignatura de Educación histórica en el aula a través de un registro de experiencia para que se reconozcan sus necesidades de aprendizaje.
- Identificar la aptitud, el perfil de aprendizaje y el interés del alumno a partir de un diagnóstico psicopedagógico para vincularlos con su experiencia de aprendizaje.

1.4. *Supuesto*

En relación con la información presentada se plantean los siguientes supuestos:

- En la primera jornada de práctica de los docentes en formación se refleja la falta de conocimiento disciplinar para la enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Los docentes en formación están habituados a un aprendizaje heterónomo que les impide generar mecanismos para aprender con autonomía, lo que dificulta la apropiación de un programa que desde su diseño no considera las características de la población a la que se dirige.
- La metodología de enseñanza aprendizaje aplicada para el curso de EHA no responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

1.5. *Justificación*

La importancia de realizar esta investigación en la BENM radica en el hecho de poder identificar las áreas de oportunidad para fortalecer la formación inicial en la enseñanza aprendizaje de la Historia en los docentes en formación del PELEP 2012.

La formación inicial para docentes de Educación Básica, se recibe tradicionalmente en las escuelas Normales, especializadas en diferentes niveles; entre ellos está el preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial.

Actualmente se ha cuestionado la formación inicial que brinda la Educación Normal¹, por lo que a los actores que conforman el ser del normalismo, les preocupa fortalecer la formación inicial de los profesores de Educación Primaria.

También las autoridades educativas buscan una solución a partir del cambio del Plan de estudios del 97, por la Reforma Curricular 2012, con el argumento de que:

La formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia. (Acuerdo número 649, 2012, p. 2)

La reforma a la Educación Básica² en la que se implementó el modelo por competencias es una de las medidas a las que hace referencia la cita anterior, posteriormente sucedió la Reforma curricular del 2012 en la Educación Normal, situación que determinó que la Escuela Normal se ubicara a la zaga de la reforma.

En el informe de “Los docentes en México” del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2015) se menciona que:

Entre los retos que enfrenta la educación normal se identifica no sólo la reducción de la demanda y la matrícula, sino también el bajo nivel de aprovechamiento académico de los estudiantes evidenciado en los resultados de los exámenes intermedios y generales de conocimientos. (p. 102)

En estos resultados³ la LEP, con sostenimiento público, registra una reducción en el logro insuficiente de 36% en 2012 a 34.6 % en 2013, a pesar de ello, la cifra aún es muy alta. También hubo un aumento en el nivel de logro sobresaliente de 19.5% en 2010 a 31.2% en 2013, cifra que indica que aún faltan aprendizajes por fortalecer. Es importante mencionar

¹ En el apartado de Formación Docente del Modelo Educativo 2016, asume que es necesario transformar a las escuelas normales menciona que: “La transformación de las normales debe considerar, desde luego, la renovación y el fortalecimiento de su planta docente y la revisión de los planes y programas de estudio, en función del planteamiento curricular del modelo educativo 2016. (SEP, 2016, p. 62).

² En 2004 preescolar, 2006 secundaria, 2009 y 2011 primaria.

³ En el lapso de la licenciatura, se aplica en cuarto semestre un examen intermedio y general de conocimientos

que el docente que egresa de la licenciatura en Educación Primaria, será un docente generalista, lo que implica un dominio de los diferentes campos de conocimiento que se aprenden en la escuela primaria, situación que preocupa por el logro insuficiente, pero que representa un área de oportunidad que permite detectar los campos disciplinares a fortalecer, dentro de los cuales particularmente se encuentra la Historia.

El discurso que se lee en el apartado de Formación Docente del Modelo Educativo 2016, asume que es necesario transformar a las escuelas normales mencionando que “la transformación de las normales debe considerar, desde luego, la renovación y el fortalecimiento de su planta docente y la revisión de los planes y programas de estudio” (SEP, 2016, p. 62).

Para esta investigación es necesario considerar que, con el devenir histórico y las transformaciones del contexto socioeconómico y político, se han aplicado 18 reformas curriculares al plan de estudios de la escuela Normal⁴. Sin embargo, en el 2012 se aplicó la más reciente reforma curricular, la cual ha restado espacios curriculares al aprendizaje de la Historia comparado con el plan anterior.

En el Plan de estudios de 1997 existían siete espacios curriculares con temáticas vinculadas a la Historia, los cuales eran: Historia de la Educación en México I y II; Historia y su enseñanza I y II; Seminario de Temas selectos de historia de la Pedagogía y la educación I, II y III. En el PELEP 2012 se establece: un espacio curricular de Historia de la Educación en México, para el primer semestre; uno de Educación Histórica en el Aula, en tercero y uno de Educación Histórica en diversos contextos, para cuarto semestre. Los espacios de Educación Histórica priorizan la metodología de enseñanza aprendizaje para la Historia. Empero no existe dentro de la malla curricular una asignatura cuyo propósito sea el aprendizaje de Historia de México o Universal, además, se siguen priorizando campos de aprendizaje como español y matemáticas, esta situación no es nueva basta recordar las ideas de Arredondo (2006) quien menciona que:

⁴ La Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México, fue fundada en 1887 durante el Porfiriato. Los planes de estudio por los que ha transitado la vida académica de la escuela han sido: el de 1887, con una vigencia de 5 años; 1892, con un año de vigencia; 1893, con nueve años de vigencia; 1902, con seis años de vigencia; 1908, con 8 años de vigencia; 1916, con 7 años de vigencia; 1923, con 5 años de vigencia; 1928, con 7 años de vigencia; 1935, con 10 años de vigencia; 1945, con 15 años de vigencia; 1959, con un año de vigencia; 1960, con 8 años de vigencia; 1969, con 3 años de vigencia; 1972, con 3 años de vigencia; 1975, reestructurado con 9 años de vigencia; 1984, con 13 años de vigencia; 1997, con 13 años de vigencia; finalmente 2012. (Rojas, 2013, pp. 89-90).

Los críticos de la reforma han expresado su oposición a que se dedique más tiempo a las materias de carácter instrumental como matemáticas y español, y menos a las humanísticas, afirman que la enseñanza de la historia es precisamente uno de los contenidos que más se ha recortado. (p, 97)

En la escuela primaria también se ha reducido el tiempo asignado específicamente al aprendizaje y la enseñanza de la Historia, comparado con otros campos formativos, por ejemplo: español, en una escuela de medio tiempo considerando 4°, 5° y 6° cuenta con 6 hrs/sem con un total de 240 horas anuales; mientras que en escuela de tiempo completo cuenta con 8 hrs/sem con un total de 320 hrs. anuales; mientras que Historia, en una escuela de medio tiempo, considerando 4°, 5° y 6 ° cuenta con 1.5 hrs/sem con un total de 60 hrs. anuales y en la escuela de tiempo completo cuenta con 2.5 hrs/sem con 100 hrs. anuales (SEP, 2011, p. 73-83).

Con respecto a los enfoques de la enseñanza aprendizaje de la Historia, estos han ido evolucionando, sin embargo “no han permeado en las prácticas docentes a pesar de que se nota que son parte del discurso de muchos profesores” (Cervera, 2006, p. 286).

Pagés (2012) comenta que “la situación de la enseñanza de la historia y la situación de la formación docente es muy parecida en todos los países del mundo” (p. 95). En la Educación Básica en México, las causas de los problemas de la enseñanza aprendizaje de la Historia, se encuentran en:

El fraccionamiento que se hace del conocimiento de lo social entre geografía, historia y formación cívica y ética; tiene que ver también con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, su capital cultural, sus deficiencias en la primaria; tienen que ver con las condiciones de trabajo de los propios profesores, como saturación de grupos, grupos numerosos, fragmentación del tiempo y el lugar de trabajo, insuficiente tiempo para atender la materia, falta de medios y apoyos para la enseñanza, desorganización escolar, ingresos insuficientes e inestabilidad laboral. Y más allá de eso, las deficiencias del alumnado en el aprendizaje de las ciencias sociales tienen que ver con la falta de comprensión de los docentes, debida fundamentalmente a su propia formación. (Arredondo, 2006, p. 101)

A partir de las consideraciones previas, es necesario emprender una serie de investigaciones que permitan intervenir en problemas que determinan la crisis de la que se ha hablado. Es por ello la importancia del presente trabajo de investigación ya que aporta, una reflexión sobre la necesidad de considerar cómo la práctica docente de la enseñanza de la Historia es una práctica compleja que implica considerar, el perfil de aprendizaje y las

características socioculturales de los estudiantes de la licenciatura, así como del docente titular de la asignatura, porque éstas determinan las acciones formativas al interior de la BENM y de las escuelas primaria en las que tiene influencia.

En este sentido específicamente en la BENM no se ha realizado una investigación en donde se identifiquen los problemas sobre el aprendizaje de la Historia en el plan de estudios actual. Por ello es de suma importancia conocer cuáles son las dificultades que los docentes en formación enfrentan después del proceso formativo en la asignatura de EHA, para seleccionar, fundamentar y desarrollar las estrategias para la organización de contenidos y actividades didácticas en la planeación de sus sesiones de enseñanza. Conocer la perspectiva de los docentes en formación permitirá iniciar la reflexión, sobre las acciones que se llevan a cabo en el aula para lograr los aprendizajes planteados en el programa. Lo importante no será sólo llevar a la reflexión las acciones del estudiante, sino también las del docente del grupo. Este estudio incluso permitirá al docente titular de la asignatura, reflexionar sobre su práctica docente.

Así el reto es cambiar las prácticas de la enseñanza de la Historia, pero “ciertamente sabemos que las prácticas docentes, como el resto de prácticas sociales, no cambian cuando cambian las leyes o las normas. Cambian cuando los prácticos, en nuestro caso los y las docentes de historia, quieren cambiarlas y saben cómo hacerlo” (Pagés, 2012, p.97).

Por lo tanto, para cambiar las prácticas es necesario encontrar un para qué enseñar y aprender Historia tanto en la BENM como en la escuela primaria, pero para encontrar este para qué se hace necesario investigar cómo fortalecer a docentes en formación y estudiantes de primaria en el desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica. Fortalecer la investigación sobre este campo permitirá lograr la construcción de una sociedad más democrática y humana.

Es necesario superar los problemas que enfrenta actualmente la enseñanza de la Historia, tanto en la BENM como en la educación primaria, lograr que los docentes en formación se apropien y den sentido al conocimiento histórico, no puede ser un propósito secundario, la enseñanza de la Historia en la BENM cursa por momentos difíciles:

Por ello se requiere de un esfuerzo constructivo, un manejo de artista para organizar y seleccionar información además de experiencias pedagógicas para identificar habilidades de investigación específicas que provean a los niños y a los jóvenes de recursos de pensamiento y habilidades para

aprender a pensar por cuenta propia en el pasado, el presente y el devenir humano con toda su complejidad. (López, 2006)

Condición que se logrará a partir del desarrollo de investigaciones que generen conocimiento útil para intervenir en la transformación de las prácticas docentes, debido a que este conocimiento podría impactar en la enseñanza aprendizaje de la Historia porque “la experiencia vivida, su recuerdo y su valoración constituye un elemento básico de las representaciones de los estudiantes de maestro” (Pagés, 1996, p.8).

1.6. Población y muestra

En la BENM la Subdirección Académica asigna al profesorado los grupos que atenderán durante el semestre, en función de esta condición la población estuvo determinada por los grupos del tercer semestre que fueron asignados para ser atendidos en la asignatura de Educación Histórica en el aula de la LEP 2012. La investigación se ubicó en el semestre non del ciclo escolar 2016-2017, el cual inició en agosto del 2016 y concluyó en enero del 2017, por tal motivo la población estuvo integrada por el grupo 2° 3 y 2° 10, con un total de 49 docentes en formación (estudiantes), con un rango de edad entre los 19 y 24 años.

Es importante mencionar que las jornadas de práctica docente en la escuela normal se realizan en dos escuelas primarias por grupo, esta situación generó la distribución de los estudiantes en cuatro escuelas, las cuales fueron visitadas durante cinco días. Las prácticas deben ajustarse a los horarios de clase de los docentes titulares, situación que se traduce en prácticas docentes con horarios diversos, esta situación complejiza la observación y el acompañamiento personalizado de los estudiantes. Por estas razones se consideró una muestra por conveniencia, la cual estuvo conformada” por los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 387). Al ser la jornada de práctica uno de los recursos fundamentales para recopilar información, se consideró a los estudiantes que se observaron practicando con la asignatura de Historia, ese grupo de alumnos se constituyó en la muestra.

Para comprender el mecanismo por el que se delimitó la muestra, es necesario explicar que la jornada de práctica se llevó a cabo del 5 al 9 de diciembre del 2016. Se establecieron cuatro escuelas primarias públicas para los grupos. El 68% del grupo segundo 3 practicó en la Escuela Primaria “Héroes de Zacapoaxtla”, en donde el 82% perteneció al género femenino y el 18% al masculino. En esta escuela se observó la práctica docente de nueve

estudiantes, pero ninguno coincidió con la práctica de enseñanza de la Historia. El 32% restante del grupo segundo 3, practicó en la Escuela Primaria “Ma. Magdalena Pacheco Blanco”, en donde el 75% perteneció al género femenino y el 25% al masculino. Se observaron seis alumnos, el 50% de ellos fue observado en práctica docente de Historia, esto significa que del segundo 3 sólo se pudo observar a 3 estudiantes en su práctica de enseñanza de Historia.

Con respecto al segundo 10, se les asignaron también dos escuelas primarias públicas. La Escuela Primaria “Juan Antonio de la Fuente”, a la que asistió 52% del grupo, integrado por el 72% de género femenino y el 28% de género masculino. En esta escuela se observó la jornada de práctica de seis alumnos, de los cuales el 33% practicó la enseñanza de la Historia. El 48% restante del grupo practicó en la Escuela Primaria “Profr, Carlos Sandoval Sevilla”, en donde 70% perteneció al género femenino y el 30% restante al género masculino. Se observaron 9 alumnos de los cuales sólo uno practicó con la asignatura de Historia.

Se observó la práctica del 54% de estudiantes de los cuales sólo el 24% coincidió con la práctica de Historia, lo que significa que sólo se logró observar a 3 estudiantes del 2° 10.

Como se puede observar los casos disponibles para esta investigación son específicamente 3 docentes en formación del grupo 2°3 y 3 docentes en formación del grupo 2°10. Por estas razones se consideró al estudio de casos como el método adecuado para la investigación que se realizó.

Se seleccionó el caso de Az del segundo 10, de quien se cuenta con todos los elementos necesarios para la investigación. Por lo tanto, de la población en general se considera una muestra del 2%.

1.7. Instrumentos

La recolección de datos se realizó mediante los siguientes procedimientos y técnicas:

a) Observación participante

La observación participante es fundamental para el trabajo del profesor frente a grupo ya que el proceso de investigación se lleva a cabo en el aula de clases de la escuela Normal y en la Escuela Primaria. El docente al ser mediador entre el aprendizaje y el conocimiento, se ve inmerso en el ámbito de investigación. Por lo que se vincula con sus estudiantes y se mantiene registrando información sobre las vinculaciones establecidas.

b) Diagnóstico psicopedagógico

Para facilitar el manejo de los datos se utilizó la plataforma de surveymonkey mediante la cual se aplicó un instrumento diagnóstico al inicio del curso que constó de 56 preguntas agrupadas en los siguientes ejes: datos de identificación, datos socioeconómicos, historial académico, hábitos de estudio y específicamente de lectura, representaciones de la enseñanza aprendizaje de la Historia. El instrumento fue elaborado por los integrantes del Colegio de Educación Histórica en el Aula.

c) Evidencias de aprendizaje

Se considera a la planificación⁵ elaborada por los estudiantes como la evidencia de aprendizaje en la que se valoraron las acciones que planteó el docente en formación para el aprendizaje de la Historia en la escuela primaria.

d) Observación pasiva

Durante las jornadas de práctica de los estudiantes, se ingresó al aula en la que estaban practicando y se permaneció observando el desarrollo de la clase. No se intervino en las acciones del docente en formación y se elaboró un registro detallado de sus acciones en un diario de campo.

e) Bitácora de campo

Es la libreta personal en la que se registró el desarrollo de la clase de los docentes en formación en la escuela primaria. Se utilizó la descripción. Se identificó el tema, los recursos empleados, el manejo de contenido y el logro del aprendizaje planteado para la clase.

f) Registros de experiencia.

