



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA NORMAL

Edith Arévalo Vázquez
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

Hilda Alicia Guzmán Elizondo
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

Nancy Bernardina Moya González
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

Área temática 8: Procesos de formación.

Línea temática 4: Procesos institucionales en la formación: normales, UPN, universidades: identidad, trayectorias, historias de vida (alumnos, profesores, ATP, directivos).

Tipo de ponencia: B.I.I Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

El plan de estudios para las escuelas normales en México, incluye el curso *Educación histórica en diversos contextos*, uno de sus propósitos es que los estudiantes visualicen las múltiples oportunidades de aprender historia a través de variadas estrategias de enseñanza. Asimismo, otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las instituciones de educación básica. Razón por la que en el presente estudio con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, se plantea como objetivo identificar las formas de enseñanza que utilizan los profesores para el tratamiento de la historia, en escuelas primarias. Participan estudiantes normalistas de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria investigando sobre las prácticas de profesores de tercero y cuarto grado de instituciones públicas. Se utilizaron un cuestionario y guía de observación, posibilitando conocer el estado actual sobre la práctica de treinta y cuatro docentes en servicio contrastando su *decir*, con respecto a su hacer en el aula. Entre los resultados se identifica el predominio de una metodología alejada de los principios pedagógicos que se proponen desde el Plan de estudios vigente. Durante las clases se trabajaron fundamentalmente contenidos conceptuales, la mayoría dedicó más tiempo a actividades de transmisión y recepción de conocimientos; las más recurrentes fueron con base a lecturas, resúmenes y cuestionarios. El presente estudio ha posibilitado a los estudiantes normalistas entender lo necesario que es trabajar la Historia bajo una metodología constructivista, a través de estrategias participativas y actividades significativas en las que entren en juego la imaginación y creatividad.

Palabras clave: Historia, enseñanza, estrategias.

Introducción

La reforma curricular y los planes de estudio vigentes para las escuelas normales en México (Plan de estudios 2012), se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente, así como en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las asignaturas que se enseñan en la educación básica. La licenciatura en Educación Primaria (LEP) tiene una duración de ocho semestres, con cincuenta y tres cursos organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación. Particularmente, en el trayecto *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, se integran 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y así como su enseñanza (SEP, 2012b).

En la propuesta curricular para la formación inicial docente se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las instituciones de educación básica. Esperando que se obtenga un conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales que implica el trabajo de un maestro frente a grupo. En este sentido, la formación docente no se lleva a cabo solo en el ámbito de la escuela normal; también ocurre en los espacios áulicos de estas instituciones. Mercado (2013) señala "... la necesidad de considerar a la práctica en condiciones reales, como un espacio de formación y de reflexión acerca de la docencia" (p.20).

La observación y la práctica en las escuelas primarias, tienen como propósito que los futuros maestros adquieran las herramientas necesarias, para ejercer la docencia. En este sentido, la observación y la práctica no se realizan con el fin de fiscalizar y/o calificar lo que sucede en el aula. Por el contrario, se espera que los estudiantes sean capaces de identificar no un modelo de docencia que se deba imitar, sino de recabar y registrar información para posteriormente, analizarla y explicarse las formas de proceder de los docentes observados, esperando identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos y acordes a los enfoques metodológicos, propuestos desde el plan de estudios para educación básica.

Perrenoud (2011) refiere que para saber reflexionar sobre la propia práctica se debe tener un entrenamiento para la observación metódica, por lo cual una formación para la investigación, puede en cierta medida, preparar a los estudiantes para una práctica reflexiva en su futuro ejercicio y viceversa.

Los maestros de educación primaria, en su calidad de expertos, cumplen la función de asesor-tutor durante las jornadas de observación y práctica docente en las que participan los estudiantes. Los guían en la implementación de estrategias didácticas y los ayudan a tomar decisiones adecuadas para ofrecer una mejor enseñanza a los alumnos con los cuales trabajarán (SEP, 2012b).

Particularmente en el curso *Educación histórica en diversos contextos*, se espera que los estudiantes normalistas visualicen las múltiples oportunidades de aprender historia, considerando la riqueza didáctica que proporciona la incorporación de variadas estrategias de enseñanza a las secuencias didácticas que deban diseñar (visitas a museos, archivos históricos, bibliotecas de fondos antiguos, sitios históricos y

arqueológicos, el cine, la música, entre otros). Otro de los propósitos del curso es ofrecerles las herramientas necesarias para que consideren a sus alumnos, como sujetos poseedores de una cultura histórica (SEP, 2011a); misma que se deberá aprovechar para generar mejores aprendizajes en las aulas.

Las experiencias y los conocimientos adquiridos a través del curso y las jornadas de observación y práctica, deberán ofrecer elementos necesarios para diseñar unidades didácticas de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias y el pensamiento histórico, en los alumnos de las escuelas primarias. Asimismo, se recomienda trabajar de forma integral los contenidos históricos, haciendo uso de recursos didácticos necesarios para atender el enfoque didáctico sugerido para este nivel educativo (SEP, 2011b).

