

Apropiaciones didácticas en la enseñanza de la Historia

Appropriations teachers in the teaching of History

Alma Verónica Villanueva González

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

viga331011@hotmail.com

Sonia Vargas Almazán

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

sonia_al_@hotmail.com

Resumen

La enseñanza de la historia en la educación primaria forma un pilar importante para que los alumnos comprendan la realidad y se sientan parte de ella como sujetos históricos; además contribuye a la formación personal y social mediante el fomento de valores que les permite atender a las necesidades actuales de la sociedad en donde viven. No obstante, esto no es una tarea sencilla ya que la implementación de nuevos *Planes de estudio de la educación básica* exige a las *Escuelas Normales* acciones estratégicas para fortalecer la formación de docentes. Este estudio tiene como propósito dar a conocer las apropiaciones didácticas que manifiestan los estudiantes normalistas respecto al enfoque de la enseñanza de la asignatura de Historia en la planeación diaria. Emergió del interés por identificar cómo los profesores en formación responden a las reformas curriculares de la educación básica para detectar las fortalezas y las debilidades que permitan identificar los retos de la formación.

La investigación es de tipo cualitativo inscrito en la perspectiva de la investigación documental con un alcance analítico descriptivo. Se llevó a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí con los estudiantes normalistas del séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria. Como fuente primaria de indagación se empleó la planeación de la enseñanza de la asignatura de historia; el análisis hermenéutico del texto focalizó los siguientes aspectos: planificación de la enseñanza, enfoque didáctico, el desarrollo del pensamiento histórico, el papel del docente de las actividades a realizar, los recursos didácticos empleados y las formas de evaluación que emplean. Aunque también se empleó la estadística para describir los resultados en porcentajes.

Los resultados mostraron que aunque los normalistas se forman con enfoques curriculares diferentes a los programas vigentes de la enseñanza de la historia, se apropian de la mayoría de las orientaciones didácticas para planificar la enseñanza mediante la trasposición didáctica; no obstante, el reto es generar el pensamiento histórico sobre los aspectos nodales de las relaciones y sus efectos entre la economía, política, sociedad y cultura, así como del empleo formativo de la evaluación del aprendizaje.

Palabras Claves: Apropiaciones didácticas, Enseñanza de la Historia, Planeación Didáctica.

Abstract

The teaching of history in primary education, is an important support for students to understand their reality and feel part of it as historical subjects; moreover it contributes to the personal and social development through the promotion of values that enables them to meet the current needs of the society in which they live. However, this is not a simple task, from the implementation of new curriculum of basic education normal schools requires strategic actions to strengthen teacher training. The purpose of this study is to make known the didactic appropriations manifested by normal students regarding the approach of the teaching of the subject of history in the daily planning. Emerges from the interest to identify how teachers in training respond to the curricular reforms of basic education and to detect the strengths and weaknesses that allow to identify the challenges in their formation.

The research is of qualitative type inscribed in the perspective of the documentary research with a descriptive analytical scope. It was held in Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado of San Luis Potosí, México, with future teachers, students of the seventh semester of a degree in elementary education. As the primary source of inquiry, was used the planning of the teaching of history class; the hermeneutical analysis of the text focused on the following aspects: the teaching planning, didactic approach, the development of historical thinking, the teacher's role in the implementation of activities, teaching resources used and the evaluation forms used. The statistics were also used to describe the results in percentages.

The results show that although the normalists are formed with different curricular approaches to the current programs of the teaching of history, they take over most of the didactic orientations to plan the teaching through didactic transposition; however, the challenge is to generate the historical thought on the most important aspects of the relations and their effects between the economy, politics, society and culture, as well as the formative use of learning assessment.

Key Words: Didactic appropriations, Teaching of history, Educational planning.

Fecha recepción: Julio 2016

Fecha aceptación: Diciembre 2016

Introducción

Este artículo es resultado de una investigación realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE); focaliza su atención en mostrar cómo los profesores en formación responden ante los cambios curriculares de la educación básica para la enseñanza de la historia en la escuela primaria.

Se sabe que su enseñanza no se resuelve con dos cursos durante la formación del profesorado. Hace cuatro décadas Pagés, J, (1976), planteó que los modelos de enseñanza de la Historia provienen de la propia formación histórica de los docentes; de sus conocimientos epistemológicos e historiográficos, por lo que crítica abiertamente a quienes afirman que para enseñar Historia, sólo basta con saberla (p. 157).

Por ello se requiere de una didáctica sobre la enseñanza de la Historia que responda a las necesidades de formación del profesorado; que además de considerar lo anterior enunciado, se ocupa también de estudiar las relaciones que existen entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase e investiga sus orígenes y tradiciones (Prats, 2003, p. 6).

Didáctica centrada en desarrollo del pensamiento crítico que conlleve a analizar y reflexionar sobre: qué ocurre cuando se enseña y se aprende en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza; saberes que construyen los actores dialécticamente y que les permite comprender desde la mirada racional de su práctica, planear su intervención docente, analizar lo sucedido o lo que ha dejado de ocurrir, en relación con el aprendizaje de su alumnado, así como la búsqueda de alternativas para mejorarlo. Competencia profesional que pretende desarrollar *el programa del curso de Educación histórica en el aula en Licenciatura en Educación Primaria*, que se explicita dentro de las competencias del curso y que, se construyen cooperativamente entre los saberes teóricos y prácticos producto de las interacciones formativas que se dan en los escenarios de la normal y las escuelas de educación básica.