Los estudiantes elaboraron una narrativa en la que registraron su experiencia antes, durante y después de la jornada de práctica.

1.8. Procedimiento

El procedimiento aplicado para esta investigación, constó de cuatro fases (Apéndice 1):

1.8.1. Fase 1. Diagnóstica integrada por las siguientes acciones:

- a) Inmersión inicial: Al inicio del curso se llevó a cabo el encuadre de la asignatura y se aplicaron dos instrumentos para determinar la aptitud, el perfil y el interés del alumno.

⁵ El formato que se utiliza para elaborar la planificación lo determina el Colegio de Iniciación a la práctica.

1.8.2. Fase 2. Planeación de secuencia didáctica

- a) Antes: Recolección de datos sobre la problemática y las necesidades. Se consideró la planificación elaborada por los estudiantes como evidencia de aprendizaje y la experiencia vivida por la docente titular de la asignatura de EHA.
- b) Durante: En la jornada de práctica en la escuela primaria se realizó la observación, y se elaboró una bitácora de campo. Sin embargo, éstas son observaciones de la docente titular de la asignatura de EHA.
- c) Después: Para recuperar la experiencia de los estudiantes se solicitó el registro de experiencia, el cual se confrontará con las observaciones y registros de la docente titular de la asignatura y se les pidió una autoevaluación.

Esta fase es importante porque en ella se logró delimitar el estudio de caso ya que dependió del número de alumnos observados en práctica de enseñanza de la Historia. Una vez delimitada la muestra se pasó a la fase 3.

1.8.3. Fase 3. Delimitación del caso de estudio

La selección del caso a estudiar se determinó, en función del análisis de los datos y los objetivos de la investigación y considerando que la muestra era por oportunidad se determinó el caso a estudiar.

1.8.4. Fase 4. Evaluación y análisis de resultados

Se analizó e interpretó los datos considerando que son no estructurados, se les dio una estructura en función de las siguientes acciones: se exploraron los datos; se construyó unidades y categorías; se describió los conceptos; categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, con la finalidad de otorgar sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; se comprendió el contexto que rodeaba a los datos; se construyeron hechos e historias y se vincularon los resultados con el conocimiento disponible con el propósito de generar una teoría fundamentada en los datos.

Capítulo II. Marco teórico conceptual

Después de identificar el problema que se presenta en la enseñanza aprendizaje de la Historia en los docentes en formación del tercer semestre del PELEP 2012, es indispensable establecer un marco teórico conceptual que fundamente la presente investigación, y que permita significar las acciones en el aula, así como dimensionar las posibles alternativas para los resultados que se obtendrán a partir de la misma. Este marco teórico da respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo se construye el conocimiento histórico? ¿Cuál es el enfoque de la enseñanza de la historia en la educación normal y educación básica? ¿Cuál es el perfil de egreso de un licenciado en Educación Primaria? Las respuestas de estas preguntas permiten identificar la Historia que se ha de aprender y enseñar, el cómo y el para qué desde el punto de vista teórico, con el propósito de confrontarlo con la práctica y las dificultades que se desprenden de la misma.

2.1. Teoría de la Historia. La Historia como ciencia

Como se ha observado en la revisión de la literatura, uno de los planteamientos teóricos hegemónicos sobre la enseñanza aprendizaje de la Historia es el que considera los aportes de la historiografía para su enseñanza. El enfoque de la enseñanza de la Historia que fundamenta los programas de estudio de Educación Histórica, considera que es más importante:

El estudio de lo que la Historia es, que el contenido de temas históricos, es decir, el estudio de hechos y procesos sin saber cómo y por qué han sido contruidos. El aprendizaje de la epistemología permite al profesorado tomar decisiones sobre los contenidos históricos escolares de manera mucho más eficaz que si lo hace sólo a partir del conocimiento factual de determinados hechos, periodos o procesos. (Pagés, 2012, p. 101)

En función de esta razón se inicia con el acercamiento a la Historia como disciplina científica, se parte de la idea de que el profesor debe conocer de epistemología de la Historia, para poder construir un puente entre la historia enseñada y la historia investigada.

Para construir un concepto de Historia se debe considerar que “el pasado es por definición algo dado que ya no será modificado por nada. Pero el conocimiento del pasado es una cosa en progreso que no deja de transformarse y perfeccionarse” (Bloch, 1987, p. 82). Es así como a través del tiempo han surgido diferentes miradas para escribir la Historia y por lo tanto diversos conceptos de Historia.

Por tales razones revisar la Historia de la historiografía permite comprender cómo se ha construido la Historia como ciencia, a través del tiempo, “entender que la historiografía intenta aprehender lo histórico y contiene generalmente ese concepto de total, que varía de época a época, según las necesidades del momento y la visión del mundo y de la vida” (Vázquez, 1985, p. 9.), permite tomar decisiones sobre qué Historia enseñar y aprender.

Saber la diferencia entre John Acton y Marc Bloch o Ranke y Lucien Febvre, Lucas Alamán y Edmundo O’Gorman etc., facilitará alejarse de la historiografía de corte positivista.

Por tal motivo, los siguientes apartados se dedican a esclarecer las características de las corrientes historiográficas más importantes del siglo XIX y XX; Positivismo, Marxismo e Historicismo y Escuela de los Annales.

2.2. Positivismo

Cuando se le dio el carácter de ciencia a la Historia, el positivismo aspiraba a la construcción de una Historia verdadera y objetiva, la que se caracterizaba por la nula interpretación por parte del historiador, éste trabajaba con los hechos históricos que podían ser verificables y que emanaban principalmente de documentos oficiales, como consecuencia un hecho histórico se caracterizaba por una carga factual en la que sólo se mencionan acontecimientos, fechas, personajes que pudieran ser rastreados en los documentos.

Estos hechos históricos adquieren relevancia porque fueron importantes para la sociedad en la que se desarrollaron ya que generan un cambio o ruptura, por lo tanto, el historiador los considera como objeto de estudio y forman parte de “su compromiso de mostrar los hechos tal como sucedieron realmente, el conocimiento histórico, y por tanto la verdad, no es otra cosa que el repertorio suficiente de hechos bien documentados”. (Sánchez, 2000, p. 80)

El positivismo le daría carácter de ciencia a la Historia en el siglo XIX a cambio de aceptar los principios y normas que regían las ciencias naturales, por lo que la Historia se caracterizó por:

- Buscar la objetividad e imparcialidad del historiador, por medio de la no interpretación de las fuentes mediante la separación entre el sujeto y el objeto.
- Descubrir datos principalmente acontecimientos, batallas o grandes hombres
- Nacer en los tiempos del Estado-nación al servicio de la Patria.
- El sujeto de la historia es generalmente el gran político
- Sus fuentes son documentos oficiales

- Busca establecer severamente los hechos

2.3. *Marxismo*

Para entender la relación entre el marxismo y la Historia es necesario entender cómo Marx invierte la dialéctica hegeliana, aseverando que las realidades generan ideas y no al contrario esto quiere decir que mientras Hegel argumenta que el tiempo histórico tiene un carácter homogéneo, por lo que el historiador tendría la tarea de cortar ese continuo según el desarrollo de la idea, captando la totalidad social global; para Marx el tiempo debe ser fragmentado partiendo de un criterio materialista. Es claro que la postura de Hegel es una noción idealista, mientras que la de Marx es materialista. Se considera que “Marx y Engels no elaboraron en forma sistemática y rigurosa un planteamiento explícito acerca de su teoría de la Historia, pero su estudio de modo de producción capitalista nos procura los instrumentos teóricos que permiten elaborar esta teoría”. (Harnecker, 1974, p. 223).

Sería erróneo pensar que el aporte de Marx es la clave para una nueva periodización por medio del modo de producción, ya que éste es una estructura específica de historicidad, por lo tanto “la teoría marxista de la historia es, por lo tanto, un estudio científico de la sucesión discontinua de los diferentes modos de producción” (Harnecker, 1974, p. 227).

El Manifiesto del Partido Comunista (1948), en su apartado I titulado “Burgueses y proletarios” inicia con las siguientes palabras:

La historia de toda la sociedad existente hasta la actualidad es la historia de la lucha de clases.

Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron la lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases en pugna. (Marx & Engels, 1981, p. 6-7)

2.4. *Historicismo*

La Historia la escribe el hombre bajo su interpretación por lo tanto no puede ser objetiva, su construcción no responde a los procedimientos del método científico por ello debe quedar claro que:

Los hechos de la historia nunca nos llegan en estado <puro>, ya que ni existen ni pueden existir en una forma pura: siempre hay una refracción al pasar por la mente de quien los recoge. [...] No se puede hacer historia, si el historiador no llega a establecer algún contacto con la mente de aquellos sobre los que escribe. [...] sólo podemos captar el pasado y lograr comprenderlo a través

del cristal del presente. El historiador pertenece a su época y está vinculado a ella por las condiciones de la existencia humana. (Carr, 1981, p. 30,33)

No puede negarse su carácter científico porque el historiador está vinculado con sus datos para explicar la naturaleza del hombre, a partir de ellos establece la relación del hombre con el mundo que le rodea.

En esta corriente historiográfica el trabajo del historiador se basa en la interpretación de las fuentes de la historia, el hombre es productor de diversos objetos y materiales propios de su cultura, los que sirven como fuentes, considerando así entonces que las fuentes no sólo pueden ser los documentos oficiales, sino cualquier producción material que hable no sólo de los eventos políticos o militares, sino de la forma de vida, costumbres, tradiciones etc.

2.5. *La Escuela de los Annales*

La historiografía de los Annales, surge en 1929 “su principal contribución ha sido el diálogo entre la historia y las ciencias sociales, lo que llamamos la interdisciplinariedad. Esto explica su espíritu innovador” (Galván, 2006, p. 223). Se trata de comprender la complejidad de la realidad y por consiguiente el conocimiento histórico de determinada realidad en el tiempo.

Las nuevas narrativas históricas, consideran que “el conocimiento es, pues, un proceso infinito, pero un proceso que acumula las verdades parciales que la humanidad establece en las distintas etapas de su desarrollo histórico ampliando, limitando, superando esas verdades parciales. El conocimiento siempre se basa en ellas y las adopta como punto de partida para un nuevo desarrollo.” (Schaff, A. Historia y verdad, p. 113-114. En Sánchez, 2000, p. 79). Por ello surgen nuevas temáticas y enfoques como la historia social, la historia de la cultura, de las mujeres, etcétera.

Esta Historia de los Annales permite acercarse a un conocimiento que considera todas las acciones humanas, no sólo las políticas por ello las fuentes se diversifican, considerando no sólo a los documentos oficiales sino también “un poema, un cuadro, un drama [por que son] documentos, testimonios de una historia viva y humana, saturados de pensamiento y de acción en potencia” (Febvre, 1992, p. 59 citado en Galván 2006, p. 227). Esto significa hablar de nuevos temas y preguntas de investigación desde la construcción del conocimiento histórico.

Para los fines de esta investigación es necesario rescatar el concepto de proceso histórico, que elabora Rugiero Romano citado en Fabian (2015), definido como el análisis estructural de un acontecimiento considerando toda su complejidad, el cual se construye mediante la investigación histórica y se significa a partir de la comprensión de la estructura que lo sostiene y no sólo del acontecimiento aislado como tal.

2.6. Educación Histórica

La Educación Histórica es una aportación metodológica a la enseñanza de la Historia. Para profundizar sobre esta propuesta se consideran los trabajos, de Peter Lee, Rosalin Ashby, Andrea Sánchez Quintanar; Mario Carretero, Frida Díaz Barriga Arceo, Sebastián Plá, Belinda Arteaga, Siddartha Camargo, Joan Pagés, Santisteban, Peter Seixas, Sam Wineburg.

En México el término Educación Histórica se acuña con la participación de Arteaga y Camargo (2012) en el documento titulado “Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria”. En este documento se abordan los fundamentos que sustentan la propuesta teórico metodológica de la Educación Histórica desde la mirada de los autores.

La concepción de Historia sobre la que se fundamenta la propuesta responde a las últimas aportaciones de la historiografía ya que establece que ésta es una:

Disciplina en constante cambio, abierta a debate y a la generación de nuevos conocimientos que aborda los complejos procesos humanos que han tenido lugar en el pasado, pero cuyas huellas y registros impactan en el presente, [...] pues el epicentro de esta disciplina es el cambio más que la permanencia. (Arteaga & Camargo, 2012, p. 1)

Con respecto a la Historia que se trabaja en las aulas la consideración es que se aprenda como una forma de conocimiento que tiene una lógica de construcción epistemológica específica la cual ha estado sujeta a una serie de transformaciones, desde su nacimiento como disciplina científica en el siglo XIX, hasta las últimas aportaciones teóricas para la construcción del conocimiento histórico.

Es importante tener en cuenta esta situación porque la concepción que el docente posea de la Historia determinará las características de la misma en el aula de clase, es decir, los objetos de estudio de la Historia en su devenir histórico han determinado su enseñanza, como lo menciona Salazar (2001):

La influencia de la historiografía positivista en el diseño de la historia como asignatura y su formulación en torno a grandes personajes y hazañas político-militares, así como el “culto” a la

“verdad” única e inamovible, ha llevado a concebir la historia como información del pasado que no tiene nada que ver con el presente, por lo que el devenir de la sociedad se organiza en etapas cronológicas o de manera lineal. Este diseño curricular ha sido determinante para una didáctica de la historia que no enseña a pensar históricamente, ya que sólo se memoriza información-contenido y el pasado histórico es trabajado como algo muerto y alejado de los intereses del presente. (p. 60)

Esta construcción epistémica de la Historia es la que aún prevalece en las aulas, por ello es necesario que el docente aprenda que la Historia ciencia ha avanzado en la construcción de su conocimiento, comprendiendo que se encuentra en constante cambio y que no se puede considerar como un conocimiento verdadero y acabado.

Esta propuesta abandona la preocupación por aprender contenidos y se centra en cómo se construyen dichos conocimientos científicos. Los antecedentes de este cambio se encuentran en la década de los noventa, de acuerdo con Seixas y Peck (2008) y Ken Osborne (2006) citados en Arteaga y Camargo (2010), se:

Ha identificado tres formas que la educación histórica ha adoptado a través del tiempo: la primera se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación; la segunda se enfoca en el análisis de los problemas contemporáneos en un contexto histórico [...]; y la tercera toma a la educación histórica “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente”. (p. 3)

Es importante reconocer que la enseñanza del conocimiento histórico ha transitado por una serie de transformaciones que llevan hasta el presente; de una Historia de bronce “que expresa valores, ideas, concepciones del mundo, prácticas [...] que encierran un discurso legitimador del Estado” (Menéndez, 2006, p. 88), hasta una Historia en donde lo importante es la “educación para la ciudadanía y la formación democrática de los niños y niñas” (Pagés, 2012, p. 97), en este sentido en el presente la Historia debe orientarse a la construcción de identidades plurales y al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. Para Santisteban (2010):

Una de las finalidades más importantes de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de conceptualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. (p. 35)

El desarrollo de este pensamiento histórico permitirá que los docentes en formación, así como los estudiantes de la escuela primaria, se transformen en sujetos activos en la construcción de su propia historia, porque el pensamiento histórico implica también el desarrollo de la conciencia histórica, la cual en palabras de Sánchez (2006) permite:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por lo tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, mediante mecanismos intrínsecos a ellas e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d) La noción de que yo -cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por lo tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo -mi ser social, sea como es.
- e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- f) Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad. (p. 29 y 30)

2.7. PELEP 2012: Perfil de egreso

El PELEP 2012, está integrado por cinco trayectos formativos: Psicopedagógico; Preparación para la enseñanza y el aprendizaje; Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación; Práctica profesional y Optativos. La asignatura de Historia de la Educación en México pertenece al trayecto formativo psicopedagógico, mientras que los cursos de Educación Histórica, pertenecen al trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje.