El tratamiento de la asignatura de Historia, demanda a los maestros en servicio y futuros docentes el conocimiento de la metodología didáctica, de los propósitos y aprendizajes esperados, así como el dominio de los contenidos. Privilegiar la comprensión histórica, dejando de lado la clase directiva y exposición exclusiva por parte del maestro, el dictado, la copia de textos y la memorización de acontecimientos y personajes (SEP, 2011b). Posicionamiento que implica despertar el interés de los alumnos por la historia mediante actividades de aprendizaje lúdicas y significativas que representen retos o la solución de problemas.

El papel del docente es de suma importancia para el desarrollo de las clases de Historia; en las que se espera, estimule la imaginación y la creatividad de los alumnos. En este sentido, surge el interés por indagar de cerca lo que acontece dentro de las aulas, con la finalidad de conocer las realidades que se tejen en torno al tratamiento de la Historia en las escuelas primarias; esperando que los estudiantes normalistas tengan una visión más clara sobre el papel que desempeñan los profesores.

Centramos la mirada en los procesos de enseñanza debido a que los profesores de las escuelas primarias, son pieza clave también en la formación docente. Son ellos los que en último término, deben diseñar e implementar en contexto áulico las estrategias de enseñanza más adecuadas a las necesidades de sus alumnos con la finalidad de promover la construcción de mejores aprendizajes (Arends, 2007), y es en esa realidad donde los estudiantes en su formación inicial como docentes podrán fortalecer y concretar sus competencias profesionales. Motivo por el cual a través del presente estudio se pretende dar respuesta a ¿cómo enseñan la historia los profesores en las escuelas primarias?, planteando como objetivo identificar las formas de enseñanza que utilizan los profesores para el tratamiento de la historia, en las escuelas primarias.

Este ejercicio de recuperación de experiencias sobre la enseñanza de la historia en grupos de educación primaria, debe tender puentes reflexivos para que los estudiantes normalistas confronten literatura especializada sobre la historia y las recomendaciones didácticas para el tratamiento de esta asignatura, en el aula. Asimismo, esta experiencia debe ser comprendida y asumida como una posibilidad de transformar la propia práctica con base en el conocimiento y la investigación, fortaleciendo sin duda, su formación inicial docente.

Desarrollo

La presente investigación es de tipo descriptivo y de enfoque cualitativo. Este tipo de estudios sirven para comprender la realidad, dejando de lado las visiones unificadas que no se pueden aplicar al hecho social (Hernández, Fernández, Baptista; 2014). Los sujetos investigados fueron treinta y cuatro profesores que laboran en tercero y cuarto grado en escuelas primarias públicas, ubicadas en tres municipios en el estado de Nuevo León; 17 profesores de tercero y 17 de cuarto grado. Estos profesores y sus respectivos grupos fueron asignados a los estudiantes para realizar sus tres jornadas de observación y práctica, durante un semestre. Cuatro instituciones participan en el programa de Escuelas de jornada ampliada con horario de 8:00 a 14:30 horas y 30 escuelas laboran en un turno de 7:30 a 12:30 horas. Los grupos oscilan entre 25 y 40 alumnos. Para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, todos fueron identificados bajo el rubro de *profesor*, evitando mencionar su género.

La información y análisis posterior, se trabajaron con base a dos categorías. La primera el decir de los profesores, cuya finalidad fue identificar la forma en la que los docentes manifestaron enseñar la asignatura de Historia. La segunda categoría giró en torno a *el hacer* de los profesores; es decir, identificar si su enseñanza atendía las propuestas curriculares planteadas desde el Plan de estudios vigente y era congruente con su decir.

Para la recolección de dato con respecto a *el decir* de los profesores, se aplicó un cuestionario a los profesores titulares de los grupos ya referidos. El instrumento constó de diez indicadores: grado que atiende, número de alumnos, años de servicio en la docencia, frecuencia con la que aborda temas de Historia, estrategias de enseñanza que utiliza durante las clases de Historia, materiales didácticos que emplea, organización social de la clase, evidencias de trabajo que recupera, vinculación del tema con otras asignaturas, instrumentos de evaluación.

Para la estructuración del cuestionario se tomaron como referencia fuentes bibliográficas y materiales de apoyo que integran el acervo que debe poseer el docente para organizar su enseñanza, entre ellos Plan de Estudios 2011 y Programa y Guía para el Maestro de Historia. El instrumento fue validado por expertos y aplicado durante la primera jornada de práctica a la que asistieron los estudiantes normalistas.

Para valorar *el hacer* de los docentes, se consideró la observación cualitativa en ambientes naturales, con apoyo de una guía de observación que incluyó los indicadores considerados en la categoría anterior. Asimismo, se solicitó a los estudiantes normalistas, realizar registros de aspectos relevantes en su diario de campo, como apoyo a la guía de observación. Hecho que posibilitó conocer cómo el profesor organizó y desarrolló la enseñanza de la historia, ofreciendo la oportunidad de contrastar ambas categorías (*decir* vs *hacer*). La guía y los registros fueron realizados al momento que el profesor titular del grupo trabajó temas de Historia, durante la segunda jornada de observación y práctica a la que asistieron los estudiantes normalistas.

Resultados

A manera de síntesis presentamos los siguientes resultados preliminares, destacando aquellos que valoramos ofrecen información en torno a la enseñanza de la Historia; esperando dar continuidad a la investigación y obtener más evidencias del trabajo en las aulas. Presentaremos la información recuperada de ambas categorías, refiriendo los resultados desde el decir y el hacer de los profesores, con la finalidad de que ambas sean contrastadas. Procedimos a sistematizarla en gráficos, obteniendo los siguientes resultados.