Aunque en la *currícula* de la licenciatura en educación primaria del *Plan de educación normal de 1997* contempla asignaturas dirigidas al desarrollo de competencias didácticas en la enseñanza de la Historia, a la comprensión del *Plan y los programas de estudio de la educación básica*, al desarrollo de capacidades intelectuales para atender las necesidades educativas de los alumnos de la escuela primaria; la implantación del *Plan de estudios 2011 de la educación básica* exigió a los formadores de docentes y a los estudiantes normalistas, acciones estratégicas para fortalecer la formación para responder a las exigencias actuales de la educación básica.

En este escenario la investigación focalizó su dirección hacia la siguiente interrogante guía ¿Cuáles son las apropiaciones didácticas que manifiestan los estudiantes normalistas respecto al enfoque de la enseñanza de la Historia en la planeación diaria? El trabajo se planteó como un estudio cualitativo inscrito en la perspectiva de la investigación documental con un alcance analítico descriptivo. Da a conocer las apropiaciones que los estudiantes normalistas del cuarto año tienen de la enseñanza de la Historia en la educación primaria y si asumen en la planeación didáctica de la Historia el Conocimiento pedagógico y disciplinar para responder a las necesidades del aula con la aplicación crítica de los programas de estudio 2011 de educación básica de cuarto quinto y sexto grado de primaria. Es un estudio transversal (Hernández, 2004, p. 208).

Los hallazgos muestran que, aunque los estudiantes normalistas se formaron bajo las orientaciones del Plan de estudio del 1993 se apropian de los programas de estudio de la enseñanza de la Historia del 2011 para la planeación diaria mediante el uso proceso cognitivo denominado trasposición didáctica que de acuerdo a Chevallard, (1991) es el paso del saber sabio al saber enseñado. Trasposición que les permite apropiarse en gran medida de las orientaciones didácticas que les ofrece el programa de la asignatura de Historia; no obstante, el reto de la formación docente se focaliza en que comprendan cómo desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos a partir de las relaciones nodales de la historia con los efectos entre la economía, política, sociedad y cultura; así como también el sentido formativo de la evaluación.

La enseñanza de la Historia

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012, en el Programa sectorial de educación la SEP propone que para “responder a sus necesidades y demandas, así como a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización se impulsará una profunda reforma educativa” (SEP,2007,p.7), misma que se lleva a cabo en el *Plan y programas de la educación básica*. En este escenario, la BECENE forma un Colectivo de

Historia para realizar una revisión exhaustiva del nuevo Plan y programas, en particular el de la asignatura de Historia; por una parte, para comprender el nuevo programa educativo, reflexionar sobre las apropiaciones de los profesores sobre la enseñanza de la Historia y contar con un referente sólido para proponer prácticas educativas afines a los enfoques didácticos que incidan en la formación de docentes.

Antecedentes contextuales y su problematización

La enseñanza de la historia en la educación básica requiere aparte del dominio de la disciplina, tener un vasto conocimiento sobre las características cognitivas de los niños de acuerdo a su desarrollo ontogenético y la pedagogía de la enseñanza de la historia a partir del propio enfoque epistemológico de la disciplina, así como la que se sustenta el Plan y los programas de estudio 2011 de la asignatura. Este proceso es complejo porque se observa que los propósitos curriculares rara vez conectan los resultados con sus raíces intelectuales para proporcionar sentido y coherencia al desarrollo de situaciones didácticas que favorezca el desarrollo de las competencias históricas.

Págés, J, (1976:156), enfatiza que los profesores emplean en el aula estrategias de enseñanza para la historia que abstraen de su propia formación histórica y de sus conocimientos epistemológicos e historiográficos y que sin duda alguna son más importantes y significativos en la enseñanza que los conocimientos factuales más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones. En este sentido cuestiona ¿son suficientes estos conocimientos?, ¿qué otros son necesarios para enseñar historia?. Dentro de la discusión señala que “aún milita la creencia que para enseñar historia sólo basta el conocimiento disciplinar; a ello cuestiona la existencia de los problemas que se tienen para aprenderla, o por qué hay jóvenes y adultos que no saben historia o saben muy poco” (p. 157).

Estas reflexiones aunque se plantearon cuatro décadas atrás existen hoy en día; continua siendo una situación que requiere atenderse en la segunda década del siglo XXI, ya que se es coincidente con el planteamiento que señala que no basta con saber historia para enseñarla. Requiere amplio dominio y capacidad para la comunicación, para generar ambientes de aprendizajes donde se viertan las competencias didácticas, se genere la motivación, la interacción cognitiva activa de los alumnos para la resolución de conflictos históricos mediante el uso de fuentes primarias, secundarias, recursos tecnológicos, entre otros, que conlleve al desarrollo de las competencias históricas que le demanda la sociedad a los estudiantes de la educación básica como lo propone el *Plan de estudios 2011*.

En este caso, la didáctica de la historia puede dar respuesta a esta formación. Págés (1976) menciona que el oficio de enseñar a enseñar historia requiere educar a un profesional para que

tome decisiones sobre los conocimientos históricos que debe tratarse en un aula de un centro determinado, sepa organizarlos y los lleve a la práctica. Aprenda que enseñar historia [...] consiste en preparar a los estudiantes a que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.

