



Educación histórica en la
escuela primaria.

**El primer contacto de los
docentes en formación**

Héctor Velázquez Trujillo
Mónica González Silva
Daniela De Jesús Valentin
Elizabeth Paredes Martínez
Madai Jesimiel Contreras Pérez
Paola Teresa Reyes Vilchis
José Alavez Galicia
Karen Juárez Vargas
Marlen Firo Bernal
Alejandra Pilar Porcayo Robles



Educación histórica en la escuela primaria.
.....
El primer contacto de los docentes en formación

Héctor Velázquez Trujillo
Mónica González Silva
Daniela De Jesús Valentín
Elizabeth Paredes Martínez
Madai Jesimiel Contreras Pérez
Paola Teresa Reyes Vilchis
José Alavez Galicia
Karen Juárez Vargas
Marlen Firo Bernal
Alejandra Pilar Porcayo Robles

Educación histórica en la escuela primaria. El primer contacto de los docentes en formación

Héctor Velázquez Trujillo, Mónica González Silva, Daniela De Jesús Valentín, Elizabeth Paredes Martínez, Madai Jesimiel Contreras Pérez, Paola Teresa Reyes Vilchis, José Alavez Galicia, Karen Juárez Vargas y Marlen Firo Bernal

Las afirmaciones contenidas en este volumen son responsabilidad exclusiva de los autores

Primera edición 2017

© Escuela Normal No. 1 de Toluca
Boulevard Isidro Fabela Nte. 601, Col. Doctores,
50060, Toluca, Estado de México

ISBN 978-607-29-0339-5

Editor: Héctor Velázquez Trujillo
Corrección de estilo: María Luisa Vargas Rodríguez
Diseño: Karla Rocio Bernal Velázquez

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra citando la fuente

Hecho en México

Índice

- Pág. **6** [Introducción](#)
- Pág. **13** [La experiencia con el grupo de la escuela normal](#)
Héctor Velázquez Trujillo
- Pág. **43** [La historia contada por una normalista](#)
Mónica González Silva
- Pág. **55** [La planeación y su puesta en marcha](#)
Daniela De Jesús Valentín
- Pág. **67** [¿Cómo enseñar historia en la escuela primaria?](#)
Elizabeth Paredes Martínez
- Pág. **77** [Evaluación diagnóstica y sumativa](#)
Madai Jesimiel Contreras Pérez
- Pág. **83** [De la teoría, la ejecución, la frustración y el trauma](#)
Paola Teresa Reyes Vilchis
- Pág. **93** [Una rúbrica para evaluar historia:
elecciones y decepciones que fortalecen](#)
José Alavez Galicia
- Pág. **103** [La lectura del reloj](#)
Karen Juárez Vargas
- Pág. **111** [Una nueva experiencia](#)
Marlen Firo Bernal
- Pág. **123** [La tutoría como acompañamiento del
Docente en Formación](#)
Alejandra Pilar Porcayo Robles

Introducción

A ti, ¿te gusta la historia? Seguramente la mayoría de quienes cursaron la educación básica a finales del siglo XX y principios del XXI respondería a esta pregunta de forma negativa. Leer el libro, subrayar lo más importante, transcribir lo subrayado, ilustrar el escrito y contestar un cuestionario no son acciones encaminadas a despertar el gusto por el estudio del pasado ni a desarrollar el pensamiento histórico.

En un intento por superar esta forma en que los docentes de educación primaria abordaban la enseñanza de la historia, la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (DGESPE) planteó una alternativa: la educación histórica. Propuso formar a los futuros docentes bajo una perspectiva teórica distinta, que pusiera en el centro del proceso de aprendizaje al niño, quien emularía la tarea del historiador.

¿Será factible la aplicación de una propuesta de este tipo? ¿Los estudiantes normalistas podrían entenderla y, posteriormente, aplicarla en las aulas de educación primaria? En la Escuela Normal No. 1 de Toluca creímos que podría ser posible e involucramos a los estudiantes de la generación 2014-2018 en esa aventura.

Trabajamos con ellos a lo largo de dos cursos: *Educación histórica en el aula*, tercer semestre, y *Educación histórica en diversos contextos*, cuarto semestre. Tuvimos dos grandes objetivos para con los estudiantes: 1) crear las condiciones para que comprendieran y aplicaran la propuesta de educación histórica en sus escuelas de práctica y 2) hacer posible que recuperaran y sistematizaran su primera experiencia frente al grupo.

En términos generales, los estudiantes comprendieron de manera más o menos completa la propuesta y la aplicaron en sus grupos de práctica. La sistematización de

la experiencia resultante se hizo de dos formas: como ponencias y como reflexiones. Los estudiantes hicieron una valoración de los resultados de su práctica en el aula como producto final del segundo curso. Dieciocho de ellos convirtieron los escritos en ponencias que presentaron en el *Congreso Internacional de Educación: evaluación 2016*, organizado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Adicionalmente, ocho de ellos pusieron por escrito sus reflexiones en torno a esta primera experiencia con un grupo. Sus deseos, temores, aciertos y avances son el motivo fundamental de este texto.

Estrictamente hablando, este volumen no habla de historia, ni de la enseñanza de la historia, pero refiere a ambas. Al abordar la primera experiencia frente a un grupo de escuela primaria, a partir de la propuesta de educación histórica, refiere un acontecimiento del pasado en torno a un proceso de aprendizaje de la historia. El libro es, a final de cuentas y parafraseando a Huizinga (1977), una forma espiritual en la que un grupo de estudiantes normalistas rinde cuentas de su pasado inmediato.

La invitación a los estudiantes fue libre y abierta. La intención era que, quien lo deseara, pusieran por escrito la forma personal en que vivió esta primera experiencia con su grupo de práctica. El tema, el estilo, la extensión y las fuentes eran libres. Lo importante era que compartieran su subjetividad, su forma de ver y sentir el reto que implicó su primera experiencia en la escuela primaria. Los resultados nos sorprendieron. Jamás habríamos imaginado los momentos de angustia y ansiedad que viven nuestros estudiantes en esos periodos de práctica.

El volumen está integrado por diez capítulos. En el primero, *La experiencia con el grupo de la escuela normal*, hacemos una caracterización de los estudiantes, recuperamos la forma en que se trabajó la propuesta y señalamos la manera en que la aplicaron en la escuela primaria. Recordamos la forma en que se abordaron los fundamentos teóricos de la propuesta, las producciones parciales de los estudiantes, el análisis de los programas oficiales, el primer ejercicio de planificación, la revisión de la historia

en diversos contextos, el segundo ejercicio de planificación, la puesta en práctica de la propuesta, los resultados de la intervención, la sistematización de la experiencia y la presentación de la ponencia.

En el capítulo dos *La historia contada por una normalista*, una de las estudiantes, Mónica, hace una remembranza puntual de la manera en que trabajó una fecha histórica con un grupo de segundo grado, donde el punto central fue la recuperación de un programa televisivo de corte histórico, que se transmite en su contexto. Destaca el empleo de diversos medios para acercar a los niños al estudio de un acontecimiento específico. Manifiesta sus angustias, anhelos, temores y satisfacciones en las diversas etapas por las que fue atravesando, desde la planeación hasta la evaluación de su intervención.

En el capítulo tres *La planeación y su puesta en práctica*, otra de las estudiantes, Daniela, también expone las angustias y los temores que la asaltaron en el momento de elaborar su planificación y de ponerla en práctica. Destaca las dificultades que tuvo para recuperar las fuentes de información para su concepto de primer orden, los obstáculos que sorteó para elaborar su planificación, las incertidumbres que vivió durante la aplicación de la propuesta y las lecciones que le dejó ese primer acercamiento con la educación histórica.

En el cuarto capítulo, *¿Cómo enseñar historia en la escuela primaria?*, otra estudiante, Elizabeth, recrea la difícil experiencia que vivió y debió superar al trabajar con un grupo de quinto grado. Expone sus angustias en torno a las actividades de preparación de la práctica, describe paso a paso las acciones que desarrolló con el grupo y comparte algunas reflexiones sobre la manera en que fue viviendo esa primera experiencia frente a un grupo, misma que le dejó una marca en su formación para la docencia.

En el quinto capítulo, *Evaluación diagnóstica y sumativa*, Madai, otra estudiante, da cuenta de su experiencia con la evaluación de los aprendizajes en un grupo de primer grado.

Señala la dificultad que le representa la evaluación y centra su relato en la diagnóstica y la sumativa. Menciona la manera en que abordó el concepto de segundo orden, las actividades que realizó con los niños para lograrlo y la forma en que realizó la evaluación de cierre. Termina con un balance de su intervención mediante la comparación de los resultados de ambas evaluaciones y algunas reflexiones sobre su primera experiencia con el grupo a manera de conclusiones.

En el sexto capítulo, *De la teoría, la ejecución, la frustración y el trauma*, Paola, otra estudiante, habla sobre las situaciones poco agradables que vivió en ese primer acercamiento a la educación histórica. Recrea las dificultades que tuvo para planificar su práctica y editar los recursos de apoyo. Comparte la experiencia traumática que vivió con su grupo de cuarto grado por el manejo de las fuentes primarias. Cierra con algunas reflexiones sobre la pertinencia de no creer todo lo que se lee y de superar los fracasos que se tienen frente al grupo.

En el séptimo capítulo, *Una rúbrica para evaluar historia: elecciones y decepciones que fortalecen*, del estudiante José, se rememora la forma en que se realizó la evaluación formativa de un concepto de primer orden en un grupo de quinto grado. Recrea algunas de las situaciones que vivió en la escuela primaria en torno a la aplicación de un instrumento de evaluación: una rúbrica. Narra la forma en que trabajó con los alumnos y los resultados de su uso.

En el octavo capítulo, *La lectura del reloj*, de la estudiante Karen, se recrea la forma en que abordó la lectura del reloj analógico en un grupo de primer grado. Recupera los temores que la asaltaron en su primer día de trabajo con la educación histórica. Menciona la forma en que los nervios la invadieron conforme se acercaba la hora de iniciar la clase. Describe las actividades que realizó con los niños y las que omitió. Señala algunas reflexiones previas a la segunda sesión de trabajo, las acciones que hicieron los niños en esa clase y los resultados que obtuvo.

En el noveno capítulo, *Una nueva experiencia*, la estudiante Marlen describe la forma en que trabajó por vez primera un tema en un grupo de tercer grado. Menciona la manera en que hizo la evaluación diagnóstica y sus resultados. Describe las actividades de aprendizaje que hicieron los niños en la primera sesión y las respuestas positivas que obtuvo. Da cuenta de las acciones realizadas en la segunda sesión de trabajo, una semana después, y señala la forma en que se concluyeron las actividades. Cierra con algunas reflexiones sobre su primera experiencia con la educación histórica en la escuela primaria.

En el décimo y último capítulo, *La tutoría como acompañamiento del docente en formación*, la maestra Alejandra da cuenta de su experiencia como tutora de este grupo. Rememora la incertidumbre que vivió al enfrentarse a una función relativamente nueva para ella, da cuenta de la forma en que acompañó a sus dos tutoradas en ese primer acercamiento a la práctica profesional en la escuela primaria, hace énfasis en el desempeño de una de ellas y cierra con una serie de reflexiones sobre su actuar como tutora.



La experiencia con el grupo de la escuela normal

Héctor Velázquez Trujillo

El grupo con el que se trabajó fue el segundo grado, grupo uno, de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, conformado por veinte estudiantes: diecinueve mujeres y un hombre. Los veinte formaban la generación 2014-2018 de licenciados en educación primaria.

El perfil del grupo

Sus antecedentes académicos eran más o menos homogéneos. La mayoría de ellos (65%) había estudiado el bachillerato en una preparatoria anexa a una escuela normal, pues ya tenía como propósito estudiar para docente. Un número menor (25%) había cursado sus estudios en escuelas preparatorias oficiales pertenecientes al subsistema estatal de educación media superior. El resto (10%) había egresado de una escuela tecnológica: un CETIS y un CBTIS. Diecinueve estudiaron en escuelas del Estado de México, el restante lo había hecho en otra entidad: Michoacán.

El promedio del grupo era alto: 8.8 puntos. La distancia entre el menor y el mayor promedio individual fue de un punto con tres décimos: 8.2 y 9.5. Si se consideran rangos (figura 1), el 15% estaba entre 8.1 y 8.5 puntos de promedio, el 65% entre 8.6 y 9.0 puntos y el 20% entre 9.1 y 9.5 puntos.

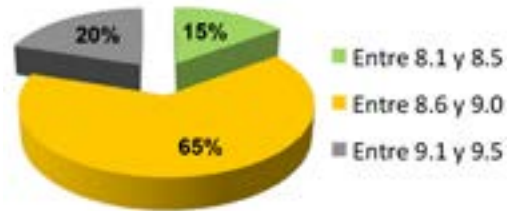


Figura 1. Promedios de bachillerato por rango

Los antecedentes académicos, representados por el promedio del nivel educativo antecedente, eran destacados.

Sus expectativas para con el primer curso

La evaluación diagnóstica, hecha en las primeras sesiones de clase, mostró aspectos interesantes. Las expectativas de los estudiantes para el primer curso fueron diversas. Una mayoría relativa (35%) se

refería a la dinámica del curso y esperaba que fuese divertido o no aburrido. Un número considerable (25%) aspiraba a que en el curso se aplicara lo aprendido. Un porcentaje semejante (25%) deseaba que en el curso se aprendiera a enseñar historia. Un estudiante (5%) tenía la esperanza de aprender los fundamentos teóricos y otro más (5%) manifestó no tener expectativa alguna: no esperaba nada del curso.

Sus antecedentes sobre la enseñanza de la historia

Las referencias que tenían los estudiantes sobre la manera en que aprendieron historia en la escuela primaria eran interesantes. La mayoría lo había hecho de manera mecanicista, con actividades poco relevantes. La mitad de los estudiantes (50%) señaló que aprendió historia mediante la lectura del libro de texto, el subrayado de lo más importante, la transcripción en el cuaderno de los párrafos subrayados, la ilustración del resumen con láminas o biografías y la resolución de cuestionarios. Dos más (10%) plantearon una variante de la forma anterior: lectura del libro de texto,

identificación de las ideas principales, exposición del resumen por parte de los alumnos y resolución de cuestionarios.

El resto del grupo había tenido otro tipo de experiencias. Algunos (30%) tenían el referente del trabajo con el equipo de Enciclomedia: lectura del libro de texto, en impreso o en electrónico, y revisión de materiales (videos, presentaciones, visitas virtuales a sitios históricos) del programa. Un estudiante (5%) señaló que uno de sus docentes les pedía recuperar la información más relevante del libro de texto y, con base en ella, realizaban distintas actividades, como debates o representaciones de los hechos históricos. El restante (5%) indicó que la parte central de la clase era cuando el docente les contaba la historia en forma de cuento.

Los conocimientos previos

El grupo tenía muy claras algunas nociones sobre la historia. Todos (100%) coincidían en que es una disciplina científica que se encarga del estudio de los hechos o acontecimientos del hombre. Las diferencias estribaban en

algunos conceptos complementarios. El 40% destacaba el estudio de los hechos en el tiempo; el 30% recuperaba el fin del estudio del pasado: entender el presente y prevenir el futuro; un 10% hacía énfasis en el estudio cronológico de los hechos, el mismo porcentaje (10%) privilegiaba la evolución de la humanidad a través del tiempo y el 10% restante rescataba el estudio del pasado a través de evidencias.

Sobre el objeto de la historia las ideas eran más dispersas. Un grupo significativo (40%) señaló que la historia estudiaba el pasado del hombre. Un número un poco menor (30%) mencionó como objeto de estudio los sucesos o hechos del pasado. Para algunos (20%) la historia se encarga del estudio de los grupos sociales. Para el resto (10%) la disciplina histórica aborda el tiempo y el espacio.

En cuanto al para qué sirve la historia, el grupo tenía nociones semejantes. La mayoría (55%) mencionó que la historia servía para conocer el pasado, entender el presente y anticipar o mejorar el futuro. El resto de los estudiantes (45%) sostuvo que era para conocer los hechos

del pasado e identificar las causas que los originaron.

Sobre la forma en que se debería de abordar el estudio de la historia en la escuela primaria, la mayoría (70%) señaló que debería de ser con diversas actividades, tales como cuentos, obras de teatro, vídeos, películas, cartas, historietas, etc. Algunos de los estudiantes (15%) indicaron que la clase se debería de trabajar de manera dinámica, motivando a los alumnos para que participaran. Un estudiante (5%) señaló que los temas se deberían de abordar de manera cronológica para facilitar la comprensión del niño. Otro estudiante (5%) aseguró que a partir de los conceptos de primer y segundo orden. El restante (5%) señaló que debía de ser a partir del trabajo con fuentes primarias y secundarias.

Los textos teóricos vistos en clase

Con el propósito de revisar algunas posturas teóricas que sustentan la propuesta de la educación histórica, se abordaron cuatro textos. Del prefacio de Cannadine (2005, pp.9-20) se recuperaron las ideas sobre la historia a finales del siglo

XX y principios del XXI. Se enfatizó la transición de la historia política a las múltiples historias, del uso de las fuentes oficiales al empleo de una diversidad de fuentes primarias y de la participación de los cronistas a la intervención de historiadores profesionales.

Del prólogo de Evans a la misma obra (Cannadine, 2005, pp. 21-51), se recuperaron las perspectivas de la historia en el ocaso del siglo XX y los umbrales del XXI. Se resaltó la trascendencia del acontecimiento y de la teoría en la producción histórica, la interpretación de regularidades del pasado como la tarea de la historia y la explicación del presente como el objetivo del estudio de la historia. Asimismo, se discutió la postura epistemológica que señala al pasado como irrecuperable y a la historia como una invención de los historiadores.

A partir de un artículo de Fontana (2009, pp. 1-16), se discutió el uso político que se le ha dado a la historia, con algunos ejemplos concretos; su función como memoria colectiva y su intención de contribuir a la formación

de una conciencia colectiva; el estudio del pasado, para enseñar un método y vincular el pasado con el presente; la posibilidad de pensar históricamente, para mirar el entorno con otros ojos y crear una conciencia crítica sobre él; y desarrollar la conciencia histórica, para combatir los males del presente e introducir un grano de conciencia en la mente.

Del libro de Sánchez (2006, pp. 31-46) se recuperaron las dos acepciones del término historia, como acontecimientos del pasado y como disciplina que estudia el pasado. De igual forma se analizó el concepto de conciencia histórica, como el conjunto de nociones que se tienen sobre la historia, y seis de sus características: el presente tiene su origen en el pasado, las sociedades son cambiantes, los cambios del pasado constituyen el presente, el presente es el pasado del futuro, el sujeto es parte de la historia y el sujeto forma parte del movimiento histórico.

Como producto integrador de esta parte del curso, los estudiantes hicieron un breve escrito, de dos cuartillas, donde

eligieron un asunto visto en el curso, tomaron una postura en torno a él y plantearon tres o más argumentos que respaldaran su postura. Los argumentos fueron recuperados de los textos leídos, o de otros de carácter teórico, y citados con el estilo APA.

Las perspectivas sobre el aprendizaje de la historia

En la segunda parte del curso se abordaron tres textos que daban cuenta de igual número de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Se comentó la propuesta de Pagés y Santisteban (2010, pp. 281-309), de desarrollar el pensamiento histórico de los niños a partir del trabajo con fuentes primarias. Se analizaron algunas de sus ideas, tales como que la historia es la ciencia del tiempo y que no existe un currículo que enseñe el tiempo histórico. Se hizo énfasis en el tipo de fuentes primarias que se podrían emplear en las clases: documentos oficiales y personales, estadísticas, imágenes y testimonios orales. Por último, se revisaron tres actividades y se discutió la posibilidad

de aplicarlas en la escuela primaria: la historia personal, la periodización histórica en un mural y la integración del devenir histórico en un día o en cinco minutos.

Se leyó el capítulo de Lee, Dickinson y Ashby (2004, pp. 217-248) donde abordan los resultados de un estudio referido a las ideas de los niños sobre la historia. Una sesión previa, los estudiantes resolvieron el ejercicio que los investigadores aplicaron a los niños ingleses para identificar las ideas que tenían ellos sobre la historia. En la sesión de clase se comentó la metodología de investigación que se siguió en el estudio y los resultados que se obtuvieron. Se hizo énfasis en la pregunta de investigación, el objetivo, la hipótesis y el proceso seguido. Se comentaron los resultados: los tres tipos de afirmaciones (hechos, razones para la acción y condiciones propiciatorias) y los patrones de relaciones causales (aditivo, narrativo y analítico). También se recuperaron las conclusiones parciales del estudio, en función de los patrones de relación causal de los niños y su edad cronológica.

Como actividad de cierre, los estudiantes revisaron los resultados del ejercicio que hicieron antes de la sesión e identificaron el patrón de relación causal que habían seguido. Lo compararon con los que habían empleado los niños del estudio, para identificar semejanzas y diferencias, e hicieron algunas inferencias. La conclusión de los estudiantes fue que las ideas que ellos tenían sobre la historia eran semejantes a las que se habían identificado en los niños del estudio.

Se leyó un texto de Santisteban sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico (2007, pp. 19-29). Se analizó la pregunta de investigación, la metodología seguida, los resultados obtenidos y la tesis del autor. Se comentaron los tres tipos de estudiantes que caracterizó el estudio: pensador crítico y constructor del futuro; observador indiferente y constructor del presente; y pensador determinista y deslumbrado por el futuro. También se resaltó la forma en que los futuros profesores enseñan el tiempo histórico, con énfasis en las secuencias didácticas, la práctica docente y la evaluación del desempeño. Por último, se comentaron

las conclusiones del estudio, donde se resaltó que los estudiantes trasladan sus representaciones sobre el tiempo a la práctica, que cuando se esfuerzan por enseñar determinados conceptos cambian sus representaciones y que las representaciones sobre el tiempo histórico y la práctica de su enseñanza interaccionan y se influyen mutuamente.

Como producto resultante de la revisión de las tres investigaciones, los estudiantes hicieron un breve escrito, también de dos cuartillas, donde eligieron un tema considerado en los reportes de investigación vistos en clase, plantearon una pregunta sobre él, dieron una respuesta, fundamentaron su respuesta con argumentos tomados de los textos y elaboraron una conclusión.

Conceptos básicos

En la tercera parte del curso se revisaron los conceptos básicos de la educación histórica: fuentes primarias y secundarias y conceptos de primer y segundo orden. Para ello, se analizaron dos textos.

De un artículo de Arteaga y Camargo (2012) se recuperó la idea de los conceptos de primer y segundo orden. Se revisaron algunas ideas básicas sobre lo que sería la educación histórica: investigar hechos a partir de preguntas e hipótesis; analizar e interpretar fuentes primarias; partir de la epistemología de la historia; eliminar la narrativa del maestro y el libro de texto como fuente única; y pretender que los alumnos de educación primaria *hicieran* historia.

Para tener una idea clara sobre los conceptos de primer y segundo orden, se hizo énfasis en que unos se refieren a los contenidos que cambian con el tiempo y los otros a metaconceptos, es decir, categorías analíticas que proveen las herramientas para la comprensión de la historia. También se recuperaron los conceptos de segundo orden, junto con su definición: tiempo histórico, cambio y continuidad, empatía, causalidad, evidencias y relevancia histórica. Por último, se comentó la propuesta de los autores para desarrollar los conceptos de segundo orden con los estudiantes: formular interrogantes, plantear

hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos; reflexionar a partir de conceptos de segundo orden; manejar fuentes históricas; y debatir, con base en evidencias, las historias planteadas por los historiadores.