Este plan de estudios establece que:

La formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia. (Acuerdo número 649, 2012, p. 2)

Con este propósito se establece en Educación Normal el modelo por competencias, cuyo perfil de egreso se define a partir de las competencias genéricas y las profesionales. Las cuales se rescatan en el siguiente apartado:

Competencias genéricas

1. Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones
 - 1.1. Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis
 - 1.2. Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos
 - 1.3. Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones
 - 1.4. Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable
2. Aprende de manera permanente
 - 2.1. Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes
 - 2.2. Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal
3. Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social
 - 3.1. Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes
 - 3.2. Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa
 - 3.3. Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes
4. Actúa con sentido ético
 - 4.1. Respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género
 - 4.2. Participa en los procesos sociales de manera democrática
 - 4.3. Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia
 - 4.4. Contribuye a la preservación del medio ambiente
5. Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos
 - 5.1. Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua
 - 5.2. Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes
 - 5.3. Utiliza una segunda lengua para comunicarse

- 5.4. Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás
- 6. Emplea las tecnologías de la información y la comunicación
 - 6.1. Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos
 - 6.2. Usa de manera crítica y segura las tecnologías de la información y la comunicación
 - 6.3. Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología

Competencias profesionales

- 1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica
 - 1.1. Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje
 - 1.2. Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.
 - 1.3. Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos
 - 1.4. Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación
 - 1.5. Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos
- 2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica
 - 2.1. Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje
 - 2.2. Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores
 - 2.3. Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje
 - 2.4. Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende

- 2.5. Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo
3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar
 - 3.1. Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinares y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica
 - 3.2. Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos
 - 3.3. Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar
4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje
 - 4.1. Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos
 - 4.2. Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos
 - 4.3. Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje
 - 4.4. Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa
 - 5.1. Utiliza la evaluación diagnóstica formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje
 - 5.2. Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar
 - 5.3. Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes
 - 5.4. Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias
 - 5.5. Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje
6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación

- 6.1. Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento
- 6.2. Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural
- 6.3. Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos
- 6.4. Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía
- 6.5. Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos
7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional
 - 7.1. Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional
 - 7.2. Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.
 - 7.3. Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación
 - 8.1. Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinares y campos formativos que intervienen en su trabajo docente
 - 8.2. Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo
 - 8.3. Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones

9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas

9.1. Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico

9.2. Evalúa los avances de los procesos de intervención e informe a la comunidad de los resultados

Se pretende que el docente en formación al egresar:

Elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea. (Acuerdo número 649, 2012, p. 4)

2.8. Programa de Educación Histórica en el Aula

El programa de estudios de Educación Histórica en el Aula se ubica en tercer semestre de la malla curricular del PELEP 2012, consta de una carga horaria de cuatro horas por semana con un valor curricular de 4.5. créditos, pertenece al trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje.

El programa está integrado por los siguientes apartados:

- a) Propósitos y descripción general del curso
- b) Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso
- c) Competencias del curso
- d) Situación problemática en torno a la cual se desarrolla el curso
- e) Estructura del curso
- f) Orientaciones generales para el desarrollo del curso
- g) Sugerencias para la evaluación
- h) Unidades de aprendizaje

A continuación, se describe cada uno de los apartados. El propósito del curso es “que los estudiantes reconozcan debates teóricos sobre la historia como disciplina científica, así como

las investigaciones que, a nivel nacional e internacional, se han desarrollado en años recientes en torno al aprendizaje de la historia” (DGESPE, 2012, p. 2). Como se puede observar el propósito es acercar al estudiante al conocimiento sobre la epistemología de la Historia, así como a las miradas metodológicas para su enseñanza. Con el fin de que los estudiantes diseñen “experiencias de aprendizaje innovadoras basadas en las aportaciones de la Educación histórica, tomando en cuenta, tanto a sus alumnos, como los diversos contextos escolares en los que deberán desempeñarse”. (DGESPE, 2012, p. 2)

El programa define a la educación histórica como aquellos:

Procesos formativos centrados en la lógica de la disciplina ya que buscan familiarizar a los estudiantes con la manera en que se generan nuevos conocimientos en este campo científico. En otras palabras, la educación histórica invita a la formulación de preguntas, hipótesis y mecanismos de corroboración propios de la historia que permiten a los sujetos cuestionar, debatir y formular conclusiones propias. (DGESPE, 2012, p. 3)

Las competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso son:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas de enseñanza y aprendizaje.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en su práctica profesional. (DGESPE, 2012, p. 3-4)

En función del propósito del curso, establece que al finalizarlo los estudiantes deben alcanzar las siguientes competencias:

- Asume la historia como forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, objetos de estudio, fuentes, mecanismos de corroboración y validación; a través de una aproximación al trabajo del historiador.
- Asume que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia en los alumnos a partir del trabajo con fuentes primarias
- Asume que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia en los alumnos a partir del trabajo con fuentes primarias.
- Aplica la metodología de la educación histórica como base para la innovación.
- Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula.
- Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos. (DGESPE, 2012, p. 4)

Con respecto a la situación problemática en torno a la cual se desarrolla el curso, se plantean las siguientes preguntas que guiarán la reflexión de los estudiantes:

- ¿Se debe enseñar Historia en la Educación Básica?
- ¿Con qué fines?
- ¿Qué Historia enseñar?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la actual propuesta de enseñanza de la historia de la Educación Básica?
- ¿Qué escuela o escuelas historiográficas y qué avances en la investigación sobre el aprendizaje de la historia le dan sustento a esta propuesta? (DGESPE, 2012, p. 4)

El curso está integrado en tres unidades de aprendizaje y un proyecto integrador. Las cuales son:

- Unidad de aprendizaje I. La historia en la Educación Básica: referentes para su análisis.
- Unidad de aprendizaje II. ¿Historia en la educación básica?
- Unidad de aprendizaje III. ¿Conceptos de primer y segundo orden?
- IV. Proyecto integrador para el desarrollo del pensamiento histórico.

Con respecto a las orientaciones generales para el desarrollo del curso, se establece que se debe considerar a las unidades de aprendizaje como un todo dinámico e influyente entre sí, vinculado con la evaluación que en el curso tendrá un carácter formativo y de certificación. “La evaluación en este curso permitirá movilizar aprendizajes situados en cuatro dimensiones: cognitiva (aprender a conocer), procedimental (aprender a hacer), otológica (aprender a ser) y actitudinal (aprender a convivir).” (DGESPE, 2012, p. 10)

Como se puede observar el sentido del curso está centrado en que el docente en formación identifique la lógica de construcción científica del conocimiento histórico para privilegiar el fortalecimiento del pensamiento histórico de los niños, mediante el acercamiento al trabajo del historiador. Por ello es fundamental que los niños de la escuela primaria, aprendan con el insumo básico del historiador, las fuentes primarias.

2.9. Programas de Historia en Educación Básica

El mapa curricular de Educación Básica se articula mediante campos de formación, la Historia se encuentra dentro del campo de formación de “Exploración y comprensión del mundo natural y social”. A continuación, en la **Tabla 1** se presentan específicamente las asignaturas que se cursan de primer a sexto grado en Educación Primaria, así como las competencias correspondientes.

Tabla 1

Asignaturas del campo de formación de Exploración y comprensión del mundo natural y social

Primer y segundo año	Tercer grado	Cuarto, quinto y sexto grado
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	La Entidad donde Vivo	Historia (México, 4° y 5°) Historia (Universal, 6°)
Competencias	Competencias	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo • Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información • Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del espacio geográfico y tiempo histórico. • Manejo de información geográfica e histórica. • Aprecio de la diversidad natural y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del tiempo y del espacio históricos. • Manejo de información histórica. • Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Al pertenecer al campo de formación de “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, la Historia se vincula en primer y segundo año con Ciencias Naturales y Geografía, en tercero específicamente con Geografía y es hasta los últimos tres años de primaria que se estudia como Historia. Es importante considerar que las categorías que se deben aprender en la escuela primaria, tienen que ver con la noción de tiempo y espacio, el manejo de información histórica y el desarrollo de una conciencia histórica para la convivencia.

El enfoque establece una Historia formativa que se caracteriza por:

Evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuesta a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento. (SEP, 2011, p. 44)

Este enfoque es congruente con la historiografía de los Annales, ya que establece incluso que se debe aprender una Historia que contemple los ámbitos, económico, político, social y cultural.

Con respecto al concepto de pensamiento histórico el programa establece que “pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado.” (SEP, 2011, p. 145).

Los contenidos de Historia, se organizan en tres apartados: Panorama del periodo; temas para comprender el periodo y temas para analizar y reflexionar. Se estudian considerando cuatro ámbitos: económico, político, social y cultural. En cuarto y quinto grado se estudia Historia de México y en sexto grado, Historia Universal.

2.10. Marco teórico metodológico

La investigación que se presenta es de corte cualitativo, porque “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 358).

A continuación, se recuperan las características del diseño cualitativo:

- a) La revisión de la literatura se puede realizar durante todo el proceso de la investigación.
- b) Si es necesario implica regresar a etapas previas de la investigación ya que no existe un proceso definido.

- c) El investigador se compenetra con la situación de investigación.
- d) Se desarrolla una teoría coherente para representar lo que se observa.
- e) No se prueban hipótesis.
- f) La recolección de datos consiste en obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes.
- g) Reconstruye la realidad desde el todo.
- h) Se fundamenta en una perspectiva interpretativa.
- i) El investigador es parte del fenómeno estudiado
- j) No pretende generalizar los resultados.

Esta investigación del ámbito educativo se centra en estudiar la práctica docente en el aula de la asignatura de Educación histórica en el Aula, se utilizará como método el estudio de casos, el cual se caracteriza porque “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p.11 citando en Álvarez y San Fabián, 2012, p.2), esta situación implica la comprensión holística de un sistema cultural en acción, porque lo global se refleja en lo particular.

Álvarez y San Fabián (2012) destacan las siguientes características para el estudio de casos:

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
2. Son estudios holísticos. EL investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómenos objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismo, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.

8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido. (p. 2-3)

Capítulo III. Análisis de Resultados

El análisis de resultados se aborda en función de las fases planteadas en el procedimiento metodológico de la investigación.

4.1. Fase 1. Diagnóstica

Al inicio del semestre non del ciclo escolar 2016-2017, se recibió el horario de clases de los grupos asignados por la Subdirección Académica. Las primeras actividades que se llevaron a cabo fueron el encuadre de la asignatura y una dinámica grupal para conocer las características del grupo. Se pusieron en juego las expectativas del profesor de asignatura y de los docentes en formación. Como ya se mencionó el caso que se seleccionó para la investigación pertenece al segundo 10, por lo que los datos que se presentan en este diagnóstico pertenecen a dicho grupo.

El diagnóstico inicial de los estudiantes, se realizó mediante la aplicación de un instrumento integrado por los siguientes apartados:

- a) Bienvenida,
- b) información personal,
- c) acceso a bienes culturales,
- d) percepción y expectativas de la asignatura,
- e) mi actitud ante el aprendizaje,
- f) factores ambientales,
- g) organización para el estudio,
- h) método para la comprensión de un contenido,
- i) método general de estudio,
- j) trabajo colaborativo.

En los siguientes párrafos se hablará del diagnóstico psicopedagógico del 2°10, el propósito es tener una mirada desde lo general a lo particular para detectar si lo particular podría reflejar la generalidad. El instrumento diagnóstico, fue contestado por 17 estudiantes, en la plataforma del surveymonkey.

La información que arroja el instrumento es la siguiente: 15 estudiantes mencionaron que son solteros; uno casado y uno en unión libre. El 43.75% vive en la Ciudad de México frente al 56.25% que vive en el Estado de México. El 93.75% no trabaja y el 6.25% trabaja. El

87.50 % vive con su familia mientras que el 12.50 % mencionó que vive con familia cercana. El 100% mencionó que nadie depende económicamente de ellos. Con respecto a la escuela de procedencia de los estudiantes, el 12.50% estudió en escuelas de la UNAM o escuela incorporada; el 25 % en el Colegio de Bachilleres; otro 25% en el Bachillerato pedagógico; el 6.25 % en la preparatoria abierta; el 31.25% mencionó que en otro sistema nivel medio superior. No existe ningún estudiante de Politécnico o de bachillerato tecnológico.

Con respecto al tiempo que tardan en llegar a la escuela, el 50% mencionó que tarda más de dos horas frente al 6.25% que mencionó que tarda de 20 a 40 minutos. Como se puede observar los trayectos para llegar a la escuela son muy largos.

Las actividades que realizan en su tiempo libre con más menciones son atender a su familia y leer; resulta interesante observar en la Figura 1, que ninguno mencionó actividades deportivas o culturales.

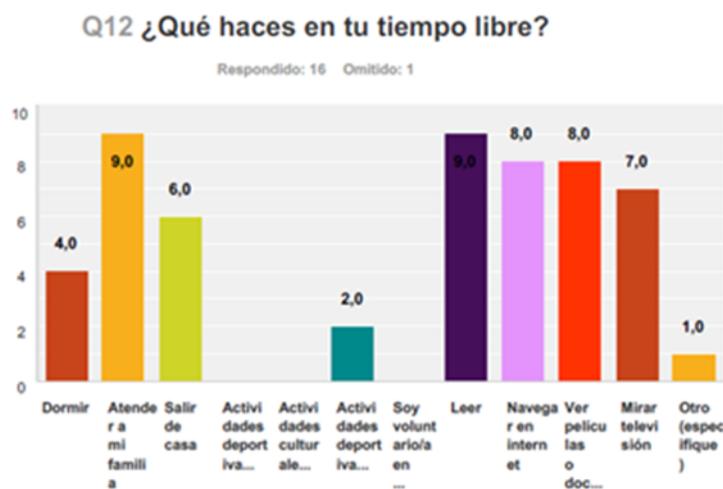


Figura 1. ¿Qué haces en tu tiempo libre?

Específicamente las actividades culturales podrían ser un insumo importante para fortalecer su capital cultural, así como su formación histórica.

Con respecto a la pregunta de si sus padres son lectores, al observar la Figura 2, la mayoría de los docentes en formación mencionó que no estaba de acuerdo ni en desacuerdo.

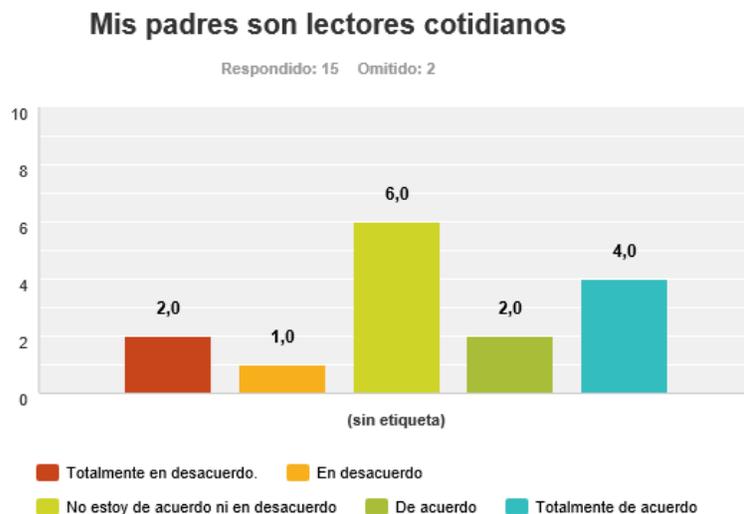


Figura 2. Mis padres son lectores cotidianos

Situación que resulta un tanto incongruente porque al preguntar si en su familia se aprecia, fomenta y apoya la lectura, como se puede observar en la Figura 3, sólo el 26.67% estuvo totalmente de acuerdo frente a un 46.67% que mencionó que está de acuerdo, dato que puede ser menor porque la Figura 2 no apoya dicho resultado, incluso el perfil de aprendizaje de los docentes en formación no es compatible con estudiantes lectores, lo que habla de padres que no son lectores cotidianos.

