

A photograph of a female teacher with glasses, wearing a light-colored long-sleeved shirt, leaning over a table and smiling as she interacts with several young students. The students are also looking at the table, which has some papers and a green pencil holder with colorful pencils. The background is a bright, slightly blurred classroom setting.

RETOS DE LA FORMACIÓN Y
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
EN EL SIGLO XXI

Herminio Olmeda Trejo
Miguel Ángel Cantú Caballero
Coordinadores

**Retos de la formación y
profesionalización docente en el siglo XXI**

Herminio Olmeda Trejo
Miguel Ángel Cantú Caballero
Coordinadores

Julio Cesar Balderas Cepeda
Recopilador

RETOS DE LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Coordinación:

Herminio Olmeda Trejo

Miguel Ángel Cantú Caballero

Diseño y edición:

Julio Cesar Balderas Cepeda

Imagen de portada: Creada por Pressfoto - Freepik.com

Primera Edición, 2019.

ISBN: 978-607-98659-0-0

Hecho en México - Made in Mexico

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Carr. Victoria-Soto La Marina Km. 6.

Av. Basic y Software S/N. Parque Científico y Tecnológico de Tamaulipas TECNOTAM.

Ciudad Victoria, Tamaulipas.

C.P. 87138

www.cretam.edu.mx

La edición de esta obra estuvo a cargo del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores.

El presente documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos y recursos públicos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido, no se comercialice o se apropie privadamente, por persona física o moral, todo o parte de este.

IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El colegiamiento como estrategia didáctica de mejora en los procesos de aprendizaje. Estudio de caso Araceli López Chino, Ramón Reyes Laureles, Bibiana Guadalupe Huesca de Paz	194
Método de proyectos y práctica reflexiva. Una experiencia en la escuela secundaria Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla, José Guadalupe Díaz Reyes	206
Didáctica para el aprendizaje escolar de la historia en Zacatecas María del Refugio Magallanes Delgado, Ángel Román Gutiérrez, Josefina Rodríguez González	217
Actividad tutorial como herramienta en el fortalecimiento de la integración y permanencia universitaria Yolanda Velázquez Narváez, Lucía Ruiz Ramos, Víctor Parra Sierra	230
Enseñanza de la escritura poética desde los ámbitos no formales e informales de la educación Vicente de Paul Tirado Peña, Beatriz Garza González	241
Orientaciones didácticas para la promoción de estilos de aprendizaje: percepción de los estudiantes de enfermería sobre las prácticas didácticas docentes Beatriz Garza González, Ma. Alejandra Hernández Castañón, Oscar Ángel Gómez Terán	253
Una propuesta interdisciplinaria entre literatura y ciencia en la educación media superior Giovanni Almazán Herrera, Víctor Francisco Grovas Hajj	266
La experiencia de asesores de preparatoria abierta Alma Elena Figueroa Rubalcava, Teresa de J. Cañedo Ortiz	277
El coloquio, una experiencia didáctica en el curso “herramientas básicas para la investigación educativa” Lizbeth Alejandra, Guevara Maldonado, Ma. Antonia Hernández Yépez	289
Estrategias didácticas para mejorar las competencias argumentativas escriturales de estudiantes de posgrado del Centro de Actualización del Magisterio José Jesús Alvarado Cabral, Hugo Armando Rodarte Miranda	300
Percepción de los estudiantes de un programa educativo sobre la práctica docente bajo el enfoque socioformativo María Teresa González Frías, Angélica Crespo Cabuto, Maricel Rivera Iribarren	313
Modelación: estrategia didáctica para resolver problemas matemáticos en tercer grado de primaria Yazmín Saucedo Enríquez, Francisco Aleida Castañeda Quiroga	325
Torre fotovoltaica de carga aislada, como pretexto para producir conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje José Luis Morales Gaspar, Guadalupe Escartín González, Rubén de Jesús Tovilla Quesada	346
Seguimiento de egresados: pilar de la formación de profesionistas para el desarrollo regional Maura Fraire Díaz, Silvia Julieta Aguilar Sánchez, Reyna Jazmín Rodríguez Trejo	357
Proyecto de intervención de alfabetización inicial para la formación docente Efrén Viramontes Anaya, Tania Nallely del Río Muñoz, Lyliá Ana Morales Sifuentes	368
El trabajo colaborativo en la actualización de docentes de educación superior Marisela Castillo Huerta, Priscila María Monge Urquijo, Marcela Cecilia García Medina	381

DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LA HISTORIA EN ZACATECAS

María del Refugio Magallanes Delgado
docencia.rmd@gmail.com
Universidad Autónoma de Zacatecas