A partir de un texto de Hurtado (2012), se abordaron las fuentes primarias y secundarias. Se recuperó el concepto de las primarias, como documentos, testimonios u objetos originales que le permiten al historiador investigar directamente en ellos; y de las secundarias, como resultados concretos de la utilización de las fuentes primarias, es decir, libros, ensayos, artículos, biografías y monografías. Se identificaron algunos ejemplos de los dos tipos de fuentes, se recuperó la propuesta del autor para usar las fuentes primarias y se comentaron las sugerencias para leer las fuentes secundarias.

Programas de estudio y libros de texto

En una cuarta parte del curso se revisaron los programas de estudio de educación primaria y los libros de texto gratuitos.

El propósito era analizar los contenidos y enfoques de la historia en la educación básica a través de la teoría recuperada en las sesiones anteriores.

En una sesión se abordaron los propósitos de la asignatura de Historia (SEP, 2012, pp. 143-144). Se identificaron las semejanzas y diferencias entre los cuatro propósitos de educación básica y los cuatro de educación primaria. También se hizo énfasis en cuatro de los preceptos para la enseñanza de la historia que aparecen en el enfoque didáctico del programa (p. 145): dar nuevo significado a la historia, priorizar la comprensión espacial y temporal de los sucesos, superar la existencia de verdades absolutas y abordar una historia total.

Las nociones que se pretenden desarrollar en cada uno de los grados fueron motivo de estudio. Se priorizaron las nociones de tiempo y cambio en primer y segundo grados; la ubicación espacio-temporal de los hechos, la relación pasado-presente, la comprensión de los hechos y el manejo de fuentes de información histórica, en tercer grado; la historia

de México, las nociones de tiempo histórico, las relaciones causales, cambio y permanencia y el manejo de fuentes primarias, en cuarto y quinto grados; y sintonía-diacronía, cambio-permanencia y multicausalidad, en sexto grado.

El papel del docente que sugiere la SEP (2012, p. 148-149) fue motivo de análisis. Se precisó que el programa propone: privilegiar el análisis y la comprensión, fomentar el aprender a aprender, considerar las ideas previas de los niños, proponer actividades de aprendizaje significativas, ajustar las estrategias a los pequeños y fomentar la convivencia democrática.

Se identificaron los recursos de apoyo que sugieren los programas (SEP, 2012, pp. 149-152) para fortalecer el aprendizaje del pasado. Se destacaron: líneas del tiempo, museos, monumentos históricos, tecnologías de la información y la comunicación, mapas, fuentes orales, fuentes escritas, imágenes, objetos y estadísticas.

Asimismo, se revisaron las tres competencias históricas para educación primaria (SEP, 2012, pp. 153-154): comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. En la primera se hizo énfasis en los conceptos de segundo orden y la ubicación espacial de los hechos históricos; en la segunda se destacaron tres procesos con respecto a las fuentes históricas: seleccionar, analizar y evaluar; y en la tercera se destacó la vinculación pasado-presente, la diversidad del legado cultural y la identidad como parte de su comunidad, su nación y su mundo.

En cuanto a la organización de los aprendizajes, se revisaron los ámbitos de análisis y la estructura del programa. Se enfatizaron los cuatro ámbitos (SEP, 2012, pp. 155-156) propuestos para estudiar las dimensiones de la realidad: económico, político, social y cultural; y los tres componentes de los programas (SEP, 2012, pp. 156-157): bloques de estudio, aprendizajes esperados y contenidos. Se estableció una relación de

correspondencia contenidos-conceptos de primer orden y aprendizajes esperados-conceptos de segundo orden.

Se comentaron los tres componentes de los contenidos: panorama del periodo, temas para comprender el periodo y temas para analizar y reflexionar. Se recuperó su descripción en el programa de estudios (SEP, 2012, pp. 156-157) y se identificó su conformación en los libros de texto de los niños (SEP, 2014). La revisión principal se hizo con base en el programa y el libro de texto de sexto grado.

La estructura de los programas de los demás grados y de los libros de texto restantes fueron motivo de análisis en la sesión siguiente. Se hizo énfasis en los periodos de estudio y en los conceptos de segundo orden por desarrollar. Posteriormente y en pequeños colectivos, los estudiantes se familiarizaron con los programas y los libros de texto de los grados donde realizarían sus prácticas profesionales en la escuela primaria.

La propuesta de intervención: el inicio

En la segunda fase del curso se elaboró una secuencia de aprendizaje para trabajar, hipotéticamente, con los niños de la escuela primaria. Los estudiantes eligieron un concepto de primer orden del programa de su grupo de práctica. El contenido era del quinto bloque, que supuestamente se estaría abordando con los niños durante su jornada de prácticas del segundo semestre. Luego de seleccionar el concepto de primer orden, identificaron el concepto de segundo orden correspondiente: el aprendizaje esperado.

Las fuentes de información

Con base en el concepto de segundo orden, los estudiantes se dieron a la tarea de revisar una fuente secundaria básica: el libro de texto de los niños. Leyeron el apartado y recuperaron, por escrito, la información relacionada directamente con dicho concepto.

Buscaron una fuente de información adicional, que podría ser impresa o electrónica, que abordará el concepto de

primer orden, que ofreciera información opuesta o complementaria al libro de texto. Recuperaron, por escrito, la información relacionada con el concepto de segundo orden.

Con un panorama más o menos amplio sobre el contenido por abordar, buscaron una fuente primaria que tuviera relación directa con el concepto de segundo orden. Para los grados superiores, la búsqueda que prevaleció fue en la red. En los primeros grados fue tanto en la red como en los contextos de su escuela de práctica. También recuperaron, por escrito, la información de la fuente primaria.

La elaboración de la secuencia

Con base en la información de las distintas fuentes elaboraron la secuencia de aprendizaje: acciones que harían los niños para lograr el aprendizaje esperado. Institucionalmente se sugiere que las secuencias tengan tres componentes: inicio, desarrollo y cierre.

Se tomó como punto de partida la propuesta de la SEP (2005) y en la etapa

de inicio se consideró la evaluación diagnóstica, la recuperación de los conocimientos previos de los niños y la revisión de los conceptos de segundo orden. En la etapa de desarrolló se previó el análisis de la información de las diversas fuentes. Para la etapa de cierre se observó la elaboración de las conclusiones y la evaluación sumativa.

Algunos estudiantes tuvieron dificultades para diseñar las acciones de aprendizaje, pues anteriormente habían trabajado con secuencias didácticas, donde privilegiaban las actividades del docente. También tendían a proponer una gran cantidad de actividades que guardaban poca relación con el aprendizaje esperado. Muchas de estas actividades se referían a distintos juegos para entretener a los niños o diversas dinámicas para conformar equipos.

Los instrumentos de evaluación

A partir de la información de las diversas fuentes y con base en el aprendizaje esperado, elaboraron los instrumentos de evaluación. Un examen con cinco reactivos de opción múltiple para las

evaluaciones diagnóstica y sumativa y una rúbrica para valorar el producto de aprendizaje.

Los reactivos de opción múltiple para primer y segundo grados fueron gráfico-simbólicos. Para el resto de los grados fueron eminentemente simbólicos. La mayor parte de los reactivos tendían a evaluar la memorización de la información. Después de las revisiones, los reactivos rebasaron ese nivel y se acercaron a la comprensión.

La elaboración de la rúbrica fue más compleja. Hicieron versiones más o menos fieles de los instrumentos con los que se les evaluaba a ellos en la clase. La mayoría hizo los ajustes necesarios y trató de adaptar los indicadores y los niveles de desempeño al lenguaje de los niños y al aprendizaje esperado. Varios de los estudiantes no lograron la meta, sobre todo en lo relativo a la definición de los niveles de desempeño, así que, finalmente, presentaron listas de cotejo.

La evaluación global

El último producto que elaboraron los estudiantes, para la evaluación global, fue un artículo de entre cuatro y cinco cuartillas. Seleccionaron un tema del curso que les hubiese llamado la atención. Plantearon una pregunta en torno a dicho tema y ofrecieron una respuesta propia: su postura personal. Fundamentaron su postura con base en argumentos teóricos, recuperados de los textos vistos en clase, o consultados por su cuenta, y las experiencias propias, obtenidas tanto por su paso por la escuela primaria como en los acercamientos con sus grupos de práctica. Las citas en párrafo y las referencias fueron trabajadas a partir del estilo APA.

Los estudiantes privilegiaron los temas teóricos en sus artículos. La mitad de ellos (50%) abordó el aprendizaje del tiempo histórico. Una parte importante del grupo (35%) se refirió al uso de las fuentes primarias y secundarias en el aprendizaje de la historia. El resto optó por tópicos semejantes: el desarrollo de la conciencia histórica en el niño (5%), el empleo de recursos de apoyo para

la enseñanza de la historia (5%) y los ámbitos de análisis del aprendizaje de la historia (5%) (Figura 2).



Figura 2. Temas abordados en la evaluación de cierre del curso de Educación Histórica en el Aula.

Parecía que el grupo había comprendido algunos conceptos de la educación histórica. Su habilidad para diseñar preguntas, plantear una tesis, elaborar argumentos, respaldar teóricamente sus afirmaciones y emplear el estilo APA también se había desarrollado de manera paulatina. En el siguiente curso tendrían la oportunidad de demostrar sus habilidades tanto con los niños de educación primaria como con la elaboración de un escrito mucho más formal.

La evaluación de los estudiantes en contexto

La mayoría de los estudiantes (95%) acreditó el primer curso. Sólo uno de

ellos (5%) tuvo que presentar examen extraordinario. Sus producciones no lograron los estándares marcados en los instrumentos de evaluación y faltó mucho a clase. Por normatividad y en función de que reprobó la segunda unidad, no tuvo derecho a evaluación final.

El promedio general del curso fue de 8.6 puntos, que de entrada se podría considerar como bueno. Pero si se le compara con el resto de los cursos de ese tercer semestre, no lo es tanto, ya que fue el promedio más bajo. Todos los demás estuvieron entre 9.0 y 9.6 puntos (figura 3).

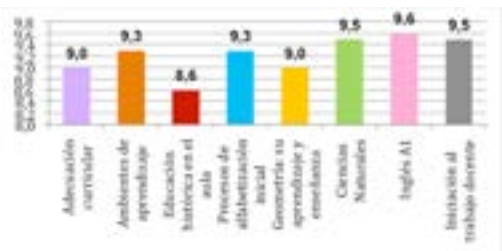


Figura 3. Promedios de calificación final por curso, tercer semestre.

Calificaciones muy altas para desempeños regulares. La evaluación sistemática, puntual y continua que se realizó en el curso quizá fue la causa por la que el promedio fue el más bajo. O, acaso, ¿los demás promedios eran ficticios?

El segundo curso

En febrero de 2016 se inició el segundo curso con el grupo: *Educación histórica en diversos contextos*. Una estudiante se dio de baja temporal y un estudiante, de la generación previa, se reactivó, así que el grupo se mantuvo con 20 elementos, sólo que ahora eran 18 mujeres y dos hombres.

La intención de este espacio era que los estudiantes identificaran distintos entornos históricos para apoyar la educación histórica en la escuela primaria.

En este curso, los estudiantes habrían de aplicar una secuencia de aprendizaje con su grupo de práctica. El curso se dividió en cuatro unidades. En la primera se recuperaron las representaciones y experiencias de los estudiantes en relación con el patrimonio y la historia en diversos contextos; en la segunda, se discutieron varias propuestas para incorporar archivos históricos y museos a la experiencia educativa de los niños; en la tercera, se abordaron otras alternativas que ofrecen los medios de comunicación masiva como elementos de la educación

histórica; y en la curta se diseñó, aplicó y valoró una secuencia de aprendizaje en la escuela primaria. Por cuestiones de organización, se adelantó el abordaje de la última unidad.

Los contextos de referencia

Los referentes contextuales de los estudiantes eran amplios. Destacaba el contacto que habían tenido con museos y zonas arqueológicas precolombinas, sobre todo a partir de visitas didácticas cuando cursaron la educación básica. También relevantes eran los contactos con telenovelas históricas, programas televisivos de canales temáticos y películas referidas a hechos históricos. En el ámbito familiar, los documentos de identidad y las fotografías antiguas de sus familiares fueron los referentes históricos más mencionados.

El contacto con ciudades coloniales, edificios y monumentos históricos fue intermedio. Menos de la mitad hizo referencia a ellos. Las ciudades coloniales más conocidas fueron las del centro del país. Sobre edificios y monumentos de carácter histórico los más enunciados

fueron los templos religiosos y las estatuas conmemorativas de sus lugares de origen. Los contextos con contacto limitado fueron los archivos históricos, tanto civiles como religiosos. Sólo algunos cuantos habían estado en alguno de ellos.

Reseña de novelas históricas

Los estudiantes seleccionaron una novela histórica para hacer una reseña y exponerla ante el grupo. Elaboraron la ficha bibliográfica, definieron la época que aborda, el tipo de obra, el contenido de la misma, una breve sinopsis y eligieron los contenidos de la escuela primaria que abordaba.

La selección de las obras fue influida por las lecturas que habían hecho en los niveles educativos previos, sobre todo medio básico y medio superior (figura 4).



Figura 4. Títulos de novelas históricas reseñadas.

La obra más reseñada fue *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco, por cinco de los estudiantes. Le siguieron *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, y *La noche de Tlatelolco*, de Elena Poniatoska, ambas por dos de ellos. La autora más leída fue Ángeles Mastretta, pues cuatro la escogieron, dos por *Arráncame la vida* y otros dos por *Mujeres de ojos grandes*. Le siguió Francisco Martín Moreno con *Arrebatos Carnales* y *México ante Dios*, un estudiante para cada novela. Las obras restantes sólo fueron reseñados por uno: *Los de abajo*, *Malinche*, *La sombra del caudillo*, *Azteca* y *Se llevaron el cañón para Bachimba*.

Museo de aula: los objetos

Otras de las actividades hechas fue la selección de un objeto familiar para conformar el museo de aula. Los estudiantes eligieron e inventariaron una pieza familiar del pasado reciente o remoto. En la ficha colocaron el nombre y una imagen digitalizada del objeto. Hicieron una breve descripción del mismo y colocaron sus dimensiones: alto, ancho y largo. Ubicaron su época, colocaron el nombre del propietario e hicieron una breve historia.

La mayor parte de los objetos fueron de la época reciente: segunda mitad del siglo XX. Prevalcieron las máquinas mecánicas: de escribir, de tejer (dos) y de coser. Seleccionaron reproductores de música (consola, tocadiscos y grabadora) y sus aditamentos: discos de vinilo y casetes. Monedas y billetes de las últimas décadas del siglo XX y fotografías de padres y abuelos también fueron catalogados. Las planchas de metal que se calentaban con carbón también fueron requeridas. Los objetos que no se repitieron fueron un plano de la ciudad, un látigo de piel, una coa de madera, un abrecartas y una pistola. Utensilios rústicos, como los molcajetes de piedra, fueron desechados por la dificultad para determinar la época de procedencia, pues son objetos de uso actual y de varias de las épocas del pasado.

Las representaciones sociales

Se analizó un texto que aborda las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales (Pagés, 1996). Se revisó el objeto de estudio, la metodología y las conclusiones de la investigación. Se hizo énfasis en la postura

del autor en torno a la trascendencia que tienen las ideas sobre la enseñanza de los futuros docentes: las representaciones previas de los estudiantes de maestro deben constituir el punto de partida y un referente continuo en la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales. También se recuperaron tres modelos de docencia que identifica el autor y se discutieron las posibilidades de su aplicación en la escuela primaria: la docente como editora de un diario sensacionalista; el profesor que genera un debate en torno a un tema y el docente que crea una clase fantástica, donde los estudiantes argumentan sus opiniones.

Archivos históricos en la Internet

Con el propósito de conocer otras formas de acercarse a la historia, se observó un vídeo sobre los portales de los archivos históricos en México y el mundo (Camargo, 2011). Se destacaron los archivos históricos que ofrecen servicio de consulta en línea. Como actividad de cierre, cada estudiante eligió uno de entre nueve archivos, consultó el portal, recuperó una fuente primaria y la socializó con el grupo. Quienes no

podieron bajar las evidencias por el acceso restringido al portal (pago), hicieron una descripción del mismo, donde destacaron el contenido de la página y los servicios que ofrece. Los portales visitados fueron los archivos generales de la nación de Argentina, Brasil, Colombia, Estados Unidos, México y Reino Unido, el Archivo General de Indias y el Archivo de Ontario.

Fuentes primarias en la escuela normal

Se revisó una ponencia de Lemus Vera (2011) donde da cuenta de una experiencia de trabajo con fuentes primarias en la escuela normal. Se recuperó la tesis de la autora, quien sostiene que a través del trabajo de análisis de fuentes históricas primarias y la sistematización de distintos elementos, los alumnos en las escuelas normales tienen posibilidades de aproximarse a la lógica de la historia como disciplina científica. Se destacó la metodología que siguió la maestra con los estudiantes de su escuela, las fuentes consultadas (diarios de la Revolución Mexicana) y los resultados obtenidos. Se hizo énfasis en las posibilidades

pedagógicas, utilizar el archivo histórico de la escuela normal para divulgar las fuentes primarias y reescribir la historia de la institución; y las conclusiones, la interacción con fuentes posibilita el desarrollo del pensamiento histórico y permite reescribir la historia.

Las nociones sobre las visitas a los museos

En la sesión siguiente, los estudiantes resolvieron un ejercicio para identificar las nociones que tenían sobre las visitas a los museos. Se trató de un ejercicio donde evalúan, clasifican y jerarquizan quince ideas sobre los museos, tanto del paradigma tradicional como del emergente. Según los resultados del ejercicio, en la mayoría de los estudiantes privaban las ideas tradicionales sobre las visitas a los museos. Los ejemplares fueron archivados y no se les comentó nada a los estudiantes sobre los resultados. Es conveniente comentar que dos de los cuatro subgrupos de estudiantes tuvieron dificultad para determinar las preferencias colectivas pues había que concentrar las preferencias individuales y realizar sumas de números positivos y

negativos, antes de jerarquizar las ideas para identificar las nociones de subgrupo.

Paradigmas tradicional y emergente

Se revisó un texto de Zavala (2006) donde caracteriza los paradigmas tradicional y emergente sobre las visitas a los museos. En primer lugar, se recuperó la postura del autor: en los últimos 25 años ha cambiado la reflexión y la práctica de los procesos educativos en los espacios museográficos. Posteriormente se revisaron los rasgos del paradigma tradicional y del emergente. Se iniciaba con la identificación del rasgo tradicional sobre un aspecto un específico y se le anteponía el emergente, como, por ejemplo: el museo aspira a presentar el significado natural de las cosas vs el museo debe mostrar el contexto social que produce el significado. Por último, se comentó la tipología de visitantes que enuncia el autor: visitante hormiga, visitante chapulín-pep y visitante mariposa.

Experiencias ritual y lúdica

En la siguiente sesión se abordó otro escrito de Zavala (2002). Se inició

con la recuperación de la postura del autor: el efecto educativo del discurso museográfico sobre el visitante sea el producto del equilibrio entre la experiencia ritual y la experiencia lúdica. Posteriormente se recuperó el concepto de patrimonio cultural y se comentó la experiencia ritual de los museos tradicionales, donde se enfatizaron algunas ideas clave, como la de que los objetos comunican por sí mismos. Acto seguido se abordó la experiencia lúdica en los nuevos espacios y se comentaron algunas nociones básicas, como que en los nuevos museos el visitante interactúa con los objetos. Se concluyó con la discusión de una serie de ideas del autor en torno a la posibilidad de producir un efecto educativo mediante un equilibrio entre lo ritual y lo lúdico.

El retest de las nociones sobre las visitas a los museos

En la sesión siguiente los estudiantes resolvieron nuevamente un ejercicio para identificar las nociones que tenían sobre las visitas a los museos después de analizar los dos textos de Zavala. La mayoría de los estudiantes, tanto en forma

individual como colectiva, se inclinaron por rasgos del paradigma emergente. Como cierre de la actividad, compararon los resultados de ambos instrumentos (test y retest) y elaboraron un escrito donde dieron cuenta de la manera en que se modificaron sus nociones sobre las visitas a los museos después de analizar las propuestas de Zavala.

Planificación de la práctica

Como la jornada de práctica se programó para la segunda quincena de mayo, se ajustó el plan de curso y se adelantó el abordaje de la cuarta unidad a partir del día dos de ese mes. Los estudiantes siguieron el mismo proceso que el semestre anterior pero ahora con la certeza de que aplicarían la propuesta con su grupo de práctica. Pidieron a su titular de grupo uno o dos conceptos de primer orden para trabajar durante dos semanas. Identificaron el concepto de segundo orden y revisaron el libro de texto de los niños. Resumieron el contenido del libro, de acuerdo con lo que establecía el concepto de segundo orden y localizaron otra fuente secundaria sobre el concepto de primer orden.

Resumieron la información de la fuente secundaria adicional y buscaron una fuente primaria. Localizaron la fuente primaria y la editaron para trabajarla con los niños.

Las fuentes primarias que se localizaron provinieron básicamente de la Internet. Los de primero y segundo grados, donde se abordaron fechas históricas, recuperaron fotografías y videos de la manera en que se celebraron esas fechas en la propia comunidad o en el país. Quienes seleccionaron fuentes primarias de épocas anteriores al siglo XX, como los *Sentimientos de la nación* de Morelos, reprodujeron los documentos originales y su paleografía. Quienes abordaron conceptos de primer orden de finales del siglo XX, como las crisis económicas de fin de siglo, no tuvieron mayores dificultades para recuperar y reproducir sus fuentes de información.

Con las fuentes de información revisadas, los estudiantes procedieron a la elaboración de su planificación. Redactaron secuencias de aprendizaje, donde se consignaban las acciones de los niños, con base en el esquema de inicio,

desarrollo y cierre. El proceso fue ágil, comparado con el ejercicio hipotético del semestre anterior y sólo dos propuestas tuvieron correcciones de fondo porque perdían de vista el concepto de segundo orden y se olvidaban del trabajo con las fuentes primarias. La principal preocupación de los estudiantes era la de presentar una propuesta novedosa, que evitará la forma en que se había trabajado con ellos en su paso por la escuela primaria.

Instrumentos de evaluación

El diseño de los instrumentos de evaluación volvió a ser un proceso complicado. A pesar de la experiencia previa y al conocimiento de la información de las diversas fuentes, un estudiante (5%) requirió de cuatro revisiones para que sus reactivos fueran aprobados. La mayoría (55%) sólo requirió de una revisión con su corrección correspondiente. El resto (40%) necesitó de dos revisiones para que sus reactivos quedaran listos. Las omisiones más recurrentes fueron sobre reactivos planteados incorrectamente y reactivos que se desviaban del concepto de segundo orden.

Las complicaciones mayores se dieron con la elaboración de las rúbricas para valorar los productos de aprendizaje de los niños. Menos de la mitad de los estudiantes (40%) necesitaron de una revisión de sus instrumentos. El resto requirió de dos o más. Dos estudiantes (10%) requirieron de cinco visados. En algunos casos, como sucedió el semestre anterior, se olvidaron de las rúbricas y diseñaron listas de cotejo. Las mayores dificultades se dieron en el momento de establecer los niveles de desempeño para cada uno de los indicadores.

Desempeño frente al grupo

La aplicación de la propuesta frente al grupo tuvo claroscuros. De los diez días planeados sólo se trabajó en ocho, debido a la reunión mensual de *Consejo técnico* y a una comisión de la escuela normal que tuvieron que cubrir los estudiantes. Los tiempos se redujeron y algunos omitieron algunas actividades. Como los horarios de trabajo escolares establecían el trabajo con la asignatura los mismos días y en los mismos horarios (después del recreo), no pudimos observar el desempeño de todos los estudiantes. Así

que no tuvimos una visión global de su trabajo con los pequeños.