Por otra parte, se precisa señalar que “la didáctica se ocupa en estudiar las relaciones que existen entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase e investiga sus orígenes y tradiciones” (Prats, 2003, p. 6). Busca entre otras cosas, que los profesores elaboren conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y reflexionar qué ocurre cuando se enseña y se aprende en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. En este entendido se asume a la planeación didáctica como “un proceso mental que realiza el docente (...) es hacer un proyecto de una acción (...) es expresión del pensamiento del docente” (Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas citado por: Lorda, M. A., Prieto, M. N., & Kraser, M. B. (2013, p.2).

Estos conocimientos teórico-prácticos se convierten en “saberes que sustentan la labor docente que generalmente se encuentran en implícitos en las prácticas específicas” (Mercado, 1991,p.60); se construyen en la interacción dialéctica de los propios actores que los lleva a comprender desde la mirada racional de su propia práctica, planear su intervención docente, analizar lo sucedido o lo que ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje del alumnado y buscar alternativas para mejorarlo. Competencia profesional que se pretende desarrollar desde el *programa del curso de Educación histórica en el aula en Licenciatura en Educación Primaria*, que se explicita dentro de las competencias del perfil de egreso que desarrolla el curso.

Dicha competencia se desarrolla de manera cooperativa en las diferentes instituciones que confluyen en la formación de los profesores de la educación básica, es decir, en los diferentes escenarios educativos de la escuela normal donde los estudiantes se acercan a la didáctica, y a la enseñanza de la historia; como a los que le ofrecen las escuelas de educación básica en donde realizan su acercamiento al trabajo docente, ya sea durante las jornadas de observación y práctica de los primeros seis semestre o bien durante las estancias largas de trabajo docente que realizan en condiciones reales durante el séptimo y octavo semestre de su formación.

El Plan y programas de estudio de educación primaria, el enfoque didáctico, el papel del docente, los recursos y la evaluación

El *Plan y programas de estudio de la educación básica 2011* dirige su propuesta educativa a la formación de ciudadanos competentes; el sustento teórico es retomado de Perranoud (citado en SEP, 2010) que plantea que una competencia es la “movilización de saberes”, implica un saber hacer con saber, y conciencia respecto al impacto de ese hacer. Bajo estas circunstancias el enfoque didáctico plantea que la Historia formativa implica evitar y privilegiar la memorización (SEP, 2011, p. 145), para priorizar la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos (p. 143), lo que significa estudiar una Historia total integrando “las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes para desarrollar un pensamiento histórico” (p.144).

La enseñanza de la Historia demanda el conocimiento del enfoque didáctico, los propósitos, aprendizajes esperados, dominio y manejo didáctico de los contenidos, por lo que el programa de estudio 2011, guía para el maestro, sugiere el uso de: el análisis y la comprensión histórica; estrategias dirigidas a aprender a aprender; el conocimiento de los alumnos y los materiales didácticos que despierten el interés por el aprendizaje; el uso del conocimiento previo para incidir, corregir y profundizar en el conocimiento y la promoción del desarrollo de actitudes y valores para la convivencia democrática en el aula y la escuela (p. 146-147); el empleo de la evaluación del aprendizaje con criterios que incluyan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para retroalimentar las estrategias de aprendizaje y el logro de los perfiles de desempeño.

Las apropiaciones docentes

La utilización de las apropiaciones didácticas de los estudiantes de educación primaria constituye el punto de partida para valorar cómo han sido formados para responder desde el quehacer docente en la enseñanza de la Historia en la educación básica, el tránsito que recorren ante la aplicación de una planeación y otra les exige competencias profesionales para apropiarse de las sugerencias didácticas para concretarlas en las aulas durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La planeación didáctica es el punto de partida para valorar sus apropiaciones, perspectiva que recupera Pagés (1976) del modelo propuesto por Marbeau y sus colegas del Institut National de Recherche Pédagogique (1990) dicha valoración consiste en interpretar la constante relación entre los conocimientos disciplinares, los alumnos, el medio escolar y la

implementación en la práctica, se analiza desde: a) las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Historia que plasman los estudiantes, b) el análisis, interpretación y valoración de los contenidos a enseñar, y c) la toma de decisiones en los contenidos a trabajar y las formas de intervención que determinan con anticipación.

Bajo este entendido y buscando generar articulación con las exploraciones iniciales realizadas sobre la enseñanza de la historia en la educación primaria, este estudio pretendió en particular, recuperar las apropiaciones que los estudiantes normalistas tienen de la enseñanza en la historia en la educación primaria y cómo la concretan en su planeación didáctica a partir del uso del Plan de estudio 211 de educación básica. Para ello, se retoma la concepción de *apropiación* la planteada por Zemelman, H (2003) quien la define como:

“Cualquier determinación como inacabada, abierta a nuevas realidades susceptibles de enriquecer las determinaciones establecidas, las apropiaciones de los dinamismos de la realidad como desafío de lo abierto a la vigente y aceptado, no con base en una opción teórica e ideológica, sino como la expresión de un movimiento que se está transformando en situaciones inéditas (p. 23).