En la tabla 1, se muestra la antigüedad de los profesores participantes, dentro del sistema educativo. Se destaca que, para tercer grado, la antigüedad con mayor porcentaje está entre 0 a 5 años (29.4 %) y para cuarto grado, de 6 a 10 años (37.5%).

Con respecto al indicador referido a *la frecuencia con la que abordaron los temas de historia con sus alumnos*, en tercer grado el 56 % dijo trabajar los temas dos veces a la semana, el 38% una vez y solo el 6% más de dos veces. En cuarto grado, 59% refirió trabajar la asignatura dos veces a la semana, el 18% una vez y el 23% más de dos veces. Desde el programa de estudio para la Historia se establece en el horario, trabajar una vez a la semana temas de esta asignatura. Al respecto, la mayoría en ambos grados refirió atender la recomendación.

Durante la segunda jornada de observación y práctica se les solicitó a los estudiantes normalistas registrar en cuántas sesiones el profesor titular abordó los temas de Historia con los alumnos, obteniendo los resultados que se muestran en la figura 2. Como es de observarse, los porcentajes no coinciden con los referidos por los profesores, *desde el decir*. Dos profesores de tercer grado y cuatro de cuarto grado no trabajaron algún contenido o tema de Historia durante la semana. Es decir, de los 34 profesores (que representan el total), el 18 % no trabajó con la asignatura, pese a que desde la Guía para el maestro se solicita al profesor “considerar, en la planeación de actividades de aprendizaje, el tiempo destinado para el estudio de la historia” (SEP, 2011b, p. 147). Al respecto, los profesores manifestaron que era prioritario trabajar con actividades de la Ruta de mejora, reforzar temas de Español y Matemáticas, preparar la asamblea del mes, entre otras actividades (registros de diario de campo). 13 profesores de tercero y 11 profesores de cuarto grado trabajaron la asignatura de Historia solo una vez a la semana, tal como se establece desde el programa de estudio.

En cuanto a *las estrategias que emplea el profesor para tratar temas de historia*, los profesores manifestaron utilizar una variedad de estrategias didácticas como fichas de trabajo, visitas a museos, líneas del tiempo, carteles, mapas históricos, audios y videos, entre otras (figura 3). Mismas que son sugeridas desde el enfoque didáctico para favorecer el pensamiento histórico (SEP, 2011b). Otras estrategias mencionadas por los profesores fueron resúmenes (3), cuestionarios (4), guías de preguntas y respuestas (3), lectura comentada (3), controles de lectura (registros de diario de campo).

Con respecto a *las estrategias que empleó el profesor para abordar los temas de historia*, se observa en la figura 4 que la mayoría de los profesores (diez de tercero y nueve de cuarto grado) optaron por trabajar el contenido a través de fichas de trabajo. Mismas que fueron contestadas por los alumnos, en la mayoría de los casos, posterior a la lectura de la lección correspondiente. Solo cuatro profesores de tercer grado y tres de cuarto, utilizaron líneas del tiempo. En un caso para tercero y uno en cuarto, incorporaron el uso de audios o videos. Ninguno incorporó como estrategia la visita a museos, escenificaciones, murales, trípticos, teatro guiñol y museo del aula; pese a que desde el enfoque didáctico para la enseñanza de la Historia se recomienda que “...para que la clase resulte significativa, se requiere que el docente use una diversidad de recursos y estrategias didácticas que estimulen la imaginación y la creatividad de los alumnos” (SEP, 2011b, p.147).

Asimismo, los estudiantes normalistas registraron en sus diarios de campo que cinco profesores de tercero y dos de cuarto grado incorporaron también contestar cuestionarios (preguntas planteadas por el profesor con base al contenido de la lección del libro de texto). Un profesor solicitó a los alumnos subrayar ideas y hacer un resumen; otro, dio lectura a la lección y copió ideas en el pizarrón. Lo deseable es que la experiencia de lectura se complemente con actividades de discusión o de escritura como resúmenes cortos, exposiciones y debates, así como contrastar lo que piensa con lo que se van aprendiendo (SEP, 2011a). Como es de concluirse, existe una brecha considerable entre el decir y el hacer de los profesores con respecto al uso de estrategias, mismas que son de suma importancia para favorecer un aprendizaje significativo.

Con respecto a *los materiales didácticos que dijeron los profesores utilizar*, se encuentran los sugeridos desde el enfoque didáctico para la enseñanza de la Historia. Entre ellos citaron líneas del tiempo, trípticos, carteles, murales, libros, entre otros (figura 5). Algunos materiales más que refirieron los maestros de cuarto grado fueron el uso del pizarrón y libreta, estampas de héroes y de fechas importantes, lotería de personajes.

Sin embargo, en el hacer, *los materiales didácticos más recurrentes que emplea los profesores para el tratamiento de los temas de historia* fueron los libros de texto gratuito (10 de tercero y 7 de cuarto). Esporádicamente los profesores de cuarto grado utilizaron líneas del tiempo, mapas y recursos audiovisuales; en tercer grado, los menos incorporaron líneas del tiempo, recursos audiovisuales e historieta. Fueron muy limitados los materiales o recursos didácticos empleados tanto por los profesores como por los alumnos de ambos grados, pese a que el uso de materiales y/o recursos permitan elaborar significados sobre los distintos aspectos históricos que se contemplan en el programa de estudios (SEP, 2011). Como es de observarse, existen diferencias entre *el decir y el hacer*.