En los casos vistos, podríamos afirmar que: presentar y comentar con los niños los conceptos de primer y segundo orden es conveniente en los grados superiores pero poco productivo en los inferiores; la revisión de fuentes primarias es novedosa para los niños y despierta su interés; los estudiantes tienen dificultades para brindar las instrucciones a todo el grupo; los niños no están acostumbrados y se les dificulta elaborar productos específicos como cierre de la clase; los instrumentos de evaluación no se toman como referente para elaborar las conclusiones de la sesión, aunque se revisen detenidamente con los pequeños; y que los titulares de grupo no siempre comprenden el sentido de abordar la educación histórica pero permiten que se trabaje con los niños.

La evaluación del desempeño de los estudiantes por parte de sus titulares de práctica mostró datos curiosos. Se elaboró una lista estimativa exclusiva para el trabajo con la asignatura de

historia, con diez indicadores cualitativos que se habían trabajado en las sesiones. Se personalizó el instrumento y se imprimió a color, precisamente para que los titulares lo diferenciaron de los demás instrumentos de evaluación de la práctica y valoraran rasgos particulares y no generales.

La estrategia dio resultado en algunos casos. Ciertos estudiantes (20%) obtuvieron el puntaje máximo: 300 puntos. Una de las estudiantes (5%) le evaluaron prácticamente por la mitad (162 puntos), aunque no sabemos si fue precisamente por su desempeño en el espacio de historia o por el general, en virtud de que faltó a la escuela durante dos días y no logró los objetivos generales. El resto (75%) estuvo entre los 290 y los 225 puntos.

El análisis de los resultados es poco confiable pues se dieron situaciones atípicas. Una de ellas fue la de una estudiante que, según observamos, manejó fuentes primarias, despertó el interés de los niños, empleó recursos informáticos y no recibió las máximas valoraciones en esos aspectos. Otra fue

la de una estudiante con desempeño destacado, cuya titular le dijo que le tenía que bajar en algunos aspectos pues no podía tener excelente en todos ellos. Uno más donde a una estudiante le valoraron de manera aleatoria, sin ver su clase y una más a quien no le devolvieron el instrumento porque la titular se ausentaba del aula en cuanto ella empezaba a trabajar.

Es conveniente comentar que la escala estimativa sólo describía cualitativamente el desempeño de los estudiantes (figura 5), pues es común que cuando incluyen puntajes, los titulares se solidaricen y les otorguen de manera indiscriminada las máximas puntuaciones pues saben que es para calificación. En la sesión de evaluación de la práctica, se revisaron las escalas y se dio a conocer el puntaje de cada uno de los rasgos, para convertir la evaluación en una calificación. El puntaje se había determinado antes de la jornada de práctica y los valores se encontraban en un sobre cerrado, firmado por el representante del grupo. Los estudiantes tampoco supieron que la escala era para evaluar y para calificar.

| | Indicadores | Observaciones | Conclusiones | |
|----|---|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| 1 | Presenta el tema, propósito o aprendizaje esperado a los niños. | De forma clara y directa | De manera puntual | No lo menciona |
| 2 | Empieza recursos de apoyo. | Presentando el aprendizaje | Para demostrar | Elaboración al aprendizaje |
| 3 | Recupera la atención de los niños para dar las indicaciones. | Dejarlos todos los días | En algunos momentos | Nunca |
| 4 | Logra incorporar a los niños en las actividades de aprendizaje. | En todas las clases | En la mitad de algunas sesiones | Concedió o tenía cambios malos |
| 5 | Demuestra dominio de los contenidos de aprendizaje. | En todas las sesiones | De manera repetitiva | En ningún momento |
| 6 | Crea en el aula un ambiente adecuado para el aprendizaje. | Dejarlos todos los días | En algunos momentos | Nunca |
| 7 | Da a conocer a los niños el instrumento para evaluar el producto correspondiente. | Lo presenta a simple | Solo lo presenta | No lo presenta |
| 8 | Comenta las preguntas y aclara las dudas que le plantean los niños. | De manera amplia | En forma limitada | Lo ignora |
| 9 | Incluye fuentes de información adicionales al libro de texto. | Reservadas para los niños | Comunes | Solo emplea el libro de texto |
| 10 | Muestra alegría al trabajar con los niños. | Intenta trabajar con los niños | Se pone tenso al enfrentar momentos | Se descompone ante los niños |

Figura 5. Imagen de la escala estimativa empleada para evaluar el desempeño de los estudiantes en la escuela primaria.

La elaboración de las ponencias

La jornada de práctica concluyó el 3 de junio, una semana antes de que el congreso de educación seleccionado cerrara el periodo de recepción de ponencias. Se trabajó a marchas forzadas para integrar los escritos. Dos de las estudiantes, que habían intervenido con su grupo de práctica en el mes de abril, habían elaborado sus ponencias durante el mes de mayo, así que se recuperó su experiencia para sortear errores y emular aciertos.

Cinco estudiantes optaron por trabajar de manera individual (González, 2016; De Jesús, 2016; Hernández, 2016; García, 2016; y Paredes, 2016), ocho lo hicieron en parejas (Cano y Zacarías,

2016; Cruz y Alavez, 2016; González y Firó, 2016; y Camacho y Ortiz, 2016) y tres en una terna (Rojas, García y Reyes, 2016). En total se construyeron diez ponencias, que se sumaron a las dos que se habían trabajado con anterioridad (Juárez y Velázquez, 2016; y Contreras y Velázquez, 2016). La integración de las diez últimas fue una carrera contra el tiempo. En ese fin de semana, 4 y 5 de junio, los estudiantes sistematizaron la información y reformularon su objeto de estudio. En el transcurso de la semana recuperaron los fundamentos teóricos y describieron la metodología, todo ello en tiempo extraclase. Lo más laborioso fue la recuperación de los resultados de su propuesta de intervención, la sistematización de los mismos y su interpretación con base en los textos teóricos que se habían abordado en clase. La producción de las conclusiones también se llevó un buen tiempo. Por último, elaboraron la introducción y redactaron el resumen.

Las revisiones, sobre todo en línea, fueron extenuantes. A pesar de que los estudiantes habían hecho algunos

ensayos en las evaluaciones de bloque, con artículos breves, la redacción de un escrito de diez cuartillas fue una empresa complicada. Entre el sábado 11 y el domingo 12 de junio se logró la conclusión y el registro de nueve de los trabajos. Como el comité organizador del congreso abrió la recepción por una semana más, el décimo trabajo se registró unos días después.

Las doce ponencias registradas fueron dictaminadas favorablemente y publicadas en la memoria electrónica del congreso. Una semana antes del mismo y con la preparación de una jornada de práctica de dos semanas de duración, los estudiantes diseñaron sus presentaciones en power point, tal como lo sugirió el comité organizador. La experiencia en el congreso fue significativa para ellos: asistieron al evento, presentaron sus trabajos, recibieron comentarios positivos y establecieron vínculos con otros congresistas.

El resto del curso

En las semanas siguientes se abordaron los temas pendientes de las unidades dos

y tres del plan de curso. De la unidad número dos se recuperaron algunos documentos para las visitas a los museos. Integrados en subgrupos, elaboraron planes de visita didáctica para cuatro espacios de la ciudad sede del congreso. Acción optimista pues no se conocían aún los resultados de la dictaminación de las ponencias.

De la unidad número tres se revisaron varios textos para determinar las características de un libro de historia. Se revisó la introducción del libro de *La historicidad de los Altépetl*, de Navarrete Linares (2012). La revisión se hizo con base en cinco ejes de análisis: teoría, método, fuentes, objetividad y validez. Primero se definieron teóricamente y después se emplearon como herramientas de análisis de los textos.

También se leyeron y contrastaron dos formas de construir la biografía de un personaje del pasado, una novelada (Taibo II, 2015) y otra histórica (Katz, 2000). El ejercicio también se hizo a partir de los cinco ejes de análisis señalados en el párrafo anterior. Los estudiantes

destacaron las diferencias entre ambas obras.

En la siguiente sesión se revisó un texto de Seguí (2011), *A Time for Change*, sobre el uso de las fuentes para el aprendizaje de la historia. Se recuperó la propuesta de la autora, que destaca la posibilidad de aprender historia co-investigando el pasado mediante el análisis de fuentes primarias. Se enfatizaron algunas de las ideas que la propuesta recupera, como las de Wineburg (organizar las fuentes con un criterio, preguntar a las fuentes y buscar el propósito y el destinatario de las fuentes) y Levesque (el estudiante crea su propia narrativa del pasado, discute los conceptos de cambio y continuidad y hace explícita la relación entre el pasado y el presente).

También se leyó la introducción y algunos fragmentos del libro de Ginzburg (2008), *El queso y los gusanos*. La revisión se hizo con base en los cinco ejes de análisis referidos. Se destacó el uso de fuentes primarias y la reconstrucción de la vida del molinero quemado por la inquisición. En la siguiente sesión, se abordó un capítulo de uno de los libros de Darnton

(1994): *Los campesinos cuentan cuentos: el significado de mamá Oca*. El texto despertó el interés de los estudiantes por la revisión de los cuentos tradicionales, así que se leyó un artículo de Rodríguez (2012) sobre la evolución que ha tenido en los años recientes, en Estados Unidos, el cuento de *La cenicienta*. Destacaron los cambios que ha tenido la imagen de la cenicienta a partir de la incorporación de la mujer a las actividades productivas. Por último, observaron una de las películas que reseña el artículo: *Por siempre jamás. Una historia de cenicienta*. Parece que, desde entonces, miraron las películas de princesas de Disney de otra manera.

La evaluación de los estudiantes en contexto

La mayoría de los estudiantes (80%) acreditó el segundo curso. El resto (20%) tuvo que presentar examen extraordinario. Las producciones de tres de ellos no lograron los estándares marcados en los instrumentos de evaluación. El restante perdió el derecho a evaluación final por faltas.

En cuanto al promedio, se repitió el patrón del semestre anterior. El promedio general del curso fue de 8.7 puntos, aunque ahora no fue el más bajo. Otro curso obtuvo 8.5 puntos. El resto osciló entre 9.0 y 9.8 puntos (figura 6).

Los resultados de la evaluación en este curso también fueron atípicos. La evaluación continua y con base en instrumentos precisos parece que impide que los promedios de calificaciones sean tan altos como en los demás cursos.

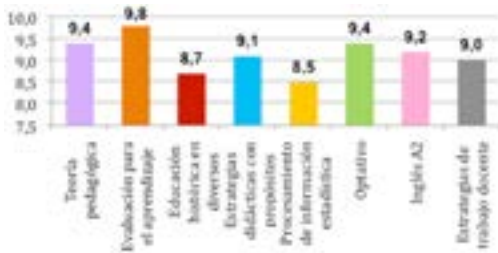


Figura 6. Promedios de calificación final por curso, cuarto semestre.

Referencias

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. México: DGESPE.
- Camacho, S. L., y Ortiz, M. C. (2016). Evaluación de la línea del tiempo en el aprendizaje de la historia. Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación. 2(2), 692-702.
- Camargo, S. (2011). La educación histórica en los archivos. Visto el 14 de marzo de 2016, en: <https://www.youtube.com/watch?v=UgXTCf1s6zg>
- Cannadine, D. (2005). ¿Qué es la historia ahora? España: Universidad de Granada.
- Cano, Y. D., y Zacarías, J. A. (2016). Revisión de los Instrumentos de evaluación antes y después de su aplicación. El impacto en los aprendizajes. Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación. 2(2), 280-289.
- Contreras, M. J., y Velázquez, H. (2016). Entre la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa. El impacto de las actividades de aprendizaje en la escuela primaria. Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación. 2(2), 132-144.
- Cruz, D. Y., y Alavez, J. (2016). Las diferencias entre dos grupos semejantes de quinto grado: evaluación del desempeño Escolar. Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación. 2(2), 400-410.
- Darnton, R. (1994): *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, FCE.
- De Jesús, D. (2016). Las nociones de cambio y permanencia en los trabajos de ayer y hoy: el impacto de la propuesta de intervención. *Debates en evaluación y currículum*. Congreso internacional de educación. 2(2), 247-258.

- Fontana, J. (2009). ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? Inédito.
- García, A. C., Reyes, P. T., y Rojas, A. E. (2016). La evaluación diagnóstica y sumativa para la mejora del aprendizaje de la historia. *Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación*. 2(2), 996-1006.
- García, L. M. (2016). Uso de múltiples recursos en el aprendizaje de una fecha histórica en primer grado de educación primaria. *Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación*. 2(2), 1152-1161.
- Ginzburg, C. (2008). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. 2ª. Ed., Barcelona: Península/Océano.
- González, M. (2016). Evaluación del desempeño escolar: uso de fuentes primarias en el aprendizaje de la historia. *Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación*. 2(2), 213-224.
- González, M. G., y Firó, M. (2016). La rúbrica como instrumento guía en la elaboración de una línea del tiempo en la escuela primaria. *Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación*. 2(2), 578-587.
- Hernández, P. V. (2016). Los instrumentos de evaluación para potenciar el aprendizaje escolar. *Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación*. 2(2), 344-355.
- Huizinga, J. (1992). *El concepto de historia y otros ensayos*. México: FCE.
- Hurtado Galvez, J. M. (2012). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Consultado el 21 de septiembre de 2015, en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/Fuentes%20Primarias%20Hurtado.pdf>
- Juárez, K., y Velázquez, H. (2016). La evaluación de las nociones temporales en la escuela primaria: la lectura del reloj analógico. *Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación*. 2(2), 121-131.

Katz, F. (2000). *Pancho Villa*. México: ERA.

Lee P., Dickinson A. y Ashby R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. Mario Carretero y James F. Voss: *Aprender y pensar la historia*. Argentina: Amorrortu. pp. 217-248.

Lemus Vera, R. (2011). La historia situada en las aulas normalistas: interacción con las fuentes primarias. Consultado el 15 de febrero de 2016, en <http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/archivistica/reuniones/2011/rna/manzanillo.html>

Navarrete Linares, F. (2012). *Los orígenes de los pueblos indígenas del Valle de México Los altépetl y sus historias*. México: UNAM. Consultado el 17 de junio de 2016, en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/publicadigital.html>

Pagès, J. (1996): Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, N° 28.

Pagès, J., y Santisteban A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*, 30(82), 281-309. Consultado el 13 de septiembre de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>

Paredes, E. (2016). De la evaluación diagnóstica a la evaluación sumativa: logros y fracasos en los aprendizajes. *Debates en evaluación y currículum*. Congreso internacional de educación. 2(2), 1507-1518.

Por siempre jamás. Una historia de cienicienta [Película]. De Andy Tenant, 1998, 121 minutos.

- Rodríguez Marroquín, A. M. (2012). Érase una vez muchas cenicientas: cómo leer el modelo femenino del siglo xx desde las películas norteamericanas de la Cenicienta. *Memoria y sociedad*. 16(33): 84-98. Consultado el 21 de junio de 2016, en: [file:///C:/Users/Investigacion/Downloads/Dialnet-EraseUnaVezMuchasCenicientas-4198227%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Investigacion/Downloads/Dialnet-EraseUnaVezMuchasCenicientas-4198227%20(3).pdf)
- Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación. (6), 19-29.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Sexto grado. México D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Historia. Sexto grado. México D.F.: SEP.
- Seghi, L. (2011). A Time for Change: Transforming a New Generation Of Students into Historical Thinkers. *The Councilor: The Journal of the Illinois Council for the Social Studies*. Vol. 72, No. 1 (2011). Recuperado el 05 de febrero de 2016, en: <https://ojcs.siue.edu/ojs/index.php/jicss/article/viewFile/1999/509>
- Taibo II, P.I. (2015). *Pancho Villa. Una biografía narrativa*. México: Planeta.
- Zavala, L. (2002). El patrimonio y la experiencia educativa del visitante. En: Vallejo, M. E. y otros (2002). Educación y museos: experiencias recientes. Antología. 89-100. México: INAH.
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Opción*. 22(50), 128-141.



... las pérdidas que
... de Sancere porqu
... obstante, después de
... berfano
... de allí ir
... síndica mínima, y según
... síndicos, el segundo llev
... Desde ese sistema se no
... lino por ir a Cavalos. Al
... por lo que probablemente no
... la cabeza.

La historia contada por una normalista

Mónica González Silva

La vida en la escuela normal puede ser algo predecible para todos. Sabemos bien lo que puede pasar: frustraciones, días sin dormir, momentos de satisfacción que se pueden experimentar; pero cada normalista tiene su propia historia. Los retos son desiguales para cada docente en formación, cada quien se encuentra bajo diferentes ideologías, distintas experiencias y diferentes problemáticas.

La vida en una escuela normal implica compromiso y permite que el estudiante se encuentre a sí mismo para que resplandezca frente a un salón de clases; suena complicado, pero no imposible. En este escrito reseño una parte de mi vida como estudiante normalista, narrada desde mi experiencia. En ella se aprecia el lado oculto que la escuela normal no expone: una etapa de conflictos, desesperación y satisfacción que se encuentra a lo largo de un determinado periodo de formación.

Un nuevo reto

Recuerdo que se respiraban aires tranquilos en el 4° semestre de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, nada fuera de lo ordinario: asistir a los cursos de formación docente, realizar las actividades de cada sesión, cumplir con el club y el taller determinados, y retirarse de la institución a realizar las actividades extraclase correspondientes. Sin embargo, algo estaba a punto de cambiar, se acercaba un verdadero reto, el cual causaría que el ambiente ordinario que vivía en la escuela se transformara en presión, preocupación y angustia.

Mi vida como normalista se había acostumbrado a un determinado ritmo de trabajo, donde **únicamente** era necesario ser responsable de la entrega de trabajos y aprender a relacionar lo aprendido en forma de reflexión para salir adelante en la formación profesional y aprobar los cursos; pero, aunque era obvio que tarde o temprano el periodo de planeación llegaría a mi vida normalista, no sabía a lo que en realidad me tenía que enfrentar.

Durante ese semestre ya había tenido la oportunidad de ir a practicar a una escuela primaria con algunas asignaturas, por lo que me había enfrentado al reto de planear las asignaturas de español, matemáticas y exploración de la naturaleza y la sociedad. Pero, se acercó el tiempo de tener la primera experiencia en planear un tema de la asignatura de historia.

El simple hecho de pensar en este reto me perturbaba, ya que aún no era capaz de discernir cómo incorporar y entrelazar las fuentes primarias y secundarias con los conceptos de primer y segundo orden, de manera tal que los alumnos de mi grupo de práctica se interesaran, comprendieran y entendieran el tema que se iba a desarrollar.

La voz de mi mente

Ya sea en la escuela o en mi casa, pensaba en las actividades que debía plasmar en mi secuencia de actividades, pero ninguna idea me parecía buena. Me di cuenta que tenía bien definido el cómo iba a introducir a los niños en el tema y el producto que ellos deberían

de elaborar, pero lo que me hacía falta era lo más importante: la forma de abordar la temática y de introducir las fuentes pertinentes para la asignatura de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*. Así que decidí centrar mi pensamiento en encontrar la razón de mi problemática para definir las actividades para el desarrollo del tema.

Entonces, mi mente comenzó a divagar:

-¿Qué es lo que buscas?, solo toma imágenes para presentar tu tema, ¿por qué te exiges tanto?, **sólo** tienes que dar una clase, no es necesario que lleves recursos maravillosos al salón, ya se te ocurrieron varias ideas..., sólo toma una de ellas y desarróllala-

Después de estos pensamientos me percaté que mi mente comenzó a hablarme, a llamarme la atención, a enfocarme en lo importante, diciéndome

-si no estás convencida de la actividad no la tomes, recuerda que debes impactar en el aprendizaje

de los alumnos y, si a ti no te agrada la historia, ¿cómo le harás para que a ellos les interese el tema que desarrollarás?, debes buscar algo que te garantice introducir a los niños en la historia, algo que se les quede grabado.

De vuelta al comienzo

El sermón de mi mente me ayudó a darme cuenta que lo que necesitaba no solo era impactar en el aprendizaje de los alumnos, sino también impactar en mi formación profesional, incorporando actividades y recursos que me apoyaran en este propósito.

La decisión estaba tomada, no incorporaría actividades comunes para la asignatura de historia (copia de apuntes, lectura y subrayado del libro de textos), buscaría algo más, algo que fuera nuevo para mí y, por consiguiente, también para los niños; algo que, sin necesidad de forzar, permitiera introducir a todos en el tiempo histórico, en un ambiente de aprendizaje agradable; pero ¿qué debía ser ese algo? ¿Cómo lo podría definir? Aunque la decisión ya estaba tomada, me

sentía como si no hubiera avanzado (y esa era la realidad), regresé a como estaba desde un comienzo... sin nada.

Historias horribles

La preocupación regresó a mí, además, el tiempo de revisión de la planeación se acercaba y yo seguía sin ninguna idea, sin ninguna motivación.

-Es inútil - pensé - Necesito distraerme o relajarme un rato, sólo me estoy torturando pero no hago nada.

Entonces decidí que vería la televisión. Al llegar a la sala de mi casa vi que mi hermana se encontraba viendo la televisión, en el canal de *Once niños*. Iniciaba un programa que me gusta mucho, y que hace tiempo no veía, un programa educativo, aunque su nombre no lo aparente, que se llama *Historias horribles*.

Historias horribles es un programa británico infantil (aunque va dirigida para todo público) basada en la serie de libros homónima de Terry Deary; tiene como objetivo “ofrecer entretenimiento a la

vez que informar a su audiencia sobre Historia, dando una manera novedosa de aprender sobre ésta. Cada episodio cuenta con una mezcla de bocetos y dibujos animados de diferentes épocas históricas” (Brown, 2016).

La parte que siempre me ha gustado del programa es el momento de la canción, porque a través de la música te cuentan la historia de algún o algunos personajes. El programa de *Historias horribles* comenzó y mi mente se centró por completo en la serie de televisión. Cuando llegó el momento de la canción, la serie presentó, a grandes rasgos, la familia Borgia, donde se muestra a cada integrante representado por medio de un disfraz, por actores del programa.

Al momento de ver esta canción recordé que este programa influyó mucho en mí para que iniciara a tomarle gusto a la historia; entonces me percaté que para introducir a una persona al hecho histórico (tal y como la canción, en este caso, lo hacía conmigo) se necesitaba (obviamente) de la información del hecho histórico, de un apoyo visual que

ayudara a transportarse a otra época, de un lenguaje claro y del conocimiento de los personajes involucrados en el relato histórico.

La solución es la televisión

Cuando acabó el programa, mi hermana me comenzó a contar sobre lo que le había impresionado de la información que se presentó, además, me relató algunos hechos de la misma serie de televisión que ella recordaba de otras ocasiones que vio el programa. Con esto, entendí que yo no era la única que aprendía y le gustaba la historia gracias al programa, sino que en realidad la serie lograba impactar en sus espectadores.

Decidí que intentaría realizar algo parecido a lo del programa, esto era muy complicado, ya que éste tiene elementos realmente profesionales, mientras que yo solo contaba con pocos recursos y con poco tiempo para lograr hacer algo espectacular. Sin embargo, la cantidad de recursos no era importante, lo que en realidad tenía relevancia era la forma en la que eran utilizados.