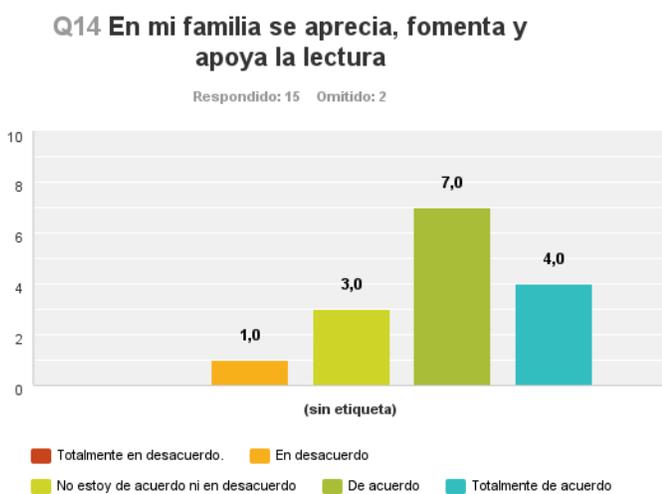


Figura 3. En mi familia se aprecia, fomenta y apoya la lectura

En cuanto a los recursos para estudiar el 73.33% indicó que cuenta con internet, seguido del 60% que cuenta con enciclopedia y el 53.33% que cuenta con una pequeña biblioteca familiar.

El 60% de los docentes en formación indicó que prefieren leer novela frente a un 0% para los artículos especializados y sólo el 33.33 % de lectura académica en internet.

En la Figura 4 se puede observar que ningún docente en formación lee más de 10 horas y existe un 46.67% que lee menos de 2 horas a la semana, este dato fortalece la idea de que no son lectores, lo que es preocupante, ya que se trata de estudiantes de licenciatura, de los cuales se esperaba mayor tiempo de lectura de textos académicos específicamente. Al vincular este dato con el tipo de lecturas que realizan se puede identificar que no leen artículos especializados relacionados con su formación profesional.

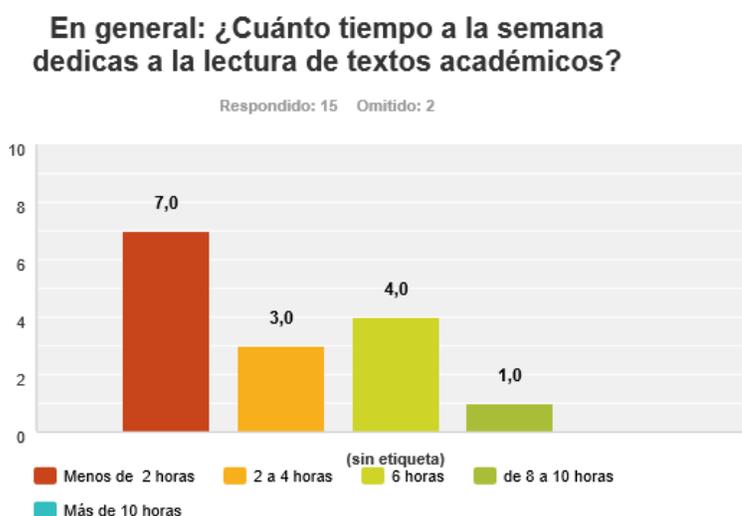


Figura 4. En general ¿Cuánto tiempo a la semana dedicas a la lectura de textos académicos?

En la Figura 5, se puede observar que los contextos en lo que leen son el salón de clases y en un lugar tranquilo, seguidos por la lectura en el transporte público, este dato es congruente con el tiempo que tardan en llegar a la escuela o regresar a la casa, llama la atención que los estudiantes están en su segundo año de licenciatura y no consideran a la biblioteca de la BENM como un espacio para leer.

**Q18 De los siguientes contextos: ¿En cuál de ellos pasas más tiempo leyendo?
Asigna el valor más alto a la situación en la que realizas más tiempo esta actividad.**

Respondido: 15 Omitido: 2

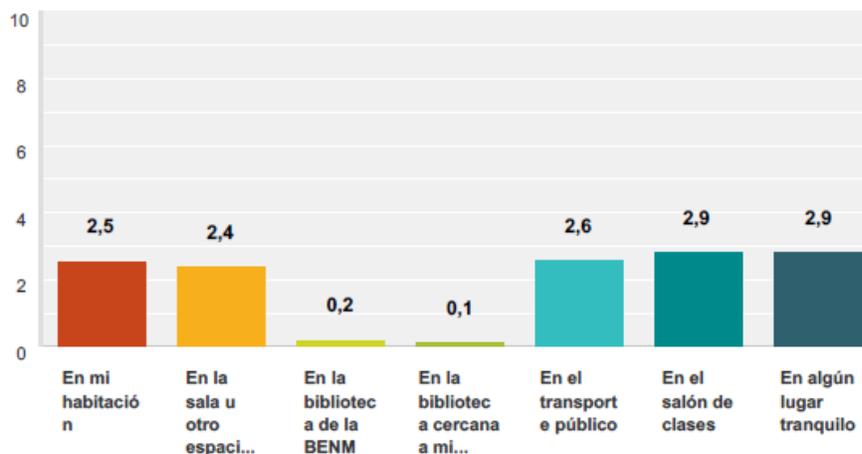


Figura 5. De los siguientes contextos: ¿En cuál de ellos pasas más tiempo leyendo?

En la siguiente pregunta se detectó que el motivo para leer es cumplir con alguna tarea en la escuela o satisfacer su curiosidad y la tercera mención es por entretenimiento o diversión, cabe mencionar que en último lugar se ubicó la lectura para resolver un problema práctico.

El grupo consideró que cuando se le dificultó comprender algún texto procuraron expresar las ideas con sus propias palabras y preguntaron a sus compañeros/as, pero indicaron que se distraen con facilidad.

En la Figura 6, se observan las respuestas que seleccionaron con respecto a la explicación de por qué no comprenden lo que leen. La respuesta en la que más docentes en formación estuvieron totalmente de acuerdo es la que hace mención nuevamente a la falta de tiempo; la segunda respuesta que destaca, porque muchos estudiantes estuvieron ligeramente de acuerdo, es la que menciona que consideran que no comprenden porque el lenguaje que utiliza el autor es rebuscado, técnico y especializado. Esta respuesta se puede vincular con aquella que indica que no leen textos académicos, por ello comprender el lenguaje se les dificulta.

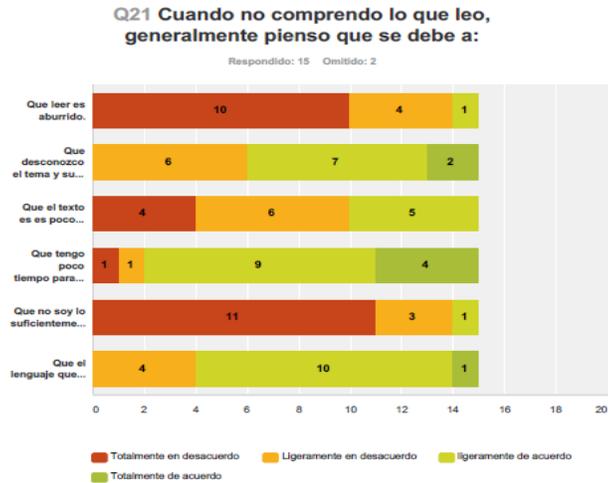


Figura 6. Cuando no comprendo lo que leo, generalmente pienso que se debe a:

Con respecto a la percepción y expectativas de la asignatura, el 53.33% mencionó que sí le gusta la Historia, frente a un 46.67% que mencionó que no le gusta.

En la Figura 7, se pueden observar las actividades más comunes con las que se pusieron en contacto con la asignatura, las cuales fueron; resolver cuestionarios, elaborar mapas conceptuales y/o mentales en su cuaderno, copiar una monografía, definición o párrafo de algún texto y realizar investigaciones. Las menos comunes fueron: escuchar música de la época, elaborar representaciones y juegos de rol y realizar entrevistas.



Figura 7. En mi historia académica desde la primaria hasta ahora, las actividades más comunes con las que me puse en contacto con la asignatura han sido

En la Figura 8, se puede observar la percepción con respecto a la Historia: en la primera opción, consideraron que la Historia es emocionante y les ayuda a comprender su presente; en la segunda, la Historia la escriben también las minorías y grupos marginales y el saber histórico está lleno de problemas teóricos y prácticos, lo que habla de su falta de conocimiento sobre epistemología de la Historia; la tercera opción es que la Historia como la han aprendido es aburrida y no les interesa.

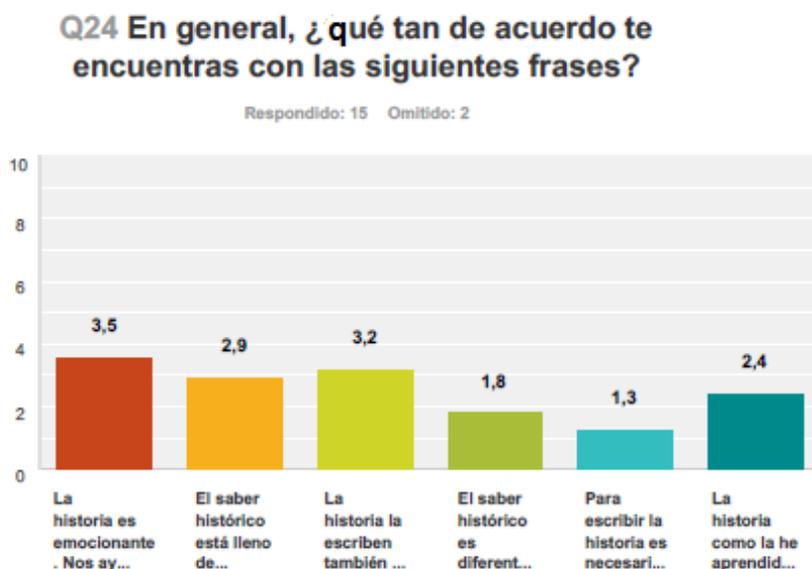


Figura 8. En general, ¿qué tan de acuerdo te encuentras con las siguientes frases?

Para el grupo la Historia permite desarrollar la identidad nacional, generar conciencia histórica, formar personas más cultas, participar en los procesos sociales y políticos de nuestro país o del mundo y transformar las condiciones sociales del país.

En la Figura 9, se recuperan las expectativas que tienen con respecto a la asignatura de Educación Histórica en el Aula. Las opciones de izquierda a derecha son: cómo procede un especialista en su disciplina; herramientas teóricas para pensar sobre la asignatura; cómo problematizar la educación básica; un lenguaje más preciso y especializado; el contenido y estructura del programa de estudios de Historia en la educación básica; mayor conocimiento de la Historia de mi país; ejercitar mis habilidades de pensamiento superior; nuevas maneras de aprender a pensar históricamente; formas de trabajo colaborativo para mi formación docente; metodologías de trabajo para el aula de educación básica; actividades para aplicar en el salón de clases. Las respuestas que destacan son las dos últimas, lo que habla de una

idea más práctica y de repetición, es decir, enseñar cómo hacer para reproducir lo aprendido. Lo que representa un problema para la primera unidad del programa, que es eminentemente teórica y requiere un lenguaje especializado.

Q25 ¿Qué esperas aprender en este curso?

Respondido: 15 Omitido: 2

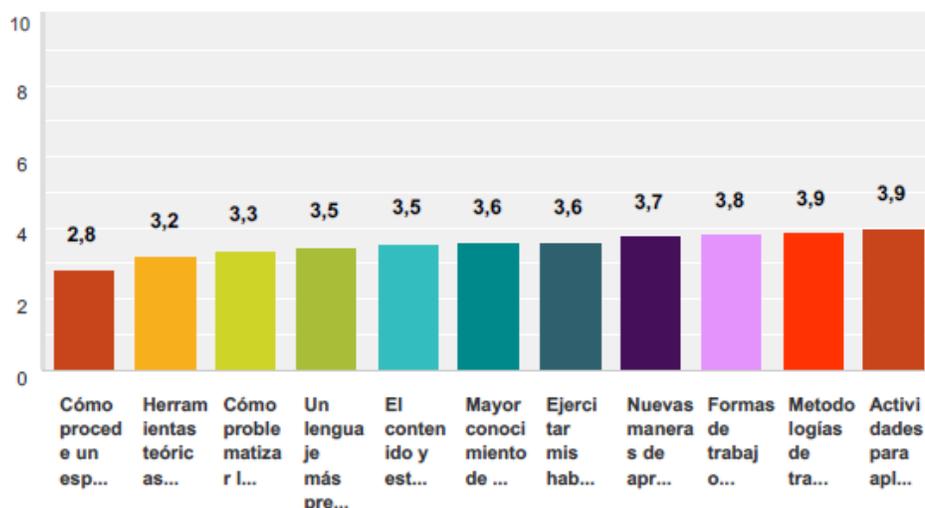


Figura 9. ¿Qué esperas aprender en este curso?

La Figura 9 corresponde a la pregunta 25 del instrumento diagnóstico, las preguntas 26 a la 32 no se representan con figuras ya que sólo se rescatan los datos más representativos, los cuales se apuntan a continuación:

- Con respecto al método general de estudio el 66.67% del grupo está totalmente de acuerdo en que necesitan mejorar su desempeño escolar.
- Sólo el 33,33% se siente cómodo cumpliendo con los plazos establecidos y las actividades propuestas en clase.
- El 73.33% mencionó que siempre tiene la disposición para aprender técnicas y estrategias que les ayuden a mejorar su desempeño académico.
- Sólo el 26.67% mencionó que siempre participa activamente en las actividades escolares.
- El 73.33% estudia en un lugar fijo.

- Sólo el 20% comentó que siempre tiene a la mano todo lo que pueden necesitar para estudiar y el 53.33% mencionó que casi siempre.

En la Figura 10, se puede observar que el 33.33% de docentes en formación mencionó que el lugar en donde estudian en pocas ocasiones se encuentra sin ruido y pueden concentrarse, mientras que sólo 6.67% mencionó que el lugar en el que estudia siempre está sin ruido y puede concentrarse.



Figura 10. En el lugar donde estudio no hay ruido y puedo concentrarme

De la pregunta 34 a la 40 se rescatan los siguientes datos:

- En la pregunta de si son constantes y estudian diariamente el 50% contestó que no está de acuerdo ni en desacuerdo y sólo el 7.14% mencionó que está totalmente de acuerdo.
- Con respecto a si programan y respetan su tiempo para estudiar el 35.71% mencionó que frecuentemente; el 21.43%, en pocas ocasiones; el 21.43%, casi siempre; el 14.29%, nunca y sólo el 7.14%, siempre.
- En la siguiente pregunta 21.43% menciona que siempre estudia de acuerdo con la dificultad de cada asignatura.
- El 42.86% mencionó que siempre toma notas, apuntes o esquemas de las explicaciones que dan sus profesores en clase.

- Al 50% les gusta tener ordenados sus apuntes. El 37.71% mencionó que frecuentemente utiliza agendas, planificadores y recursos variados para organizar sus actividades.

En la Figura 11, se puede observar que, con respecto a los métodos para comprender un contenido, mencionaron que cuando leen un texto académico, el 35.71% frecuentemente utiliza un método específico para comprender mejor el contenido y el 21.43%, en pocas ocasiones lo utiliza y el mismo porcentaje para la opción de nunca lo emplea. Sólo en 14.29 reportó que siempre.

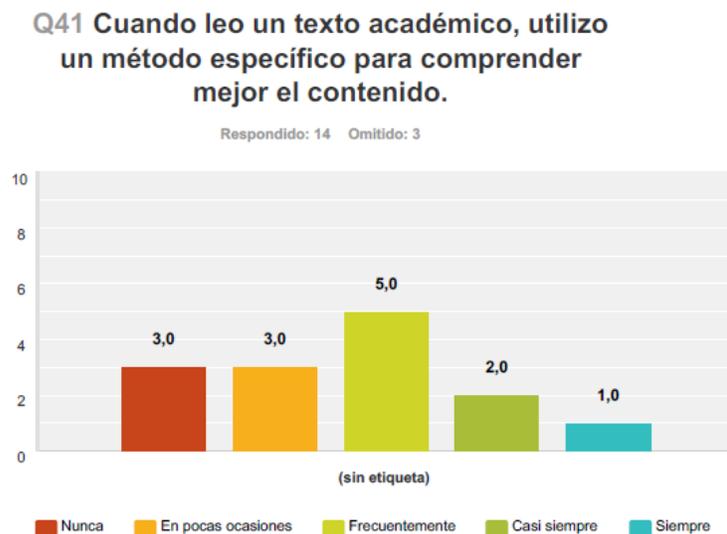


Figura 11. Cuando leo un texto académico, utilizo un método específico para comprender mejor el contenido

De la pregunta 42 a la 44 se rescatan los siguientes datos:

- El 21.43% indicó que en pocas ocasiones antes de leer un texto con profundidad y detenimiento realiza una lectura rápida del mismo para ubicar las secciones y temas abordados.
- El 35.71% realiza una lectura a profundidad para el estudio, en pocas ocasiones se plantean preguntas como: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿por qué?
- El 42.86% mencionó que casi siempre utiliza agendas, planificadores y recursos variados para organizar sus actividades.