Ángel Román Gutiérrez
angelemiliano0724@hotmail.com
Universidad Autónoma de Zacatecas

Josefina Rodríguez González
jrodrig22@hotmail.com
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

Esta investigación presenta las reflexiones de treinta profesores de la entidad que cursaron el Diplomado: “Enseñanza-aprendizaje de la historia en Educación Básica en Zacateca” en el 2009, en la Universidad Pedagógica Nacional 321. Estos docentes explicaron qué es la historia y cómo se enseña en la escuela en un ensayo corto y la aplicación de un proyecto de intervención. En los ensayos problematizaron sus conocimientos sobre la historia y las formas de su enseñanza. En las intervenciones, revisaron desde el marco teórico del constructivismo y las reformas educativas, el rol docente, los contenidos y actividades de los libros de texto, las competencias educativas y las funciones sociales de la historia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en nivel básico para fundamentar y renovar estrategias didácticas. Los hallazgos de la investigación fueron que la enseñanza de la historia no dependía únicamente de la redefinición de los objetivos y de la elaboración de nuevos materiales didácticos, sino de entender la naturaleza del conocimiento histórico y su relación con los principios de la psicología cognitiva que postula la alfabetización histórica desde referentes epistémicos que den cuenta del uso de conocimientos conceptuales y procedimentales para interpretar quién, qué, dónde y cómo de la narrativa histórica.

Palabras clave: didáctica de la historia, contenido escolar, práctica docente

INTRODUCCIÓN

En México, el 2008 representó una coyuntura en la política de la modernización educativa del país. A nivel nacional y estatal, desde el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, se enfatizó que el bastión de la calidad educativa era el profesorado frente a grupo. La actualización y la profesionalización para la docencia hundió sus raíces en el modelo pedagógico constructivista que ponderó la “elaboración de conocimiento y el desarrollo de

capacidades lectoras, matemáticas, científicas y ciudadanas para que los niños y jóvenes problematizaran la realidad y enfrentaran las nuevas situaciones de la sociedad del siglo XXI (SEP, 2008).

Con este posicionamiento político se vislumbraron retos importantes para el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) entre ellos, transitar de un programa de actualización de maestros a una política para la formación permanente en este nivel, motivar al profesorado para emprender el desarrollo de las nuevas competencias profesionales, entendida como una “capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o tarea” (Coll, 2007, p. 35) y como “procesos que se desarrollan con el apoyo de diversos conocimientos: disciplinarios, interdisciplinarios y profesionales que se mezclan a menudo con bases escolares técnicas y otros conocimientos comunes, saberes profesionales o saberes basados en la experiencia” (Perrenoud, 2010, p. 53)

Desde esta perspectiva institucional, se diseñó y se puso en marcha el Diplomado: “Enseñanza Aprendizaje de la Historia en Educación Básica” que se impartió a profesores de la entidad zacatecana en la Universidad Pedagógica Nacional-321 (UPN-321), del marzo a julio de 2009. La Dirección de Capacitación para el Magisterio de la Secretaría de Educación Pública en convenio con la UPN-321, determinó becar a 150 profesores de educación básica para ser actualizados en los problemas de la enseñanza escolar de la historia en cinco cabeceras municipales: Jalpa, Sombrerete, Loreto, Pinos, Río Grande y Guadalupe.

El objetivo de esta investigación mostrar las reflexiones de treinta profesores de la entidad que cursaron el Diplomado: “Enseñanza-aprendizaje de la historia en Educación Básica en Zacatecas” en el 2009, en la Universidad Pedagógica Nacional 321. Estos docentes explicaron qué es la historia y cómo se enseña en la escuela en un ensayo corto y la aplicación de un proyecto de intervención. En los ensayos problematizaron sus conocimientos sobre la historia y las formas de su enseñanza. En las intervenciones revisaron desde el marco teórico del constructivismo y las reformas educativas, el rol docente, los contenidos y actividades de los libros de texto, las competencias educativas y las funciones sociales de la historia en el proceso de enseñanza-aprendizaje nivel básico para fundamentar y renovar estrategias didácticas. En el diplomado, las funciones sociales de la historia y la conceptualización de la didáctica se hicieron desde las nociones de la alfabetización histórica, el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

Se tomaron como fuentes empíricas para esta investigación, los ensayos cortos y las propuestas de intervención que elaboró el profesorado que cursó el diplomado en la sede de Guadalupe Zacatecas. El análisis de estos productos reveló el tipo de conocimientos que poseía este sector del magisterio sobre los problemas en la

enseñanza de la historia y la función social de esta asignatura en el contexto de las sociedades democráticas, del conocimiento y la información