El programa de televisión me había dado pauta para tomar la decisión de implementar recursos en mi práctica con el fin de causar una buena impresión e innovación en el aprendizaje de los niños, contribuyendo al desarrollo de una competencia fundamental del perfil de egreso: emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar (DGESPE, 2012).

Idea definida

Al analizar bien la temática que debía abordar, *Día internacional del trabajo*, e intentando cumplir con el aprendizaje esperado: *Reconoce cómo y por qué se celebra del Día Internacional del Trabajo y valora su importancia para los mexicanos*, (SEP, 2011). Me percaté que eran bastantes sucesos por conocer pero, siguiendo el ejemplo del programa de *Historias horribles*, me centré más en las personas, los líderes sindicales, que participan a lo largo del acontecimiento, para posteriormente abordar los hechos ocurridos.

Como mi punto de partida eran los personajes, entonces, decidí incluir en mi planeación una actividad que nunca creí realizar para abordar un tema: caracterizarme de un personaje histórico del hecho para que, por medio de la representación, narrara los hechos ocurridos, como si yo, siendo el personaje, lo hubiera vivido.

Planeé la temática para dos sesiones de clase, así que para el segundo momento, y para no presentar la misma representación del personaje, decidí realizar un muñeco de fieltro de otro personaje histórico del hecho; teniendo como recursos imágenes del acontecimiento real, imágenes de todos los personajes del mismo, el disfraz y el muñeco.

Temor

Con esta idea en mente, realicé mi planeación. Todo parecía estar listo para presentarla y que me dieran mi primera revisión, pero entonces mi mente me comenzó a hablar una vez más:

- ¿Crees que sea una buena actividad?
- ¿Crees que el titular

te vaya a autorizar esta idea? Y si no, ¿qué vas a hacer? ¿Sabías que ninguno de tus compañeros presentará algo parecido? Deberías pensar otra actividad por si te la rechazaran.

Aunque mi actividad ya estaba definida, me llené de temor, temor a que mi idea no estuviera acorde con el propósito de enseñanza, temor a que al titular encargado de revisar mi planeación no le pareciera buena estrategia. Tenía miedo de todo lo que podría pasar, sin embargo, así entregué mi planeación.

Revisión de la planeación

El momento de la verdad había llegado, el titular estaba haciendo las revisiones y correcciones de las planeaciones – ¡Que nervios!- pensé.

- Mónica- dijo el titular. Era el momento, conocería si mi actividad fue aceptada o si era un disparate.

Al momento de ver mis revisiones me percaté que las pocas correcciones que tenía no eran de la actividad de la que

temía, al contrario, recibí un comentario que me tranquilizó un poco: la propuesta es interesante.

-¡Que alivio!- solo faltaba realizar algunas correcciones y prepararme para la práctica.

No pasó mucho tiempo para que me aceptaran mi planeación y mis materiales didácticos.

Un nuevo temor

¡Por fin!, mi planeación estaba lista, ya tenía todo preparado, pero sin considerarlo, un nuevo temor surgió, ahora relacionado con la práctica.

- Y, ¿si a los niños no les interesa? Y, ¿si no te sale tu personificación? ¿Si resulta un completo desastre?

En fin, supongo que este temor es algo normal siempre que vas de práctica, ya que uno espera que le salgan bien las cosas, pero al mismo tiempo sabes que no siempre es así, que existe el riesgo de que tus estrategias no sean útiles, que es el momento en que uno mismo se

enfrenta a retos complicados. No es fácil estar dirigiendo un salón de clases, con niños que saben perfectamente que tú **únicamente** eres una practicante.

La escuela de práctica

El momento de intervenir llegó. Me encontraba en mi salón de práctica impartiendo mis demás signaturas; sin embargo, algo no estaba bien, cambiaron el mobiliario del grupo y los niños obtuvieron un nuevo lugar, lo cual no fue muy favorable para desarrollar mi planeación. Todos platicaban, me costaba trabajo captar su atención, pero, por indicaciones de la titular del grupo, no podía realizar cambios.

-Bueno- pensé, -hay días buenos y otros en los que debo ponerle más empeño, esto es normal, ya casi se acaba el día, mi docente titular salió, mi tutor no me vino a observar el día de hoy, mañana espero que me vaya mejor. Solo debo sacar mi representación de la asignatura de historia y listo.

No pasó mucho tiempo después de tener este pensamiento, cuando el docente encargado de la planeación de historia pasó a mi salón, diciéndome que observaría mi desempeño en el desarrollo de las actividades planeadas. Recuerdo que sentí como mi mundo se desplomaba en un segundo.

- ¿Por qué hoy? Justamente cuando no puedo controlar el comportamiento del salón-

Tenía que relajarme, si salía bien o mal mi actividad no podía hacer nada al respecto, pero aun así deseaba con toda mi alma que me saliera bien.

El momento de la verdad

El docente regresó a mi salón justo en el momento en que iba a comenzar mi sesión de historia.

Comencé a tratar de introducirlos en el tema. Los niños prestaban atención a las imágenes presentadas, pero aun así su interés era distante. Seguía con la sesión, pero por dentro quería que se termina, me estaba dando cuenta que no me ponían atención.



El momento de caracterizarme del personaje había llegado, me coloqué la barba (que era lo que representaba a mi personaje elegido) y entonces todo cambió, los niños identificaron muy bien al personaje gracias a unas fotografías antes presentadas. El ambiente del salón se convirtió en un lugar donde las miradas de todos estaban encima de mí, los niños escuchaban cada palabra que mencionaba, si me movía a un lugar, sus miradas me seguían. Esto era bueno, por fin, después de todo un día, logré su atención.

Comencé a narrar la historia como si fuera el personaje, visualizaba que los niños estaban involucrados en el relato, porque con algunos hechos o con algunas imágenes adicionales que se mostraban, ellos hacían expresiones de asombro o algún comentario que dejaba ver que estaban entendiendo y que les estaba interesando lo presentado.

La narración terminó y aún tenía la atención del grupo. El docente se fue del salón y proseguí con una serie de preguntas, aún como si fuera el personaje.

Me sorprendí cuando los niños me contestaron cada una de las cuestiones, pudieron contestar fechas, lugares y acontecimientos, que por lo regular es lo más difícil de aprender, sin embargo, el grupo lo comprendió muy bien.

Después de un largo día, el final fue exitoso, pero aún había algo dentro de mí que no me dejaba tranquila, sentí que la atención del grupo estuvo sobre mí, pero ¿en realidad habrá existido en el salón un aprendizaje significativo?

Un segundo momento

La segunda sesión de historia llegó, durante ese día el salón estuvo más tranquilo. Se presentó el muñeco de un personaje del acontecimiento histórico. La atención del grupo estuvo, una vez más, sobre el recurso implementado, hasta en un primer momento, todos estaban emocionados saludando al muñeco.

Cuando comenzó la narración tenía a los niños interesados, sin embargo, hubo diversas interrupciones por parte de la docente titular, la atención se dispersaba

fácilmente. Aun así, en el momento de realizar las preguntas, los niños pudieron responderlas con facilidad.

Es importante mencionar que se repartió un resumen para que tuvieran en el cuaderno los acontecimientos vistos en clase. Cuando se entregó, los niños emocionados dijeron: ¡Es lo mismo que nos acaban de contar!, entonces ¡todo fue cierto!

Al momento de elaborar el producto final, donde los niños debían plasmar algunos hechos sobresalientes del acontecimiento, el resultado fue una gran sorpresa: la mayoría de los alumnos plasmaron las fechas, los lugares y los acontecimientos más sobresalientes sin necesidad de consultar los apuntes. Obviamente, como en todos los casos, hubo trabajos más completos que otros, pero en general los resultados del grupo fueron realmente altos (González, 2016).

Tiempo para reflexionar

Al momento de reflexionar sobre mi práctica para diversos trabajos que se debían entregar, comprendí que en la

asignatura de historia es muy importante implementar las fuentes primarias y secundarias, como varias propuestas metodológicas nos indican, pero se deben escoger los recursos necesarios para lograr que sean bien aplicadas.

Los recursos fueron de gran apoyo para mi práctica, fueron los que me abrieron puertas para tener buenos resultados en el grupo. Los recursos tienen gran importancia en la primaria, después de su implementación puedo decir, con certeza, que son necesarios, innovadores y útiles; tal y como nos lo menciona la competencia del curso de *Educación histórica en diversos contextos*: “Emplea los recursos de la historia para propiciar el desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos mediante el análisis histórico centrado en el trabajo con fuentes” (SEP, 2012).

Ahora sé que utilizar la barba y el muñeco como recursos principales para abordar mi temática fue una buena decisión, porque tal y como era mi intención, lograron atrapar a los niños en la historia, lograron despertar su interés y,

además, me enseñaron que en ocasiones es necesario que el miedo a innovar en la práctica se presente para descubrir nuevos caminos y lograr subir un escalón más en nuestra formación.

Nuevo camino

El periodo de prácticas apoya nuestra formación para adquirir experiencias que nos permitan definir nuestro estilo docente, ya que son éstas las que ayudan a los normalistas a obtener las creencias, los valores, actitudes y modos de creerse maestros y vivir, como tal, en los escenarios correctos (Mercado, 2007, p. 48).

Cuando todo terminó y los recursos fueron un éxito en mi práctica, comencé a sentir un gran alivio, un sentimiento de satisfacción, no solo porque me había ido

bien, ni porque la estrategia que decidí implementar fue correcta; sino porque, en realidad, se cumplió el objetivo de la educación, el grupo tuvo un aprendizaje, una experiencia de aprendizaje tomada con agrado. Esa es la verdadera satisfacción: que los niños estén felices en tu clase y que logren aprender.

Ahora entiendo que los recursos serán parte de mi estilo docente; sé que en algunas ocasiones no funcionarán como se espera, pero también sé que desde el momento en el que me agradó la historia, gracias a la serie de televisión, los diversos recursos implementados influyeron en mi persona y, en el momento en que los utilicé, influyeron en mi formación, por lo tanto, quiero que sigan teniendo ese impacto en mí.

Referencias

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. México, D.F.: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Brown, M. (2016). Horrible Histories (serie de televisión de 2009). Recuperada el 13 de junio de 2016 de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Horrible_Histories_\(serie_de_televisi%C3%B3n_de_2009\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Horrible_Histories_(serie_de_televisi%C3%B3n_de_2009))
- DEGESPE. (2012). Reforma curricular, Plan de estudios. Perfil de egreso. Página electrónica educativa. Recuperado el 16 de junio de 2016, de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso
- Hurtado J. (2012). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro, prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- González, M. (2016). Evaluación del desempeño escolar: uso de fuentes primarias en el aprendizaje de la historia. Debates en evaluación y currículum. Congreso internacional de educación. 2(2), 213-224.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011, Guía para el maestro, Educación Básica Primaria, Segundo grado*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). Educación histórica en diversos contextos, Cuarto semestre. Recuperado el 16 de junio de 2016 de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_diversos_contextos_lepri.pdf



La planeación y su puesta en práctica

Daniela De Jesús Valentín

Es increíble cómo ha pasado el tiempo. Hace apenas dos años había recibido la gran noticia de que había sido aceptada en la escuela normal. Por fin podría estudiar para ser maestra. Sin embargo, por mi mente jamás pasó la idea de lo que ello implicaba. Durante mi paso por la escuela normal fui conociendo uno de los elementos más valiosos de esta profesión: *la planeación*. Misma que jamás creí que me iba a dar dolores de cabeza.

La noticia

Cuando me dijeron que en el cuarto semestre prepararía y trabajaría con la asignatura de historia en la segunda jornada de práctica sentí una gran angustia y temor. A pesar de que me habían dado un curso en el semestre anterior sobre cómo abordar la historia con los niños y el docente del curso nos dio varios *típs*, sentía que la forma en cómo yo aprendí esta asignatura influiría mucho en mi actuar, pues, como lo menciona Santisteban (1996) en su investigación sobre cómo se

aprende a enseñar el tiempo histórico, las representaciones de los maestros en las ciencias sociales durante su formación en educación primaria y secundaria influyen en su actuar frente al aula.

Además, el grado que me asignaron, segundo, era uno de los más complejos para mí porque jamás me consideré tan buena como para trabajar con niños muy pequeños, ni mucho menos con la suficiente creatividad para planificar actividades propias para ellos. Pero tendría que superar el nuevo reto y verlo como una ventaja para mi formación. Lo que me mantenía con un poco de optimismo era saber que aún recibía apoyo y dirección de un grupo de docentes que me orientarían. Teníamos el servicio de tutoría, entendido como el “proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (ANUIES, citado por González, 2000, p. 91).

La preparación

Transcurrieron los días después de la primera jornada de práctica y llegó la hora de elaborar la planeación para la segunda jornada, con la novedad de realizar, además de las asignaturas ya trabajadas, planeación para historia. El tema asignado era el de *Los trabajos de ayer y hoy*.

Para elaborar la planeación lo primero que tuve que hacer fue recurrir al programa de estudios de segundo grado para localizar el tema con su respectivo aprendizaje esperado para que, de ahí y con lo que conocía del contexto y de los niños, pudiera elaborar la secuencia didáctica. Mi mayor preocupación era el aprendizaje esperado, puesto que

La planificación es el instrumento con el que los docentes prevén y organizan su práctica educativa articulando el conjunto de contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para secuenciar las actividades que se han

de realizar en función de aprendizajes esperados; por ello, la planificación educativa, es un proceso de previsión, realización y evaluación de las acciones orientadas hacia el logro de los objetivos previstos [...] (Universidad Nacional del Sur, 2014, p. 1)

Una vez aclarado muy bien el aprendizaje esperado, pude darme cuenta que el tema tenía mucho que ver con la comunidad a la que pertenecen los niños: tenían que identificar los cambios y permanencias en los trabajos del pasado y del presente de su comunidad. Ahí se intensificaron más los problemas. Me di cuenta que tenía que darme a la tarea de saber cuáles eran los trabajos de su comunidad que existieron y desaparecieron, o que existieron anteriormente y aún continúan, para hacer la planificación.

Quizá dirán, esta persona ya tuvo un primer acercamiento con los niños y estuvo unos días en dicha comunidad, así que podría identificar con facilidad los trabajos: pues no. El hecho de haber

estado algunos días en la comunidad no me había servido lo suficiente para saber con exactitud lo que quería. Pensé en ir a la comunidad algunos días y averiguar sobre mi tema, pero no pude por mis horarios, la distancia de ésta y el poco tiempo que tenía, por lo que tomé la decisión de buscar en internet la información que necesitaba, ¿cuál fue mi sorpresa? En internet no pude encontrar nada de la comunidad e incluso encontré una página electrónica que pedía apoyo para tener información de su historia, al parecer había una gran hacienda pero no se sabía mucho de ella.

Esta comunidad está ubicada en el municipio de Toluca, es considerada semi urbana, las personas que viven en ella se dedican, principalmente, al comercio ambulante y a la elaboración de artesanías de resina. Pocos habitantes continúan con sus estudios y las que lo hacen se dedican a carreras técnicas, como la de enfermería. La comunidad cuenta con tres escuelas: jardín de niños, primaria y secundaria. En la escuela primaria hay dos turnos. Practiqué en el segundo grado, grupo “D”, del turno

matutino, con 32 alumnos de entre 7 y 8 años de edad.

Regresando a la planeación de la asignatura de historia. Al notar que había poca información sobre el tema, me di a la tarea de buscar los oficios del pasado en el Estado de México en general. Encontré una noticia y con el poco conocimiento que tenía de la comunidad fui seleccionando algunos de los que consideraba eran conocidos por los niños. Debo admitir que en este proceso de selección influyó un poco lo que conocía de mi lugar de origen porque yo creía que había grandes similitudes entre mi comunidad y la de los niños.

La secuencia

Seleccioné todos los oficios convenientes, elaboré un resumen del conocimiento científico, edité la noticia para ser entregada a los niños, busqué fotos de algunos oficios anteriores, tomando en cuenta las características requeridas para ser fuente primaria y ser analizada por los niños. Pero mi angustia proseguía aún: la secuencia didáctica. Llegó el momento de elaborarla. Ahí estaba,

en mi habitual salón de clases, sentada en una silla frente a una hoja blanca y con un lápiz para construir la secuencia didáctica. En ese momento esperaba alguna idea espontánea y brillante para elaborarla, pero nada. Sólo observaba a mis compañeros concentrados escribiendo, realizando la suya. Yo no podía, escuché música, intenté escribir pero no pasaba del grado, grupo, tema, bloque y aprendizaje esperado. La sesión terminó, guardé mis cosas y la secuencia se quedó de tarea extra clase, una más en ese día.

Llegué a casa y elaboré mis tareas, dejando al último la secuencia didáctica de historia. Cuando la empecé a elaborar, era de noche, con una fuerte lluvia que provocó que se fuera la luz en mi comunidad, por lo que tuve que encender una vela. Eran las 22 horas, la lluvia había parado y en mi casa había un gran silencio, justo en ese momento sabía qué hacer pero no estaba tan convencida de que lo que había plasmado fuese adecuado para mis pequeños.

Una vez autorizada la secuencia didáctica realice el examen diagnóstico para “conocer los saberes previos de los estudiantes” (SEP, 2011, p.32). Éste me causó otro pequeño conflicto por las imágenes, oficios y preguntas que me atreví a poner. El último día de revisión había llegado. Después de tanto la planeación fue autorizada, sin embargo a pesar de que yo estaba tranquila por tener la autorización, tenía la incertidumbre y desconfianza de lo que había preparado y muchos pensamientos negativos vinieron a mi cabeza.

El accionar

Lunes 23 de mayo, era el día tan esperado para poner en marcha la primera parte de lo que había planeado para la asignatura de historia: la evaluación diagnóstica. En ese momento no me sentía tan angustiada por cómo me iría en esta asignatura porque solo tenía que aplicar un examen. Transcurrieron las horas, eran las 12:30 y aún no aplicaba la evaluación diagnóstica, por lo que decidí no hacerlo, puesto que intuí, por la hora, que los niños contestarían lo más rápido posible la evaluación para irse a casa.

Al término del horario y durante el traslado a mi casa iba pensando en aplicar al día siguiente la evaluación diagnóstica y recorrer las actividades para el tercer día, pero no lo creía tan conveniente ya que para la puesta en marcha de la planeación de las otras asignaturas tendría poco tiempo. Estaba en un gran dilema porque si no aplicaba la evaluación diagnóstica un día anterior a la clase, no sabría dónde poner mayor énfasis del tema. Pero si lo recorrería tendría poco tiempo para aplicar la planeación de las otras asignaturas. Después de mucho pensar y de platicar con algunos de mis compañeros tomé la decisión de aplicar la evaluación diagnóstica el día siguiente y poner en marcha lo planeado para esta asignatura, arriesgándome a no saber los puntos débiles de los alumnos con relación al tema.

Durante la tarde me sentía un poco ansiosa y preocupada por lo que pasaría y más porque había sido recuperada por un autor, no la iba a poner en marcha porque se me olvido pedirles el material a mis pequeños. Se trataba de la historia personal, con la que vería qué tan

funcional era para introducir con ésta el tema. Me quedé con las ganas de llevarla a cabo.

Al día siguiente llegué como de costumbre, me sentía nerviosa aunque un poco segura con lo que iba a hacer. Tenía todo presente en mi cabeza, saludé a la docente del grupo, di la bienvenida a los niños, anoté la fecha. Mientras ellos desayunaban, en ese pequeño tiempo preparé mi material para iniciar con la clase de historia. Eran las 8:30 horas, estaba todo listo para la clase. Empecé a repartir cada uno de los cuestionarios que llevaba. Los niños le colocaron su nombre, di la indicación que empezaran a contestar el cuestionario. Varios me preguntaron si era un examen, a lo que respondí que solo era un cuestionario para que yo supiera qué sabían acerca de lo veríamos ese día. Di esta respuesta porque he notado que si se les menciona la palabra examen inmediatamente lo relacionan con algo malo y empiezan a preocuparse.

De repente me acordé de algo que se me había olvidado: dos niños que aún no

sabían leer. En ese momento les dije a los niños que entre todos iríamos leyendo las preguntas y ellos solo las contestarían, pero sin mencionar su respuesta. En la aplicación del cuestionario me percaté que las preguntas no estaban muy bien formuladas para su edad, lo que provocó confusión e hizo más tardada su resolución.

Al término de la evaluación diagnóstica procedí a entregarles una figura con el concepto de segundo orden y escribí en el pizarrón el de primer orden que, de acuerdo a Peck y Seixas (2008), son:

[...] los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversas latitudes y espacios sociales [...] y los conceptos de segundo orden son nociones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] (Citados por Arteaga & Camargo, 2012, pp.11-12)

Para que ellos identificaran lo que se trabajaría, comentamos el concepto de segundo orden. Posteriormente observaron las imágenes de dos oficios que estaban presentes en su libro de texto, se les preguntó ¿qué semejanzas había entre ambas imágenes?, y ¿cuáles eran las diferencias? Los niños no tuvieron problema con encontrar las diferencias existentes en las imágenes pero se les complicó identificar cuáles eran las similitudes en cada uno de ellos, por lo que se les tuvo que preguntar qué era lo que hacían las personas en cada una de las imágenes, así pudieron encontrar una semejanza. Al término de la observación de las imágenes, leyeron el tema en el libro de texto, donde fueron identificando algunos cambios que han tenido dos trabajos a lo largo del tiempo. Se les pidió que comentaran si alguno de los trabajos mencionados en el libro de texto era conocido por ellos. Sólo tenían referencias de uno, lo que reavivó mi preocupación: ¿realmente conocerían y les interesarían los trabajos que yo llevaba propuestos?

El trabajo con las fuentes primarias y secundarias

Después leyeron la noticia de algunos trabajos que han existido, existen o existieron en el Estado de México. En ese momento sabría si la noticia les atraería, la ansiedad me comía por dentro. La respuesta de su parte no tardó en llegar, los dibujos les llamaron la atención, preguntaron sobre algunos trabajos desconocidos y comentaron sobre otros que les eran familiares, tal fue el caso del agricultor.

Cuando se aclararon sus dudas, se les entregó una hoja con distintas imágenes de trabajos que conocían, tanto del pasado como del presente, junto con una tabla con los títulos de *Ayer y hoy*. La intención era que organizaran las imágenes de acuerdo a los títulos para que identificaran de forma gráfica los principales cambios y permanencias de los trabajos.

Al inicio de la actividad, los niños habían formulado una hipótesis, tal como menciona Arteaga & Camargo (2012) “las evidencias nos permiten formular

preguntas e intentar elaborar respuestas autónomas”. Dijeron que las imágenes que estaban en blanco y negro eran las que correspondían a *ayer* y las imágenes a color iban en *hoy*. Cuando preparaba mi material me percaté de ello, no valoré eso sabiendo que ellos eran muy visuales y se percataban de cada aspecto. Se aclaró la situación diciendo a los niños que habían algunas imágenes que venían en blanco y negro que no iban en *ayer* y algunas a color que no iban en *hoy*, por lo que tenían que observar con detalle cada una de las imágenes para determinar en qué sección irían.

Esta actividad les costó un poco de trabajo porque no podían determinar muy bien cómo colocarlas en la tabla, por lo que tuve que dirigir la actividad. Solicité que tomaran dos imágenes del mismo trabajo, las observaran y decidieran cuál de las dos se realizaba actualmente. Al elegir la actual, descartaban la que era del pasado. Prosiguieron con el ejercicio mientras yo atendía las dudas que iban surgiendo. En ese momento me sorprendí por dos cosas. La primera fue que el niño que casi no trabaja en el aula fue el primero en

terminar la actividad. La segunda fue que una alumna me dijo que con las imágenes pudieron haber jugado memorama y salir al patio. Eso me hizo reflexionar mucho. Noté que los niños ya estaban un poco fastidiados con solo recortar y pegar y que en mi planeación no rescaté mucho las características de los niños de esta edad: no incluí juegos.