En la Figura 12 se puede observar un contraste con respecto a la Figura 11, en ésta se registran pocos docentes en formación utilizando siempre un método específico, mientras que en Figura 12 se puede observar que el 50% consideró que en un texto académico siempre realiza anotaciones, subraya o marca palabras clave en cada párrafo, lo que indica que pensaron en esta opción hasta que fue mencionada.

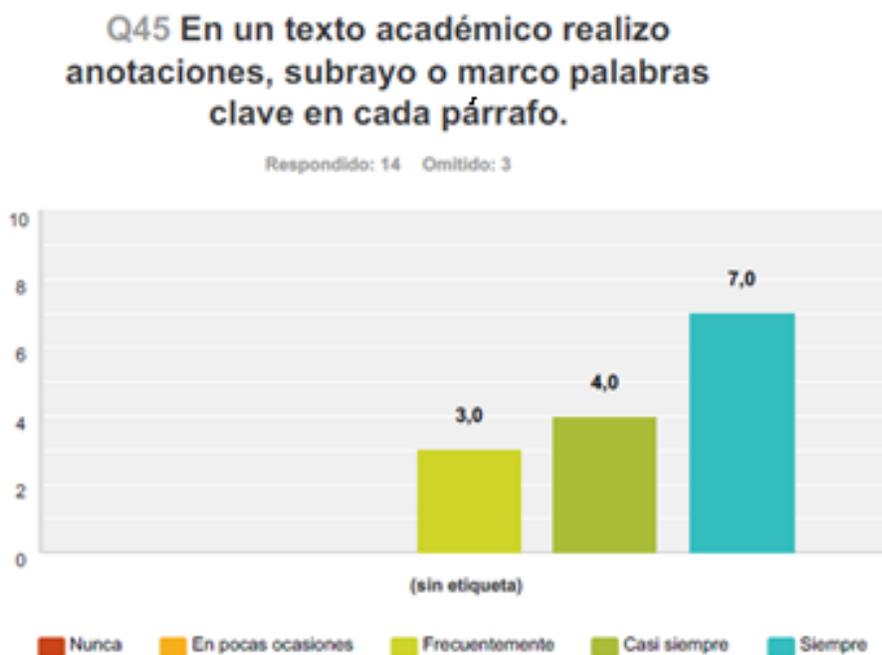


Figura 12. En un texto académico realizo anotaciones, subrayo o marco palabras clave en cada párrafo

También es importante mencionar que si el grupo realizará este tipo de ejercicio en los textos que leen tendrían una participación más argumentada de las lecturas en clase, sin embargo, no se refleja en el análisis de los textos académicos que los docentes en formación tengan estos hábitos de estudio.

En la Figura 13, se puede observar como el 35.71% casi siempre utiliza las ideas principales de un texto para elaborar esquemas, resúmenes o mapas. El problema es que se esperaría que los resultados fueran parecidos a la anterior, sin embargo, en esta Figura, se distribuyen los resultados y se puede observar a una persona que menciona que nunca y a dos que mencionan que en pocas ocasiones. Esto confirma también la dificultad que existe sobre un método para aprender.

Q46 Utilizo las ideas principales de un texto para elaborar esquemas, resúmenes o mapas.

Respondido: 14 Omitido: 3

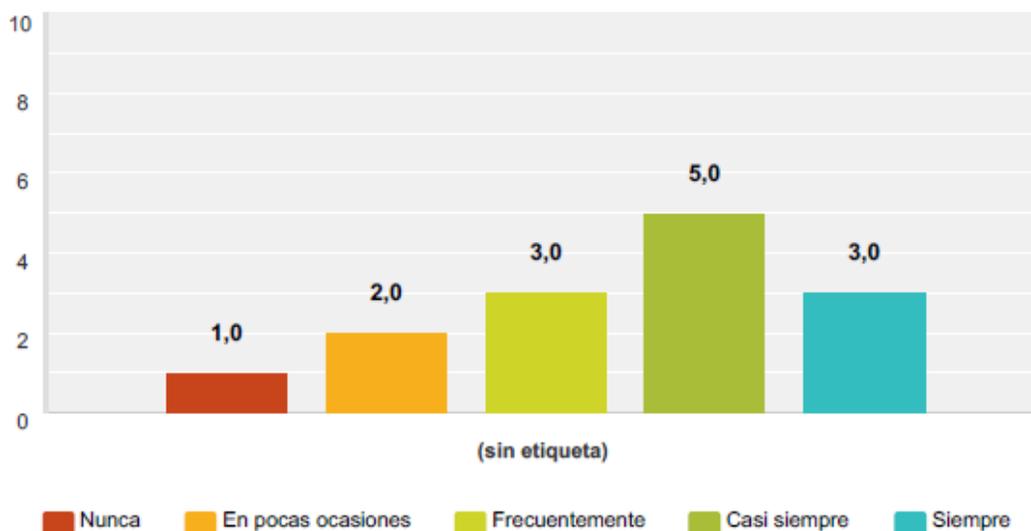


Figura 13. Utilizo las ideas principales de un texto para elaborar esquemas, resúmenes o mapas.

En la Figura 14, el 50% consideró que frecuentemente diferencia las ideas principales y las secundarias en una argumentación escrita. Ningún docente en formación menciona la opción siempre; frente a 5 que indicaron nunca y en pocas ocasiones, lo que representa 35.72%, con dificultades.

Q47 Diferencio las ideas principales y las secundarias, en una argumentación escrita, con facilidad.

Respondido: 14 Omitido: 3

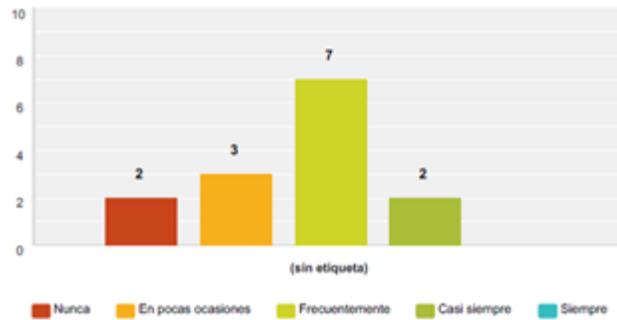


Figura 14. Diferencio las ideas principales y las secundarias, en una argumentación escrita, con facilidad.

En la Figura 15, se puede observar que el 64.29% mencionó que frecuentemente es sistemático y utiliza diversas estrategias para realizar sus tareas académicas. En estos datos se puede observar que ninguno mencionó siempre, por lo que se sigue confirmando la idea de que en realidad no son sistemáticos y no utilizan diversas estrategias para realizar sus tareas académicas.

Q48 Soy sistemático y utilizo diversas estrategias para realizar mis tareas académicas.

Respondido: 14 Omitido: 3

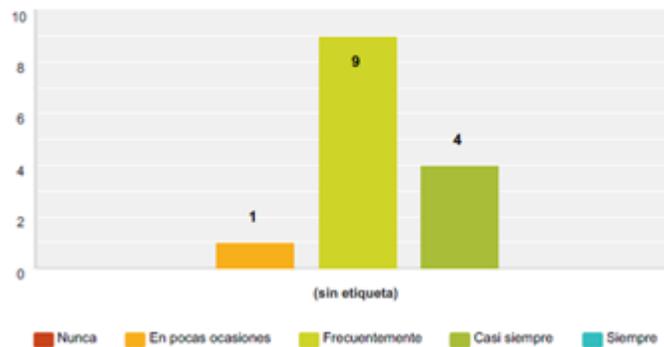


Figura 15. Soy sistemático y utilizo diversas estrategias para realizar mis tareas académicas

De la pregunta 49 a la 56 se rescataron los siguientes datos:

- El 42.86% mencionó que frecuentemente suele relacionar los conocimientos que aprendió con anterioridad con los de un nuevo tema.

- El 28.57%, en pocas ocasiones establece metas de aprendizaje cuando inician una actividad; sólo el 7.14%, mencionó que siempre establece metas.
- El 57.14%, frecuentemente busca la aplicación de sus aprendizajes.
- El grupo consideró que la frase que representa mejor su sentir, cuando se trata de trabajos colaborativos, es la de que es más sencillo hacer las cosas cuando todos aportan algo.
- El 50% casi siempre se siente satisfecho del resultado cuando elaboran actividades colaborativas.
- Para formar equipos eligen a sus amigos/as de siempre.
- El 42.86% consideró que siempre la evaluación de trabajos colaborativos, se ajusta al trabajo realizado.

La información del instrumento diagnóstico coincide con el informe de “Los docentes en México” del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual menciona que:

Una proporción importante de jóvenes que asiste a las escuelas normales públicas proviene de familias pobres cuyos recursos las colocan por debajo de la línea de bienestar mínimo considerando la canasta alimentaria. Esta situación de carencia se agrava entre quienes están matriculados en la licenciatura de educación primaria intercultural. Sin duda, esta desfavorable condición incide en los bajos resultados académicos mostrados por los alumnos a lo largo de sus estudios normalistas. ¿Pueden las instituciones formadoras de docentes compensar las desventajas de origen con las que llegan sus estudiantes para asegurarles una carrera docente de calidad? (INEE, 2015, p. 120)

Una respuesta que da la OCDE (2010) a este problema son las ocho recomendaciones para la Trayectoria profesional docente: consolidar una profesión de calidad. La segunda recomendación menciona la necesidad de “atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las Normales”. (p. 5). Aseveración que indica que existe el conocimiento de que los candidatos docentes tienen un perfil con dificultades y efectivamente son notorios los problemas académicos de los normalistas, desde falta de comprensión lectora hasta problemas ortográficos de conceptos básicos.

Aunado a este problema se encuentra el hecho de que:

Los datos presentados (por el INEE) indican que cada vez menos jóvenes se interesan en las licenciaturas de formación docente para educación básica. La disminución de la demanda podría encontrar respuesta en las condiciones y características del mercado laboral, el sistema de ingreso al servicio docente, los salarios y las expectativas de mejora a largo plazo, que no hacen de ésta una profesión atractiva. (INEE, 2015, p. 120)

A partir de las características detectadas en el grupo se consideró seleccionar tanto actividades como lecturas que les permitieran acercarse a la Historia como ciencia, se transitó el semestre hasta llegar al periodo de construcción de secuencias didácticas para la Escuela Primaria.

4. 2. Fase 2. Planeación de secuencia didáctica

Es importante mencionar que la elaboración de la planeación del Colegio de Educación Histórica en el Aula, es producto de un intercambio académico entre los integrantes del colegio. Se socializan las experiencias del año anterior y se toman decisiones para establecer las acciones que se llevarán a cabo durante el semestre. Además, se adecua el programa para ser adaptado a las necesidades formativas que el Colegio de Iniciación a la práctica determina.

El programa se ajusta, según el cronograma de las tres jornadas de práctica, con el propósito de acompañar a los docentes en formación con actividades pertinentes para cada una de ellas, con ello el programa de EHA responde a las necesidades de la práctica docente, puesto que la asignatura corresponde al trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje. No se cambia el enfoque, los propósitos ni las competencias, lo que se adecua son las actividades sugeridas para el desarrollo de las unidades, así como las lecturas propuestas por el programa.

Estos cambios responden a la reflexión de la experiencia de trabajo del colegio y a las necesidades formativas que se han detectado en las generaciones con las que se ha trabajado previamente y a los datos arrojados por el diagnóstico. También se considera el tiempo efectivo de clases durante el semestre.

Forma parte del encuadre la presentación del curso, sus características, actividades de aprendizaje y evaluación, sobre éstas se solicitó la participación de los estudiantes para sugerir aportaciones o modificaciones sobre los aspectos del trabajo planteado. Los

estudiantes se mostraron receptivos ante el plan de trabajo y aceptaron las condiciones sin proponer modificaciones.

Para este semestre se seleccionaron lecturas que se consideraron con un adecuado nivel de complejidad (Apéndice 2), se indicó la fecha en la que el estudiante entregaría el informe de lectura, éste consistió en la elaboración de un documento que le permitiera recuperar las ideas principales, para su comprensión, análisis y aprendizaje, podría ser por medio de un cuadro sinóptico, mental, conceptual, red semántica, diagrama espina etcétera. Es importante mencionar que las lecturas de Feliu Torruella y Hernández Cardona (2012), fueron sustituidas porque los estudiantes comentaron que ya las habían leído durante el primer semestre.

Después de que los docentes en formación recuperaban las ideas previas de las lecturas, la dinámica de trabajo planteada, consistió en participar en la actividad que se estableciera en el aula con el propósito de significar los contenidos para su aprendizaje. El supuesto es que el docente en formación, con los elementos que le proporcionaban las lecturas, estaría en condición de poder participar con argumento en el análisis grupal de las situaciones que se plantearan en la clase, éstas consistían en ejercicios prácticos que le permitieran al docente en formación, vincular el referente teórico revisado.

Con respecto a las jornadas de práctica docentes se seleccionaron, del catálogo de escuelas primarias proporcionado por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, las escuelas en las que se llevaron a practicar a los estudiantes. Generalmente se distribuyen en dos escuelas, pero se da el caso de que sean tres o cuatro, dependiendo del número de grupos con los que cuente la escuela. El profesor de la asignatura de Iniciación a la práctica docente asignó el grado en el que el estudiante realizó sus prácticas. En el caso del segundo 10 los estudiantes quedaron asignados en dos escuelas de primero a quinto grado, ningún estudiante práctico con sexto.

Previo a la preparación de la secuencia didáctica los docentes en formación realizaron dos jornadas de observación y ayudantía. La primera durante los días 10,11,12 de octubre 2016, en esta jornada se observó el contexto escolar y el colegio de Historia solicitó la aplicación de una entrevista y la observación de una clase de Historia en la escuela primaria. La segunda jornada se llevó a cabo el 9,10 y 11 de noviembre, en esta jornada los estudiantes aplicaron un instrumento diagnóstico elaborado por ellos, específicamente de tiempo y tiempo histórico.

Estas actividades tienen la finalidad de que el docente en formación confronte la mirada teórica del concepto de Historia que construyeron en la primera unidad, con la Historia que se enseña en la escuela primaria. También tienen que confrontar el enfoque establecido en los programas con la práctica docente en las aulas de la escuela primaria. Con estos ejercicios el estudiante debe ir construyendo la mirada teórica metodológica para la enseñanza de la Historia.

Entre la segunda y la tercera jornada de práctica existe un lapso de tres semanas, esto representa para el colegio seis sesiones, en el mejor de los casos ya que éstas pueden ser menos si existe alguna suspensión. En estas sesiones se analizaron los contenidos del programa que son fundamentales para la elaboración de la secuencia, también se analizaron los resultados de la aplicación del instrumento diagnóstico y se construyeron criterios generales para la elaboración de la planificación, desde el formato de planificación, hasta la redacción de la secuencia, se revisó la secuencia, los materiales didácticos y se validó la planificación.

El proceso seguido durante el semestre tiene su aplicación durante la tercera jornada de práctica, la que se llevó a cabo del 5 al 9 de diciembre. En esta jornada los docentes en formación practicaron con la noción de temporalidad de primero a tercer año; cuarto y quinto trabajó el panorama del periodo. Por la fecha en la que se llevó a cabo la jornada, los profesores de la escuela primaria se encuentran trabajando el bloque II de sus programas, específicamente los docentes en formación tenían que elaborar planificaciones para las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia.

Durante el acompañamiento para la elaboración de las secuencias didácticas, se pudo observar que los estudiantes no significaron la noción de temporalidad y tiempo histórico e incluso no está consolidada. No cuentan con el conocimiento de las unidades convencionales para medir y representar gráficamente el tiempo histórico. Por estas razones se implementaron acciones emergentes que tuvieron que ver con explicaciones de los temas de estudio, elaboración de líneas de tiempo, explicaciones de las unidades de medida del tiempo convencional e histórico, e incluso la sugerencia de actividades para aplicar en la secuencia.