Actualización y práctica docente

En este escenario de la modernización, el diplomado era un espacio en el cual podían cristalizar algunas expectativas de profesorado para alcanzar la competitividad docente. Las y los profesores entendieron que el tiempo de espera para la prometida actualización y exigida en las reformas curriculares había concluido. Ellos concibieron la actualización como parte de su trayectoria laboral y profesional en los siguientes términos:

Al inicio de este ciclo escolar se nos habló de un proyecto formativo en el cual se nos manejó una serie de requisitos para la actualización y fortalecimiento de nuestras competencias a fin de lograr mejores privilegios dentro de nuestro campo de trabajo en el que estamos inmersos tales como promociones en carrera magisterial y mayor competitividad dentro de nuestras aulas (Ramírez, 2009a, p. 2).

La oportunidad para la competitividad docente y la mejora laboral atrajo a treinta profesores y profesoras que se inscribieron a la sede Guadalupe. Ellos partieron de tres premisas: las reformas educativas representaban cambios en la enseñanza, la función social de la historia y la didáctica. En efecto, la enseñanza de la historia no dependía únicamente de la redefinición de los objetivos y de la elaboración de nuevos materiales didácticos, sino de entender la naturaleza del conocimiento histórico y su relación con los principios de la psicología cognitiva que postula “la alfabetización histórica desde referentes epistémicos que den cuenta del uso de conocimientos conceptuales y procedimentales para interpretar quién, qué, dónde y cómo de la narrativa histórica (Carretero & López, 2009).

Los profesores iniciaron las reflexiones sobre la noción de cambio en desde el terreno de la psicología. La enseñanza de acontecimientos históricos orientada por la noción de “conocimientos que acumula el alumno, no van a tener impacto ni en su vida personal ni familiar y social” (Duarte, 2009a, p. 4). En efecto, la función de la historia en el siglo XXI posee otros anclajes cognitivos, disciplinares y sociales, por tal razón, el perfil del profesorado necesitaba abreviar de una nueva noción de enseñanza escolar de la historia que promueva la importancia del conocimiento histórico para disfrutar la ciudadanía y sea útil para ubicar a la ciudadanía en su mundo e intervenir en él (Pagès, 2007).

En este tenor, el cambio también representaba una toma de decisión profesional para emprender la búsqueda de algo que marcara la diferencia en la práctica docente:

Hoy en día como maestra de primaria para impartir los contenidos históricos, he requerido de mayor esfuerzo que en las demás asignaturas por intentar superar aquellas monótonas y aburridas clases... es una asignatura en la que me siento profesionalmente débil y representa para mí un reto implementar mejores estrategias con mis alumnos (Duarte, 2009a, p. 2).

El proceso de enseñanza se vinculó con la didáctica y con el abandono de formas de llevar a cabo el currículo escolar. Se requería: “encontrar una diversidad de herramientas para dejar de lado aquellas actividades, que desde nuestro punto de vista son las adecuadas, y lo que hacemos en caer en el tradicionalismo” (Duarte, 2009b, p. 1). La mirada retrospectiva al pasado inmediato sobre la enseñanza de la historia justificaba el cambio que sustentaba la reforma educativa. Recuerdo que: “mis maestros de historia, sólo nos ponían a leer y contestar cuestionarios, entonces la clase se volvía monótona y aburrida, y además sin comprensión histórica” (Varela, 2009a, p. 2).

Pero también mostraba las filias y exigencias del dominio disciplinar: “En lo personal, es una de las materias que poco despiertan mi interés. Como estudiante siempre la consideré como una de las más aburridas y ahora como maestra me causa demasiada dificultad el impartirla” (Acevedo, 2009, p. 1).

Por otro lado, ser maestra de educación primaria demandaba mucha preparación profesional para tener dominio de los conocimientos de todas las asignaturas para impartir en los tres ciclos: “Algunas materias se nos facilitan, algunas nos gustan, pero hay algunas en que se nos dificulta dominar los contenidos, o sentimos poco interés, o simplemente no nos gustan” (García, 2009a, p. 1).

Una maestra del subsistema telesecundaria, mencionó al respecto que: “Estoy con la meta no sólo de cursar el diplomado sino realmente desarrollar en mí el gusto por la historia, dejar de lado la situación memorística y adentrarme en este mundo fascinante que es la historia” (Ramírez, 2009a, p. 1). Una profesora de primaria poseía la esperanza de una didáctica renovada:

No quiero, en especial, que esta materia se convierta en una mera repetición de contenidos sino conflictuar, enfrentar a mis alumnos con esos procesos históricos e ir más allá; promover el gusto por la historia pero sobre todo comprender que somos parte de ella, por lo tanto, somos trascendencia, causa-efecto (Sánchez E. , 2009a, p. 1).