El producto

Al término de la actividad, elaboraron una historieta a partir de dos fotografías del trabajo del agricultor. Primero tenían que ordenar las imágenes, según su pertenencia al pasado o al presente y después crear una historia donde describieran los cambios y las permanencias. Como desconocían el proceso para la elaboración de las historietas y la explicación que di no resolvió sus dudas, en ese momento tuve que cambiar el producto por una historia breve, ilustrada con imágenes y destacando los cambios y las permanencias.

Al evaluar los trabajos, observé que algunos niños pudieron crear una historia,

utilizando lo que se pedía. Otros sólo describieron ambas imágenes, junto con las características del trabajo. Algunos más crearon una pequeña historia con el trabajo pero no mencionaron los cambios y las continuidades.

Los resultados

Cuando se terminó la sesión de la asignatura de historia me percaté que había pasado ya mucho tiempo, lo que provocó un poco de aburrimiento puesto que, debido a las características de estos niños, pierden la concentración fácilmente.

En la tarde de ese día, junto con mi tutor y un poco más calmada, comencé a repasar lo que había pasado en el día. Le mencioné que los niños tuvieron un poco de dificultad para identificar cambios y permanencias, por lo que me aconsejó retroalimentar el tema con algún ejercicio y realizar las aclaraciones pertinentes para que ya no tuviesen dudas, así lo hice. Al día siguiente, en un poco de tiempo, realicé la actividad de retroalimentación, que involucró un poco de juego con carreras de relevos

y entre todos explicamos por qué cada una de las imágenes iba en cada sección del cuadro. Al término de la actividad, pasamos a la evaluación sumativa, que se contestó con la misma dinámica que la evaluación diagnóstica.

Ya que había acabado con las actividades planeadas de historia, proseguí con la revisión de la evaluación sumativa que, de acuerdo al plan de estudios 2011 en educación básica (SEP, 2012), el propósito principal es tomar decisiones relacionadas con la acreditación. Sus resultados me permitirían saber qué tanto aprendieron mis alumnos y el impacto que tuvieron mis actividades para hacerlos avanzar. También revisé los productos de los niños y noté que si hubo un avance de lo que conocían con lo que llegaron a saber después, sin embargo también me di cuenta que las actividades no fueron tan significantes como hubiese querido.

Reflexiones finales

En mi primera experiencia con la asignatura de historia en la escuela primaria, donde puse en práctica lo que había planeado, pude observar qué tan eficaces eran cada una de las actividades que tenía planeadas.

Debo mencionar que durante mi experiencia en la sesión de esta asignatura influyeron de manera inconsciente la forma en cómo me dieron historia en la escuela y se combinó un poco con la forma que plantean los programas de estudios de educación básica, así como con propuestas de algunos autores vistos en clase. Tenía muchas ganas de saber qué tan eficaz era la historia personal para la comprensión de la historia en general, pero no pude realizarla. Ahora sé qué entre lo planeado y lo que realmente pasa hay una gran distancia. Las situaciones que se presentan son tan inesperadas que no todo lo que se planea sale perfectamente. Son varios los factores que influyen en la puesta en marcha de la planeación que se tienen que modificar algunas actividades y es donde uno aprende más.

Referencias

- Arteaga, B., & Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. [En línea] Recuperado el 27 de Agosto de 2016, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf.
- González, R. (2005). Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente? Segunda edición. México: Universidad de Colima. (En línea) Recuperado el día 29 de agosto de 2016, de https://books.google.com.mx/books?id=ZrW17oX_vkIC&pg=PA91&dq=acompa%C3%B1amiento+para+los+estudiantes+de+maestro&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiK1
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. En Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación, núm. 6, pp. 19-29. [en línea] Recuperado el día 29 de agosto de 2016, de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126326/190673>.
- SEP. (2012). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: CONALITEG.
- Universidad Nacional del Sur (2014). Orientaciones Generales para la Planificación Didáctica. [En línea] Recuperado el día 26 de agosto de 2016, de https://servicios.uns.edu.ar/institucion/files/132_AV_10_10.pdf.



¿Cómo enseñar historia en la escuela primaria?

Elizabeth Paredes Martínez

Era mi segunda jornada de práctica de intervención en la escuela primaria *Gral. Emiliano Zapata*. Me encontraba en el 5° grado, grupo “B” y a diferencia de la primera jornada de intervención en la que me encargaba de las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales, esta vez se insertaba una asignatura más: historia.

¿Cómo enseñar historia en la escuela primaria? Esa era una pregunta que me hacía muy frecuentemente, debido a que, cuando asistía a jornadas de observación, la forma en que los maestros enseñaban historia a los alumnos no era muy diferente a la forma en que yo aprendí: a través de memorización, dictado, subrayado y copia del libro. Entonces, ¿qué podría hacer para que fuera diferente y que hiciera que los alumnos no pasarán por lo mismo que yo en aquel entonces?

Planificando una nueva asignatura...

Todo inició con mi planificación. Desde el primer semestre en educación

normal, tuve un pequeño acercamiento a historia, pero fue hasta el tercer semestre que todo tomó más sentido. Obtuve elementos que me ayudarían a contestar mi pregunta, por ejemplo el uso de fuentes como apoyo para la enseñanza de la historia, ya que, como mencionan Santisteban y Pagés (2010), las fuentes permiten conocer una historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades, lo cual permitirá a los alumnos comprender los cambios existentes en su vida.

El docente titular del curso de Educación histórica en diversos contextos nos apoyó en el diseño de la secuencia de aprendizaje, como era la primera vez en la que se planificaba historia, ésta se hizo de manera aislada de las demás asignaturas. El docente nos supervisó durante todo nuestro proceso de planificación, con la evaluación diagnóstica y sumativa a aplicar, las actividades a diseñar, los materiales a realizar, las fuentes a utilizar, los instrumentos de evaluación a emplear,

los productos a evaluar y el contenido científico a desarrollar. Pero ¿de verdad podría llevar a cabo satisfactoriamente mis actividades? Eso solo lo descubriría hasta terminar mi jornada de práctica.

Para la planificación de historia, el docente del curso nos dio la opción de trabajar con nuestros compañeros del mismo grado de práctica, con la condición de que cada uno tuviera sus propios productos. Sin embargo, decidí trabajar sola, no porque no quisiera colaborar con ellos, sino más bien porque me sentía como una carga, ya que de mis compañeros de grado yo era la más atrasada en planificación, no solo de historia, sino de las demás asignaturas. Así que decidí trabajar sola y hacer mis materiales e instrumentos aparte, aunque mantenía comunicación con mis compañeros y de vez en cuando intercambiábamos algunas actividades o consejos para mejorar nuestra planificación.

La segunda jornada de práctica

Mi segunda jornada de práctica de intervención comenzó un día lunes. De acuerdo al horario que tenía establecido

la docente del 5° “B”, la asignatura de historia era abordada el martes a la primera hora y miércoles a la tercera, pero decidí modificar un poco el horario para ambas clases fueran a la primera hora.

El día finalmente había llegado, era martes por la mañana. Llegué al salón de clases al cuarto para las ocho y, al entrar, me encontré con la docente titular y algunos alumnos, los saludé y me apresuré a dejar mis cosas en un espacio. Vi como llegaban, poco a poco, los alumnos restantes y se acomodaban en sus asientos. Dieron las ocho y sonó la música que anunciaba que las clases daban inicio. La docente titular pidió a los alumnos que comenzaran con su desayuno, debido a que la escuela cuenta con un programa de desayunos con un horario de ocho a ocho y cuarto, o veinte minutos como máximo, para que los alumnos puedan tomar sus alimentos.

Mientras los alumnos desayunaban comencé a preparar mis materiales, ya que cuando ellos terminaran el momento esperado llegaría. Mientras ordenaba mis

materiales comencé a sentirme nerviosa. Revisé una y otra vez lo que haría y de pronto llegó el docente titular del curso que había supervisado mi planificación de historia. Entonces, mis nervios aumentaron.

Para antes de comenzar

La lección que se abordaría era *La situación económica en el país* y la apertura comercial (SEP, 2015), para esto, un día antes (lunes) realicé el ejercicio de evaluación diagnóstica a los alumnos para así averiguar qué sabían respecto a la lección que se esperaba que aprendieran y posteriormente hacer un registro de los resultados (SEP, 2012). El ejercicio de evaluación diagnóstica consistió en cinco reactivos de opción múltiple, que abordaban las características de la crisis económica en México, la causa principal de la crisis económica en México, una de las principales consecuencias de la crisis, las medidas que tomó México para enfrentar la crisis y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

De acuerdo con la docente titular del grupo, la lección a desarrollar ya había

sido abordada por ella con anterioridad, sin embargo, al revisar los resultados de la evaluación diagnóstica, noté que un 86.1% de los alumnos reconocía las características de una crisis económica, pero los resultados de los demás reactivos disminuyeron drásticamente: un 33.3% reconoció la caída de los precios del petróleo como causa principal de la crisis económica en México, un 22.2% reconoció la devaluación de la moneda como consecuencia de la crisis económica, un 27.8% identificó a la nacionalización de la banca como medida para enfrentar la crisis económica. Esta situación me indicó que la lección no había quedado del todo clara para los alumnos.

El inicio del nuevo reto

Los alumnos terminaron de desayunar y finalmente la clase dio inicio. Comencé revisando el aprendizaje esperado, se recuperó lo que los alumnos sabían de la lección y lo que les interesaría conocer de la misma. Pasaron al pizarrón y escribieron sus preguntas. Me sorprendió mucho la forma en que plantearon sus preguntas, pensé que era muy interesante lo que les gustaría saber del

tema, además de que estaban totalmente relacionadas con éste. Algunas de ellas fueron: ¿la crisis económica se dio a nivel mundial o solo en México?, ¿qué causó la crisis económica?, y ¿cuáles fueron las consecuencias de la crisis económica?

Después les pedí que sacaran su libro de texto de historia. Se leyó el primer párrafo que mencionaba que la caída del petróleo a nivel mundial provocó una gran crisis económica. Pregunté a los alumnos que si ese párrafo contestaba alguna de nuestras preguntas. Ellos respondieron que sí, que en realidad daba respuesta a dos de ellas, si la crisis se había dado a nivel mundial o solo en México y cuál fue la causa de esta crisis. Sin embargo, sentí que lo que hacía no estaba bien y me puse muy nerviosa, así que hice que los alumnos continuaran leyendo de manera seguida. Al terminar de leer se comentó el tema en grupo, pero no hubo participación por parte de todos los alumnos, lo cual me hizo entender que no tenían el interés suficiente.

Para continuar con la clase hice uso del equipo de cómputo para proyectar imágenes de diferentes billetes de finales

del siglo XX y billetes actuales para que identificaran las diferencias entre ambos. Después de observar los billetes, se describieron algunas de sus diferencias, como el papel en que estaban impresos, el valor que tenían, el personaje histórico que aparecía en ellos, el tamaño, etc.

Repartí a los alumnos las copias de un billete de 100,000 pesos de 1988, para que lo pegaran en su cuaderno. Posteriormente se formó a los alumnos en equipo y se les pidió que volvieran a leer la lección para subrayar las causas y consecuencias de la crisis económica. Mientras pasaba por los lugares de los alumnos para supervisar que estuvieran realizando la actividad de manera correcta, algunos de ellos se levantaban de su lugar y me preguntaban qué era lo que tenían que hacer. Me di cuenta que nos les había quedado clara la actividad. Para terminar con historia ese día, les repartí un cuestionario de los años de la crisis económica en México, con el cual los alumnos harían una pequeña entrevista a sus abuelos, padres o familiares mayores, algunas de las preguntas que la conformaban eran ¿cómo era el estilo de

vida de las personas?, ¿cuánto costaban algunos productos?, y ¿qué pensaba la gente acerca de la crisis?

Después de clases

El docente del curso que fue a observarme me pidió que después de que terminara mi labor en la primaria pasara con él para que me comentara algunas cuestiones que observó durante mi desempeño en el aula. Cuando terminé me dirigí a la escuela normal. Me sentía muy nerviosa y a la vez asustada ya que consideraba que mi desempeño no había sido bueno, mis manos comenzaron a temblar y sentí un pequeño escalofrío.

Llegué a donde se encontraba el docente del curso y dijo que tomara asiento. Escuché todo lo que me dijo. Me comentó que la actividad de leer un párrafo y buscar la respuesta a alguna de las interrogantes de los alumnos era una buena idea y que no debí dejarla atrás. Me preguntó qué caso tenía hacer que los alumnos volvieran a leer y subrayar si ya habíamos leído, además algunos de los alumnos ya tenían subrayado esa parte del libro. Me señaló que esperaba

que aprovechara más las imágenes de los billetes del siglo XX y los actuales para así explicar por qué los valores entre ambos cambiaron de forma muy notable. Yo no conocía bien por qué cambiaron los valores, así que el docente del curso me lo explicó. Para que las indicaciones quedaran más claras, me dijo que podía escribirlas en el pizarrón y posteriormente explicarlas de manera oral. Era mejor que yo leyera o que se hiciera una lectura colectiva, debido que al poner a leer a los alumnos no permitía el entendimiento total del texto.

Un nuevo comienzo

Era ya el segundo día en que vería la asignatura de historia, la rutina no fue diferente a la del día anterior. Llegué, saludé a los alumnos y cuando sonó la música comenzaron con su desayuno. Me sentía un poco más tranquila y en mi mente repasé lo que haría. Después llegó el docente del curso y me preguntó si estaba preparada. Tenía miedo de que me observara, miedo de que lo que hiciera no estuviera bien y no tomara en cuenta lo que el docente me dijo un día antes, así que le dije que no. Él me dijo

que entonces iría a observar a alguno de mis otros compañeros. Me sentía mal por ello, pero así podría trabajar más tranquila.

Los alumnos terminaron de desayunar y di inicio a la clase. Se recuperaron en el pizarrón las preguntas de lo que les interesaría a los alumnos conocer del tema y retomando una lectura rápida y colectiva se buscaron las respuestas en el libro de texto. Cuando localizábamos alguna, se escribía en el pizarrón. Cuando se dio respuesta a todas las interrogantes los alumnos copiaron en su cuaderno las preguntas y respuestas en forma de evidencia de trabajo.

Posteriormente, con ayuda del proyector y la pantalla, observamos una presentación en Power Point referente al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC). En la presentación se rescataron los objetivos y propósitos del mismo. La presentación llamó la atención de los alumnos debido a que se hizo uso de personajes de una serie animada (Dragon Ball Z) que les gustaba mirar, lo cual me hizo sentir muy feliz, porque la había

diseñado con ese propósito. Después, para completar la información del TLC se leyó un artículo periodístico de 2014, que fue publicado veinte años después de la firma del tratado, en éste revisamos las ventajas y desventajas que le había generado a México.

Para terminar con la lección se elaboró un mapa conceptual como producto, que se evaluó con una rúbrica. La rúbrica tomaba como base el aprendizaje esperado, ya que éste es un indicador de logro que define lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser (SEGOB, 2011). A partir del aprendizaje esperado se definieron los indicadores y a su vez cada uno de los niveles de desempeño. Constaba de cinco indicadores (presentación, crisis económica y sus causas, consecuencias de la crisis económica, medidas para enfrentar la crisis económica y apertura comercial) y cuatro niveles de desempeño (óptimo, bueno, deficiente y nulo), cada uno de estos niveles con sus respectivos gradientes y con un valor total de cien puntos.

Para dar a conocer la rúbrica a los alumnos, se copió el instrumento en el pizarrón y posteriormente fue explicado de manera oral. Aún así algunos se confundían respecto a lo que hacían y a la información que utilizaban. Así que expliqué una vez más pero a todo el grupo. Pasaba por los lugares supervisando el trabajo y, cuando veía que alguien se desviaba un poco del propósito o cometía algún error, se lo hacía saber para que lo corrigiera antes de presentar el trabajo final.

Conforme los alumnos terminaban se iban levantando y se acercaban a mí para que les revisara, les daba una rúbrica para que anotaran su nombre y después revisaba los indicadores para ver en qué nivel de desempeño se encontraban. Me alteré un poco cuando vi que no todos habían terminado, así que les pedí que lo hicieran de tarea y lo llevaran al otro día. Y, finalmente, para conocer qué tanto impacto tuvieron las actividades en los alumnos para el cumplimiento del aprendizaje esperado, realicé un ejercicio de evaluación sumativa que tenía las mismas características que el de

la evaluación diagnóstica.

Al comparar los resultados de las evaluaciones de diagnóstico y sumativa, observé que el impacto en tres casos fue positivo y en dos fue negativo. En el primero, referente a la crisis económica, en lugar de que el desempeño de los alumnos aumentara, disminuyó en 2.8 puntos porcentuales; en la principal causa de la crisis económica en México el impacto fue amplio y se invirtieron los resultados de la evaluación diagnóstica, debido a que el número de alumnos que pudo identificar la causa de la crisis se duplicó; respecto a las consecuencias de la crisis económica el impacto también fue significativo, en el cual el desempeño de los alumnos mejoró en 41.7 puntos porcentuales; en identificar las medidas para enfrentar la crisis económica, el número de alumnos que contestó correctamente estuvo apenas por encima de la mitad del grupo; y finalmente con el TLC noté que la intervención tuvo un gran impacto con un 41.5 puntos porcentuales de mejora.

Al revisar los resultados, algunos me provocaron una gran satisfacción, sin

embargo, me sentí algo decepcionada al notar que no todas mis actividades fueron significativas y de interés para los alumnos. Mis primeros días dando clase de historia fueron muy significativos para mí. Me hicieron sentir nerviosa e insegura, con miedo a no responder a las necesidades de los alumnos, sin embargo sea una experiencia buena o mala, ésta quedará marcada en mi formación.

Referencias

- Pagés, J, y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Ceres, Campiras*, vol. 30, n. 82. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Secretaría de Gobernación (2011). *Diario Oficial de la Federación: Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Secretaria de Educación Pública. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa de Estudios 2011, Guía para el Maestro. Quinto grado. Educación Básica, Primaria*. México, D.F: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Historia. Quinto grado*. México. D.F: CONALITEG/SEP.



Evaluación diagnóstica y sumativa

Madai Jasimiel Contreras

La evaluación de los aprendizajes es uno de los aspectos que más me ha costado trabajo dentro de mi formación como docente, porque creo que es difícil evaluar algo que sucede dentro del cerebro humano ya que nadie puede saber con exactitud lo que ocurre dentro de él. Sin embargo, la evaluación debe estar presente durante todo el proceso de aprendizaje, es por ello que se ha dividido en tres momentos esenciales: evaluación diagnóstica o inicial, evaluación formativa (proceso), y evaluación sumativa o final (SEP, 2011, p. 349).

La evaluación es de suma importancia dentro de las prácticas educativas, 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 (SEP, 2011a, p. 32). Tiene tres fines básicos: el diálogo, la comprensión y la mejora. El diálogo permite identificar los problemas de aprendizaje para, primero, comprenderlos y después

superarlos (Santos Guerra, 1995, pp. 36-45).

En este momento hablaré específicamente de la evaluación diagnóstica y sumativa porque para mí representan dos formas muy interesantes de evaluar formativamente y no simplemente para asignar una calificación.

En la escuela normal también se nos hizo notar la importancia de realizar una evaluación diagnóstica para conocer los referentes iniciales de cada alumno con respecto al concepto de segundo orden con el cual se iba a trabajar, así como una evaluación sumativa, para identificar los aprendizajes de cierre de los alumnos con respecto al concepto de segundo orden, después de haber puesto en marcha mi propuesta de intervención.

Evaluación diagnóstica

El concepto de segundo orden que trabajé con los alumnos fue: *Identifica en un reloj con manecillas las horas en que se realizan algunas actividades del lugar donde vive*. Tomando como punto de partida

este concepto, diseñé un ejercicio de evaluación diagnóstica conformado por tres reactivos: el primero referente a la función de las manecillas del reloj analógico, el segundo sobre la lectura del reloj y el tercero relacionado con la representación de la hora en que se realizan diversas actividades cotidianas en la comunidad donde viven los alumnos.

Se pidió a los alumnos que contestaran los reactivos con lo que supieran respecto al concepto de segundo orden, ya que de eso se trata la evaluación diagnóstica, ayuda a conocer los saberes previos de los estudiantes (SEP, 2011a, p. 32).

Proceso de intervención

Después de aplicar a los alumnos el ejercicio de evaluación diagnóstica, revisé junto con ellos el concepto de segundo orden. Lo leyeron y comentaron lo que imaginaban al respecto de éste. Posteriormente dibujaron en un cuadro lo que imaginaron y lo que querían saber del concepto de segundo orden.

Con ayuda de un reloj expliqué a los alumnos la forma en que se realiza la

lectura de las horas y minutos, partiendo primero de la identificación de sus partes y después de la función que tienen.

Cada alumno manipuló un reloj con la intención de que, por medio de un juego, los alumnos señalaran diferentes horas y mencionaran lo que acostumbraban hacer a la hora marcada.

Revisamos la información que contiene el libro de texto con respecto al concepto de segundo orden y a partir de esta revisión los alumnos elaboraron una lista de las actividades más relevantes que se realizan en su comunidad con el objetivo de que investigaran los horarios en los que se llevan a cabo esas actividades.

Grupalmente se unificaron los horarios de las actividades más relevantes de su comunidad. Con ayuda de esta información los alumnos realizaron un ejercicio en su libro de texto. Posteriormente, como una actividad de afirmación de lo aprendido, los alumnos acomodaron imágenes que mostraban actividades que se llevan a cabo en su comunidad de acuerdo al horario en que se realizan.

Evaluación sumativa

La evaluación sumativa refleja el nivel del logro de cada alumno respecto de los estándares establecidos para cada aprendizaje esperado. La información que aporta permite ponderar y posicionar los desempeños individuales y colectivos, e integrar de forma acumulativa el avance de cada alumno, desde el inicio de su aprendizaje hasta su conclusión (SEP, 2011b, p. 350).

Dentro de mi intervención y como parte del cierre apliqué un ejercicio de evaluación sumativa. La estructura de este instrumento fue semejante al de la evaluación diagnóstica, con tres reactivos equivalentes.

La aplicación de la evaluación sumativa tuvo como objetivos comparar resultados e identificar los avances de los alumnos con respecto al logro del concepto de segundo orden.

Finalmente revisé ambos instrumentos (evaluación diagnóstica y sumativa), comparé los resultados y pude establecer el impacto de las acciones realizadas por

los alumnos para el logro del concepto de segundo orden.

Gracias a la aplicación de una evaluación diagnóstica y sumativa pude identificar los avances y las dificultades de los alumnos para reconocer las horas en el reloj analógico y relacionarlas con las actividades de su comunidad.

Resultados y conclusiones

Después de mi intervención y de haber llevado a cabo la evaluación diagnóstica y sumativa pude llegar a las siguientes conclusiones y resultados. Los niños tenían referentes previos muy limitados sobre la lectura del reloj analógico, además, con la complejidad de esta forma de medición del tiempo y las dificultades, mi intervención para concretar en los alumnos este conocimiento abstracto provocó que poco menos de la mitad de los niños no lograra el propósito de aprendizaje.

Comparar los resultados de la evaluación diagnóstica con los de la evaluación sumativa me permitió identificar el avance real de los niños con respecto al

concepto de segundo orden. Me dio la posibilidad de hacer una comparación partiendo de lo que sabían los alumnos y de lo que habían logrado después de mi intervención.