Con respecto a *el decir, de las formas de organizar al grupo para trabajar las clases de Historia*, los porcentajes más elevados fueron la forma de organización *a veces por equipo y/o grupal*, con el 59% de los profesores de tercero y el 71% los de cuarto (figura 7). En cuarto grado, manifestaron trabajar solo con dos modalidades, siempre de forma grupal y a veces individual y/o grupo.

Pese a lo referido por los profesores desde el cuestionario, durante las clases observadas, la forma más recurrente de organizar al grupo para trabajar las clases de Historia en ambos grados, *fue siempre de forma grupal* (53% tercero y 65% cuarto). En ambos grados se presentaron también las otras tres formas de organizar al grupo, aunque en mínima medida (figura 8).

Referente a la *vinculación de temas de Historia con otras asignaturas*, 10 profesores de tercero y 8 de cuarto manifestaron establecer esta vinculación, representando la mayoría en cada grado (figura 9). Los profesores de tercero refirieron vinculación con las asignaturas siguientes: 8 con Español, 4 con Ciencias naturales, 5 Matemáticas, 5 Formación cívica y ética. Por su parte los de cuarto: 2 con Español, 6 con Geografía, 6 Matemáticas, 6 Formación cívica y ética, 1 Educación Artística (algunos mencionaron más de una asignatura).

Referente *al hacer*, se pudo identificar que solamente 2 profesores de tercer grado y 4 de cuarto *vincularon el tema de Historia con alguna asignatura*; encontrando diferencias con los resultados anteriores. Fueron pocos los profesores que atendieron lo que se propone desde el programa de estudio, al señalar que “El docente tiene el reto de romper esquemas preestablecidos y prejuicios sobre los límites entre la ciencia y la vida social, para proponer situaciones de aprendizaje que logren articular el abordaje conjunto de temáticas complejas” (SEP, 2011b, p. 383). Las asignaturas con las que hubo vinculación fueron en tercer grado con Matemáticas y Geografía; y en cuarto con Formación cívica y ética, Geografía y Matemáticas.

Por su parte, en el indicador referido a *los instrumentos de evaluación que utilizan para valorar los aprendizajes de sus alumnos en Historia*, tanto los profesores de tercero como de cuarto, manifestaron utilizar con más frecuencias la lista de cotejo (6 de tercero y 11 de cuarto), seguido de los cuadernos de los alumnos, rúbricas, pruebas escritas, portafolio y escala estimativa (figura 10). Ninguno refirió utilizar la guía de observación. Todos los profesores refirieron dos instrumentos o más.

Contrastando resultados, se identificó que ocho profesores de tercero y cuatro de cuarto hicieron preferentemente uso de los cuadernos de los alumnos para evaluar (producciones de cuestionarios, resúmenes). Tres profesores de tercero y uno de cuarto aplicaron pruebas escritas. Los menos, utilizaron lista de cotejo (pese que en *el decir* lo habían referido preferentemente), escala estimativa y rúbrica (figura 12). Al respecto, se recomienda que la evaluación no dependa de una sola técnica o instrumento, ya que de esa forma se estarían evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada.

Asimismo, es importante referir que en cuatro profesores de tercero y ocho de cuarto, no se identificó el uso de algún instrumento de evaluación para valorar los aprendizajes de sus alumnos, representando el 35% del total de profesores de ambos grados. Quedando para la reflexión, cómo evaluarían estos profesores, ya que desde las sugerencias metodológicas del Plan de estudios 2011 se establece que la evaluación “... permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; además de identificar los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna” (SEP, 2012a, p. 17).

Resultados como las anteriores, dan cuenta del limitado trabajo que se realiza sobre el tratamiento de la Historia con respecto al enfoque metodológico sugerido, restringiendo así la construcción del pensamiento históricos en los alumnos y dejando de lado la participación activa que le correspondería a éstos, identificándose con toda claridad el protagonismo del profesor, en el escenario áulico.

Conclusiones

Pese a la puesta en marcha desde el 2011 del Plan de estudios actual, se ha de reconocer que las formas de enseñanza de la mayoría de los profesores observados, independientemente del contexto, del tipo de organización de las instituciones, de la antigüedad en el sistema, reflejan que existe una distancia considerable entre las propuestas curriculares planteadas en el Plan de estudios 2011 y lo que realmente ocurre en el aula, con respecto a la enseñanza de la Historia. Sus prácticas recurren frecuentemente a transmisión de información y control casi estricto sobre lo que sucede en el aula, dejando limitadas oportunidades a que los alumnos aprendan de manera significativa.

Este tipo de prácticas conduce de manera natural hacia una enseñanza directiva, donde los alumnos siguen siendo receptores de información y ejecutores de acciones que el docente indica. Las formas tradicionales de enseñanza de la Historia siguen orientando muchas de las prácticas cotidianas de los profesores, pese a que en los programas de estudio se promueven enfoques constructivistas, reflexivos y críticos.