En este escenario, las apropiaciones que tienen los docentes en formación, son entendidas como constructos no acabados, determinaciones inacabadas que se transforman en un continuo; parten de un pasado y se expresan en un presente, y de acuerdo a la movilización continua del pensamiento, serán las particularidades que se manifiesten en su quehacer profesional futuro

Método

El trabajo se planteó como un estudio cualitativo inscrito en la perspectiva de la investigación documental con un alcance analítico descriptivo; buscó conocer las apropiaciones que los estudiantes normalistas del cuarto año tienen sobre la enseñanza de la Historia en la educación primaria reflejada en la planeación didáctica construida con el uso de los programas de estudio 2011 de educación básica de cuarto quinto y sexto grado de primaria. Es un estudio transversal (Hernández, 2004, p. 208).

La investigación se realizó en una Escuela Normal localizada en la capital del estado de San Luís Potosí, México. En la actualidad tiene 167 años; se fundó 4 de marzo de 1849. De las cinco Escuelas Normales de la entidad, es la única que pertenece a la administración del Sistema Educativo Estatal Regular, pero al igual que las otras, se regula por el Departamento de Educación Normal perteneciente a la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de la entidad.

La normal oferta cinco licenciaturas en educación: preescolar, primaria, secundaria con tres especialidades (español, matemáticas e inglés) educación física y educación especial. Además, tiene una división de estudios de posgrado que oferta diplomados, especialidades, maestrías y un doctorado en el ámbito de la educación. Regularmente cuenta con una matrícula aproximada de 1060 alumnos, 150 profesores, personal de apoyo y mantenimiento. Por año egresa un aproximado de 225 profesores.

El universo de estudio se determinó por 78 docentes en formación del cuarto año de la licenciatura en educación primaria de la generación 2010-2014. Para asegurar la viabilidad del estudio, la población se definió por los estudiantes que cursan el cuarto año de la licenciatura de educación primaria que realizan su trabajo docente en los grados de cuarto, quinto y sexto.

La muestra fue de tipo no probabilístico ya que la participación del trabajo de los estudiantes dependió del deseo de los asesores del cuarto grado de la licenciatura en educación primaria para proporcionar una copia de la planeación de la enseñanza de la asignatura de historia (insumo determinado para recuperar la información y analizar los resultados); por lo que se conformó por 43 planeaciones de la enseñanza de 32 estudiantes, 22 que corresponden a cuarto grado, 9 de quinto y 12 de sexto grado de primaria.

El diseño metodológico del trabajo contempló tres momentos: a) primero: proyección del trabajo de investigación; esto permitió caracterizar la descripción temática de la investigación alineación conceptual entre la problemática detectada, el hecho y objeto de estudio, con las preguntas guía y los propósitos de la investigación. Así como, la construcción de una unidad de análisis hermenéutica de la que se desprendieron las dimensiones y los indicadores a analizar para generar el instrumento que ayudara a recuperar los resultados y analizar los datos; b) segundo: trabajo de campo en este se realizó un acercamiento con los formadores de docentes del séptimo semestre para obtener la planeación de la enseñanza que realizan los estudiantes en formación, se informó el propósito de la investigación, la importancia de su participación y los beneficios que se pretenden obtener y se recuperaron las planeaciones; c) tercer momento: análisis de la planeación didáctica; a partir de la unidad de análisis hermenéutica se focalizaron los siguientes aspectos: planificación de la enseñanza, enfoque didáctico, el desarrollo del pensamiento histórico, el papel del docente de las actividades a realizar, los recursos didácticos empleados y las formas de evaluación que empujan. Se hizo uso de la estadística para realizar la descripción de los hechos encontrados mediante frecuencias y porcentajes; así mismo, se analizaron cualitativamente los datos empleándose la comparación y contrastación analógica del texto identificado en la planeación del trabajo docente con los indicadores de análisis de la unidad hermenéutica y las principales

orientaciones que se establecen en los programas de estudio 2011 de educación básica, guía para el maestro, lo que permitió plantear las vía de interpretación de los textos sin descuidar sus entresijos más recónditos (entre los que se haga la diferencia) y se da justicia a los diferentes elementos que se encuentran dentro del texto (Beumot, 1996, pág. 12).

La indagación de este tipo que se inclina a conocer los procesos es formadora, el análisis de problemas y de situaciones concretas es permanente, dado que los resultados no son definitivos, ya que las necesidades cambian a lo largo de su quehacer cotidiano; en este caso, la investigación se presenta como una estrategia que vincula la docencia-investigación.

Resultados

En el siguiente apartado se describen los hallazgos respecto a las apropiaciones que manifiestan los profesores en formación sobre los elementos que se consideran en la planificación de la enseñanza y cómo en ella se visualiza el uso enfoque didáctico, el desarrollo del pensamiento histórico, el papel del docente de las actividades a analizar, los recursos didácticos empleados, las competencias a desarrollar; las formas de evaluación, aspectos que se integran en la planeación y que se contrastan con lo planteado en el programa de Historia 2011.

Las apropiaciones docentes respecto a la enseñanza de la *Historia*

En las orientaciones del programa de estudio de la asignatura de Historia 2011 de cuarto, quinto y sexto grado, se propone a los profesores de la educación básica que durante el proceso de enseñanza asuman un enfoque formativo generando los ambientes de aprendizaje que permita a los estudiantes mediante la comunicación, el diálogo y la deliberación (SEP, 2010, p. 14) el desarrollo del pensamiento histórico, que de acuerdo a Pozo-Carretero consta de dos componentes fundamentales: habilidades metódicas y un entramado conceptual por lo que la enseñanza implica desarrollar habilidades estrategias para ejercer un pensamiento crítico y autónomo, así como conocimiento que les permita interpretar las situaciones históricas.

Para visualizar la apropiación que han asumido los profesores en formación sobre la enseñanza de la Historia, en primer lugar, se analizó el uso de los elementos que emplean para la planificación del trabajo de lo que se recupera que: 97.7% diseñaron las planeaciones por asignatura, enunciaron el campo formativo, los bloques de estudio y los contenidos de

aprendizaje; 88.7% especificaron las competencias a favorecer y 72.7% de los planes mencionaron el conflicto cognitivo a resolver.

En la mayoría se localizaron los aprendizajes esperados recuperados de los programas de estudio (97.8%); así mismo, se identificó el uso de estrategias psicopedagógicas para la comprensión de la información (90.9%) como lo son: la introducción de las temáticas, recuperación de los conocimientos previos, el desarrollo de las actividades, instrucciones sobre lo que se va a realizar, los recursos didácticos y la forma de emplearlos (90.9%); los productos o tareas que se generarán del trabajo, la forma de cerrar la clase y la evaluación a utilizar.

También existe un apartado que considera el inventario de contenidos que enmarca los conceptos, actitudes y valores que se pretenden trabajar (81.8%); finalmente, 90.9% determinaron el tiempo en que se realizarán las diversas actividades y la forma en que se llevará a cabo la evaluación. Además, se rescató de las secuencias didácticas cómo se enlazan actividades de evaluación para reconocer y determinar lo que se ha visto con anterioridad, el logro de comprensión o no para la integración de nuevos temas; en suma, la forma en que se emplea la evaluación procesual (84.1%).

Para analizar la apropiación que manifiesta sobre el enfoque didáctico de la enseñanza de la Historia, se encontró la recreación de situaciones didácticas acordes a los aprendizajes esperados dirigidos a la comprensión del tiempo histórico (88.6%) identificándose actividades diversificadas, entre ellas: el uso de líneas del tiempo, esquemas cronológicos donde se plasmen en secuencias, acontecimientos que expresan la relación del pasado-presente; puntos de referencia general para hacer conexiones entre los acontecimientos que estudian; empleo de cuestionamientos para generar lluvia de ideas, foros y mesas de discusión, explicación de eventos, entre otras, como punto de partida o enlace para analizar el presente y entender el pasado; explicaciones sobre el actuar de las sociedades en distintas circunstancias (90.1%).

Se localizaron también actividades encaminadas a que los estudiantes comprendan que los conocimientos históricos no son verdad absoluta, para ello programaron el uso de la elaboración de cuadros comparativos de diferentes fuentes de información que permita reconocer la diversidad de pensamiento e ideas que se generan sobre un mismo acontecimiento. Asimismo, se detectó que en los planes se integran en su mayoría actividades que evitan la memorización (93.2%).

Por el tipo de acciones didácticas diseñadas y por la frecuencia de su uso de ellas, se puede decir que parcialmente se comprende el enfoque formativo que se presenta en el programa de estudio de los grados escolares analizados. No obstante, existen dificultades en el diseño de

situaciones didácticas que promuevan dentro del conocimiento de las sociedades, las diferencias existentes en el tiempo histórico con la relación entre la economía, la política y la cultura, ya que esto se propició sólo en el 61.3%. En los planes de trabajo restantes no se integraron actividades que desarrollaran estas capacidades en los estudiantes.

En este sentido las apropiaciones que han construido los profesores en formación, reflejan representaciones dirigidas a la comprensión y análisis del pasado, presente y futuro, así como, en la importancia de generar situaciones que les permita a los alumnos realizar confrontaciones de los hechos con sus puntos de vista. No obstante, hablar de una Historia formativa también significa estudiar una Historia total que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas.

Los programas de estudio de la asignatura de Historia, mencionan que el pensamiento histórico implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de los otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado, además de comprender el contexto en sus diferentes ámbitos en los que se ha desarrollado las sociedades (SEP, 2012, p. 146).

Al analizar cómo se buscaba promover el pensamiento histórico se encontró que 95.6% propician acciones didácticas dirigidas a favorecer el reconocimiento de la interdependencia humana, donde se cause la relación de hechos con la participación de las personas, familias y sociedad; 95.5% diseñaron situaciones para el reconocimiento de la influencia del pasado en actuar del presente y futuro; 72% integraron ejercicios para analizar el contexto en sus diferentes ámbitos.

En las situaciones didácticas se hace patente el interés de la comprensión del entorno próximo para desarrollar conciencia de lo que hoy en día se vive mediante el análisis de las manifestaciones de actividades culturales, personales y familiares; parten de lo sencillo a lo complejo, orientan la reflexión sobre los cambios de sucesos y hechos ocurridos en el tiempo pasado para comprender el presente. Esto, de acuerdo al enfoque didáctico de la Historia, conduce a la comprensión del deber ser histórico en el transcurso del tiempo, espacio y hechos.

Lo anterior lleva a identificar que los profesores en formación se han apropiado de formas para promover la noción del conocimiento histórico buscando que los niños reflexionen sobre las acciones del pasado y cómo éstas conforman la sociedad actual (Pluckrose (1993, p. 155). Esto denota que se ha superado la visión memorística de la enseñanza de la Historia y que las prácticas educativas se orientan más al desarrollo del pensamiento histórico [...], para que

los niños comprendan que son parte de la *Historia* y que a través de sus acciones participan en ella (Pozo J & Carretero, 1997, p. 214).

La conciencia de la temporalidad se integró en un 86.4% enfatizándose la noción de cambio como una forma de concepción y medición del tiempo. Esto refleja que el profesor en formación busca promover escenarios para que se analice la importancia de la participación social en el espacio mediante la generación de habilidades en el manejo de información histórica y la participación de los alumnos como miembros de la sociedad, al establecer en su persona las relaciones entre el pasado y el presente (95.5%), como lo propone el programa de estudio (SEP, 2012, p. 146); asimismo, se localizaron referencias sobre el fomento de valores y actitudes para el respeto, cuidado del patrimonio cultural, desarrollo de la identidad nacional todo ello dirigido a que los alumnos se asuman como protagonistas de la cultura histórica.

Respecto al papel que juegan los profesores formación durante la enseñanza de Historia, satisfactoriamente se encontró que sólo 27.3% hacen uso frecuente de actividades que ponderan únicamente la exposición de los temas por parte del profesor. El resto implementa actividades diversas que generan el aprender a aprender, entre las que se encuentra el uso de la investigación mediante el empleo de fuentes secundarias de primer y segundo orden (86.3%), actividades lúdicas; la resolución de problemas sobre planteamientos históricos, la investigación de las que se desprenden las actividades de trabajo en el grupo (81.3%) como parte de la realización de proyectos educativos.

Ante este tipo de situaciones de enseñanza se observa que el profesor en formación ha asumido dentro de su práctica los planteamientos pedagógicos constructivista-sociales al actuar como un mediador que guía, orienta y promueve la resolución de conflictos cognitivos centrando o encaminando a los estudiantes la búsqueda de soluciones durante el proceso educativo. Se supera “el uso de enfoques trasmisivos tradicionales y se aproximan progresivamente a la práctica docente que demandan las prácticas educativas actuales [...], porque se desarrollan al máximo las diferentes competencias de todos los alumnos, motivándoseles y favoreciendo aprendizajes funcionales” (Travé, Pozuelos y Cañal (2006), citados por, Muñoz y Díaz 2009, p, 106)

En la descripción del planteamiento de las actividades se enfatizó la promoción de actitudes y valores para la convivencia democrática (81.8%). La mayoría empleó diferentes técnicas para incorporar en el desarrollo de las actividades los conocimientos previos (93.2%), lo que se retoma como punto de partida para indicar los temas a trabajar y como puente de enlace para comprensión de los nuevos aprendizajes. Cuando los temas lo requerían situaban

acontecimientos y procesos históricos (93.2%); especifican el uso del tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro (79.5%).

En el aprendizaje de la Historia, por la naturaleza de la asignatura requiere remitirse a situaciones, espacios, tiempos no presentes, por lo que la interacción con el objeto del conocimiento requiere de recursos y materiales que propicien el pensamiento histórico. De los que sugieren los programas, se observa que dependiendo de las actividades 93,3% integran fuentes primarias acertadamente y 79.8% las de segundo orden.

Dichas fuentes se direccionaron para la realización de líneas del tiempo y esquemas cronológicos para identificar gráficamente periodos históricos, establecer secuencias cronológicas para relacionar el pasado-presente (54.6%); también se encontró el empleo de objetos del pasado para acercar a los alumnos a la historia de una forma más realista (79.6%), la utilización de imágenes para apoyar en la comprensión de cómo los objetos, las personas y el ambiente cambian con el tiempo (88.7%), integraron el uso de diversas fuentes escritas (97.7%), fuentes orales, como la entrevista (81.8%). De los recursos sugeridos en los programas de estudio, en menor frecuencia se localizó el empleo de gráficas y estadísticas (22.7%), esquemas (22.8%), las tics (29.6); la visita a museos (2.3%) y a monumentos históricos (4.6%). En este caso se vislumbra que las situaciones de aprendizaje todavía se concentran en los recursos inmediatos y disponibles que tienen a su alcance, por lo que el aprendizaje en situaciones reales y el empleo de las tecnologías de la información forma parte de las orientaciones didácticas que forman parte de las áreas de oportunidad durante la formación.

En el *Plan de estudio 2011*, uno de los principios pedagógicos menciona propone el evaluar para aprender; ya que es “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2012, pág. 31), por ello su función va mucho más allá de calificar, debe de informar al alumno y al docente sobre el desarrollo y/o logro de competencias.

En la planeación didáctica, 84.1% de los profesores señalaron el empleo de la evaluación procesual. En el desarrollo de las actividades o durante el cierre de las mismas, 41% enunció el uso de ejercicios de autoevaluación. La coevaluación se rescató sólo en un 38.5 % y en menor medida el de la heteroevaluación, ya que únicamente apareció en el 20.5% de las veces.

En las evaluaciones que especifican los profesores, 75 % consideró actividades dirigidas a valorar los aspectos conceptuales, 88.7% las capacidades procedimentales y 84.1% implementó situaciones para valorar las actitudes. De los ejercicios de evaluación se detectó el interés de los profesores en formación por: conocer la capacidad para identificar conceptos, expresar ideas, manifestar puntos de vista, habilidad por comprender la información manifestada mediante la participación, capacidad para hacer y ser respecto a la *Historia*; conocimiento histórico; comprensión de la temporalidad de los sucesos señalados, nociones históricas, manejo de fechas y personajes; habilidades demostradas para la investigación; actitudes de cooperación, ayuda e interés en su desempeño en las actividades grupales y por equipo e integración grupal.

De los instrumentos de evaluación se encontró el empleo de la rúbrica (34.1%), lista de cotejo (38.7%), el portafolio (22.7%), exámenes escritos (81.4%) y orales (75.7 %); además, del uso permanente de productos y/o trabajos elaborados en clase o casa con fines de evaluación, entre ellos, la resolución de cuestionarios, realización de mapas de conceptos, resúmenes, trabajos escritos, elaboración de fuentes escritas, exposiciones temáticas orales y gráficas en clase, narraciones, elaboración y aplicación de entrevistas, diseño de historietas, dramatización de obras de teatro, participación en clase, realización de los productos de los proyectos, tareas, entre otros.

Discusión

El análisis realizado de la planeación de la enseñanza de los estudiantes normalistas de la asignatura de Historia permitió reconocer la importancia que tiene para los formadores identificar las fortalezas y debilidades de la formación. Durante ella, los estudiantes normalistas se apropian de las habilidades metódicas que señala Pozo-Carretero y que forma parte de uno de los componentes fundamentales durante la enseñanza de la historia ya que en la planeación se encuentra con toda precisión los aspectos curriculares que retoman del programa de estudio, entre los que se encuentran: La asignatura, el campo formativo, la enunciación de las competencias, los aprendizajes esperados, la enunciación de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las actividades psicopedagógicas, el manejo del tiempo, el tipo agrupamientos y la evaluación del aprendizaje; no obstante, esto solo aparece enunciativamente sin identificarse el aspecto formativo.

Del segundo componente que enmarca Pozo-Carretero para la enseñanza de la Historia tiene que ver con el entramado conceptual o el dominio de conocimiento disciplinar y las estrategias de la enseñanza que llevan a los estudiantes a desarrollar un pensamiento autónomo y crítico. De ello se encuentran avances en la comprensión del sentido formativo de la Historia que se distinguen en una metodología sistematizada que responde parcialmente a las exigencias curriculares estipuladas. En el discurso textual que exponen en las situaciones didácticas dirigidas a la memorización y a la exposición sostenida del profesor, se han reducido notablemente para priorizar las que permiten la comprensión temporal y espacial de los sucesos, el comportamiento de las sociedades ante diferentes circunstancias, el manejo del tiempo histórico y del tratamiento de la información desde la perspectiva de diferentes autores, así como, la formación de la conciencia histórica para la convivencia, como lo especifica el programa de estudio.

Debido a que el rol que asume el profesor en formación se dirige a: generar proyectos, recrear situaciones problemáticas que resuelvan mediante el uso del conocimiento previo y el disciplinar de la asignatura, implementar actividades lúdicas y recreativas que potencien el pensamiento histórico, el empleo diversificado de estrategias, recursos didácticos, como son el uso de fuentes primarias, secundarias de investigación, recursos tecnológicos que motivan y despiertan el interés de los alumnos en la investigación, el análisis crítico, el desarrollo de valores y la construcción del pensamiento histórico. Así como, evaluar los aprendizajes.

Esto hace patente el uso de estrategias que estimulan el aprende a aprender porque las prácticas educativas están centradas en los estudiantes como constructores de su propio aprendizaje, ya que el profesor asume el rol de facilitador de ambientes de aprendizaje donde se emplean los recursos necesarios para que los alumnos desarrollen su autonomía como sujeto cognoscente.

De lo anterior, se hace necesario señalar que la naturaleza texto expuesto en la planeación didáctica expone que aunque existe la apropiación de una enseñanza que recupera gran medida las orientaciones propuestas por el enfoque de la asignatura de la historia cobijadas bajo un enfoque cognitivo- constructivista donde el centro del proceso educativo se da en los alumnos y en la interacción que establecen con el objeto de conocimiento y de sus pares, el reto para los formadores de docentes se enfoca en que los estudiantes normalistas comprendan cómo emplear el campo formativo al planificar una intervención basadas en ambientes didácticos que coadyuve al desarrollo del pensamiento histórico centrado sustancialmente en la transferencia sobre los aspectos nodales de la historia con la relación y los efectos entre la economía, política, sociedad y cultura; así como en el empleo de la evaluación del

aprendizaje ya que esta no se emplea de manera integral y formativa; tampoco se potencia la diversificación de instrumentos, ni la participación de los diferentes actores para la promoción del aprendizaje colectivo.

Finalmente, se expone que si bien es cierto se reconocen las apropiaciones que los profesores en formación realizan sobre la enseñanza de la historia, solo nos acercamos al proceso de la planeación, no a la concreción del trabajo docente en las aulas. La planificación es resultado del primer proceso de reflexión del trabajo docente y configura lo que Díaz (2013) le denomina “pensamiento didáctico” (16); es aquí donde el docente pone a disposición de manera ordenada o sistemática los elementos de la propuesta curricular que atiende y los entrelaza tanto con los saberes de la didáctica que ha integrado de las diferentes asignaturas que ha cursado durante su formación, con las experiencias recuperadas de su vida de estudiante y la que ha tendido como profesor durante el trabajo docente que realiza en las escuelas de práctica; así como también los entrelaza con su propia capacidad creativa para la recreación de las situaciones de enseñanza.