En este conjunto de intenciones subyace la idea de frenar la tendencia de simplificar las explicaciones históricas que realizan el estudiantado debido a sus limitaciones cognitivas, la falta de empatía histórica, por la tendencia narrativa dominante en el libro de texto escolar y los métodos de enseñanza utilizados por el docente (Carretero & Montanero, 2008).

Algo era cierto, en el profesorado de este diplomado quedó latente el deseo de hacer cambios pequeños pero profundos. En este tenor, Latapí enfatizó que:

Si bien el magisterio no es un bloque homogéneo, se observa que un sector de profesores tiene energías positivas: su sentido de vocación, la capacidad para renovar sus métodos, su dedicación en el cumplimiento cotidiano de sus obligaciones (Latapí, 2007, pp. 9-10)

Visto desde abajo, el sistema educativo mexicano era un nicho de oportunidades para la política educativa de Estado, pues frente a cada acción y meta normativa estaba una y un profesor todos los días frente a grupo.

Reforma educativa, contenido y enseñanza

Enseñar historia en primaria en el ciclo escolar 2009-2010 significó para una profesora de primer grado, diferenciar dos grandes niveles: la etapa propedéutica o introductoria y la fase real de la historia como contenido curricular; revisar metodológicamente cómo se integra la función formativa de la historia, cómo enseñar a pensar históricamente y cómo lograr aprendizajes significativos (Sánchez E. , 2009b, p. 4).

De este modo, toda secuencia didáctica para enseñar historia necesariamente debía empezar con tres preguntas: ¿Qué aspectos de la historia conocen los niños?, ¿qué habilidades, actitudes y aptitudes y conocimientos previos poseen? y ¿cómo formar una conciencia histórica? Las respuestas a dichos cuestionamientos se fundamentaron en: “La historia que se ocupa de la vida cotidiana. La enseñanza de la historia que toma en cuenta la vida cotidiana aproxima al niño de hoy a una historia que le es familiar y significativa” (Sánchez E. , 2009b, p. 8).

Con base en la metodología de la mirada retrospectiva, la vuelta al pasado desde el presente será para sostener que si la finalidad de la enseñanza escolar de la historia es ubicar al alumno en el mundo con conocimiento de causa, entonces, es urgente centrar la enseñanza en los contenidos fundamentales (Pagès, 2007), y parte de ellos se encuentran en la vida cotidiana y en el acontecer del siglo XX.

La objetivación de la didáctica remitió a los profesores a las líneas del tiempo. La comprensión del tiempo histórico y la construcción de ejes cronológicos permiten que el niño reconstruya secuencias históricas. La línea del tiempo del mural se ilustra con colores, con flechas para indicar la continuidad histórica, con dibujos, mapas y fotos cada vez que se concluye un tema. No se permite colocar líneas verticales en la línea del tiempo, provoca confusiones cognitivas e históricas; las épocas históricas no son estancos o apartados de algo que inicia y termina (Sánchez E. , 2009b).

La y el profesor debe fortalecer su conocimiento con categorías como temporalidad, espacialidad, causalidad, continuidad y cambio, y vida cotidiana debido a que estos conceptos articulan los bloques temáticos del libro de primer grado. Se enfatizó sobre

“el uso de la línea del tiempo, la construcción de maquetas, el teatro guiñol o socio dramas y el acercamiento del niño a las fuentes de la historia para desarrollar pequeñas investigaciones históricas” (Sánchez E. , 2009b, p. 8).

En este tenor, también se cuestionó el poco influjo de la historia patria o general en la formación de valores históricos. Se observa en las escuelas primarias la falta de respeto del legado histórico y a los símbolos patrios, la carencia de un sentimiento patriótico y una identidad nacional. Se propuso la microhistoria como recurso didáctico para fomentar a identidad nacional con los viejos contenidos históricos de México y con esa visión y explicación tradicionalista donde las estrategias didácticas estimulan el aprendizaje memorístico (García, 2009b).

Para el caso español, Ibañez encontró que en las sociedades democráticas liberales del siglo XXI, la historia nacional que se enseña en la escuela debe provocar la reflexión sobre el tipo de personas que se es y se espera tener y las actitudes y reflexiones que inspiran esos contenidos escolares en el presente, cuidando que esa épica nacional no frene el desarrollo de la ética global a la que se aspira con la enseñanza de la historia (2012).