Desde *“el decir”*, los profesores manifiesten conocimiento y refieren tomar en consideración el uso de estrategias y materiales didácticos significativos para favorecer las competencias que desde la asignatura de Historia se promueven (Comprensión del tiempo y el espacio histórico, tiempo histórico y espacio histórico). Sin embargo, son aspectos que la mayoría de los profesores deciden no incorporar para mejorar sus prácticas; ya que desde *“el hacer”*, así lo reflejan.

Es importante y necesario trabajar desde los primeros grados con apego a los fundamentos pedagógicos y metodológicos propuestos, pues ello garantizará sin duda, aprendizajes significativos en torno a los temas de historia; ya que las primeras experiencias que vivan los alumnos en la escuela primaria, traerá como consecuencia el gusto o el rechazo por la misma, la búsqueda de explicaciones o bien la sujeción de éstos al criterio de su profesor, como ha sucedido durante décadas en los espacios educativos.

Los docentes deben asumir un papel activo en la construcción de interrogantes, hipótesis y estrategias para la construcción de nuevos conocimientos ya que, en colectivo con sus alumnos, participarán de dudas y hallazgos que los llevarán a analizar el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades han actuado y actúan, ante distintas circunstancias.

Asimismo, el presente estudio ha posibilitado a los estudiantes normalistas entender lo importante que es el tratamiento de la Historia bajo una metodología constructivista, favoreciendo una enseñanza en la que se analice el pasado con el ánimo de encontrar explicaciones del presente, tendientes a mejorar las condiciones del futuro.

Finalmente, es necesario considerar que las recomendaciones metodológicas sugeridas desde el Plan de estudios vigente no tendrán efecto en el aula, a menos que sean acompañados de un conocimiento profundo de los fundamentos didácticos del enfoque actual para el tratamiento de la Historia, un conocimiento sobre los procesos cognitivos por los que atraviesan los alumnos y un cambio sobre la concepción del nuevo rol de docente; concibiendo y concretando así, formas diferentes de enseñanza a las que cotidianamente se han realizado a lo largo de la profesión docente.

Tablas y figura

Tabla 1: Antigüedad de los profesores en el sistema educativo.

Tercer grado		Cuarto grado	
0 a 5 años	29.4 % (5 profesores)	0 a 5 años	17.6 % (3 profesores)
6-10 años	17.6 % (3)	6 a 10 años	37.5 % (6)
11 a 15 años	17.6 % (3)	11 a 15 años	25 % (4)
16 a 20 años	27.5 % (4)	16 a 20 años	6.3 % (1)
21 a 25 años	11.8 % (2)	21 a 25 años	0 % (2)
Más de 25 años	0 %	Más de 25 años	18.8 % (3)

Fig.: I: Frecuencia con la que abordaron los temas de Historia.

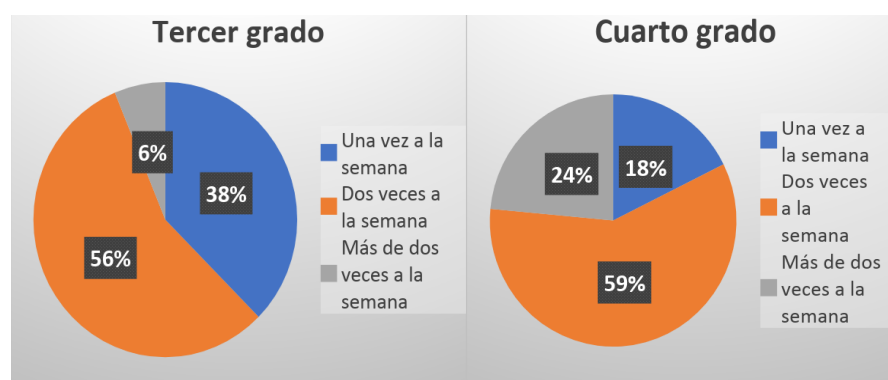


Fig. 2: Frecuencia con la que los profesores abordaron temas de Historia durante la semana.

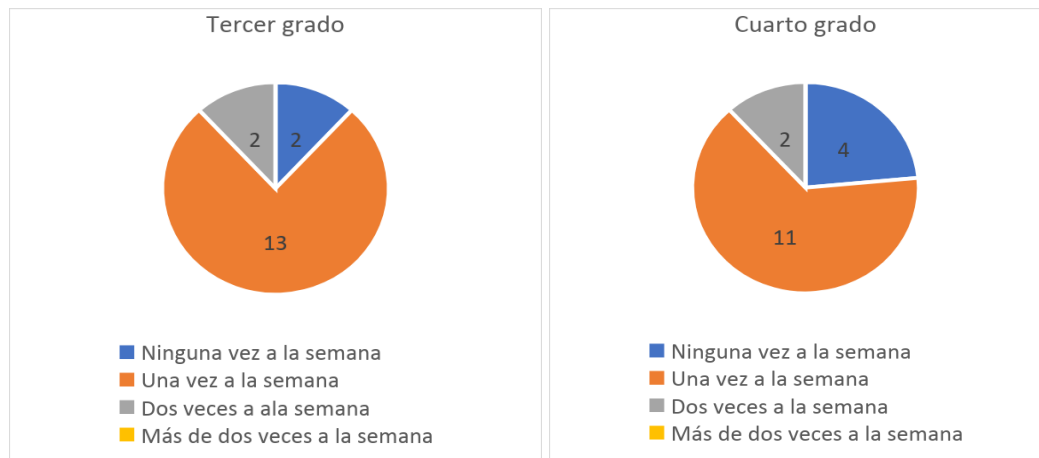


Fig. 3 Estrategias de enseñanza desde el decir de los profesores.