Acercarse al conocimiento reflexivo de los estudiantes normalistas, permite al formador de docentes reflexionar sobre cómo orientar el proceso formativo y buscar en la medida de lo posible el cierre de brechas que asegure una calidad educativa en cascada, es decir que beneficie tanto a los profesores en formación como a los estudiantes de la educación básica. El reto sin duda alguna surge a partir de las limitaciones encontradas en este trabajo, que como se mencionó anteriormente tiene que ver en cómo las apropiaciones de la enseñanza de la Historia se traducen en el terreno de la práctica. El complementar los resultados hasta aquí vertidos con el empleo de entrevistas a los informantes claves y registros de observación del trabajo realizan los profesores normalistas en las aulas de las escuelas de la educación básica serán el escenario investigativo para profundizar sobre cómo se apropian sobre las orientaciones didácticas de la enseñanza de la historia.

Conclusiones

Quizá los formadores de docentes, profesores, investigadores educativos, entre otros, cuestionen la pertinencia de conocer cómo los estudiantes normalistas que fueron formados con el *Plan de Estudios de Educación de Normal del '97*, asumen los actuales programas de educación básica respecto a la enseñanza de la historia, ya que hoy en día existen nuevos planes de ambos niveles educativos. No obstante, lo que se buscó argumentar y justificar en este apartado mediante las conclusiones de los hallazgos encontrados es lo siguiente:

Durante el proceso de los tres años de formación de los estudiantes normalistas, se privilegia el conocimiento teórico sobre las asignaturas, las posturas históricas, filosóficas y pedagógicas que sustentan la didáctica para la enseñanza. El cuarto año, potencia el saber práctico de la enseñanza, sustentado por el conocimiento teórico bajo un enfoque reflexivo que conlleva a la innovación pedagógica continua de sus prácticas educativas.

Dado que los estudiantes normalistas analizaron las orientaciones del Plan de estudio del 1993 de educación primaria, al responder a la demanda que le genera la tarea docente de emplear los programas de estudio de la enseñanza de la Historia del 2011, hacen uso del procesos cognitivos denominado trasposición didáctica, explicado por Chevallard, (1991) como “el paso del saber sabio al saber enseñado y el saber, al saber enseñar en un objeto de enseñanza” (p.7); en este caso el saber de cómo enseñar la Historia está determinado a partir de las orientaciones didácticas que se ofrecen en el programa de estudio 2011 que proporciona elementos nuevos del saber sobre la enseñanza que conjuga el conocimiento de los expertos (saber sabio) mediante los saberes previos o saberes sabidos del plan 93 para realizar sus propias interpretaciones de los recursos con los que dispone lo que le permite la creación didáctica plasmada en la planificación del trabajo docente.

De tal manera que la trasposición didáctica es el recurso cognitivo que le permite apropiarse de las orientaciones para emplearlas en la enseñanza de la historia, apropiaciones que desde la postura de Zelmanman (2003) son inacabadas, abierta a nuevas realidades, susceptibles de enriquecer las determinaciones establecidas, ya que conforme se acrecienta el saber mediante la interacción dialéctica que se establece entre lo nuevo conocido, con el saber sabido durante la situaciones experienciales de la planificación de la enseñanza se atienden a las demandas de la reforma curricular.

Bibliografía

- Beumot. (1996). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un modelo de interpretación*. México: Itaca.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 3, Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>. Link active
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Curriculum y formación docente*, vol. 17, N° 3 (sept.-diciembre 2013). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Collado, F., & Lucio, C. B. P.(2004). *Metodología de la Investigación*.
- Muñoz y Díaz (2009) Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio Revista Docencia e Investigación 2009, n°1 9 - pp.101/126. Recuperado de: http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero9/Mu%C3%B1oz_Diaz.pdf
- Lorda, M. A., Prieto, M. N., & Krasner, M. B. (2013). La organización de la tarea didáctica: La planificación. *Geograficando*, 9(9). Recuperado de <http://www.geograficando.https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48375.pdf> fahce.unlp.edu.ar/article/view/GEOv09n09a05
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 59-72.. Recuperado de: [file:///C:/Users/viga3/Downloads/Dialnet-SaberesDocentesEnElTrabajoCotidianoDeLosMaestros-48375%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/viga3/Downloads/Dialnet-SaberesDocentesEnElTrabajoCotidianoDeLosMaestros-48375%20(1).pdf)
- Pagès i Blanch, J. (21 de Noviembre de 1976). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. En: *Miradas a la historia*. Barcelona España. Recuperado de: <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>.

Pozo J, A&Carretero,M (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales. Una Concepción cognitiva y modelos de enseñanza aprendizaje en la Historia. En: *La enseñanza de las ciencias sociales. España:* Visor

Prasts,J. (22 de Noviembre de 2003). Líneas de investigación de la didáctica de las ciencias sociales. Obtenido de HistoriaEnsinó:<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histesino/article/view/2080/10618>

SEP (2012) Plan de Estudios 2011 de la educación básica.México:SEP

_____(2012) Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Primaria Sexto Grado. México:SEP.

_____(2012) Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Primaria Quinto Grado. México:SEP.

_____(2012) Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Primaria Cuarto Grado. México:SEP.

_____(2010). Curso básico de la formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010, D.F.:SEP

_____(2007) Programa sectorial de educación, 2007-2012. México, D.F., Recuperado de: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20sectorial%20de%20educacion%202007-2012.pdf>

Zemelman, H. (2003). Horizontes de la razón I. Barcelona: Antrhopos.