Las acciones se tradujeron en resolver el problema en la inmediatez con acciones que implicaban la reproducción de ideas en el aula, alejados de la producción de sentido para su secuencia didáctica.

4.3. Fase 3. Estudio de caso

En busca de respuestas, específicamente dentro del grupo segundo 10, se delimita el diagnóstico del caso específico que se analizará. Con este fin los datos arrojados por el instrumento diagnóstico se organizarán según la aptitud, los intereses y el perfil de aprendizaje para poder construir una mirada de Az como docente en formación de la asignatura de EHA.

Az tiene 22 años de edad, registró que es soltera, a pesar de que vive en la Ciudad de México, tarda más de dos horas en llegar a la escuela, no trabaja y vive con su familia cercana, sus abuelos y tíos. Se graduó en el sistema de preparatoria abierta. En su tiempo libre mencionó que atiende a su familia. Mencionó que nadie depende económicamente de ella, pero es importante comentar que la biografía de la estudiante, elaborada por otro compañero, establece que tiene una hija.

En los siguientes párrafos se explica la aptitud de Az, considerando las preguntas idóneas de los apartados del instrumento para identificarla.

En el apartado titulado acceso a bienes culturales, mencionó que sus padres no son lectores cotidianos, que está de acuerdo que en su familia se aprecia, fomenta y apoya la lectura. En su casa cuenta con internet, no mencionó libros, prefiere leer novela histórica. Considera que para leer textos académicos dedica menos de dos horas a la semana. En la siguiente pregunta tenía que asignar el valor más alto a la situación en la que pasa más tiempo leyendo, la jerarquización fue la siguiente: no pasa tiempo leyendo en su habitación, en la biblioteca de la BENM, en la biblioteca cercana a su hogar y en algún lugar tranquilo; asignó el valor más alto a la situación de leer en el transporte público, seguido por la sala y otro espacio de su hogar y en el salón de clases.

Los motivos que tiene para leer, en orden de importancia son: cumplir con alguna tarea en la escuela, satisfacer su curiosidad, resolver algún problema práctico, capacitarse laboralmente y por entretenimiento o diversión. Como se puede observar, Az y su entorno

familiar no promueve y valora la lectura, como consecuencia es muy poco el tiempo que dedica a la lectura de textos académicos.

En los siguientes párrafos se pueden identificar, los intereses o temas que motivan a Az para aprender.

En el apartado percepción y expectativas de la asignatura, a la pregunta de en general te gusta la Historia contestó que no. En su historia académica desde la primaria hasta ahora, las actividades más comunes con las que se puso en contacto con la asignatura de Historia fueron: resolver un cuestionario, subrayar un texto y/o elaborar un glosario, copiar una monografía, definición o párrafo de algún texto y elaborar mapas conceptuales y/o mentales en su cuaderno, siempre; visitas a museos y exposiciones, frecuentemente; en ocasiones, leer el libro de texto de la asignatura, analizar mapas, objetos y artefactos; nunca, debates dirigidos por el docente, consultar fuentes secundarias, elaborar representaciones y juegos de rol, escuchar música de la época, analizar imágenes, fotografías, pinturas, grabados, realizar entrevistas, elaborar fichas de trabajo, realizar investigación sobre algún tema.

En la siguiente pregunta respondió que está totalmente de acuerdo en que la Historia la escriben también las minorías y grupos marginales; está ligeramente de acuerdo en que la Historia es emocionante y nos ayuda a comprender nuestro presente y que el saber histórico está lleno de problemas teóricos y prácticos; está ligeramente en desacuerdo con que la Historia como la ha aprendido es aburrida y no me interesa; está totalmente en desacuerdo en que el saber histórico es diferente al saber científico y que trata sólo de relatos del pasado.

Con respecto a la pregunta de qué espera aprender en este curso, mencionó que tiene alta expectativa con respecto a: herramientas teóricas para pensar sobre la asignatura, metodologías de trabajo para el aula de educación básica, un lenguaje más preciso y especializado, actividades para aplicar en el salón de clases, mayor conocimiento de la historia de su país, nuevas maneras de aprender a pensar históricamente, el contenido y estructura del programa de estudios de Historia en la Educación Básica, formas de trabajo colaborativo para su formación docente, ejercitar sus habilidades de pensamiento superior; indicó que tiene moderada expectativa con respecto a aprender cómo procede un especialista en su disciplina y poca expectativa con respecto a cómo problematizar la Educación Básica.

Sobre el grado de utilidad del saber histórico en la sociedad mencionó que es de mucha utilidad para desarrollar la identidad nacional, educar para la ciudadanía activa, participar en

los procesos sociales y políticos del país o mundo, generar conciencia histórica, formar personas más cultas, promover la lectura y el turismo nacional, transformar las condiciones sociales del país y de mediana utilidad para elevar la economía del país.

Con respecto al perfil de aprendizaje se obtuvieron los siguientes hallazgos. Cuando se le dificulta comprender algún texto, mencionó que: siempre procura expresar las ideas en sus propias palabras; frecuentemente se distrae con facilidad; en ocasiones, consulta el diccionario, realiza anotaciones y esquemas, lo asume como un reto, solicita asesoría con el docente de la asignatura, pregunta a sus compañeros/as y nunca, desiste de la lectura, se siente frustrada, investiga el tema por su cuenta en otros textos y recursos.

Cuando no comprende lo que lee indicó que está totalmente de acuerdo que es porque tiene poco tiempo para leer con calma y comprender cada párrafo; está ligeramente de acuerdo en que desconoce el tema y sus antecedentes, que el texto es poco interesante y lo aborrece; está ligeramente en desacuerdo con respecto a que el lenguaje que emplea el autor es muy rebuscado, especializado y técnico; está totalmente en desacuerdo sobre que leer es aburrido y que no es lo suficientemente inteligente para comprender el texto.

Con respecto a su actitud frente al aprendizaje, indicó que está totalmente de acuerdo en que tiene la necesidad de mejorar su desempeño escolar. Casi siempre se siente cómoda cumpliendo con los plazos establecidos y las actividades propuestas en clase. Siempre tiene la disposición para aprender técnicas y estrategias que le ayudan a mejorar su desempeño académico. Siempre participa activamente en las actividades escolares.

Sobre los factores ambientales que inciden en su aprendizaje, mencionó que no estudia en un lugar fijo. En pocas ocasiones tiene a la mano lo que puede necesitar para estudiar. El lugar en el que estudia nunca está en silencio y a pesar de ello puede concentrarse. Frecuentemente su lugar de estudio está bien ordenado.

Con respecto a cómo se organiza para estudiar, mencionó que no está de acuerdo ni en desacuerdo sobre si es constante para estudiar diariamente. Indicó que nunca programa y respeta su tiempo para estudiar. Frecuentemente estudia de acuerdo con la dificultad de cada asignatura. Siempre toma notas, apuntes o esquemas de las explicaciones que dan sus profesores en clase, siempre le gusta tener ordenados sus apuntes y puede entenderlos con facilidad.

Para comprender un contenido, mencionó que: nunca, utiliza un método específico para comprender mejor el contenido de un texto académico; en pocas ocasiones, realiza una lectura rápida del texto para ubicar las secciones y temas abordados; nunca se plantea preguntas como: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿por qué?

Para comprender mejor; en pocas ocasiones utiliza agendas, planificadores y recursos variados para organizar sus actividades; casi siempre en un texto académico realiza anotaciones, subraya o marca palabras en cada párrafo; siempre utiliza las ideas principales de un texto para elaborar esquemas, resúmenes o mapas; nunca diferencia con facilidad, las ideas principales y las secundarias en una argumentación escrita.

Con respecto al método general de estudio, consideró que: casi siempre, es sistemática y utiliza diversas estrategias para realizar sus tareas académicas; frecuentemente suele relacionar los conocimientos que aprende con anterioridad con los de un nuevo tema; en pocas ocasiones cuando inicia una actividad suele establecer metas de aprendizaje; nunca tiene una sensación clara de cuando ha comprendido un contenido nuevo en clase; cuando aprende nunca suele buscar la aplicación del conocimiento en diversas situaciones.

Con respecto al trabajo colaborativo indicó que es más sencillo hacer las cosas cuando todos aportan algo; casi siempre se siente satisfecha del resultado cuando elabora actividades colaborativas; cuando puede formar equipos de aprendizaje elige a sus amigas o amigos de siempre; siempre que se evalúan los trabajos colaborativos, considera que su evaluación se ajusta al trabajo realizado.

La aptitud, intereses y perfil de aprendizaje antes descrito, es reflejo del diagnóstico grupal, y con éste se inició el proceso de enseñanza aprendizaje para la asignatura de Educación Histórica en el Aula. Al detectar que los estudiantes no son lectores cotidianos y que se necesita fortalecer su habilidad para aprender dentro de contextos familiares vulnerables, se determinó seleccionar lecturas que se consideraron accesibles para ellos. Las lecturas proporcionadas para el curso tenían que ser trabajadas con la estrategia que el estudiante seleccionará para poder identificar las ideas principales y así comprender y aprender los contenidos de la asignatura. Así seleccionó mapas conceptuales y sinópticos. Sin embargo, de 12 reportes de lectura, durante el semestre, sólo entregó 7, en los cuales se identificó la dificultad que tiene para leer y la dificultad para comprender los contenidos.

La elaboración de un instrumento diagnóstico disciplinar, fue el primer ejercicio en el que tenía que aplicar los conocimientos aprendidos en la asignatura, este instrumento tendría que ser aplicado en la segunda jornada de práctica, los días 9, 10 y 11 de noviembre del 2016. El instrumento diagnóstico se trabajó por grado y en equipo, el propósito del mismo era diagnosticar la noción de temporalidad en los niños de tercer grado. En el instrumento elaborado por el equipo (Apéndice 3), refleja que han comprendido cuáles son los conceptos básicos del tiempo, los ejercicios tienen que ver con nociones de cambio, sucesión, orden cronológico. En este ejercicio tal parece que se fue avanzando adecuadamente en el curso.

Es importante mencionar que, como acuerdo del Colegio de Educación Histórica en el Aula, con el objetivo de seguir una ruta metodológica, se decidió trabajar en esta jornada la noción de tiempo con los estudiantes de primaria. En primero, segundo y tercer año sería la temporalidad y en cuarto, quinto y sexto el panorama del periodo.

Cuando se inició la elaboración de la secuencia didáctica para la Escuela Primaria, iniciaron las dificultades. Az se ubicó en el curso de la Entidad donde vivo, en esta asignatura se trabajaría la noción de temporalidad, porque el programa no trabaja panorama de periodo, pero su primera competencia es la “relación de espacio geográfico y el tiempo histórico”.

En la planificación de Az se puede observar que no tiene dificultades con la ubicación programática, identifica el bloque, competencias, aprendizaje esperado y contenido. El aprendizaje esperado es: “Identifica la importancia del legado cultural de los grupos y culturas prehispánicas de la entidad”, el contenido es: “Un pasado siempre vivo: ¿Qué conservamos de los pueblos prehispánicos?”

Cuando se inició el acompañamiento para la elaboración de la planificación se detectó que no conoce el contenido, cuando se le preguntó qué conservamos de los pueblos prehispánicos, se quedó pensando, entonces se le preguntó qué pueblo prehispánico habitó la entidad, recordó que los mexicas, pero no acertaba a identificar cuál era el legado cultural. Se le pidió no sólo a Az sino a todo el grupo que investigara su tema y se acercaran a diversas fuentes para poder conocerlo y comprenderlo. En las siguientes sesiones se continuó con la problemática, de tal suerte que se les platicó a los docentes en formación su tema, con las limitaciones que el tiempo determinó. Se comenta que se les platicó porque no fue una sesión formal para aprender los contenidos, el tiempo no lo permite se tienen máximo cuatro, mínimo dos sesiones para preparar la planificación. Considerando que todas las tareas previas

del curso debían impactar en la construcción de la secuencia, se esperaba que su elaboración no representara un problema para los docentes en formación y en específico para Az.

Sin embargo, la secuencia didáctica y la observación de la práctica reflejan otras situaciones. A continuación, se presenta en la **Tabla 2** análisis de la secuencia didáctica 1 y en la **Tabla 3** análisis de la secuencia didáctica 2.

Tabla 2

Análisis de secuencia didáctica 1

Secuencia didáctica construida por Az	Análisis
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA 1 INICIO: <i>El alumno observará en la línea del tiempo que estará en el pizarrón la ubicación del México-Tenochtitlán.</i></p>	<p>En esta aseveración se habla de trabajar con los niños una línea del tiempo, se dice ubicación y no específica que es ubicación temporal. La línea del tiempo requiere un manejo metodológico para promover el aprendizaje de los niños, en la redacción no se observa ese conocimiento porque sólo dice que observará. No menciona qué observará o qué reflexiones se realizarán al respecto.</p>
<p><i>Escuchará una breve explicación del origen y año del México-Tenochtitlán.</i></p>	<p>Como se puede observar los niños escucharán una breve explicación del origen y año del México-Tenochtitlán. Se preocupa por cuándo se fundó la ciudad, pero la redacción no refleja para qué empleará ese dato factual.</p>
<p>DESARROLLO: <i>El alumno realizará una lluvia de ideas de algunas plantas y semillas. (Dando un ejemplo para que ellos continúen con la lluvia de ideas) Se llevarán algunos ejemplos de plantas y semillas que aún existen en el México Moderno.</i></p>	<p>Sin vinculación la actividad siguiente tiene que ver sólo con plantas y semillas que existen hoy, no existen preguntas problematizadoras, mucho menos se observa una secuencia de acciones para aprender. En este apartado se refleja el desconocimiento que tiene Az sobre el tema que se está aprendiendo.</p>
<p>CIERRE: <i>El docente preguntará a los alumnos el nombre de algunas delegaciones de la Ciudad de México los cuales se ubicarán algunos nombres que vienen del México-Tenochtitlán.</i></p>	<p>Situación que se agudiza en el apartado de cierre, porque no tiene que ver con las acciones emprendidas en el inicio y desarrollo, cierra con el nombre de delegaciones que provienen del pasado prehispánico.</p> <p>No existe una actividad en la que se pueda evaluar el logro del aprendizaje esperado. El cual por sí mismo trabaja la noción de permanencia o relación pasado presente, que son conceptos básicos de la noción de temporalidad.</p>

Tabla 3

Análisis de secuencia didáctica 2

Secuencia didáctica construida por Az	Análisis
SECUENCIA DIDÁCTICA 2 <i>INICIO: El alumno leerá las páginas de su libro 66 y 67 donde contestará preguntas como ¿Qué es una tradición? ¿Qué es una costumbre? y también identificará palabras que no conozca.</i>	Az desarrolla dos secuencias para un solo aprendizaje esperado. En esta secuencia considera las páginas del libro de texto en las cuales responde dos preguntas que no estudiaron en la secuencia anterior, y que son motivo del curso. Tal parece que espera que sólo con la lectura de las páginas sean contestadas. Para la lectura no plantea ninguna estrategia de lectura. Además de que en esas páginas no se abordan esos conceptos.
<i>DESARROLLO: El docente hablará acerca de la vestimenta de la época de Tenochtitlán y de dónde podemos encontrar algunos museos donde se exponga esta época.</i>	Sin vinculación con el inicio, habla de la vestimenta y museos porque esa es la información que se puede leer en el libro de texto en la página, 68. Con ello se sigue observando que Az no construye un sentido sobre cómo trabajar la noción de tiempo con los niños.
<i>CIERRE: El alumno realizará un dibujo en una hoja blanca del tema y pasará a exponer el motivo de su dibujo</i>	Cierra ambas sesiones con la elaboración de un dibujo sin considerar ninguna orientación para los niños, sobre cómo mediante un dibujo se puede exponer el aprendizaje de la noción temporal.

Resulta interesante este análisis porque revela cómo Az no consideró los elementos trabajados en el curso ya que sólo consideró los contenidos que se pueden leer en el libro de texto de los niños. Además de que se observa la falta de comprensión del contenido y por lo tanto no alcanza a producir una secuencia centrada en el logro del aprendizaje esperado. La lista de cotejo (Apéndice 4) empleada para la evaluación de esta secuencia refleja que utiliza la exposición por parte del docente y la memorización pasiva, las actividades no representan retos o solución de problemas, no recupera ideas previas de los alumnos, no se trabaja el panorama del periodo, no logra desarrollar la noción de tiempo en sus tres dimensiones, pasado, presente y futuro, los aspectos a evaluar no son congruentes con el aprendizaje esperado, su planificación refleja el desconocimiento del sentido del panorama del periodo.