Se puso en duda el cumplimiento de los propósitos formativos de la asignatura de historia con base en el Plan y Programas de 2009, por tres razones: el nuevo libro de sexto grado se elaboró desde la perspectiva de los especialistas, desde la mudanza de la historia universal por la historia mundial y por la exclusión del magisterio en esos cambios. Sin contenido de historia precolombina se mutilaba la conciencia histórica y mantenía su posición hegemónica la explicación euro centrista en la historia del mundo (Luna, 2009).

Un sector del profesorado expresó que el libro presenta demasiada información para un acontecimiento y las actividades se incrementaron en cada lección (ilustraciones, mapas, recuadros, lecturas adicionales, línea del tiempo independiente, etc.); pero de nada sirven si el docente no tiene claro el aspecto de la competencia general o particular que se desarrolla con esas acciones pedagógicas (Luna, 2009). Frente a la cantidad y la confusión, la didáctica específica se diluye y el profesor continúa con la memorización y con una historia que describe héroes.

La reflexión sobre la reforma llegó a un punto en el que se calificó de esfuerzo caótico. Se dijo que las innovaciones del libro de sexto grado de 2009 serán reales cuando se deje de trasladar el contenido del libro de quinto grado a éste, cuando suprimir contenidos históricos sobre la Conquista y la Colonia dejen de ser la salida fácil y cuando los especialistas distingan con claridad la diferencia cognitiva entre niños y adolescentes (Luna, 2009).

Una profesora en funciones directivas aseguró que las reformas siempre provocan conflictos de identidad en el magisterio y una manera de resistencia es continuar con una enseñanza de la historia de corte memorístico, con el aprendizaje de secuencias cronológicas y de la aplicación de exámenes cerrados. El profesor de antaño socialmente era reconocido por su compromiso social y entrega al quehacer educativo. Ahora, al profesor se le ha olvidado que la educación y él mismo son parte de los cambios que reclaman las políticas y reformas educativas. Su identidad también se forja a través de la preparación de calidad (Varela, 2009b).

Se suma a esta discusión, el hecho de que el Plan y Programa de 2009 insiste en que los hallazgos de la investigación educativa están dirigidos a contribuir a una educación integral, por lo tanto, los tres niveles de educación básica se contemplan como un continuo que concluye felizmente en tercero de secundaria. Este hecho crea la falacia de que las competencias de la enseñanza de la historia también se cumplen en este grado: comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para que el alumno sea capaz de comprender y explicar su sociedad desde una perspectiva histórica.

La reflexión sobre el libro de texto de segundo año de primaria de conocimiento del medio dejó al descubierto que la densidad de los contenidos de historia, geografía, ciencias naturales, cívica y ética y la complejidad de los propósitos generales y específicos del curso y de cada bloque vuelven imposible el desarrollo de los ocho bloques a lo largo del ciclo escolar. Esta situación curricular va en detrimento de la información histórica que debe llevar el niño para iniciar el tercer grado. Si se aspira al cumplimiento cabal de contenidos y metas, el profesor debe profesionalizarse en la enseñanza de la historia. Este libro tiene algunas bondades: Si existen una correspondencia entre los contenidos cívicos y la celebración real de estos acontecimientos (Baltazar, 2009b), es decir, al menos el niño aprende por asociación algo de historia patria.

Didáctica para el aprendizaje escolar de la historia

El libro como instrumento didáctico supone una función pedagógica: favorecer, apoyar y desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Esto llevó al profesorado a la elaboración de otra conjetura: es de vital importancia analizar y explorar los libros de texto de educación básica. Sin embargo, el profesor de nivel primaria pocas veces o casi nunca revisa los libros de texto y la planeación semanal es mecánica, porque enseñar historia es una más de las materias escolares. La historia aún no es interpretada por los profesores como: “una herramienta para comprender e interpretar el pasado y así entender el presente y el porqué de los acontecimientos sociales, es decir, pensar históricamente” (Marcial, 2009b, p. 3).

A decir de esta profesora, el maestro frente a grupo en algún momento de su práctica escolar dejó de enseñar dialécticamente la historia, a pesar de que cuenta con los libros de texto gratuitos y las guías para maestros. Este abandono es arbitrario pues los libros de texto gozan de imágenes, líneas del tiempo y documentos que aumentan la información histórica del profesor y las actividades didácticas son pertinentes. Quizá es justificable la actitud del profesor porque aún predominan la narrativa política, las guías contienen elementos teóricos de la Historia que el profesor no comprende cabalmente ni están considerados en el libro del alumno; o porque las guías se elaboraron después del libro y los materiales informales para los niños como los cuentos sólo contemplan algunos temas del programa (Marcial, 2009b).

Por lo tanto, para evitar contradicciones pedagógicas, el profesor dicta el cuestionario para que los escolares respondan con base en su libro y reparte temas para que los alumnos expongan al día siguiente; lee en voz alta el contenido del libro, para posteriormente pedir a los discípulos que resuman y dicten a sus compañeros los puntos más relevantes (Marcial, 2009b).

Estas estrategias no sólo limitan la función mediadora del docente, éste coarta el razonamiento y la construcción de opiniones por parte de los alumnos. Aunque también este modo de enseñar y aprender historia se justifica porque el libro responde a la evaluación memorística que prevalece en primaria. Sin embargo, y en pocas palabras, “el profesor desperdicia los recursos y estrategias didácticas que se ponen a su alcance para innovar la enseñanza de la historia” (Marcial, 2009b, p. 8).

Reconocer el valor didáctico del libro y justificar su uso, osciló entre el deber ser del profesor y una estrategia de enseñanza que se domina en aras de una evaluación tradicional. En secundaria ocurre algo similar. El profesor echa mano de la enseñanza tradicional: contestar cuestionarios que vienen en el libro o los que ha elaborado el docente, hacer resúmenes de los temas, memorizar fechas y exposiciones verbalistas por parte de los alumnos. Se confía en que el profesor puede enseñar y el alumno aprender historia a través de la línea del tiempo, la investigación y usando la televisión porque el docente debe dar libertad a los alumnos para que sigan rutas de aprendizaje, tomar decisiones, explorar hipótesis y construir planteamientos a partir del descubrimiento en temas históricos (Duarte, 2009b).

En el libro de historia de México de tercero del subsistema de telesecundaria se detectó la pertinencia de las orientaciones didácticas del texto, pues éste cuenta con mayor número de imágenes, menos contenidos, cuadros sinópticos, tablas de relación, espacios de reflexión, mapas, líneas del tiempo, dibujos alusivos a los temas, notas aclaratorias y referencias electrónicas en comparación con el libro de texto anterior a 2006. A pesar de esta gama de estrategias, cuando se pide al alumno y al profesor que utilicen los links para llevar a cabo la consulta electrónica, ambos

lamentan que su escuela no tenga una computadora ni servicio de internet para completar la enseñanza de la historia; el profesor toma conciencia de que tampoco posee una formación sólida en historia, la idea de historia que tiene no es suficiente para comprender los recursos didácticos del libro de texto (Ramírez, 2009b).

Enseñar historia en primaria es viable si se recurre a la historia local o microhistoria mexicana impulsada por Luis González. Desde la perspectiva de lo pequeño es posible enseñar en la escuela los lazos de identidad. La historia local emana del contado de muchos años con la realidad social y de las evidencias históricas. El acercamiento del alumno a lo micro refuerza la percepción del tiempo, consolida valores culturales y sociales y favorece el aprendizaje concreto en los niños de primaria (Sánchez H., 2009).

Si el profesor asume estos cambios con base en una formación sólida, la historia adquiere realmente un valor formativo; enseñar historia rebasa la esfera del campo de la cultura general y transita a ser factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social, y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional, tal como sugiere el Programa de Estudios de sexto grado de 2008 (Sánchez H., 2009).

Una profesora de primaria aseguró que tomar conciencia de los alcances de la práctica docente y tratar de responder a las exigencias de las innovaciones de las reformas educativas. Enseñar historia requiere de un trabajo sistemático y permanente en el aula para que este conocimiento se convierta en un saber útil para la vida y las estrategias didácticas se recrean o crean en el aula. Sólo así se puede acabar con el desinterés y la escasa demostración del saber histórico de manera práctica por parte de los alumnos. Cuando el maestro ofrece a sus alumnos una historia crítica y constructiva, se coadyuva la falta de respeto a los símbolos patrios y se deja de lado la historia aburrida (Navarro, 2009).

En este tenor, la profesora señaló que la temática de los juegos correspondía al avance programático del curso de sexto grado; lo que hizo ella después fue seleccionar un contenido de historia, efectuar la planeación, diseñar los objetivos y entregar el material didáctico a los educandos para la reelaboración de los siguientes juegos de mesa: Serpientes y Escaleras, Memorama Histórico, El Gato Histórico, La Lotería Histórica y El Tendedero del Arte (Navarro, 2009).

Con el juego de escaleras y serpientes se fomentó la comprensión de la acción-reacción de los protagonistas de la historia, pero sin caer en explicaciones maniqueas de los acontecimientos históricos y se recuperó el sentido pedagógico de la búsqueda de información histórica en los alumnos; todos estudiantes querían que su cartón de juego fuera el mejor, que sus preguntas de castigo fueran contestadas por el jugador de la forma más completa (Navarro, 2009).

Con el memorama histórico, se favoreció la comparación, el razonamiento, el análisis y la comprensión histórica a través de imágenes y la narrativa. Si bien este recurso didáctico ya estaba elaborado, su uso después en clase reforzó una exposición oral por parte del profesor. En el gato histórico se reafirmaron conocimientos y el ordenamiento lógico y causal de los hechos históricos pues los alumnos elaboraron el contenido de las fichas que cada participante tomó para tener derecho a colocar el “círculo” o la “equis” en el gato que se dibujó en el pizarrón. Por último, en la lotería histórica y en el tendedero del arte, se estimuló la investigación, la conceptualización, los resúmenes, los cuadros sinópticos y la explicación causa-efecto y se ilustró la línea del tiempo, por lo tanto, se incidió en el aprendizaje de la secuenciación y la ubicación temporal de un hecho histórico, respectivamente (Navarro, 2009).

Otro profesor de primaria aplicó el juego de Serpientes y Escaleras para enseñar historia en cuarto grado. La clase se organizó en tres momentos: la primera consistió en la lectura del contenido histórico; la segunda, en la escritura de preguntas en tarjetas; cada equipo entregó sus tarjetas al profesor para dar paso al tercer momento: el juego. El jugador que caía en la cola de la serpiente, marcada con un signo de interrogación, tomó una tarjeta, pero tenía que dar una explicación histórica que tuviera en cuenta la empatía y la toma de decisiones para comprender los conflictos y las luchas de poder de los personajes de la época. Los alumnos aprendieron historia de manera significativa, valoraron la narrativa e imágenes de su libro de texto y colaboraron entre sí; también aceptaron y respetaron las reglas del juego y se divertieron (Trejo, 2009).

Una profesora indicó que, acercarse a la enseñanza de la historia viva y vivida que dejó evidencias materiales era pertinente pues las obras arquitectónicas y escultóricas de tipo religioso de la localidad como el convento de Guadalupe, casi siempre eran apreciadas y valoradas históricamente por el turista y no por el alumno. Además, el valor pedagógico de los sitios históricos quedaba en manos de los empleados del lugar y el maestro quedaba al margen de dicha actividad (Alvarado, 2009).

El recorrido a sitios históricos implica dos cosas: que el profesor conozca de manera amplia la historia que el niño va a observar e incluso tocar y que los alumnos tengan un conocimiento previo sobre el tema o periodo histórico. El aprendizaje está encaminado a que el alumno reconozca personajes, acciones y características específicas del lugar histórico; a que aproveche la información que da el guía y elabore preguntas y sobre todo, una vez que ha concluido el recorrido, de cuenta de los cambios cognitivos que alcanzó con esa actividad en el campo de lo histórico (Jasso, 2009).

Enseñar historia significa también que el profesor tome en cuenta los cambios de la sociedad contemporánea, entre ellos el uso de la tecnología en la escuela. El alumno

y el profesor se enfrentan a la sociedad de la información y del conocimiento con pocas herramientas y a veces se hace con desconocimiento del valor educativo y pedagógico que tiene la tecnología. A pesar de esta situación se está dando una resignificación de los contenidos históricos: los libros, la radio, la televisión y el internet son medios para enseñar historia siempre y cuando el profesor se inserte en nuevos procesos de formación: nivelación, actualización, capacitación o superación profesional para que el potencial de esos recursos no se diluya o se entienda su uso como el aprendizaje meramente instrumental (Marín, 2009).

Conclusiones

La pregunta sobre el para qué y el cómo enseñamos historia en el aula, llevó a las y los profesores del diplomado a comprender el valor del conocimiento histórico, como uno de los saberes esenciales para la vida y para la formación de una nueva conciencia más plural en la que tiene cabida la historia viva y la historia del terruño, la historia de la gente menuda y de la vida cotidiana.

Los docentes como sujetos cognoscentes encontraron que los contenidos del diplomado fueron significativos, pues la reflexión epistemológica que se realizó de la historia como conocimiento y asignatura que se imparte en el aula ayudó a modificar la interpretación que se tenía sobre la función pedagógica de las estrategias didácticas, éstas eran instrumentos para generar situaciones de aprendizaje en los alumnos siempre y cuando el profesor tuviera gusto y amplio conocimiento sobre el tema.