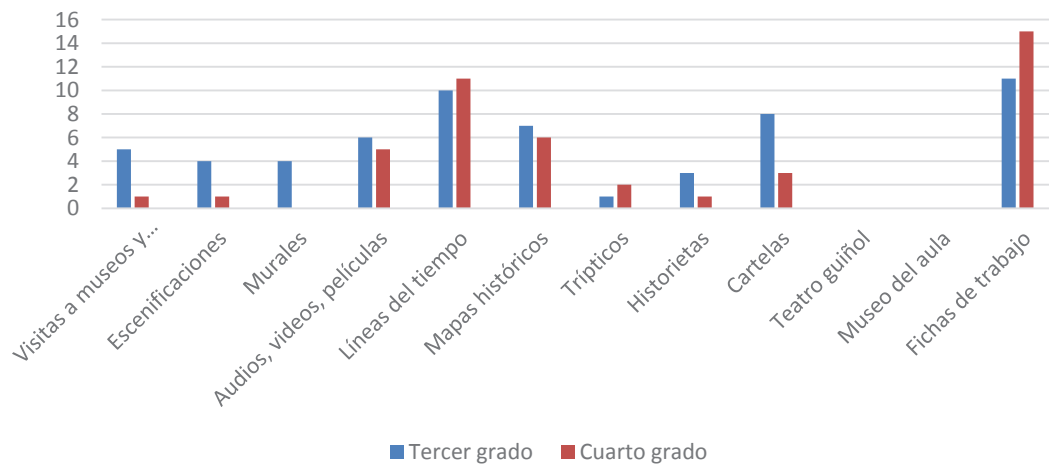


Fig: 4 Estrategias de enseñanza desde el hacer de los profesores.

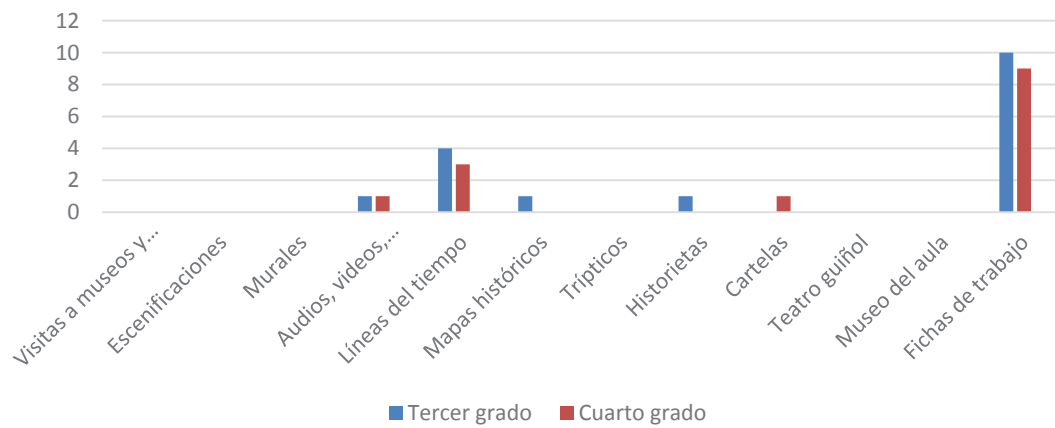


Fig: 5 Materiales didácticos referidos para la enseñanza de Historia.

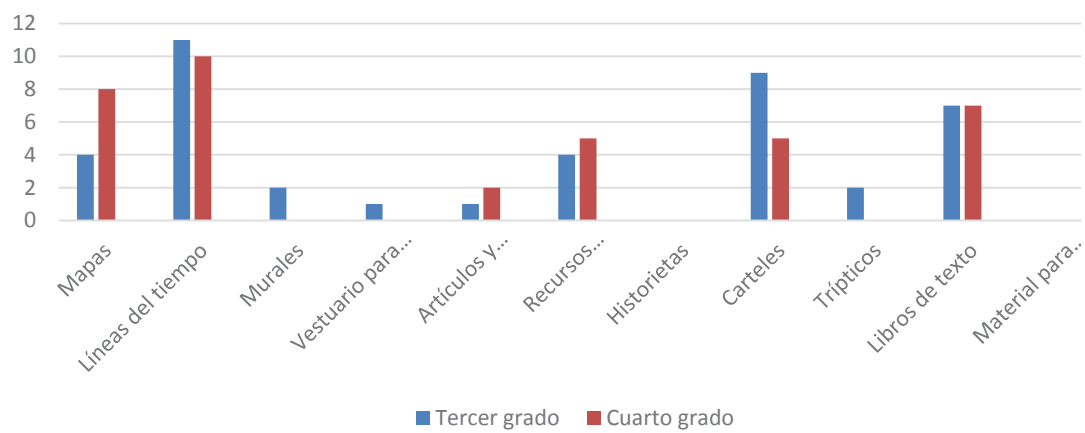


Fig: 6 Materiales didácticos utilizados en la enseñanza de Historia.