Aunque la evaluación se centre en el aprendizaje del alumno, no quiere decir que sea el único responsable de los resultados de su evaluación. La evaluación también permite detectar si los problemas en el aprendizaje son generados por el propio docente, el alumno, los contenidos, las condiciones de enseñanza o el contexto (Pérez, 2007, p. 21).

La identificación de los factores que interfieren el aprendizaje de los alumnos es lo que permitirá la mejora. Basándome en ello pude determinar que algunos niños avanzaron muy poco debido a que sus conocimientos previos no estaban estables, no eran concretos; a la naturaleza abstracta de los contenidos de aprendizaje y a las dificultades que tuve durante mi intervención para llevarlos a la comprensión del concepto de segundo orden.

Referencias

- Pérez Rivera, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. Reencuentro, () 20-26. Recuperado el 13 de mayo de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>
- Santos Guerra, Miguel A (1995). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. 2ª Ed. Granada: Aljibe.
- SEP (2011a). Plan de estudios 2011. Educación básica. México, D.F.: SEP.
- SEP (2011b). Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Primer Grado. México, D.F.: SEP.



De la teoría, la ejecución, la frustración y el trauma

Paola Teresa Reyes Vilchis

Cada año, en la Escuela Normal donde estudio, los seleccionados para prepararse como maestros somos llevados a prácticas de observación, inmersión, ejecución y ayudantía. Esto varía según el grado en que te encuentres pero conforme avanzas en tu formación mayor es el tiempo que pasas de práctica en escuelas primarias (que te hacen el favor de aceptarte) e impartiendo cada vez más asignaturas a los niños.

Los hechos citados a continuación tuvieron lugar a finales de mayo e inicios de junio de 2016. No recuerdo las fechas exactas, ni quiero hacerlo, porque las experiencias vividas durante este tiempo no fueron gratas.

El proceso inicia un mes antes de que vayas a la escuela primaria, para este momento se supone que durante las visitas que realizaste anteriormente, dos semanas, recopilaste toda la información necesaria sobre el que es considerado tu grupo de prácticas y conforme a ello construyes una planeación, que “implica

organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo” (SEP, 2011, P. 27), éstas dependen del campo de formación al que pertenezcan las asignaturas por abordar y son una guía para el trabajo en clase.

Por lo general, tu titular de la escuela primaria asigna los temas con los que vas a dar clase pero en esta ocasión, para la asignatura de historia, se nos dio la oportunidad de elegirlo. El tema que impartiría en la escuela primaria fue escogido por mis compañeras de grado y yo. Con la única condición de que formara parte del quinto bloque. El tema seleccionado fue El pensamiento social y político de Morelos, sin embargo, con el tiempo nos dimos cuenta de que era necesario abordar también *El pensamiento social y político de Hidalgo* pues al finalizar la lección se demandaba la realización de un diagrama de Venn sobre el pensamiento de ambos personajes.

Las fuentes primarias elegidas fueron *El Decreto de abolición de la esclavitud, las gabelas y el papel sellado de Hidalgo y Los Sentimientos de la Nación de Morelos*. Para el aprendizaje de la Historia en educación primaria es necesaria la interacción del alumno con fuentes primarias que, según Gutiérrez, Robledo y Garcés (2012) son “aquellos documentos, objetos, libros o imágenes que sobrevivieron [al] paso del tiempo y que, [...] nos ayudan a tener una visión sobre cómo era la vida en el momento histórico en que se produjeron” para lograr que sea significativo para el niño mientras analiza y compara diversas evidencias como si fuera un mini historiador.

Para presentar las fuentes primarias a mis alumnos, el titular del curso de *Educación histórica en diversos contextos* me exigió llevar una copia de estas fuentes primarias para cada niño, con su respectiva paleografía, es decir, la fuente primaria escrita con letra de la época actual. Las primeras de la forma más similar a la original, por lo que me di a la tarea de conseguir un papel de impresión que pareciera arcaico. Visité muchas tiendas durante varios días

y no encontraba nada hasta que, mucho tiempo después, hallé algo parecido a lo que buscaba.

Y es en este momento donde iniciaron mis traumas. Me encontraba muy ilusionada con la impresión de mis fuentes primarias porque las que practicábamos en cuarto grado éramos las únicas que las presentábamos de esa manera. Imaginaba a mis alumnos recibiendo las fuentes primarias, sorprendiéndose porque fueran novedosas, preguntándome cosas y mostrándose muy interesados, tal y como lo pinta Pagés y Satisteban (2010) en alguno de sus escritos.

Todos los autores que leí hasta el momento me aseguraban que era la mejor forma de aprender Historia, que a los niños les interesaba, que les parecía fascinante y no sé cuántas cosas que, al menos a mí, me hicieron sentir confiada y segura. Creyendo asegurado el éxito total, para que al llegar a tu grupo de prácticas ¡bum!, tus sueños y expectativas te explotan en la cara.

Si eres valiente, te invito a leer los párrafos venideros advirtiéndote antes que es una

historia de horror y frustración que en ningún momento deseo que te ocurra pero que muy probablemente te sucederá, tal vez no en historia pero ¿sabes?, hay muchas asignaturas.

Me disculpo de antemano si hago que tu interés por ser maestro decaiga o si te contagio de los sombríos sentimientos que tuve al practicar. Estando advertido y bajo tu propio riesgo continúo con mi espeluznante narración.

Muerte a las expectativas. Delito: ser demasiado soñadoras

La primera sesión la llevé a cabo antes del recreo. Realicé la evaluación diagnóstica por medio de un examen de opción múltiple, recuperé los conocimientos previos de mis alumnos mediante el diálogo, les comuniqué lo que íbamos a hacer durante la clase y, posteriormente, les entregué la fuente primaria.

Ellos la observaron extrañados, dijeron que el papel usado se parecía al de las tortillas y preguntaron a la docente titular si en verdad había sido escrito por

Hidalgo. Ella dijo que no lo sabía, que me preguntaran a mí. Les expliqué que era una copia del original que se encontraba en un lugar llamado *Archivo General de la Nación*, en donde era resguardado, pero se mostraron escépticos, para ellos no era nada más que una impresión en papel de tortillas.

Intenté que leyeran la fuente primaria pero, como parecía dificultárseles mucho, les entregué la paleografía. Leímos las cuatro declaraciones hechas por Hidalgo y con colores distintos íbamos diferenciando los pensamientos políticos de los sociales.

Me sentí muy mal por lo sucedido con las fuentes primarias, de verdad esperaba que se maravillaran con ellas pero al parecer fue tan poco su impacto que al finalizar las clases muchos de estos ejemplares estaban en el suelo, rotos y pisados. No obstante, me quedada como consuelo que mis alumnos habían comprendido lo analizado... O eso me pareció a mí.

Tu peor enemigo: el tiempo

Ya que les gustaba mucho a los niños, en

la siguiente sesión inicié la clase jugando a *La papa caliente*, para recuperar los contenidos analizados anteriormente. El juego consistió en arrojar una pelota de un integrante a otro sin previo aviso mientras cantamos:

La papa caliente estaba en un sartén, tenía mucho aceite ¿quién se quemó? uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez.

Al terminar el conteo, la persona que tuviera la pelota tenía que mencionar un ideal social o político de Hidalgo. Algunas de las respuestas fueron:

- En el que les cortaban la cabeza a los dueños de esclavos si no los soltaban en seis días.
- Que todos pudieran trabajar la pólvora si sabían.
- El de que les dejaran de cobrar impuestos a los que eran pobres.
- Que se dejara de usar el papel del rey para los documentos.

Posteriormente, recibieron la réplica de *Los Sentimientos de la Nación* solo hasta el punto diez, así como la paleografía que contenía catorce puntos. Como era de esperarse, trataron a la fuente primaria con la misma indiferencia que la anterior, pero de alguna forma ya lo había superado.

La clase fue impartida en una hora y unos minutos antes del término del horario de clases por lo que los alumnos se encontraban bastante inquietos. Tardé en conseguir que me prestaran atención y, una vez que lo logré, comenzamos el análisis del documento. Después de haber revisado cuatro de los catorce puntos, el grupo se puso muy inquieto y algunos de sus integrantes comenzaron a susurrar. Eso me preocupó bastante y comencé a gritar, me encontraba muy tensa y nerviosa. Todo empeoró cuando la titular, molesta por el ruido también comenzó a gritarles.

Mi desempeño de este día me hizo sentir nuevamente mal, pues no pude mantener atentos a los niños ni llamar su atención. Además noté que no estaban

tan interesados en la inspección del documento de Morelos, probablemente porque cada punto era de unos cuatro renglones y de alguna forma ver tantas letras es algo abrumador y cansado, como sucedió con el documento de Hidalgo. Por si fuera poco, al dialogar con mis compañeras de grado, me di cuenta que era la que en peor situación se encontraba. Una de ellas dijo que sus alumnos se emocionaron mucho con las fuentes y que le había ido muy bien, otra comentó que no había ido como esperaba pero que no estuvo del todo mal y bueno... Luego estaba yo, con una historia tan lastimera que ni siquiera supieron que decirme.

Si ellas pudieron ¿por qué yo no? me cuestionaba cada vez que lo recordaba con profunda desesperación y tristeza. Mi entusiasmo estaba mermando.

La última y nos vamos

La última sesión de Historia que impartiría ocurrió nuevamente antes del término de la jornada diaria.

Usé nuevamente el juego de la papa caliente con la finalidad de recuperar lo poco que analizamos sobre Morelos, pero para mí desgracia los niños solo hacían mención de los decretos de Hidalgo, era como si nunca hubiéramos revisado a Morelos.

Muy frustrada y sin ganas de dar la clase continuamos con el análisis de *Los Sentimientos de la Nación* nuevamente entre ruidos molestos e interrupciones ocasionales por parte de la titular. Estábamos tan cansados de aquella actividad tediosa y aburrida que los últimos puntos los revisamos muy superficialmente pues era claro que ni los niños ni yo queríamos seguir haciendo eso.

Casi al finalizar les entregué la estructura del diagrama de Venn y la rúbrica con la que se evaluaría, en voz alta di las indicaciones de lo que debían de hacer (también venían escritas en ambos archivos) pero hubo muchas dudas sobre el uso de ambos instrumentos.

Conforme entregaban su esquema de Venn contestado y evaluado les iba dando el examen de evaluación sumativa que era idéntico al diagnóstico (curiosamente nadie lo notó).

Al revisar un examen me di cuenta de que me había centrado tanto en analizar las fuentes primarias que olvidé el libro de texto en donde teníamos que haber revisado la finalidad de Morelos al convocar al Congreso de Chilpancingo en 1813.

Luego de un rato la canción que cierra las actividades diarias sonó, los alumnos comenzaron a apresurarse. Muchos dijeron:

- Maestra Tere tenga mi trabajo, aunque ya así — y salían corriendo.

Algunos se quedaron a terminarlo pero al momento de llenar la rúbrica se desesperaban y coloreaban toda una columna con tal de salir o iluminaban las casillas salteadas y al azar para que me diera cuenta. Se les olvidó que se encontraban sentados en las bancas que estaban frente de mí.

Después de que todos los niños se fueron dejé de sonreír y me puse a recoger mis cosas muy entristecida porque mis alumnos habían aprendido más del tema con menor peso en mi práctica. Estaba asustada por mí y por los que serían mis futuros alumnos y, ¿sí no sirvo para esto? No quiero ser una de esas maestra inútiles que echan a perder a los niños porque no son capaces de retener su atención y guiar conocimientos adecuadamente, pensaba.

Al llegar a casa me puse a comparar los resultados de la evaluación diagnóstica con la sumativa y me sentí todavía peor al notar que no había ningún avance. Mis sentimientos fueron más negativos y comencé a reprocharme muchas cosas pero luego el miedo llegó a mí, temía porque el maestro que daba el curso de Historia en mi Escuela Normal es algo cruel y sabía que iba a burlarse de mí, cosa que, por cierto, sí hizo.

Mi espíritu y mi autoestima docente están por el piso en cuanto a la asignatura de Historia se refiere, aun siento ganas de llorar cada que recuerdo aquella terrible

práctica y el mal que debí hacerle a esos niños que me fueron confiados. Le temo a las fuentes primarias y a su uso, aunque pretendo intentar trabajar con ellas más adelante... Tengo que enfrentar mis miedos.

Para reflexionar

“La tarea docente es objeto de múltiples frustraciones que [...] acaban por “anular” [...] la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica” (Díaz Barriga, 1993, p. 73). Por tal motivo, es necesario enfrentar estos sentimientos negativos antes de que se conviertan en algo realmente perjudicial para nuestra práctica afectando con ello a los alumnos.

Durante el desarrollo de mi documento culpo a los autores por ilusionarme y por las frustraciones que pude vivir en consecuencia de ello, sin embargo también es importante mencionar que reconozco

mi culpa por creer ciegamente en lo que leo y dejarme vencer tan fácilmente perdiendo de vista que en gran parte el trabajo docente implica desarrollar una enorme inteligencia emocional para lidiar no solo con situaciones personales o de la práctica, sino también con los problemas que los alumnos (e incluso los padres de familia) lleguen a presentar o compartir contigo.

Queridos lectores, recuerden no creer todo lo que dicen los autores de los textos sugeridas para sus cursos, apuesto que algunos de ellos hace años que no dan clases en primaria o tal vez nunca lo hicieron por lo que no conocen a lo que nos enfrentamos. Pongan en duda todo y analicen los contextos en los que se aplican las propuestas, no es lo mismo practicar en España, con un grupo 20 niños en zona urbana, que en México, con uno de 39 en una zona rural indígena.

Referencias

Díaz Barriga, A. (1993). Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial. México: Nueva Imagen.

Gutiérrez J., Robledo S. y Garcés J. (2012). Uso y análisis de fuentes. Recuperado el 12 de julio de 2016, de http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/documentos_bnc/Documento-digital-05.pdf

Pagès, J., y Santisteban A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Cuadernos CEDES, 30(82), 281-309. Consultado el 13 de septiembre de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de estudios de educación básica 2011. México D.F.: SEP.



Una rúbrica para evaluar historia: elecciones y decepciones que fortalecen

José Alavez Galicia

Es curioso cuantas veces te puedes parar frente a un grupo de niños y creer que conforme pasan los días cada cosa o acción planificada va a ser más sencilla, que ellos lograrán comprenderla y, entonces, el objetivo habrá sido cumplido. *Pan comido* sería la expresión que mejor ejemplifica la manera en cómo puedes llegar a pensar acerca de ese momento, pero lamentablemente no es así, nada es fácil, pero tampoco imposible, claro que eso depende de cada persona.

Mi intención al escribir estas líneas es la de mostrar de la manera más breve y sencilla posible lo que antecedió a una de las práctica de inmersión y lo que sucedió durante un día de dicha práctica, específicamente en el uso de una rúbrica para evaluar uno de los aprendizajes esperados de la asignatura de Historia.

Para comenzar, creo que es importante mencionar que las prácticas en la vida de un estudiante normalista son espacios fabulosos para aceptar o negar, con lo empírico, aquello que múltiples teóricos analizados en clase dicen sobre la educación. Son momentos llenos de oportunidades, siempre y cuando te encuentres a la expectativa de todo lo que a tu alrededor sucede. Se trata de un lienzo donde se pueden contrastar los diferentes matices entre lo que se hace y lo que se dice del maravilloso proceso educativo, todo para forjar tu carácter.

Debo mencionar que, para mi segundo año en la licenciatura en educación primaria, ya había estado en ocasiones pasadas frente a un grupo, pero nunca con la intención de enseñar un tema de Historia. El concepto de segundo orden o aprendizaje esperado por alcanzar era:

“Explica las causas de la situación económica

y la apertura comercial, y las consecuencias de la expansión urbana, la desigualdad y protestas sociales en el campo y la sociedad”, dosificado en dos conceptos de primer orden o temas: “La situación económica en el país y la apertura comercial; y Expansión urbana, desigualdad y protestas sociales del campo y la ciudad” (SEPB, 2012, p. 162).

Dos temas para un mismo aprendizaje esperado. Lo mínimo que pudimos hacer mis dos compañeras en el mismo grado y yo, fue dividir los temas para dos sesiones, aunque a mi parecer pude haber optado por otro día más. La situación económica en el país y la apertura comercial era el concepto de primer orden a tratar durante la primera sesión y su posterior reflexión el motivo de este escrito.

Difícil fue, en primera instancia, planificar una secuencia didáctica para abordar este contenido ya que algunos

conceptos son difíciles de asimilar y comprender por parte de los niños; debo aceptar que también para nosotros. Por ello, fue aún más difícil decidir cuánto del tema sería propicio abordar y qué partes dejar fuera. Durante este momento cometimos el que, me atrevo a llamar, el error fundamental.

Retomar demasiada información para una sola clase dificulta su comprensión, aunque claro, esto en ningún momento pasó por mi cabeza porque de lo contrario, durante la elaboración de la rúbrica para evaluar el mapa mental de los niños, hubiera omitido muchas cosas.

Es oportuno mencionar que la rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten advertir el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una determinada escala (SEP, 2012a, p. 51). La rúbrica elaborada para evaluar los productos estaba pensada para ser una guía de lo que se deseaba el niño plasmara en su mapa, pero éste difícilmente pudo cumplir con su objetivo.

Era el martes 24 de mayo de 2016, segundo día de la primera semana de prácticas en el 5° grado, grupo “A”, de la escuela primaria *Gral. Emiliano Zapata* en la comunidad de San Diego de los Padres Cuexcontitlán. Los niños, de manera general, son lo que para la mayoría de mis compañeros normalistas y yo podemos denominar obedientes. Esto me orilló a confiar demasiado en el comportamiento del grupo al que fui asignado, ya que de manera particular presentaban una gran disposición para el trabajo y un buen comportamiento. Todo era perfecto para llevar a cabo mi cometido, con los materiales necesarios y un gran entusiasmo. Optimista es la palabra que resume todo, no había cosa alguna que pudiera hacerme cambiar de parecer.

Como todo día normal, los chicos y chicas se dispusieron a desayunar para después iniciar con las actividades de aprendizaje. Después de los alimentos, tomé una decisión que a la par fue buena y mala: -hoy vamos a iniciar con su asignatura favorita - palabras llenas de sarcasmo y entusiasmo fue con las que me dirigí a los

niños ya que odiaban Historia. Hasta ese momento no lo sabía, pero llevaba dos puntos menos a mi favor. El primero, esta asignatura para ellos era la peor y, el segundo, precipitarse no mejora las cosas, pero lo olvidé.

Inicié con Historia porque no veía tanta dificultad para llevar a cabo lo planeado y también me sentía un tanto inseguro de cuánto tiempo se tardarían los niños en elaborar un mapa mental; sin olvidar las tan usuales intervenciones de los promotores.

La clase fue hasta cierto punto divertida, pues la dinámica era distinta a la que normalmente llevaba la docente titular. Primero entregué los conceptos de primer orden, uno para cada estudiante, alguien leyó el pequeño trozo de papel de su mano en voz alta y me dispuse a preguntar que se imaginaban al leer/escuchar estas palabras. La mayoría de los niños me decían lo que pensaban y posteriormente lo anotaba en el pizarrón, con la intención de confrontar sus ideas iniciales con las que tendrían después de analizar la información preparada.

Este sencillo proceso donde se comunican los objetivos de la sesión es de suma importancia, porque no solo sirve para evidenciar cuánto saben los chicos acerca del tema a tratar, sino también para situarlos en el contenido y permitirles hacer una primera representación de lo que se desea que aprendan. Numerosos son los estudios que evidencian como los estudiantes aprenden de manera más significativa cuando reconocen lo que se les pretende enseñar (Ballester, Jorba y Sanmartí, 2006).

Entre lectura, explicaciones, interrupciones y un poco de sueño en los ojos de algunos niños, terminó la parte de analizar la información sobre el tema, aproximadamente a las 10:30 horas, para dar paso a la elaboración del mapa mental.

Para realizar el producto planeado, entregué una rúbrica personalizada a cada niño y niña donde se plasmaba cada uno de los elementos que su mapa debía contener (figura 1).

ESCUELA PRIMARIA "GRAL. EMILIANO ZAPATA"
 Grado;5 Grupo: "A"
 Docente Titular: Maribel Romero Díaz
 Docente en formación: José Alavez Galicia
 Rúbrica para evaluar el mapa mental
 Tema: Expansión, desigualdad y protestas sociales

Nombre del alumno: Avelino Crisoforo Heriberto

Valor: 90 puntos

Puntos obtenidos: _____

Calificación; _____

| | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|
| Identificación del tema | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. |
| Estructura | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. |
| Aplicación | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. |
| Título | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. |
| Brevidad | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. | El alumno debe identificar el tema de la sesión y el tema de la rúbrica. |

Figura 1. Rúbrica para evaluar el mapa mental de los niños.

Para comenzar a trabajar con ella, leí el primer indicador y después continuó una compañerita con el resto de indicadores. Una vez leídos los indicadores y recordado que éstos los habíamos visto en el libro y en una breve presentación sobre el TLC, pasamos a un solo nivel de desempeño: el óptimo, pues es el único que interesa lograr, dejando el resto con la sola mención de que valían menos para evitar las tan indeseadas confusiones.

Desconozco si los niños alguna vez anterior a este ejercicio habían empleado una rúbrica para realizar alguna actividad,

pero después de los resultados, me permito deducir que no y tampoco me asombra, pues las rúbricas son algo en cierto grado nuevo en la escuela, incluso lo fueron para mí alguna vez en mi primer semestre de la escuela normal.

Para resumir lo consecuente, ningún mapa mental logró completar todos los indicadores en el nivel óptimo. Ya sea por elementos faltantes u omisiones completas de algún indicador es que nadie logró elaborar el mapa ideal.

Es malo, nadie puede negarlo, pero es bastante creíble. Cualquiera en mi lugar pudo haber vaticinado que en mi primer intento por manejar un instrumento de evaluación complejo para los niños, los resultados serían reales pero no agradables. No busco justificar lo sucedido, porque de una u otra manera todo es resultado de mi incipiente preparación y actuación, pero de alguna forma pretendo evocar un poco de sentido común para no sucumbir ante la típica frustración que procede después de un fracaso.

Hasta aquí ya he expuesto lo que ocurrió, pero de alguna manera debo hacer útil todo esto en mi formación, y si de alguna forma puedo hacerlo, es aludiendo a cómo no sucumbir ante una situación similar.

Lo primero que se debe tener en cuenta, y de donde parte todo, es el aprendizaje esperado o concepto de segundo orden en el caso de Historia; especialmente la evaluación. Dime qué y cómo evalúas y te diré que enseñas y aprenden tus alumnos (DGSPE, 2013).

En este caso, no requería que los niños evocaran mucha información, solo que rescataran aquellos fragmentos que de manera general integran el concepto de segundo orden a manera de imagen, pero como sabes no funcionó del todo bien. En parte, debo reconocer que pedirles un mapa mental tampoco fue la idea más brillante que he tenido. Esta clase de actividades son para algunos niños muy tediosas y, para desventaja de los maestros, se llevan mucho tiempo.

Otro punto crucial es no dar demasiada información que pueda confundir a los chicos, lo mejor es evitar hacer una

contribución más informativa de lo que se exige, ser pertinente y claro, que exige brevedad; orden y; sin ambigüedad (Grice, p, 45-46 1975, citado por Lomas, Osoro y Tusón, 1998).

En el caso de la rúbrica, hay que evitar colocar más de un solo aspecto en cada nivel de desempeño por indicador. Por ejemplo:

| | |
|---|---|
| Tratado de Libre Comercio (TLC) | Expresa dentro del mapa mental el Tratado de Libre Comercio y uno de sus objetivos. (15) |
| Expresa dentro del mapa mental el TLC, sin especificar alguno de sus objetivos. (10) | Expresa dentro del mapa mental un objetivo del TLC (5) |
| Omite dentro del mapa mental el TLC y sus objetivos o no elabora el mapa mental. (0) | |

Figura 2. Fragmento de la rúbrica para evaluar el mapa mental de los niños.

Si la intención es resaltar el TLC, está por demás pedir un objetivo, puesto que no es necesario profundizar esto. La ampliación de la información puede confundir a los niños.

En algunos otros casos, si se desea, por ejemplo, evaluar la ortografía, se debe evitar colocarla junto a otro aspecto, como la coherencia dentro del texto. Mezclar más de dos elementos puede causar problemas también al evaluar.

| | | |
|--|---|---|
| Ortografía y redacción | Las oraciones muestran coherencia y solo comete 2 errores de ortografía (30) | |
| | Las oraciones muestran coherencia y comete de 3-6 errores de ortografía | Las oraciones son un poco difíciles de comprender y comete de 7-10 errores de |
| No se comprenden las oraciones y se presentan más de 10 errores de ortografía o no elabora el tríptico. (0) | | |

Figura 3. Fragmento de la rúbrica para evaluar el mapa mental de los niños.

Elaborar rúbricas es un trabajo arduo que requiere de concentración y distinción en lo que se pretende evaluar. La SEP (2012a), dentro de la serie *Herramientas para la evaluación en educación básica*, brinda ayuda en lo referente a la elaboración de rúbricas dentro del cuadernillo cuatro, titulado “Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el

enfoque formativo”. Aunque existen varios autores que pueden auxiliarnos en esta tarea.

Para finalizar, debo decir que he aprendido más de mis errores durante esta práctica, que de los escasos aciertos en ocasiones anteriores.

No me frustró por lo sucedido, al contrario, me atrevo a decir que al no ser el mejor haciendo mi papel de estudiante normalista, me siento con el compromiso de superar, en prácticas venideras, lo ya hecho y con la mejor disposición. Después de todo, más que nuestras habilidades, son nuestras elecciones las que muestran quienes somos.

Referencias

- Ballester, M., Jorba, J., y Sanmartí, N. (2006). Evaluación como ayuda al aprendizaje. España: Grao.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2013). Evaluación para el aprendizaje: programa del curso, cuarto semestre. México, D.F.: DGESPE
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1998). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México, D.F.: SEP.
- (2012b). Programas de estudio 2011, Guía para el maestro. Quinto grado. Querétaro: CONALITEG.



La lectura del reloj

Karen Juárez Vargas

El primer día de clases es una buena oportunidad para el inicio de nuevas maneras de trabajar. Ese día todo comenzó muy bien, todo tranquilo. Los alumnos atentos, yo, como docente practicante, llena de nervios, pero deseosa por lograr que los niños aprendieran a hacer uso del reloj analógico. El docente, dice Meirieu (2007), debe de transmitir a los alumnos esas ganas de aprender así como el deseo de conocer nuevas cosas.

El contexto

Ese día fue mi primer acercamiento para dirigir una sesión de educación histórica dentro de un salón de clases, eran las 7:50 de la mañana. Todo parecía normal, los alumnos llegaban como siempre. Algunos, dentro del aula, desayunaban tranquilamente. Yo, lo que sentía dentro de mi estómago, eran nervios, aunque trataba de disimularlos sonriendo y saludando a todos los alumnos. Finalmente dieron las ocho de la mañana y entró el último niño.

Algunos de los pequeños tenían cara de sueño, quizá porque era el primer día de clases después de dos largas semanas de vacaciones. Otros se mostraban emocionados, atentos a cualquier movimiento que yo hacía. Continuaron desayunando hasta dar las ocho con veinte minutos. En ese momento la docente titular hizo una intervención para comentarles que yo trabajaría con ellos por dos semanas. Algunos reaccionaron con mucha alegría, pero para otros el aviso les resultaba extraño, ¿será porque estaban acostumbrados a la manera de trabajar de su maestra y no habían tenido anteriormente a otra maestra que interviniera en su salón de clases?, pues se trataba de un grupo de primer grado. No lo sé, solamente sé que tenía que hacer que ellos lograsen los propósitos que señala el programa de estudios de primer grado y que pudieran trabajar de la manera que llevaba planeada.

La mañana de trabajo

En el plan que llevé para desarrollar ese día se señalaba el trabajo con dos

asignaturas, una de ellas Español y la otra Exploración de la naturaleza y sociedad. Durante la mañana trabajé con español sin mayor problema, las actividades se realizaron por completo, debido a la disposición que tenían los alumnos para trabajar y ambas docentes estábamos al pendiente de cualquier duda que pudiera surgir. Yo aún me encontraba muy nerviosa, pero después de un rato de trabajo pude hacerlo sin mayor problema. Dejé los nervios un poco de lado, aunque en muchas ocasiones me llegó a costar trabajo resolver algunas dudas de los alumnos.

La mañana transcurrió de buena manera, el trabajo se estaba realizando según lo planeado, lo cual me llevó a pensar que lo estaba haciendo muy bien, pues los alumnos estaban trabajando de manera entusiasta y parecía que entendían bien el tema. Lo que no sabía era que ese contenido ya lo habían revisado los alumnos, tal vez de manera muy general pero tenían una idea de lo que estábamos haciendo. No me pude percatar de ello pues no se realizó un diagnóstico previo al trabajo con los niños, a pesar de que el

programa de estudios (SEP, 2012a) hace referencia que “para determinar el punto de partida de una secuencia didáctica, es necesario realizar una evaluación inicial, que permita obtener datos sobre lo que los alumnos dominan o no dominan con relación a los aprendizajes esperados”.

Salimos al recreo y estuvimos jugando, los alumnos estaban siempre cerca de su salón, solo platicaban entre sí y me pedían que jugara con ellos. Todo era lindo en ese momento, pero no dejaba de preguntarme ¿cómo sería entonces abordar un tema nuevo para los alumnos?, y ¿cuál sería el tiempo que tardaría en lograr que ellos aprendieran dicho contenido?, pero no pasó mucho tiempo para resolver mi pregunta y para darme cuenta de lo difícil que puede llegar a ser.

La exploración de la sociedad

Al entrar de recreo, la asignatura con la que trabajamos fue Exploración de la naturaleza y sociedad. El tema estaba enfocado hacia la educación histórica. El programa de estudios (SEP, 2012b, p. 113) señala como aprendizaje esperado

que los alumnos identifiquen en un reloj con manecillas las horas en que se realizan algunas actividades del lugar donde viven. Menciono que estaba enfocado hacia la educación histórica porque para que el niño pueda comprender la historia principalmente debe entender el concepto de tiempo y saber que la identificación y medición de éste nos permitirá comprender los sucesos que se presentan en nuestro entorno, “el tiempo es muy importante para comprender la complejidad del territorio, para establecer las interrelaciones entre los diversos elementos de un paisaje” (Pagés y Santisteban, 2010, p. 282).

El contenido a trabajar fue la lectura del reloj analógico. En la planificación de esta asignatura si contemplé lo que en la anterior no: la aplicación de un diagnóstico. A simple vista y sin revisarlo a detalle, me di cuenta que la mayoría de los alumnos no tenía conocimiento de lo que trabajaríamos, así que empecé preguntando ¿quién tenía o había visto algún reloj?, y, si lo habían visto, ¿cómo era éste? Después de que algunos niños participaron, les presenté un reloj

analógico en grande, sólo una pequeña parte del grupo había visto algún reloj de este tipo, la mayoría lo desconocían. Aquí fue donde me di cuenta que estaba frente a un gran reto: lograr que aprendieran a hacer uso del reloj pero además que pudieran relacionar la hora con actividades que realizaban de manera cotidiana.

Las manecillas

La primera actividad fue darles a conocer a los alumnos lo que aprenderíamos, el concepto de segundo orden que señala el plan de estudios. Los niños pudieron leerlo, pero les costó algo de trabajo entenderlo, por lo cual tuve que explicárselos para que les quedara un poco más claro. Posteriormente, pasamos a identificar las partes del reloj y su estructura. Se incluyó la función y el nombre de cada manecilla, esto último fue lo que causó mayor conflicto debido a que les parecía un tanto difícil diferenciar una manecilla de otra. Realizamos algunos ejercicios donde los alumnos tenían que leer la hora en el reloj, pero como vi que era difícil les sugerí colocar el nombre a cada manecilla y solo leer la

hora que señalaba el reloj, sin hacer uso del minutero.

Fue aquí donde me di cuenta que era complicado lograr que los alumnos aprendieran algo nuevo de manera rápida. Me sentía desesperada porque a la hora de planear no consideré la dificultad que podría causar esto en los alumnos. Tampoco consideré si sabían contar de cinco en cinco o alguna técnica para que pudieran comprender cómo se realiza el conteo de los minutos en el reloj. Otra de las cosas que me sucedió fue que tenía contemplado mostrarles un reloj analógico real, para que pudieran observar su funcionamiento, pero la pila del reloj, que era nueva, no sirvió, por lo cual se omitió esta actividad. Me sentía un poco desanimada debido a que no pude terminar con las actividades planificadas para ese día, sentía que sería difícil lograr que los alumnos aprendieran, pensé que no lo lograría. Por este día fue lo único que se realizó debido al conflicto que causó y un poco a la falta de tiempo.

Mi reflexión

Cuando llegué a casa lo primero en lo que pensé fue en buscar una manera de lograr que los alumnos aprendieran a leer las manecillas del reloj y buscar algo llamativo. Durante el resto de la semana ya no trabajé con este contenido debido a que, según el horario establecido por la docente titular, solo se tenía contemplado los martes. Así que tuve que esperar a la siguiente semana a pesar del gran interés que surgió en los alumnos, sobre todo por conocer un reloj analógico real, pues no todos ellos habían visto alguno antes.

Para la sesión de la segunda semana, seguía sintiendo ese temor de no lograr que los alumnos pudieran aprender a usar el reloj, sobre todo a relacionar las actividades y la hora que marcaba. Ese día me cercioré que el reloj ahora si funcionara para mostrárselo a los alumnos. Ellos identificaron la velocidad en que se movía cada manecilla y la relacionaron con su función, me di cuenta, entonces, que hubiese sido más sencillo para ellos si esto lo hubiera realizado desde un principio. El plan de estudios (SEP, 2012a, p. 30) menciona, en

uno de los principios pedagógicos, en el seis para ser exactos, que “los materiales educativos se han diversificado y una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente”

Se puede aprender jugando

Con el uso de este recurso pude recuperar lo poco que trabajamos la clase anterior, ya que ahora tenían una idea de la función de cada manecilla, sobre todo de cómo contar los minutos. Organicé un concurso con el juego de *Marca la hora*. Mediante los dados, yo señalaba la hora que ellos debían marcar en un reloj, que habían recortado de su libro de texto. Dos alumnos pasaban a señalar la hora en los relojes gigantes. Jugamos varias rondas, la mayoría de los niños se veían emocionados, aunque para algunos seguía siendo complicado y difícil de entender.

Para pasar a la relación de la hora con las actividades que realizaban dentro de su comunidad, me apoyé, en un principio,

en la canción de *Las calaveras*, donde a la par de ir cantando ellos señalaban la hora en su reloj. Así lo hicimos hasta marcar las doce horas. Después, les pregunté si sabían ¿a qué hora se iban a dormir? y algunas otras cosas. Para comprobarlo, lo señalaban en su reloj. Cuando me acercaba a observar si lo habían señalado de manera correcta, ellos me decían la hora que estaba marcando su reloj. En ocasiones la hora no correspondía con la actividad y les preguntaba nuevamente si estaban seguros, de esta manera ellos podían corregirlo.

El cierre

Como última actividad realicé una evaluación sumativa, donde me di cuenta que si hubo un avance en el aprendizaje de los alumnos, aunque no se logró que todos los niños pudiesen leer la hora en el reloj analógico. Eso me hizo sentir que me faltó mucho por realizar en esta intervención, debido a que las actividades propuestas no fueron concluidas y no logré por completo que alrededor de la mitad de los alumnos comprendieran del todo el uso del reloj y la relación que existe con las actividades que realizan

diariamente. Como ya lo mencioné, no realizamos todas las actividades y sobre todo no se llegó a la elaboración del producto, el cual sería una evidencia del logro del aprendizaje que obtuvieron los alumnos. Parece que las actividades planeadas fueron demasiadas para abordarlas en sólo dos semanas. De otro modo el propósito de aprendizaje tal vez si se hubiera logrado.

Referencias

- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Cuadernos de pedagogía. (373), 42-47. Consultado el 15 de agosto de 2016, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/entrevista_p_meirieu_es_responsabilidad_del_educador.pdf
- Pagès, J., y Santisteban A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Cuadernos CEDES, 30(82), 281-309. Consultado el 13 de septiembre de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2012a). Plan de estudios 2011. Educación básica. México: SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2012b). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. México: SEP.



Una nueva experiencia

Marlen Firo Bernal

Esta es una historia diferente a la contada en los cuentos de hadas, en los libros de fantasías y en las películas de ficción. Este amor es diferente, es un amor a lo acontecido dentro de un salón de clases, ya que es ahí donde se viven experiencias inigualables.

La practicante

Marlen es una señorita de clase media, risueña, alegre, comprometida con lo que hace, humanitaria, que anhela con todo su corazón poner en grande el nombre de la profesión del ser docente, es decir, demostrar que no se debe generalizar el desempeño del mismo.

El sueño surgió a partir de la lectura de una noticia que decía, en términos generales, que los maestros nunca hacen nada, que son flojos. A decir verdad, esos comentarios me hicieron reflexionar en esos momentos, pero después, cuando comenzaron las jornadas de práctica en la escuela primaria, me di cuenta que en realidad eso sucedía en las aulas de la institución que nos abrió la puerta. Pero

basta de palabrería, el verdadero reto surge a partir de la interrogante ¿cómo ser un buen maestro?

El contexto

Para intentar dar respuesta a la pregunta, en las siguientes líneas relataré lo vivenciado durante mi estancia en la escuela primaria *Gral. Emiliano Zapata*, ubicada en la comunidad de San Diego de los Padres Cuexcontitlán, en el aula de tercer grado, grupo “A”.

Era jueves por la mañana, me encontraba parada frente a los alumnos, reconozco que me sentía un poco nerviosa, porque este sería el día en que aplicaría el diagnóstico del tema de la asignatura de Estado de México: La entidad donde vivo. Y, de acuerdo a encuestas realizadas previamente, los alumnos mostraban desagrado hacia la asignatura, lo que en cierto punto me preocupaba. Tenía el reto de mostrar un concepto positivo de mi misma y de mi trabajo, tal y como lo recomienda Gutiérrez (2005).

El diagnóstico

La evaluación educativa cobra gran importancia y para implementar una evaluación de calidad se deben conjuntar modalidades cuantitativas, como los exámenes, y cualitativas, en sentido de un examen diagnóstico que permita ver los avances de los alumnos (Álvarez, 2003). El diagnóstico que apliqué a los alumnos consistía en un ejercicio de ordenamiento cronológico de los diez acontecimientos que modificaron el contexto del Estado de México.

No quería cometer el error de presentarles el diagnóstico como un examen, pero me daba curiosidad observar su reacción ante la palabra examen, por lo que, antes de darles el ejercicio, les dije:

- Niños, hoy los veo muy concentrados y me han contado que ustedes participan mucho en la asignatura de La entidad donde vivo, por lo que en estos momentos vamos a hacer un examen.

Su respuesta no se hizo esperar:

- ¡No! ¿Por qué un examen? No nos gusta la asignatura, está fea, pero siempre los maestros hacen lo que quieren.

¡¡¡Wow!!! Me sorprendió escuchar sus respuestas, sobre todo porque era un grupo con el que me identificaba mucho, me sentía tranquila al trabajar ahí, eran algo así como réplicas mías en pequeño. Me di cuenta que la palabra examen les causaba problemas. El estrés ante los exámenes consiste en una serie de reacciones emocionales negativas que algunos alumnos sienten ante los exámenes (Álvarez y Aguilar, 2011). Cuando me acerqué a una alumna a preguntarle por qué le temía tanto a un examen, su respuesta fue la más común:

- ¡Hay maestra!, es que si lo repruebo, mis papás me van a pegar.

Me pareció que no era el momento indicado para aplicar el diagnóstico, pero, como los días de prácticas estaban contados, no me podía dar el privilegio de dejarlo para otra ocasión. Así que, antes de entregarles el ejercicio, apliqué una dinámica de relajamiento que consistió en cerrar los ojos e imaginar lo que más amaban en la vida. Veinte de los cuarenta y dos alumnos terminaron la dinámica llorando, ¿por qué?, no lo sé. Consideré pertinente que ellos se quedaran con

el secreto, pues era su momento de relajamiento y quise evitar las burlas.

Después de la dinámica ejecutada, se notaban más tranquilos, entonces pedí a los primeros alumnos de cada fila que me ayudarían a repartir las hojas. Como siempre, se empezaron a adelantar y hacer las mismas preguntas ¿qué vamos a hacer? Siempre solicité que escucharan, pero creo es una debilidad que tengo “no dar instrucciones claras”, si los niños se encuentran en un ambiente que no establece reglas y límites, suelen portarse de una manera inapropiada y sentir ansiedad, porque no saben qué se espera de ellos (Contreras, 2002).

Cuando ya todos tenían en sus manos la hoja del diagnóstico, les solicité que me la mostraran, para continuar con las instrucciones. Los niños obedecieron y la levantaron, después leímos las instrucciones colectivamente y pregunté ¿entendieron lo que vamos a hacer? Contestaron que sí. Como ya los conocía, le pregunté a cuatro de los alumnos más despistados qué teníamos que hacer. Al escuchar sus respuestas comprendí que si habían entendido las instrucciones.

Sin embargo, para evitar conflictos, decidí explicarles de manera gráfica lo que debían hacer: ordenar los acontecimientos cronológicamente. Comenzaron a contestar su examen diagnóstico. Pasaron cinco minutos y extraordinariamente un alumno ya había terminado. Como era de esperarse, lo resolvió de la manera que consideró lógica: colocó los números del 1 al 10 en orden. Comenzó de arriba hacia abajo. Me interesaba saber por qué lo había hecho de esa manera, así que le pregunté:

- ¿ya terminaste? ¿Estás seguro?

Él, sonriendo, me contestó:

- claro que ya terminé maestra, de no haberlo hecho no estaría aquí.

Entonces, solo le dije:

- está bien, ya siéntate y continua con tu trabajo de español.

Las caras de los demás niños al ver que su compañero ya había terminado, expresaba preocupación por no saber qué es lo que estaban haciendo en esos momentos y desesperación por no terminar tan rápido como aquel alumno que ya lo había hecho. Los contenidos

escolares, según Aben (2001), rebasan el ámbito cognoscitivo e influyen en la formación de actitudes de aprecio y sensibilidad.

Tuve que intervenir diciéndoles que no era una competencia, ni un examen, que era solo un pequeño test, que solo era una pequeña prueba para recordar algunas cosas de años anteriores, y además que no tenían por qué preocuparse, porque solo me estaban ayudando a hacer una de mis tareas.

Su semblante cambió, entonces continuaron con el trabajo, pero, esta plática no influyó en el comportamiento de una niña que, comúnmente, esperaba a que alguien más le indicara qué hacer o que, en su defecto, lo hiciera por ella. El niño que logró terminar muy rápido intervino y le dijo cómo lo había resuelto él, la niña, sin pensarlo, lo resolvió de la misma manera. Cinco minutos después me entregó su diagnóstico, haciendo evidente que ella había plasmado lo mismo que su compañero.

Como el tiempo se consumía, entonces la docente titular los comenzó a presionar. El tiempo, en el ámbito escolar, es un interferente para abordar a conciencia un contenido (Estada, 2010). La presión de la docente influyó considerablemente en la reacción de los niños. Contestar por contestar y mágicamente después de nueve minutos me comenzaron a entregar sus diagnósticos, como condición para salir al recreo.

Al tener en mis manos sus diagnósticos, lo reconozco, no esperaba grandes resultados. En primera, porque ya tenía el referente de la apatía con respecto a la asignatura y, en segunda, por el modelo tradicionalista con el que estaban acostumbrados a tratar los contenidos de la asignatura dentro del aula.

Dicho y hecho. Quince de ellos hicieron lo mismo que el alumno que terminó primero. Acomodaron los acontecimientos del 1-10 sin importarles lo que estaba como referencia el texto que describía el acontecimiento. Veinte alumnos dejaron inconcluso el diagnóstico, pero por lo menos identificaban que el primer

acontecimiento que había transformado al Estado de México era la Revolución Mexicana. Los siete sobrantes lograron contestar correctamente tres de los acontecimientos: el inicio de la Revolución Mexicana, la construcción de las primeras carreteras y la incorporación de las tecnologías.

Al reflexionar sobre estos resultados, hechos a posteriori para, como lo señala Mercado (2007) reconstruir nueva historia, me di cuenta que no sería sencillo tratar el contenido, pero eso me motivaba aún más, porque me sentía bien con el grupo. Además, en lo personal me gustan los grandes retos y éste representaba una gran oportunidad para demostrarme a mí misma qué tan comprometida estaba con los alumnos y con mi vocación de ser docente.

Las actividades de aprendizaje

Al día siguiente llegué motivada y con toda la actitud para comenzar a abordar el contenido de la asignatura de Estado de México: La entidad donde vivo. Comencé por preguntar a los niños su fecha de cumpleaños, que había sido la

tarea del día anterior. Las participaciones fueron fluidas e interesantes, cada uno tenía muy en claro la fecha de su cumpleaños. Yo iba anotando las fechas que ellos me indicaban. Uno de los alumnos comentó:

- Todos nacimos en el 2009, maestra.

Yo contesté,

- tienes razón.

Pregunté a los demás si estaban de acuerdo. Su respuesta fue afirmativa. Entonces nos quedamos solo con ese año de nacimiento de los alumnos escrito en el pizarrón. La alumna que comúnmente esperaba que le indicaran qué hacer, en esta ocasión actuó por sí sola y comentó:

- Maestra, yo también escribí la fecha de nacimiento de mis papás.

Quince alumnos, además de ella, comentaron que habían hecho lo mismo. ¡Excelente, Sandra...! grité emocionada, mientras ella participaba con la fechas investigadas. Los otros quince hicieron lo mismo y el pizarrón quedó lleno de las nuevas fechas. Resultó favorable acomodarlos en orden cronológico.

¡Perfecto!, pensé... es momento de comenzar. El entramado conceptual, señala Bautista (2009), que implica el desarrollo de conceptos históricos se puede ver enriquecido o entorpecido por el tipo de estrategias que se ofrezcan al alumno y cómo las aplique en la construcción de conceptos temporales.

Continúe con una pregunta: ¿Creen que la forma de vida en todos estos años siempre ha sido la misma? Me impacté al ver las manos de los niños arriba, listas para participar. No perdí el tiempo y les concedí la palabra. Sin querer, estaba identificando sus conocimientos previos y reconociendo sus intereses. Los niños tomaron en cuenta varios aspectos importantes, como el estilo de construcción de las viviendas y la fuente económica.

Se comentó que la mayoría de sus abuelos se había dedicado a la albañilería. Se retomó cómo era la educación antes, dijeron que los hombres sólo estudiaban hasta la primaria y que las mujeres se casaban jóvenes. Los niños hicieron énfasis en el impacto de las TIC en el estilo de vida actual. Señalaron que, para

ellos, era importante saber manejar la computadora y tener un celular. Esto parece ser una tendencia en las sociedades donde los adultos ponen un gran énfasis en conseguir que los niños adquieran los conocimientos que se consideran indispensables para la vida social y para la supervivencia, transmitiéndoles las adquisiciones que esa sociedad ha ido acumulando a lo largo del tiempo y que constituyen lo que solemos denominar cultura (Delval, 2009).

Ubicamos la página del libro y se leyó el título de manera colectiva en voz alta. Acto seguido, se les entregó el concepto de segundo orden. También se proyectó en el cañón y a la par se fueron aclarando las dudas que se presentaron. Fue sencillo porque ya habían realizado una línea del tiempo en sus años escolares. Comprendieron que ordenarían cronológicamente los acontecimientos. En ese momento recordaron el diagnóstico que habíamos elaborado un día antes.

Antes de comenzar con la lectura, desarrollé una actividad con globos.

Seleccioné a diez alumnos para que recordaran alguno de los acontecimientos de su diagnóstico. Se trataba de trazar un globo y, con ayuda de hipervínculos, identificar el acontecimiento que se miraba en la imagen. Ellos tenían que decir el nombre de dicho acontecimiento. Resolvieron correctamente el ejercicio de manera colectiva. La teoría constructivista lo que nos enseña es que los sujetos forman sus conocimientos a partir de los conocimientos que ya tienen, poniéndolos a prueba y contrastándolos con la realidad, el conocimiento es un instrumento para la acción y se modifica en la acción (Delval, 2009).

Después se contrastó la información que venía en su libro de texto con la que yo les mostraba a la par con el cañón. Se dieron cuenta que estaban aprendiendo. Participaban y decían acontecimientos que yo no les mostraba, pero que se encontraban escritas en su libro. Estaban abordando la temática de una manera diferente. Luego de esos comentarios, se centró su atención en aquellos diez acontecimientos que habían transformado al Estado de México.

Fue novedoso para ellos contrastar las imágenes de antes con las de ahora. Por ejemplo, la que más les gustó fue la de los portales de Toluca porque era un lugar familiar. Sólo dos de ellos señalaron que nunca haber ido. El edificio de la universidad también les llamó la atención, porque la mayoría de ellos anhelaba continuar con sus estudios, para mejorar su calidad de vida. Era un grupo que pensaba en el futuro aunque su edad los centra más en el juego, situación que a mí, en lo personal, me agrada mucho.

La clase se había terminado pero yo me sentía realmente satisfecha: asistieron todos los alumnos y logré llamar su atención. Probablemente debí continuar con el trabajo al día siguiente, pero, por los tiempos programados, lo tuve que posponer hasta el día martes de la semana siguiente.

La segunda sesión

Fue, probablemente, la peor decisión que pude tomar. Una semana después los alumnos habían perdido la emoción que logré despertar. Así que, ocho días después, antes de iniciar la sesión los

contextualicé con el relato de mi vida de estudiante. Esto permitió que dos alumnos recordaran los acontecimientos, haciendo mención de ellos. Después de captar nuevamente su atención, les dije emocionada ¿quieren ver un video? Los alumnos contestaron gritando: ¡Sí! Francisc (2011) señala que los usos posibles de la tecnología deben tomar en cuenta necesidades y expectativas en relación con las características de los alumnos y las áreas curriculares. Yo traté de hacerlo.

El video era un resumen de los diez acontecimientos motivo de estudio y el input para abordar la fuente primaria: una noticia sobre la inauguración del hospital de la mujer. En cuanto tuvieron la noticia en la mano, los niños comenzaron a pedir la palabra. Cinco de mis alumnas tenían enfermas a sus mamás. Eso me partía el corazón porque, a pesar de su situación, eran alumnas dedicadas y aplicadas. Leímos la fuente primaria, emitieron sus opiniones y se dieron cuenta que todo era historia porque había una antes y un ahora. Esas fueron las palabras clave para ellos. Vázquez (2010, pp.

5-6) señala que la escasa utilización de fuentes primarias para la investigación de problemas históricos se debe a diferentes problemáticas difícilmente salvables para los docentes a la hora de su aplicación.

La fuente primaria impactó a los alumnos por abordar un asunto cercano a su contexto. Después jugamos a La papa caliente para recordar esos diez acontecimientos que habían transformado a la entidad. Indudablemente que tuvieron distinto significado para los alumnos, pero eso no importaba mucho ya que 30 de los 38 niños recordaba al menos siete de los diez acontecimientos revisados.

La siguiente actividad antes de resolver la evaluación sumativa, como retest, consistió en la elaboración de su línea del tiempo. La manera en que di las indicaciones suscitó una serie de dificultades. Además de hacer una clase de historia de manera diferente en el grupo, estaba implementando un instrumento de evaluación nuevo para ellos. Una rúbrica que, por su texto, fue complicada de entender para los

alumnos y de explicar para mí. Al final, lo importante de la rúbrica era que la tomaran como una guía para saber que lo que se les evaluaría: el desempeño óptimo mostrado en la primera columna. Según Díaz Barriga (2006), la rúbrica implica una evaluación progresiva y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación.

Consideré pertinente leerla junto con ellos para ir aclarando dudas. Un primer error fue manejar el término rúbrica en lugar de sustituirlo por el de guía, y después leer todos los aspectos de los niveles, cuando se me había recomendado destacar el nivel óptimo para centrar en él su atención. No lo consideré en el momento y confundí a los alumnos rotundamente. Tuve que recurrir a las indicaciones individualizadas, que en el momento no me molestaban, porque me gustaba el ambiente de mi aula, pero si es importante aprender de esta situación para implementar nuevas estrategias en prácticas futuras.

Sin más, los alumnos comenzaron con su trabajo. Para veinte de ellos resultó pertinente que en clases anteriores

tomaran notas de los acontecimientos, por lo que resultó de manera sencilla la elaboración de su línea del tiempo. Para diez más fue pertinente trabajar en equipo, porque, al igual que los veinte anteriores, tomaron notas pero incompletas y ya en equipo complementaron las que les hacían falta. Finalmente, los ocho restantes no mostraban interés, así que ellos lo contestaron de manera individual, sólo con lo que recordaban.

Al concluir su línea del tiempo decidí posponer la evaluación sumativa para el día siguiente. Como habían recordado los acontecimientos, no quería que los resultados fueran producto de la memorización instantánea que en el momento tenían. Salieron a su receso y así concluí con las actividades planeadas como estrategias para adquirir el aprendizaje. Ese aprendizaje se haría evidente al día siguiente en la contestación de su retest, que era el mismo instrumento del diagnóstico pero ordenado de manera diferente.

La evaluación sumativa

Al día siguiente realicé una dinámica de relajación, antes de comenzar con el retest, y entregué a cada uno una hoja. Lo relacionaron inmediatamente con su diagnóstico. Se aclararon las dudas y les solicité no sacar su cuaderno, que sólo lo resolvieran con lo que recordaran. Así lo hicieron. Traté de que la evaluación fuera auténtica, que según Ahumada (2005) intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos.

Los resultados fueron en cierto punto satisfactorios: nueve de los 38 alumnos lo resolvieron correctamente, cinco se equivocaron en una porque no lograron identificar la imagen, doce se equivocaron en dos, probablemente porque eran acontecimientos sincrónicos, diez lograron recordar solo cinco de los acontecimientos, y los dos sobrantes volvieron a cometer el mismo error de la primera vez: acomodaron los números del 1 al 10 de arriba hacia abajo, teniendo un solo acierto porque el primer acontecimiento era la Revolución Mexicana.

El legado

Realmente los avances de los alumnos fueron significativos, porque, a pesar del referente de antipatía con respecto a la asignatura, cambiar la forma de trabajo funcionó favorablemente. Se tomó como punto de partida su interés principal: el uso de las TIC en su aprendizaje, acercándolos a una realidad del mundo global.

Me quedo con una gran experiencia y con la respuesta que me dieron a una pregunta: ¿les gustó trabajar de esta manera? Dijeron – ¡como no nos va a gustar! maestra, si usted nos tomó en cuenta a todos nosotros y le damos las gracias por tenernos paciencia y darse el tiempo para conocernos. Sin duda alguna una muy buena experiencia de las muchas que aún me aguardan en algún recóndito lugar.

No le tengas miedo a lo desconocido,
todo en esta vida es una red de
conocimiento.

Referencias

- Aben Josh, N. (2001). *Cómo aprenden los niños*. México: SEP.
- Ahumada A, P. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. Chile: Redalyc.
- Álvarez Hernández, J., & Aguilar Parra, J. M. (2011). *El estrés ante los exámenes en los estudiantes*. España: Universidad de Almería.
- Álvarez Ramos, R. (2003). *Evaluación de diagnóstico para determinar el nivel de aprendizaje*. México: USEBEQ.
- Bautista Sosa, Y. (2009). *Desarrollo de Nociones Temporales en Estudiantes*. Madrid: Universidad de Barcelona.
- Contreras Parra, N. (2002). *La importancia de las instrucciones*. Toluca, México: Cultural.
- Delval, J. (2009). *¿Cómo se construye el conocimiento?* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz Barriga, F. (2006). *La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Estrada Ballesteros, C. (2010). *Factores socioculturales que influyen en la práctica*. Madrid: La suma de Todos.
- Francesc, P. (2011). *Tecnologías y escuela: Lo que funciona y porqué*. México: Fundación Santillana.
- Gutiérrez Vázquez, J. M. (2005). *¿Cómo reconocemos a un buen maestro?* Michoacán: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Mercado Cruz, E. (2007). *El oficio de ser maestro*. México: Colectivo Cultural.
- Vázquez Varela, A. (2010). *Utilización de las fuentes primarias para la enseñanza de la Historia*. México.



La tutoría como acompañamiento del Docente en Formación

Alejandra Pilar Porcayo Robles

Comencé un nuevo semestre y con él inéditas responsabilidades. Desempeñaba funciones administrativas propias de mi encargo dentro de la institución cuando recibí un oficio, con el cual se me informó que ahora tendría el honor de tutorar a dos estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

La función del tutor

Aunque era el segundo semestre en que se me asignaba esa actividad, después de recibir ese oficio vino a mi mente una pregunta: ¿qué debe hacer un tutor? Me remití al apartado de estrategias de apoyo para los estudiantes, del Plan de Estudios 2012, para responderla. Ahí se define a la tutoría como el “proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje” (SEP, 2012b).

Me quedó claro que debía de acompañar a mis dos estudiantes durante ese semestre en las jornadas de intervención. En una de las reuniones de academia de grado nos mencionaron que, como parte de este acompañamiento, era indispensable revisar la planeación, principalmente en aspectos de forma.

La planificación es el instrumento con el que los docentes prevén y organizan su práctica educativa articulando el conjunto de contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para secuenciar las actividades que se han de realizar en función de aprendizajes esperados; por ello, la planificación educativa, es un proceso de previsión, realización y evaluación de las acciones orientadas hacia el logro de los objetivos previstos (Universidad Nacional del Sur, 2014, p. 1).

También se incluía la revisión del material didáctico que, según Morales,

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (Morales, 2012, p. 10).

La revisión, y posterior firma del tutor, era requisito indispensable para la autorización de la responsable del curso *Estrategias del trabajo docente*. Las tutoradas me hicieron llegar a mi correo electrónico su planeación y sentí un gran compromiso para su validación. Me tomé el tiempo necesario con el fin de verificar actividad por actividad. Así mismo, para esta revisión, consideré importante ojear

los programa de estudio de los diferentes grados en los que mis tutoradas intervendrían (SEP, 2012a), con el propósito de tener el mayor número de elementos y conocimiento para realizar dicho ejercicio.

La primera revisión

Cité a mis tutoradas para comentar la planeación y revisar el material didáctico. Estaba en mi oficina cuando llegó una de ellas. La vi cansada y preocupada. Apenas si podía cargar todo el material que llevaba. Le dije que ya había observado su planeación y que comenzaríamos con el material didáctico. Ella me entregó una lista de éste para verificarlo.

Comencé a ojear nuevamente su planeación pidiéndole que me comentara su secuencia para el día lunes: “empezaré con la actividad para iniciar bien la jornada, ésta será el vínculo para el tema”. La interrumpí pidiéndole que a la par de esta plática revisáramos el material. Fuimos día por día verificando lecciones del libro, ejercicios complementarios, aprendizajes esperados y propuestas de evaluación.

Le hice algunas sugerencias para el material. Le invité a cuidar el tamaño de la letra de los carteles que pegaría en el pizarrón, pues era muy pequeña y los niños de las filas del fondo del salón no la verían bien. En cuanto a las imágenes, le sugerí que considerara el tamaño original, ya que al reproducirla en un tamaño mayor se pixelaba. Además le regresé dos carteles que tenían faltas de ortografía. Se comprometió a realizar las correcciones y llevar los carteles corregidos al siguiente día.

Y así fue. El siguiente día y a la hora acordada se presentó conmigo. Revisé los ajustes y finalmente firmé la planeación. Esta misma dinámica se repitió con mi otra tutorada. Las correcciones y sugerencias fueron similares. Al recibir mi rúbrica, las noté un poco más tranquilas. El proceso de planeación iba avanzando.

La primera jornada

Llegó el viernes, el último día en la Escuela Normal. El lunes iniciaría su primera jornada de intervención. Al entrar a clase vi a mis tutoradas cansadas y nerviosas. Le di algunas sugerencias a

todo el grupo: acomodar en sobres por día su material para evitar el olvido o confusión, ser puntuales en la llegada a la escuela primaria, llevar su uniforme completo y cuidar el aseo personal. Les invité a disfrutar las siguientes semanas porque las anteriores habían sido de mucha tensión y trabajo.

Es así como inició una nueva historia con mi curso *Estrategias didácticas con propósitos comunicativos*, colmada de experiencias y aprendizajes. Los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y sus tutores estábamos listos para vivir y acompañar su primera jornada de práctica en la escuela primaria *Gral. Emiliano Zapata*, ubicada en la comunidad de San Diego de los Padres Cuexcontitlán.

El miércoles, tercer día de la jornada de dos semanas, los alumnos se presentaron puntuales en la escuela primaria. Sus tutores llegamos en grupo, listos para acompañarlos de una manera discreta y a la vez atenta. Esa primera visita era para observar su desempeño y brindar algunas sugerencias con el propósito

de que fueran consideradas y tomadas en cuenta. En la segunda semana se les volvería a visitar para verificar la mejora en su desempeño.

Mi experiencia con una tutorada

Me dirigí al grupo de primer grado de una de mis tutoradas. Al verme su rostro reflejó entusiasmo por realizar el mejor de los papeles. Me ubiqué en la orilla del salón, procurando pasar desapercibida, pero el docente titular provocó lo contrario y me convirtió por un momento en el centro de la atención. Los niños se tomaban unos minutos para desayunar, así estaban acostumbrados en esta escuela. En ese tiempo mi tutorada acomodó los materiales que ocuparía durante el día, también se dio tiempo para pasar por los lugares de los niños.

Concluyó el tiempo dispuesto para el desayuno e inició el trabajo. Comenzó con una actividad para iniciar bien el día y recuperó los conocimientos previos de acuerdo con su secuencia. Lo primero que observé fue la matrícula de alumnos, más de 40, lo que prácticamente no dejaba espacio entre las filas.

De acuerdo con lo planeado, los trabajos se iniciaron con la asignatura de Español, el tema fue sobre *Los signos de interrogación y exclamación*. Durante el desarrollo de las actividades los niños estaban muy atentos y la tutora, yo, gratamente sorprendida de la manera en que inició con la secuencia de actividades de ese día, ya que logró de inmediato llamar su atención.

Observé detalladamente el inicio, desarrollo y cierre de la planeación de este día. Su participación concluyó y me retiré de la escuela primaria, agradeciéndole al docente titular del grupo por su apoyo. Cité a mi tutorada para la tarde de ese mismo día para entregarle por escrito las áreas de oportunidad y fortalezas que rescaté.

Las oportunidades fueron las siguientes: respetar el tiempo programado para cada actividad; evitar centrar la atención en un grupo de alumnos; pasar por los lugares a verificar el trabajo de los niños; colocar los ejemplos visibles en el pizarrón pues no se alcanzaban a leer; mantener el orden en el aula; e implementar estrategias para el acomodo de los libros y libretas.

Las fortalezas que destacué fueron su dominio del contenido científico, el rescate de los conocimientos previos de los alumnos antes de abordar un tema, la manera de promover la participación activa de los alumnos durante la clase, la forma de promover los ambientes de aprendizaje y la forma de adecuar las estrategias de enseñanza. Le comenté que leyera cada una de las sugerencias y se comprometió verbalmente a tomarlas en cuenta con el objetivo de mejorar su práctica.

El miércoles de la segunda semana, posterior al desayuno, a las 8:15 se inició la secuencia, el tema que se desarrolló fue *El uso de la letra “ñ”*, Inició con una canción, *El sol bigotón*, la cual ya era del dominio de los niños. Se apoyó en el libro de texto para realizar una lectura sobre el compañerismo, de la cual se obtuvo como producto tangible un dibujo representativo.

Se regresó al texto del libro para localizar las palabras con ñ y se realizó un listado en el pizarrón sobre las palabras encontradas, las cuales dieron

pauta a algunos comentarios. Finalizó la secuencia con la entrega de una hoja con ejercicios referente a esta letra.

Me retiré del aula, no sin antes comentarle de la reunión que deberíamos tener al finalizar el día. Reconocí que consideró las áreas de oportunidad que le hice ver, sin embargo nuevamente de manera escrita realicé algunos comentarios.

Como áreas de oportunidad le sugerí: respetar el tiempo programado para cada actividad, cuidar el tipo del lenguaje con el que se dirige a los niños, pasar por los lugares a verificar el trabajo, mantener el orden en el aula e implementar estrategias para realizar la evaluación.

Le destacué como fortalezas: su dominio del contenido científico, el rescate de los conocimientos previos antes de abordar un tema, la promoción de la participación activa de los alumnos, la promoción de ambientes de aprendizaje y la adecuación de las estrategias de enseñanza.

Reitere mi observación respecto de considerar las sugerencias para fortalecer

su práctica, pues muchas de ellas se repetían con respecto a la primera observación. Estaba por terminar su jornada así que no me quedó más que invitarla a reflexionar sobre sus áreas de oportunidad y esperar a la siguiente jornada. Me comentó que la mayoría de esas observaciones también se las había hecho saber su docente titular de grupo.

El preámbulo de la segunda jornada

Los alumnos regresaron a la escuela normal a sus actividades cotidianas y llegó el tiempo de preparar su planeación para la Segunda Jornada de Práctica. En esta trabajarían por vez primera con la asignatura de Historia. Es conveniente señalar que en primer grado no se trabaja como tal sino dentro de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. En ella se abordan temáticas para introducir a los niños en el conocimiento del pasado, como el desarrollo de algunas nociones temporales y la reflexión sobre cinco fechas históricas del calendario escolar.

La dinámica de trabajo con mi tutorada fue la misma revisamos la planeación, los ejercicios complementarios y el material

didáctico. Hice algunas sugerencias, las tutoradas las corrigieron y les otorgué el visto bueno.

La clase de exploración de la sociedad

Nuevamente me encontré con mi tutorada en la escuela primaria. Era miércoles 1° de junio y me dirigí al grupo de primer grado. Los niños tomaron su desayuno durante los primeros 10 minutos. El docente titular me recibió con gusto. A las 8:15 mi tutorada inició la secuencia recuperando el tema del día anterior. Ante sus preguntas, los alumnos contestaron efusivamente que había sido el de la Batalla de Puebla. Se trataba de la fecha histórica del quinto bloque, el tema para reflexionar.

Mi tutorada basó su estrategia en el uso de diferentes recursos de apoyo para el aprendizaje. Inició con la lectura del libro de texto, que le sirvió como introducción del tema. Después hizo algunas preguntas a los alumnos sobre lo leído. Posteriormente, con el apoyo de un cañón y una laptop, proporcionada por el aula de informática de la escuela primaria, proyectó un video, los niños

miraron y escucharon con atención. Al término de éste, realizó un par de preguntas al respecto, los niños se mostraron participativos.

Se proyectó un nuevo video sobre una melodía alusiva a la batalla de puebla. Al principio los alumnos sólo miraron y escucharon con atención. Repitió el vídeo un par de veces, en la última se convirtió en una sola voz con la participación de los niños y la practicante. Finalmente, repartió a los alumnos una hoja impresa, al tiempo que colocaba una en grande en el pizarrón. Les dio la instrucción de colocarle su nombre y copiar lo que estaba en ella. Finalizó la secuencia y sonó el timbre del recreo.

Me entrevisté a solas con el docente titular y me comentó que se sentía satisfecho. Ambos coincidíamos en el gran avance que presentaba la docente en formación. Le agradecí las atenciones y facilidades para con ella. Me retiré del salón y me acerqué a mi tutorada para pedirle que tuviéramos la reunión al término del día.

En esa ocasión no le entregué un texto como en la primera jornada. Preferí tener

un diálogo directo con ella. Comencé diciéndole que la visita solo sería en la primea semana ya que en la siguiente me presentaría el último día en la valoración, así que no podría verificar sus avances. Le felicité porque consideró casi en su totalidad las áreas de oportunidad que le sugerí, así como las hechas por el docente titular. Le comenté que había algunos detalles aun por mejorar, pero que el avance era considerable.

La valoración de la práctica y la función

Con la valoración del desempeño en la escuela primaria concluyó la segunda jornada de intervención. Regresamos juntos a la escuela normal, de manera general, los estudiantes se miraban cansados. Observé a mis tutoradas: una se veía feliz por su desempeño (la estudiante cuyo proceso de acompañamiento reseño), mientras que la otra estaba un tanto defraudada.

Me reuní con cada una de ellas con el propósito de platicar sus experiencias. Les comenté que fue el primer acercamiento que habían tenido, que

realizaran una valoración interna de lo que ellas consideraban como sus áreas de oportunidad para tomarlas en cuenta el siguiente semestre y que resaltarán las fortalezas que presentaron.

Reflexión final

Terminó el semestre y con él mi función de tutoría, pensé en la calificación que merecería mi desempeño si me autoevaluara. Me pregunté si realmente las estrategias que empleé ayudaron a mis tutoradas. Estas y otras interrogantes me sirvieron para reflexionar sobre mí actuar en esta nueva función.

Si bien no es una tarea fácil por la incertidumbre que genera, ya que dentro

de la institución no existe un documento específico que guíe esta actividad, me sentía contenta ya que tuve la oportunidad de conocer y convivir de cerca con dos de mis alumnas. Pude crear un ambiente adecuado de confianza y respeto para su desarrollo, ayudándoles a prevenir posibles contratiempos, explorar sus aptitudes, mejorar su aprendizaje y tomar conciencia de manera responsable de su futuro pero sobre todo la fortuna de acompañarles en esta primera experiencia de trabajo en la escuela primaria.

Desconozco si el próximo semestre tendré esta misma oportunidad pero, de ser así, tengo clara mi responsabilidad y compromiso en este acompañamiento.

Referencias

Morales Muñoz, P. A. (2012). Elaboración de material didáctico. México: Red Tercer Milenio.

SEP. (2012a). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: CONALITEG.

SEP (2012b). Estrategias de apoyo para los estudiantes. [En línea] Recuperado el día 25 de noviembre de 2016, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/estrategias_apoyo_estudiantes

Universidad Nacional del Sur (2014). Orientaciones Generales para la Planificación Didáctica. [En línea] Recuperado el día 09 de enero de 2017, de https://servicios.uns.edu.ar/institucion/files/132_AV_10_10.pdf