Esta secuencia fue aplicada en la escuela primaria por Az y se realizó la observación de la clase que correspondía a la primera secuencia. Se pudo observar que la docente en formación, llevó una línea del tiempo en papel américa, en la cual no consideró la relación espacio temporal, no la vinculó con el pasado, ni con el presente, sólo mencionó que esa línea representaba el surgimiento de la ciudad de México Tenochtitlán, fecha que se le olvidó en el momento, hasta la caída de México Tenochtitlán. Sobre esta línea colocó imágenes que tenían que ver con aportaciones prehispánicas no habló de plantas y semillas, habló de religión, de obras arquitectónicas, escultura, vasijas, instrumentos musicales, mostró un jaguar y dijo que era un dragón, sobre el vestido mencionó al taparrabo, habló de los murales de Diego Rivera, mostró uno ubicado en Palacio Nacional, pero dijo que estaban en otro museo, se le indicó el error en el momento, pero mantuvo la idea de que estaba en el Castillo de Chapultepec.

La situación fue aún más complicada cuando los niños calificaron a los mexicas como “satánicos” y Az no tuvo argumento para clarificar esa idea, reforzándola con los niños. Se le orientó para que modificara esa concepción, pero en la dinámica del aula, se le complicó la explicación con los niños, por lo tanto, el tema no se comprendió. La clase se centró en la acción explicativa, por parte de la docente en formación, los niños participaron sólo contestando preguntas y observando las imágenes en el pizarrón.

Se pudo observar que la mayor debilidad de la docente en formación, es el manejo de contenido disciplinar, lo que dificulta dar sentido al contenido teórico metodológico de la asignatura.

Las observaciones de la docente titular del grupo en el momento fueron que se debe iniciar con actividades que motiven a los niños para trabajar, porque ella consideraba que eso era lo que le estaba faltando a las actividades de Az, mencionó que el grupo era un muy difícil porque los niños eran indisciplinados.

Cuando los docentes en formación regresaron a las aulas de la Normal, se les preguntó cómo autoevaluaban su jornada de práctica a partir de la rúbrica (Apéndice 5) que se les entregó, Az otorgó un 8.3 para su práctica. No identificó las debilidades de contenido y la necesidad de generar una secuencia con acciones lógicas que promuevan el aprendizaje de los niños. Ubicó como su principal dificultad el “control de grupo”, mencionó que la indisciplina no le permitía desarrollar adecuadamente sus sesiones. No identifica que hace

falta construir una estrategia para promover el aprendizaje de los niños y que es necesario alejarse de la enseñanza verbalista.

En la **Tabla 4** se rescatan los comentarios, del registro de experiencia, de Az con respecto a las dificultades que enfrentó para poder elaborar y aplicar su planificación. Se presenta una comparación; de lado izquierdo se anota lo que mencionó la docente en formación; en la columna de la derecha se interpretan los comentarios de la estudiante.

Tabla 4

Análisis de registro de experiencia

Comentarios	Interpretación
<p><i>El no conocer dónde se encontraban diferente información que me pedía la planeación en el programa de estudios, me resultó muy difícil ya que no sabía dónde sacar información; sobre los contenidos que tenía que impartir.</i></p>	<p>Este comentario se vincula con la información que se logró obtener en el instrumento diagnóstico aplicado. Los estudiantes no tienen un perfil de aprendizaje que responda a búsqueda y selección de información. La lectura de textos académicos no forma parte de sus actividades cotidianas. Cuando se acercan a las fuentes secundarias de contenidos históricos se sienten abrumados por la cantidad de información que encuentran, la cual resulta incomprensible.</p> <p>También es destacable la idea de “impartir” se puede observar que para ella la idea de asistir a la práctica implica dar conocimiento. Lo cual coincide con el análisis elaborado a su secuencia didáctica.</p>
<p><i>Ideas inconclusas, contenidos a la mitad fueron motivo de mi desesperación ocasionando que me regresaran el trabajo más de una vez y comenzar de nuevo.</i></p>	<p>Es importante considerar que identifica los problemas que generó la falta de conocimiento del contenido disciplinar y a pesar de que menciona la dificultad para concluir la planificación, ésta se mantuvo con los problemas ya identificados.</p>
<p><i>El saber con anterioridad que tal vez tenía que hacer adecuaciones por el comportamiento de los alumnos, su desempeño en la clase me entraba un miedo enorme por no saber improvisar y que los alumnos no adquirieran los conocimientos requeridos.</i></p>	<p>Las dos jornadas previas de observación y ayudantía le permiten conocer a los niños antes de la jornada de práctica. Esto le da claridad antes de practicar sobre que tendrá que hacer adecuaciones, sabe que su grupo es complicado en autorregulación. El detalle a destacar es que le causa temor no saber improvisar, lo que lleva a preguntar por qué entiende la toma de decisiones durante la práctica como “saber improvisar”. Se refiere a los conocimientos requeridos, sin argumentar que para la Historia se requiere el desarrollo del pensamiento histórico.</p>
<p><i>Las decisiones que tomé no fueron las más correctas, pero sí me ayudaron al control de grupo que era lo que más necesitaba en ese momento para que los alumnos adquirieran el mayor contenido posible.</i></p>	<p>Sabe que las decisiones no fueron las más correctas, no menciona por qué, pero están centradas en lo que llama control de grupo.</p> <p>Le sigue preocupando la adquisición de mayor contenido posible.</p>

La estudiante habló sobre el proceso de construcción de la planificación, mencionando que se le había regresado, se refiere al proceso de acompañamiento para la elaboración de la planificación. El problema que existe durante este acompañamiento es que sólo se cuenta con dos sesiones para realizarlo, esta situación dificulta llevar a cabo un seguimiento más puntual. Analizando el proceso a partir de este ejercicio, se puede observar que se requiere aún más tiempo para obtener mejores resultados en la elaboración de las planificaciones.

Es importante mencionar también que la perspectiva del docente titular del grupo de primaria, con el que asistirá el docente en formación, impacta en la idea que ellos construyen sobre lo que deben realizar en el grupo de la Escuela Primaria. Los maestros expresan que deben concluir con los libros de texto, por lo que para ellos la enseñanza en la primaria se reduce a resolver los libros. No se analiza cómo se vinculan con el programa ni se cuestiona si están vinculados. Por ello cuando los estudiantes asisten a la primaria, los docentes titulares de grupo, les indican páginas del libro, no aprendizajes esperados.

La recolección y el análisis de datos ha permitido construir una mirada más comprensiva de la situación estudiada, las conclusiones a las que se arriban después de este ejercicio académico se encuentran en el siguiente apartado.

Capítulo IV. Conclusión

Este trabajo de investigación ha permitido explorar la experiencia de los docentes en formación con respecto a la selección, justificación y desarrollo de sus estrategias de enseñanza aprendizaje para su primera jornada de práctica en la escuela primaria. El insumo para esta tarea se encuentra en los conocimientos adquiridos en la asignatura de Educación Histórica en el Aula. A través de la aplicación de un instrumento de diagnóstico psicopedagógico, del análisis de su planificación y de la observación de su primera jornada de práctica, se encontró la respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio del documento:

¿Cómo selecciona, fundamenta y desarrolla el docente en formación las estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la planeación de sus sesiones de enseñanza?

Ante la situación de que al docente en formación se le dificulta vincular los referentes teóricos y metodológicos de la enseñanza de la Historia en su primera jornada de práctica, se decidió explorar esta experiencia, para profundizar en la comprensión de esta problemática, ya que ello permitirá la posibilidad de cambiar la mirada sobre la primera experiencia de un docente en formación con respecto al aprender a ser maestro de Historia.

El análisis de esta experiencia permitió llegar al que se considera el primer hallazgo. Aprender a ser maestro de historia es un proceso, que de ninguna manera puede ser consolidado en la primera jornada de práctica, esta reflexión permitió también identificar los diferentes factores que influyen en la toma de decisiones de los docentes en formación y de la titular de la asignatura de EHA.

Se logró constatar que la práctica docente es un sistema complejo que implica a sujetos que provienen de diferentes contextos socioculturales, con diferentes trayectos formativos con intereses y expectativas diversas, con una historia personal que incide en el proceso de educación formal; incluso el bagaje cultural de cada uno de los actores del aula determina sus ritmos de aprendizaje y en el caso de la docente titular de la asignatura, sus teorías implícitas determinan el ritmo en el que desea que sus alumnos aprendan.

Así los hallazgos encontrados, tienen que ver con la complejidad de la práctica docente; por tal razón para desglosarlos se organizaran en los siguientes ámbitos:

- a) El conocimiento de la historia como disciplina científica.

- b) El sujeto que enseña a ser maestro de historia.
- c) El sujeto que aprende a ser maestro de historia.
- d) El docente de la escuela primaria
- e) La importancia de la educación histórica para la formación inicial docente.

Sobre el conocimiento de la Historia como disciplina científica se identificó que el curso de Educación Histórica en el Aula, inicia con una unidad de aprendizaje que resulta compleja para un estudiante que no cuenta con los elementos referenciales para poder comprender la teoría de la Historia.

En la primera unidad de aprendizaje los contenidos temáticos son: La historia como disciplina científica y la historia en las aulas como objeto de investigación: perspectivas actuales. A partir de estas temáticas se establecen dos competencias: asume la historia como forma específica de conocimientos con su propia lógica: nociones, objeto de estudio, fuentes, mecanismos de corroboración y validación a través de sus aproximaciones al trabajo del historiador y asume que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia en los alumnos a partir del trabajo con fuentes primarias. (DGESPE, 2012, p.11)

Como se puede observar estas competencias resultan ser ambiciosas en tres sentidos; primero, el tiempo efectivo con el que se cuenta para lograrlas es de seis clases, considerando las cuatro unidades y la dosificación de contenidos para el semestre; el segundo, los estudiantes llegan a la asignatura con la idea de que aprenderán una serie de actividades para enseñar historia, su objetivo no es ser historiadores, por ello no se interesan por la construcción epistémica del conocimiento histórico; tercero, no conocen ni han tenido acercamiento a las fuentes primarias, no las diferencian de las secundarias y no se han acercado al quehacer del historiador. Datos identificados en el diagnóstico aplicado y en las observaciones realizadas en clase.

Estas tres condiciones determinan la dificultad para el logro de los temas y las competencias establecidas en la primera unidad; por ello resulta pertinente sugerir que estos contenidos y competencias se trasladen a la última unidad del curso de Educación Histórica en diversos contextos, el cual es el segundo curso de educación histórica. El propósito será ir construyendo la competencia a lo largo de dos semestres y no sólo en cuatro sesiones. Esta

mirada permitirá dosificar las acciones sin la premura de los tiempos y restará importancia a la observación de esta competencia en la primera jornada de práctica.

Sobre el sujeto que enseña a ser maestro de historia se encontraron los siguientes hallazgos. La docente titular de la asignatura igual que los estudiantes tiene una expectativa sobre los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes. Se identificó que en muchas ocasiones se mueve dentro de un paradigma eficientista centrado en el logro del programa, disminuyendo la importancia de las características de los sujetos que están aprendiendo a ser maestros.

En este sentido se reflexionó sobre las acciones de aprendizaje que se llevaron a cabo para el logro de los aprendizajes, se identificó que la docente titular de la asignatura se preocupa por acercar a los estudiantes a la construcción epistemológica del conocimiento histórico, debido a que el enfoque de la asignatura así lo exige. En la preocupación de acercarlos a la lógica de construcción del conocimiento histórico se les proporcionan lecturas y actividades, se identificó que se emplearon tres lecturas para esta primera unidad, pero que perdieron sentido por el escaso tiempo para comprenderlas y aprenderlas, ya que incluso con éstas no es posible desarrollar los temas y las competencias establecidas para el programa. Es importante mencionar que se optó por éstas porque las del programa resultan ser aún más complejas, extensas y poco vinculadas a fortalecer el logro de las competencias.

A pesar de que el Colegio considera que ha seleccionado aquellas que tienen menor complejidad, se requiere un bagaje conceptual para comprenderlas. Al no contar con él, el estudiante debe emprender una serie de acciones que le permitan comprenderlas, sin embargo, esto no ocurre por factores como: el tiempo con el que disponen para estudiar, el cual se ve disminuido por las distancias que recorren para llegar a la escuela y la falta de significatividad sobre el sentido de aprender dicho contenido.

Se comprendió que el docente en formación no será únicamente profesor de Historia en la escuela primaria, esto implica que no será historiador o especialista en Historia, por lo cual una respuesta útil que deja este documento es que el docente en formación debe aprender conocimientos que respondan a las necesidades de aprendizaje de los niños en la escuela primaria. Pero resulta pertinente preguntar, ¿cuáles son esos aprendizajes? A partir de la investigación realizada se ha podido detectar la necesidad de fortalecer habilidades de

pensamiento histórico, las cuales están vinculadas con el conocimiento de los contenidos disciplinares de Historia, lo que no significa centrar en el contenido disciplinar memorístico.

Como resultado de la anterior reflexión, se comprendió la necesidad de transitar a una docencia que considere las necesidades de aprendizaje de los docentes en formación y en particular se determinó la necesidad de fortalecer en ellos el pensamiento histórico.

Sobre el sujeto que aprende a ser maestro de historia, se encontraron los siguientes hallazgos. Se identificó que un porcentaje elevado de docentes en formación, recorren una gran distancia para llegar a la escuela, se ubica en un nivel socioeconómico que los sitúa en una clase social baja o media baja, lo que significa un bagaje cultural escaso. Sobre su perfil de aprendizaje se identificó que las herramientas intelectuales para aprender a aprender son básicas; que leen poco, no emplean estrategias para fortalecer su comprensión lectora y carecen de conocimiento disciplinar, aunado a una experiencia de aprendizaje de la Historia centrada en prácticas docentes tradicionalistas.

Estas características conforman a estudiantes de maestro con dificultades para aprender los contenidos y con un pensamiento histórico en proceso, lo que se traduce en mayor dificultad para darle significado a sus acciones para la enseñanza de éste en la escuela primaria.

En las actividades del aula, cumplen con informes de lectura porque son tarea, como ellos mismos lo mencionaron en el instrumento diagnóstico aplicado, porque incluso indican que sólo leen para entregar una tarea, generalmente no tienen dudas, lo que implica una señal de alerta.

Así el tiempo disponible para aprender, aunado al escaso interés de acercarse a la lógica de la construcción del conocimiento histórico hace poco significativo el contenido para la enseñanza en la escuela primaria.

Con respecto al docente de la escuela primaria, se logró identificar que la situación se complejiza cuando el docente de primaria, establece las condiciones en las que desea que el docente en formación realice su práctica. El docente de grupo de indica a los estudiantes, páginas del libro para elaborar su planificación, dejando a un lado los aprendizajes esperados. El mensaje que los docentes en formación infieren, es que deben reproducir los contenidos del libro de texto durante su jornada de práctica.

Situación que fortalece la falta de significado para la unidad uno del programa de EHA, ello se traduce en la falta de sentido de esta unidad, para la práctica docente. No comprenden que la Historia es un conocimiento dinámico que debe ser utilizado como medio para el desarrollo del pensamiento histórico y no para la memorización de contenidos determinados en un libro de texto.

Otro componente que resulta importante destacar es que reproducen el contenido del libro de texto, porque el contenido disciplinar con el que cuentan no supera al que leen en el libro de texto, y tampoco han identificado la importancia del pensamiento histórico.

Esta situación permite considerar que un conocimiento básico para el docente en formación es el conocimiento disciplinar y el desarrollo de su pensamiento histórico. Por lo que además de desarrollar las competencias del curso, está también la necesidad de subsanar las carencias disciplinares y de pensamiento histórico, que se manifestaron en la jornada de práctica. Buscaron fuentes de información para comprender y aprender los contenidos temáticos de la escuela primaria, pero resultó compleja la lectura por lo que regresaron al libro de texto. Esta situación representó un obstáculo a superar por las características del perfil de aprendizaje de los docentes en formación.