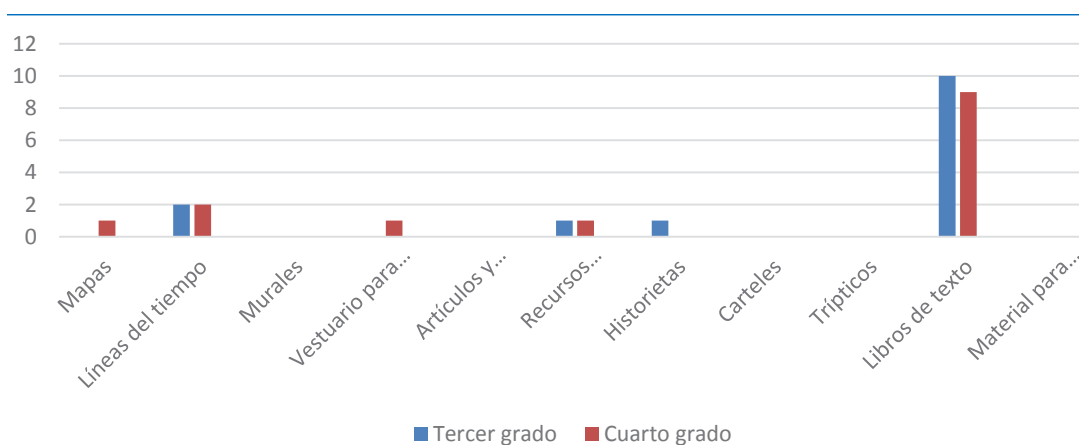


Fig:7 Formas de organización del grupo desde el decir.

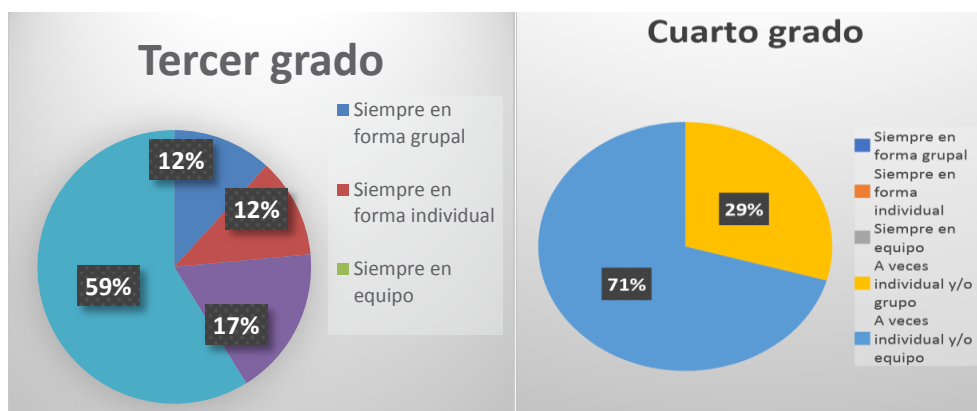


Fig: 8 Formas de organizar al grupo para trabajar las clases de Historia.

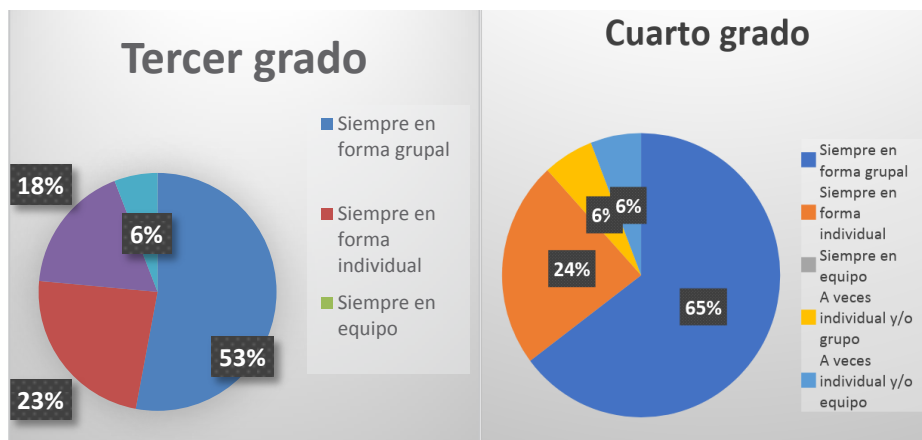


Fig: 9 Vinculación con asignaturas desde el decir.