El profesorado encontró que las estrategias didácticas como la línea del tiempo, la televisión, la visita a sitios históricos, el uso de mapas y novelas, los juegos de simulación, la historia a través de estudios familiares o la apreciación del entorno que se trataron con base a textos especializados a lo largo del curso no fueron una novedad en sí, pero el análisis sobre la fundamentación histórica y psicopedagógica de cada de ellas fue pertinente, pues categorías como tiempo diacrónico y sincrónico, geohistoria, vida cotidiana, región, microhistoria e historia oral no se comprendían antes del diplomado.

Estos docentes se llevaron consigo un nuevo sentido social de la historia y su enseñanza; su práctica docente estaría guiada por principios como formación de la conciencia y el pensamiento histórico, la identidad global, nacional y local y aprendizaje para la vida sin desconocer que aún está vigente la consigna de “enseñar y aprender historia... implica enfrentarse a: acontecimientos, sucesos, hechos históricos, procesos de corta o larga duración, narrativas históricas o discursos explicativos, hazañas militares, biografías, etcétera” (Salazar, 1999, p. 67).

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, I. (2009). *¿Qué es la historia y cómo se enseña en la escuela?* Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Alvarado, L. (2009). *El museo del convento de Guadalupe, el patrimonio enseña la historia.* Universidad Pedagógica Nacional 321. Zacatecas: UPN-321.
- Baltazar, M. (2009b). *Análisis de los contenidos del libro integrado de segundo grado de primaria.* Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Carretero, M., & López, C. (2009). *Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica.* *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (8), 79-93.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales.* *Cultura y educación*, 2 (20), 133-142.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio.* *Aula de Innovación Educativa* (161), 34-39.
- Duarte, R. (2009b). *La enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación básica.* Universidad Pedagógica Nacional_321. Zacatecas: UPN-321.
- Duarte, R. (2009a). *Qué es la historia y cómo se enseña en la escuela.* Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- García, L. (2009a). *¿Qué es la historia y cómo se enseña en la escuela?* Universidad Pedagógica Nacional_321. Zacatecas: UPN-321.
- García, L. (2009b). *Valores históricos: una problemática en la enseñanza de la historia.* Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Ibañez, E. (2012). *Los silencios de la "ciencia". Notas para repensar el debate sobre la enseñanza de la historia nacional.* *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (11), 1-33.
- Jasso, E. (2009). *La visita a los sitios históricos como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia de tercer año de telesecundaria.* Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Luna, C. (2009). *Análisis y comparación de los libros de historia de sexto grado del Plan 1993 con los de la Reforma Integral 2009.* Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Latapí, P. (2007). *¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre el pasado y el futuro.* *Memoria electrónica de COMIE*. 1, págs. 1-15. México: COMIE.
- Marcial, S. (2009b). *La importancia de los libros y materiales pedagógicos de historia en la escuela primaria.* Universidad Pedagógica Nacional. Zacatecas: UPN-321.
- Marín, C. (2009). *La enseñanza de la historia basada en el uso de la tecnología: un recurso didáctico.* Universidad Pedagógica Nacional 321. Zacatecas: UPN-321.

- Navarro, M. (2009). Los juegos tradicionales como estrategia para el aprendizaje de la historia. Universidad Pedagógica Nacional 321. Zacatecas: UPN-321.
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería de enseñar de historia, hoy en la escuela obligatoria, qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Escuela de Historia*, 1 (16), 17-30.
- Perrenoud, P. (2010). Construir competencias desde la escuela. México, México: Alejandría.
- Ramírez, M. (2009b). Un acercamiento al libro de historia del tercer grado de telesecundaria. Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Ramírez, M. (2009a). Qué es la historia y cómo se enseña en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Salazar, J. (1999). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿... y los maestros que enseñamos por historia? México: Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.
- Sánchez, E. (2009b). La construcción del pensamiento histórico en los alumnos de primer año de educación primaria. Universidad Pedagógica Nacional 321. Zacatecas: UPN-321.
- Sánchez, E. (2009a). ¿Qué es la historia y cómo se enseña en la escuela? Universidad Pedagógica Nacional 321. Zacatecas: UPN-321.
- Sánchez, H. (2009). La relevancia de la historia regional en los primeros años de la vida escolar. Universidad Pedagógica Nacional 321. Zacatecas: UPN-321.
- SEP. (2008). Documento Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. México: Secretaría de Educación Pública.
- Varela, M. (2009b). La enseñanza de la historia en educación básica y la crisis de identidad profesional. Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Varela, M. (2009a). ¿Qué es la historia y como se enseña en la escuela? Universidad Pedagógica Nacional-321. Zacatecas: UPN-321.
- Trejo, J. (2009). El uso de los juegos de mesa como forma didáctica en la enseñanza de la historia. Universidad Pedagógica Nacional 321. Zacatecas: UPN-321.