Por las razones anteriores, lo que ha mostrado esta investigación es que el docente en formación; fundamenta, selecciona y desarrolla las estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la planeación de sus sesiones de enseñanza, del recurso que se encuentra a su disposición y que requiere un menor ejercicio de investigación y comprensión, el libro de texto de la Escuela Primaria.

Así la aptitud, intereses y perfil de aprendizaje de los estudiantes, determina que recurran al libro de texto de Educación Primaria, como su principal fuente de información. Esto genera que seleccione la información del libro como aquella que el alumno de primaria debe conocer y memorizar, no fundamenta con el enfoque de la educación histórica, porque no lo comprendió y se le dificulta la búsqueda y selección de información en otras fuentes, es decir, no ha desarrollado un aprendizaje autónomo.

El libro de texto de Educación Básica, representa para la enseñanza de la Historia, una limitación al acercamiento al quehacer del historiador y al desarrollo del pensamiento histórico, es decir a la educación histórica. En una asignatura en la que se debe privilegiar el manejo de fuentes primarias, la búsqueda de información, la construcción de narrativas con

sentido histórico, el libro de texto se convierte en un lastre ya que deja de ser un recurso para convertirse en el marco referencial que los maestros deben seguir y que los estudiantes deben aprender de memoria.

No es motivo de esta investigación, pero es pertinente mencionar que los docentes de la escuela primaria ven al libro de texto, como un medio para la enseñanza, no como un recurso para el aprendizaje. Ven el contenido del libro como el conocimiento a memorizar y no ubican la importancia del desarrollo del pensamiento histórico. El problema es que no alcanzan a comprender que estas prácticas reproducen una enseñanza memorística y repetitiva de contenidos que alguien decidió que son los que niños, docentes en formación e incluso maestros, deben aprender limitando así la posibilidad de indagar, ser creativo y lo que es peor se limita el desarrollo del pensamiento histórico.

Así es como la principal conclusión de este documento es que, para superar el uso del libro de texto de la escuela primaria, como fuente principal de conocimiento para el docente en formación, se deben generar en el aula situaciones didácticas que fortalezcan un aprendizaje autónomo que fortalezca el pensamiento histórico, como principal propósito de la enseñanza de la Historia.

Las reflexiones anteriores se traducen en el preámbulo básico para comprender la importancia de la enseñanza aprendizaje de la educación histórica en la formación inicial docente. La investigación ha permitido comprender que es necesario cambiar la mirada de los docentes en formación con respecto a la enseñanza de la Historia, para fortalecer así su pensamiento histórico. Pero esta tarea no será fácil, en tanto no surja un cambio en las prácticas docentes de las aulas de la escuela normal. El titular de los espacios curriculares de Educación histórica debe estar consciente de la importancia del fortalecimiento de su pensamiento histórico, así como el de los docentes en formación.

Si los docentes en formación no consolidan la idea de que aprender Historia significa trabajar con su pensamiento histórico y el de sus estudiantes, la enseñanza en educación básica seguirá con las mismas prácticas.

El problema radica en cómo lograr esta tarea, con las condiciones antes mencionadas. La primera respuesta que se propone en esta investigación es iniciar con la experiencia práctica del aprendizaje de la Historia, entendiendo al aprendizaje de la Historia como el desarrollo del pensamiento histórico. Incluso para esta tarea se sugiere cambiar el concepto clave,

Historia por Pensamiento Histórico. Así se sustituiría la noción de Historia entendida como contenido disciplinar factual; por una noción más dinámica, la de Pensamiento Histórico, que implica ubicación en tiempo y espacio, selección y uso de fuentes primarias y secundarias, desarrollo de la interpretación, imaginación histórica, inferencia y una serie de habilidades de pensamiento propias del quehacer del historiador, pero que sirven de insumo incluso para consolidar aprendizajes de otros campos disciplinares.

Esta situación como consecuencia tendrá el fortalecimiento del conocimiento disciplinar de historia, situación que se detectó como una necesidad dentro de la formación inicial de los docentes de educación primaria. Las condiciones anteriores permitirían abordar con posterioridad los referentes teóricos para su análisis, considerando que de esta forma cobrarían mayor sentido.

Finalmente, como se pudo observar en estas conclusiones los supuestos planteados al inicio de la investigación, fueron comprendidos y complementados durante el proceso. Cada uno planteaba una mirada simple del problema de investigación. Tratando de superar dicha mirada, se desprendió de esta investigación una propuesta de trabajo, lo que permite identificar la importancia de la reflexión de la práctica docente, así como el desarrollo del pensamiento histórico de los docentes en formación.

Apéndices

1. Gráfica

Gráfica de Gantt de agosto 2016 - abril 2017

Fase	Actividades	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abril
1. Diagnóstica	Inmersión inicial	x								
2. Planeación de secuencia didáctica	Antes				x					
	Durante					x				
	Después					x				
3. Delimitación del caso de estudio	Selección						x			
4. Recolección de datos	Selección	x	x	x	x	x	x			
5. Evaluación y análisis de resultados	Análisis de datos						x	x	x	x
	Elaboración de conclusiones									x

2. CRONOGRAMA DE LECTURAS SEGUNDO 10

FECHA	LECTURA
6 SEP.	La resistencia escolar
13 SEP.	Julia Salazar Sotelo. Problemas de enseñanza y el aprendizaje de la historia. Pág. 42-56
20 SEP.	Luis González y González. De la Múltiple utilización de la historia.
27 SEP.	Brom, Juan (1978) ¿Qué es la historia? En Para comprender la historia. Nuestro tiempo, México p. 15-43
4 OCT.	Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
18 OCT.	Wineburg, Samuel. Pensando como un historiador http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/pensando-como-un-historiador-por-sam-wineburga
19 OCT.	Luchetti. El diagnóstico en el aula.
25 OCT.	Trepat, Cristòfol A. Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico, Barcelona, Graó, 1995, p. 317-335, (Materiales para la innovación educativa, 10).
1-8 NOV.	EXPOSICIÓN INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO
16 NOV.	-Feliu Torruella y Hernández Cardona (2011).12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Edit. GRAÓ, España, 1ª ed. Pág. -Sánchez Quintanar, Andrea. Reflexiones sobre la historia que se enseña
23 NOV.	-Feliu Torruella y Hernández Cardona (2011).12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Edit. GRAÓ, España, 1ª ed. Pág. -La representación del tiempo histórico. SEP/UPN pág.81-86
29-30 NOV.	EXPOSICIÓN PLANIFICACIÓN Y RECURSOS
30 NOV.	-Feliu Torruella y Hernández Cardona (2011).12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Edit. GRAÓ, España, 1ª ed. Pág. -Morales (2009) La línea del Tiempo. BENM
3 ENE.	-Feliu Torruella y Hernández Cardona (2011).12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Edit. GRAÓ, España, 1ª ed. Pág. -¿Qué historia enseñar? ¿Qué tipo de contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de aprendizaje? SEP/UPN Pág. 63-73

3. Instrumento diagnóstico

Escuela Primaria: Profesor Carlos Sandoval Sevilla

Turno: Tiempo completo

Grado: 3° Grupo: B

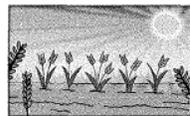
Asignatura: "La entidad donde vivo."

Nombre: _____

1.- De acuerdo a las siguientes imágenes de una familia antigua y una familia moderna, escribe las diferencias que encuentres



2.- Ordena las imágenes, enumerando del 1 al 5, para que se complete correctamente la elaboración del pan.



3.- En el siguiente calendario ubica las siguientes celebraciones en la Ciudad de México, con los colores que se te indican

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| 1.- Día de la bandera (Rojo) | 2.- Día de las madres (Naranja) |
| 3.- Día de la independencia (Azul) | 4.- Batalla de Puebla (Morado) |
| 5.- Tu cumpleaños (Rosa) | 6.- inicio de la primavera (verde) |
| 7.- Día de muertos (café) | 8.- Revolución mexicana (amarillo) |

Calendario 2016

Enero	Febrero	Marzo	Abril
Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
Mayo	Junio	Julio	Agosto
Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

www.cuandopasa.com

5.- En la línea del tiempo escribe los eventos más importantes por los que has pasado a lo largo de tu vida.



4. Lista de Cotejo



**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
COLEGIO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA EN EL AULA
LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR PLANIFICACIÓN**



Educación Histórica
en el Aula

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____ CALIFICACIÓN: _____

En la planificación el docente:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LA PLANIFICACIÓN	I	O
A) Privilegia el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva		
B) Despierta el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes, mediante actividades de aprendizaje lúdicas y significativas que representen retos o la solución de problemas.		
C) Recupera las ideas previas de los alumnos		
D) Promueve el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática en el aula mediante la práctica cotidiana de valores como solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia entre otros.		
E) Sobre el panorama del periodo. Las actividades de la planificación permiten que el alumno construya una mirada de conjunto, como introducción con lo que puede identificar la duración del periodo, los procesos y hechos que lo configuran y las similitudes más destacadas respecto a los periodos anteriores y subsecuentes.		
F) La planificación le permite conocer al profesor las ideas previas de los niños, inquietudes y dudas que éste tiene sobre el periodo.		
G) Los recursos estimulan la creatividad, la imaginación y les permitieron situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro,		
H) Los aspectos a evaluar son congruentes con el aprendizaje esperado		
I) La planificación refleja el conocimiento del profesor con respecto a la organización de contenidos en panorama del periodo, temas para comprender y temas para reflexionar.		
J) La planificación refleja el conocimiento del profesor con respecto al sentido del panorama del periodo dentro de cada uno de los bloques de estudio.		
OBSERVACIONES:		

5. Apéndice

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

AUTOEVALUACIÓN DE LA JORNADA DE PRÁCTICA

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

FECHA: _____ GRUPO: _____

Este ejercicio de autoevaluación te proporciona la oportunidad de reflexionar y valorar tu acción durante la jornada de práctica en relación con los requerimientos del curso.

Por favor, reflexiona en qué medida aplicaste los conocimientos del curso para la planificación de historia.

	Selección y manejo de contenido	Coherencia y Organización actividades	Creatividad	Material	Habilidades Control de grupo	Evaluación aplicada a los alumnos
E x c e l e n t e	Abundante manejo de contenido sobre el tema asignado, ya que el estudiante utilizó diversas fuentes para adquirir dicho conocimiento y evitó utilizar el libro de texto de educación básica como fuente de información.	Existe una congruencia Entre el enfoque de la enseñanza de la Historia trabajado en clase por lo que las actividades establecidas para desarrollar las habilidades de pensamiento histórico en la secuencia establecida funcionaron adecuadamente.	Presentación de actividades muy original, aprovechas lo inesperado para lograr un avance, se capturó la atención de los niños.	Empleo balanceado de materiales y TIC los cuales fueron utilizados apropiadamente para lograr el enfoque de la enseñanza de la historia	La ejecución de las actividades involucró a todos los niños, por lo que se mantuvo todo el tiempo la atención. Lenguaje oral pausado, claro, volumen apropiado ritmo constante, buena postura, contacto visual entusiasmo, seguridad.	Elaboró instrumentos congruentes con las actividades y el logro del pensamiento histórico
A d m i r a b l e	La selección de la información fue adecuada, muestra manejo de contenido con escasos errores.	Existe un equilibrio irregular entre el enfoque y las actividades establecidas	Hay algo de originalidad en las actividades	Se utilizaron materiales variados sin TIC	Se mantuvo la atención de los niños la mayor parte del tiempo. Lenguaje oral claro, pero sin actitud adecuada.	Elaboró instrumentos centrados sólo en aspectos conceptuales de la historia
A c e p t a b l e	Se utilizaron diversas fuentes, se aprecia la selección de información pero no se comprendió claramente y se observa en el manejo.	Se identifica el enfoque pero no tiene congruencia con las actividades	Poca o ninguna variedad en las actividades, poca originalidad e interpretación propia	Desequilibrio entre los materiales, ya sea TIC o sólo otros recursos materiales	Logra una atención relativa por parte de los niños, los cuales ponen atención sólo en ciertos momentos. Se habla entre dientes, poco contacto visual, poco o ninguna expresividad.	Elaboró instrumentos de evaluación los cuales no son congruentes con el enfoque de la enseñanza de la historia
A n a t e u r	Sólo utilizó el libro de texto de educación básica como fuente de información	No identifica ni enfoque, por lo que las actividades se relacionan con una Enseñanza tradicional de la historia.	Las actividades fueron repetitivas con poca o ninguna variación en las asignaturas	Sólo fotocopias de ejercicios y libros de texto	Pérdida del interés por parte de los niños, dificultad para control de grupo. Voz inaudible o muy alta, con actitud monótona	No contemplo la evaluación para historia.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación, México, D.F., 20 de agosto de 2012.
- Alducin y Asociados/ SEP DGESPE. (2011). Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?: Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/investigacion/Encuesta%20Nacional%20sobre%20conciencia%20hist/Estudio%20de%20cultura%20y%20conciencia%20historicas%20en%20las%20Escuelas%20Normales%20Publicas%20%C2%BFComo%20se%20estudia%20la%20Historia.pdf>
- Andelique, C. M. (2011) La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? (En línea). *Clío & Asociados*, (15): pp.256-269.
- Álvarez, C. Á., & San Fabián, M. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las Escuelas Normales de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. *Enseñaza de las Ciencias Sociales*, (11), pp.99-112.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2010). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. México: *Cursos de historia en la Reforma de la Educación normal en México*. pp. 1-10. México: DGESPE.
- Arredondo L., M. A. (2006). La enseñanza de la historia: ¿Un campo de Batalla? En G. I. (Coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de Historia.
- Bloch, M. (1987). *Introducción a la Historia*. Pág. 82. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, E. H. (1981). *¿Qué es la Historia?* Págs. 30,33. México: Grupo Editorial Planeta.
- Cervera, D. C. (2006). El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. De los planes a la práctica. En G. I. (Coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. Pág. 286. México: Academia Mexicana de Historia.

- DGESPE (2012) Programa de estudio. Educación Histórica en el Aula. México: SEP
- Fabián, G. (2015). *De la historia y cómo ser historiador*. Ruggiero Romano. [Video].
 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=M0t6a5FW1Zs>:
- Galván, L. (2006). Teoría y práctica en la enseñanza de Clío. En G. I. (Coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. Pág. 223. México: Academia Mexicana de Historia.
- Harnecker, M. (1974). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Págs. 223, 227. México: Siglo XXI.
- Hernández S., R., Fernández C., C. & Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. Págs. 358, 387. México: McGraw-Hill Education.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE
- Jara, M. A. y Salto V. A. (2014) La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes e la formación inicial. *Clio & Asociados* (18-19), pp.294-309. UNL-UNLP.
- Jara, M. Á. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (11), 15-29.
- López, O. (2006). Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana. En G. L. (Coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (pág. 65). México: Academia Mexicana de la historia.
- Marx, C., & Engels, F. (1981). *Manifiesto del partido comunista 1848*. México: Publicaciones Cruz O., S.A.
- Monter, R. (2012) Educación Histórica en la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM, Formación docente. Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Palacio, C. R. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Agora USB*, pp. 215-226.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>

- Pagés, J. (2012). La mirada externa. Análisis y reflexiones. En: *Conservación de memoria histórica: Enseñanza, Patrimonio y acervos antiguos*. Latapí, P. (coord.). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* Número.28. pp. 103-114.
- Plá & Latapi (2014) La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En Plá, S., & Pagés, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. & Pagés, J. (Coord.) (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. México: Bonilla Artigas Editores/UPN
- Puche, S. M., Pérez, R. A. R., & Ibáñez, R. S. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia. *Clio: History and History Teaching*, (39), pp.31-23
- Salazar, S. J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: -y los maestros qué enseñamos por historia?* Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria Fomento Editorial. Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados (14) En Memoria Académica*, pp. 34-56.
- Sánchez, J. (2000). *Para comprender la Historia*. España: Estella.
- Rodríguez Á., S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), pp. 163-186.
- Rojas, M. I. (2013) La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En Ducoing (coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 1ª ed., México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- SEP (2011). Plan de estudios. Educación Básica. México: SEP.
- Solaz-Portolés, J. & Sanjosé, V. & Gómez, A. (2011) Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n° 25, pp. 177-186.

Vázquez, J. Z. (1985). *Historia de la historiografía*. México: Ateneo