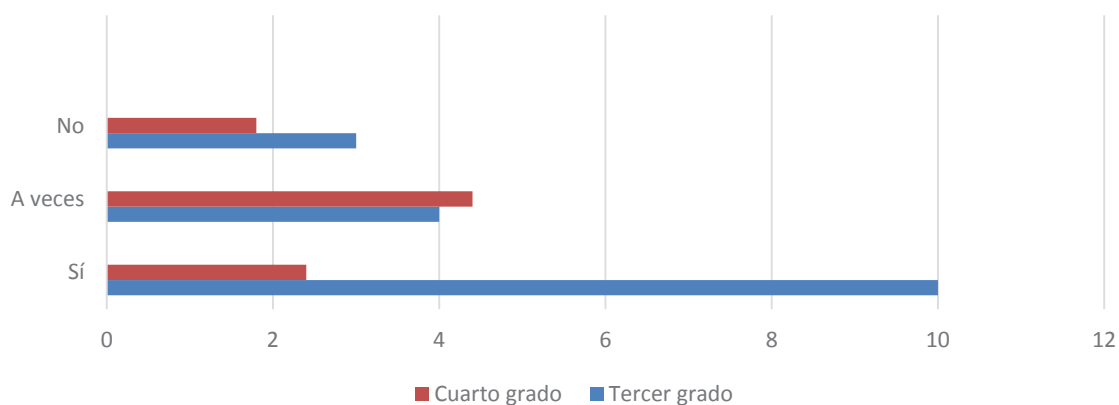


Fig: 10 Vinculación de asignaturas desde el hacer.

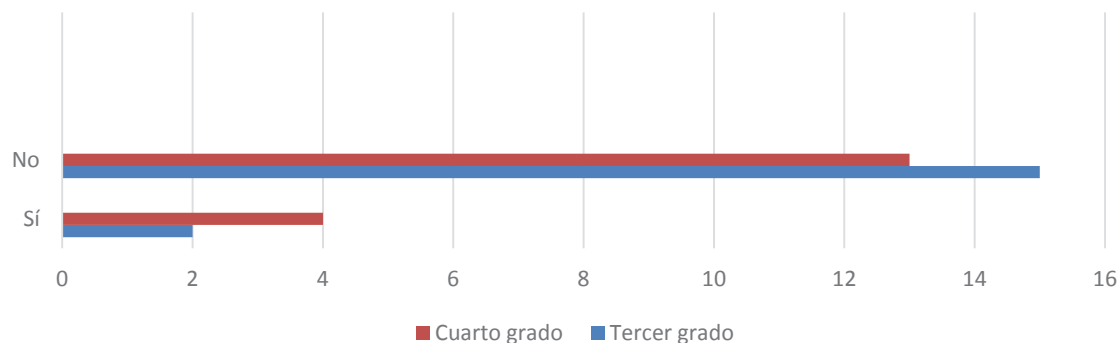


Fig: 11 Instrumentos de Evaluación desde el decir.

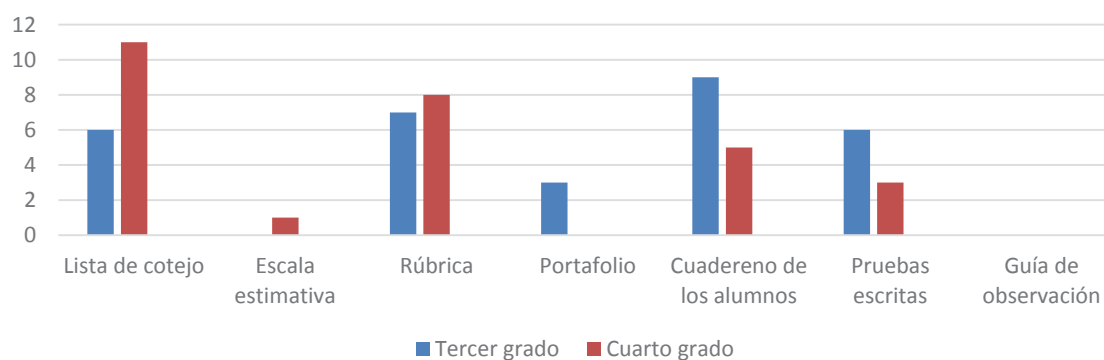
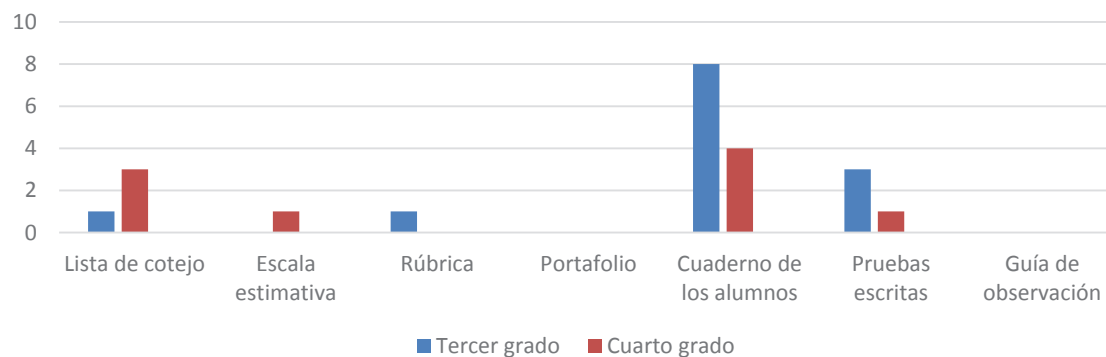


Fig: 12 Instrumentos de evaluación utilizados por los profesores.



Referencias

Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. México: Mc Graw-Hill.

Hernández, S. Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Editorial Díaz de Santos.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó/Colofón.

SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

_____. (2011b). *Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*. México: SEP.

_____. (2012a). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica*. México: SEP.

_____. (2012b). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación Primaria*. Recuperado de:

https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular