



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**La práctica educativa y aprendizaje de la historia.**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**ARIANA TORIZ MARTÍNEZ.**

**Tutor:**

**Dr. Armando Pavón Romero**

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

**Comité tutor:**

**Dra. María Concepción Barrón Tirado**

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

**Mtra. Martha Corenstein Zaslav**

Facultad de Filosofía y Letras

**Dra. Clara Inés Ramírez González**

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

**Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá**

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

**Ciudad Universitaria, CD.MX. marzo de 2022.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

Culminar esta investigación, me impacta de muchas maneras. Miro pasar el tiempo, así como las experiencias alrededor de esta investigación y reconozco todo el crecimiento académico y personal que atravesé, me agradezco. No fue un camino en soledad, durante el trayecto muchas personas me extendieron su mano y tuve la fortuna de recibir lo mejor de ellas.

Dedico este trabajo a mi hija Meztli Valentina por crecer a la par de esta investigación, por toda su espera y paciencia en las horas de escritura. Gracias hija, por todo tu amor expresado en ideas e ilustraciones que decoraron mi espacio de trabajo. Iktan tu llegada iluminó la culminación de este proyecto. Gracias a Alejandro, mi compañero de vida, por todo el apoyo incondicional y ser mi fortaleza en los momentos difíciles, una vez más: ¡Lo logramos! A mis padres Martín y Rahab, quienes me dieron la libertad de elegir mi camino, gracias por enseñarme con su ejemplo, el valor de la perseverancia. A mis hermanos: José Elías, Araceli Celene y Martín Natanael, y a sus familias, por su cariño. Tía Gaby, Ana y Luis, gracias por compartir su guarida con nosotros.

Agradezco con mucho aprecio al Dr. Armando Pavón Romero por todo el apoyo incondicional, por las horas de lectura, la orientación y paciencia en la elaboración de este trabajo, por alumbrarme el camino con su conocimiento y experiencia profesional, por escucharme siempre y permitirme vivir la experiencia de construir la investigación desde la *autonomía* profesional y personal. Infinitas gracias por la confianza.

Agradezco a todos los integrantes de mi comité tutor quienes enriquecieron este trabajo con sus orientaciones, sugerencias, observaciones y su valiosa lectura: Dra. María Concepción Barrón Tirado, Mtra. Martha Corenstein Zaslav, Dra. Clara Inés Ramírez González y Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá.

Agradezco muy sinceramente al Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá por compartir todo su conocimiento y experiencia dentro de la Educación Media Superior, por sus orientaciones y recomendaciones, siempre muy atinadas, que me permitieron mejorar este trabajo y culminar el reto. Agradezco de forma especial al Dr. Mauro Sergio Solano Olmedo por su interés en la investigación, confianza y apoyo incondicional al abrirme las puertas del Colegio de Bachilleres durante su estancia.

Este reto no se hubiera podido lograr sin el apoyo de distintas instituciones: a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por abrirme las puertas y recibirme en el programa de posgrado; al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo para realizar mis estudios de grado, a la comunidad educativa del Colegio de Bachilleres por permitirme desarrollar la investigación en sus aulas.

Reconozco y agradezco, también, a todas las mujeres que han estado a mi lado en estos años apoyando mi crecimiento personal a través de Centro de Salud Mental y Género, en especial a Carmen Echeverría por su escucha y acompañamiento.

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. Justificación y preguntas de investigación</b> .....	<b>13</b>
1.1 La experiencia .....	13
1.2 Construcción de la investigación, el ingreso al campo.....	20
<b>Capítulo 2. Marco teórico: la práctica educativa</b> .....	<b>30</b>
2.1 La práctica educativa, distintas perspectivas .....	32
2.2. La práctica educativa desde el enfoque por competencias .....	51
2.2.1. El enfoque por competencias en la educación en México.....	52
2.2.2 Enfoque por competencias, acercamiento a una significación .....	57
2.2.3. La práctica educativa y el enfoque por competencias.....	64
2.3 La práctica educativa del aprendizaje de la historia desde el enfoque por competencias.....	68
<b>Capítulo 3. Fundamentación metodológica</b> .....	<b>71</b>
3.1 Una investigación cualitativa holística: tejiendo perspectivas .....	72
3.2 Para el tejido de perspectivas: <i>Estudio de caso</i> .....	77
3.3 Fases de la investigación, técnicas e instrumentos .....	80
3.3.1 Fases de la investigación .....	80
3.3.2 Técnicas e instrumentos .....	86
<b>Capítulo 4. El Colegio de Bachilleres ante la RIEMS</b> .....	<b>96</b>
4.1. La creación del Marco Curricular Común .....	101
4.2 La incorporación de la RIEMS en el Colegio de Bachilleres.....	105
4.3. La propuesta educativa del Colegio de Bachilleres.....	110
4.4. Intenciones formativas de la propuesta curricular 2014 en el Colegio de Bachilleres.....	123
4.5 Sentido educativo de la historia en el Colegio de Bachilleres .....	125
4.6 Programas de la asignatura de Historia de México I y II .....	132
4.6.1. Los bloques de los programas de la asignatura Historia de México .....	134
4.7 Consideraciones a las intenciones formativas de los estudiantes respecto de la enseñanza de la historia .....	147
4.8 El contexto en donde se desarrolló la investigación: Plantel 15 Contreras ...	149
<b>Capítulo 5. La enseñanza de la historia, perspectiva de los profesores</b> .....	<b>151</b>
5.1 El perfil y experiencia profesional de los profesores .....	156
5.2 ¿Qué es historia? perspectiva de los profesores.....	163
5.3 El sentido de la enseñanza de la historia, perspectiva de los profesores .....	167
5.4 Intenciones educativas de la enseñanza de la historia .....	170

5.5 Práctica docente ¿cómo se enseña historia en el Colegio de Bachilleres? ...	175
5.6 Condiciones idóneas para el aprendizaje de la historia.....	186
<b>Capítulo 6. El perfil de los estudiantes y el contexto sociocultural del trabajo escolar de aprendizaje de la historia .....</b>	<b>191</b>
6.1 Las dimensiones y categorías de análisis.....	198
6.2 Los estudiantes de la investigación .....	199
6.3 Dimensión 1: Contexto social.....	200
6.3.1 Pertenencia social .....	201
6.3.2 Conformación y pertenencia familiar.....	204
6.4. Dimensión 2. Contexto cultural: consumo y prácticas culturales .....	218
6.4.1 Acceso y uso de recursos tecnológicos y digitales.....	222
6.4.2 Actividades extraescolares y de entretenimiento.....	231
6.4.3. Cine.....	235
6.4.4 Fomento a la lectura y literatura.....	238
6.4.5 Música .....	241
6.5. Dimensión 3. Cultura histórica. Los usos de la historia en la vida cotidiana	243
6.5.1. Los espacios históricos-públicos .....	247
6.5.2 Tradiciones socioculturales: las celebraciones cívico-sociales .....	256
6.5.3. Novelas históricas (literatura histórica) .....	274
<b>Capítulo 7. Dimensión 4: Enseñanza y aprendizaje de la historia en el ámbito escolar. 277</b>	
7.1 Experiencias de aprendizaje con la asignatura de historia .....	280
7.1.1 Nivel de agrado por la asignatura Historia de México y sus razones .....	280
7.1.2 Experiencias educativas en la asignatura de historia de México.....	284
7.1.3 Sentido de la asignatura en la formación escolar. Perspectiva de los estudiantes .....	295
7.2 Ideas clave sobre la asignatura Historia de México.....	304
7.2.1 Acontecimientos históricos .....	307
7.2.2 Ubicación cronológica de acontecimientos.....	331
7.2.3 Personajes históricos .....	347
7.3 Principales hallazgos .....	355
<b>Capítulo 8. Análisis de la observación de la práctica educativa del aprendizaje de la historia. Un estudio de dos casos en el plantel 15 del Colegio de Bachilleres .....</b>	<b>358</b>
8.1 Grupo A .....	362
8.1.1 Dimensión 1. ¿Qué enseña el profesor? .....	363
8.1.2 Dimensión 2. ¿Cómo enseña el profesor? .....	366
8.1.3. Dimensión 3. ¿Qué hacen los estudiantes? .....	374
8.1.4 Dimensión 4. ¿Cómo interacciona profesor y grupo? .....	379
8.2 Grupo B .....	383
8.2.1 Dimensión 1. ¿Qué enseña el profesor? .....	385
8.2.2 Dimensión 2. ¿Cómo enseña el profesor?.....	388
8.2.3 Dimensión 3. ¿Qué hacen los estudiantes? .....	394
8.2.4 Dimensión 4. ¿Cómo interacciona profesor y grupo? .....	396

8.3 Principales hallazgos derivado del análisis de la observación de la práctica educativa. ....	397
<b>Capítulo 9. Reflexiones finales.....</b>	<b>403</b>
9.1 La RIEMS en el Colegio.....	405
9.2 La práctica docente .....	412
9.3 Los estudiantes.....	419
9.4 La práctica educativa .....	425
9.5 Hacia dónde ir .....	428
<b>Bibliografía .....</b>	<b>432</b>
<b>Anexo 1. Transcripciones de las entrevistas.....</b>	<b>449</b>
<b>Anexo 2. Cuestionario de consumo cultural, cultura histórica, opinión e ideas clave de la historia de México.....</b>	<b>465</b>
<b>Anexo 3 Observaciones y análisis de las clases .....</b>	<b>477</b>

## INTRODUCCIÓN

Mejorar la calidad de la educación de los niños y jóvenes de nuestro país, es el propósito central en distintos ámbitos como el académico, político, social, cultural e incluso de la sociedad civil. Para ello se ha realizado una infinidad de cambios, ajustes transformaciones en materia educativa en los últimos 20 años, todos ellos motivados por los resultados en las evaluaciones del aprendizaje en distintas pruebas a nivel internacional, nacional y local.

Tanto en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA (por sus siglas en inglés Programme for International Students Assessment), como en las pruebas nacionales “Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE), “Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo” (EXCALE) y “Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes” (PLANEA) los estudiantes de la Educación Media Superior han alcanzado, por más de dos décadas, niveles básicos de aprendizaje en Lenguaje, Comunicación y Matemáticas<sup>1</sup>.

A nivel nacional, las pruebas miden principalmente lenguaje, comunicación y matemáticas y, aunque incluyen cuestionarios para obtener información sobre el contexto de los hogares de los estudiantes<sup>2</sup>, éstos únicamente recopilan información socioeconómica sin profundizar en aquellas experiencias socioculturales que puedan vincularse con la adquisición de un capital cultural que aporte a la comprensión del proceso de aprendizaje en el aula.

---

<sup>1</sup> El informe de resultados nacionales PLANEA 2017 sobre el nivel de logros alcanzados por los estudiantes de la Educación Media Superior indica que 6 de cada 10 estudiantes alcanza el nivel I en Matemáticas, lo cual se traduce en dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables. En Lenguaje y comunicación un tercio de los estudiantes quienes estaban por concluir la EMS en el ciclo escolar 2017-2018 lograron únicamente el nivel I, ello significa que No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura. Sólo 1 de cada 3 estudiantes logró un nivel II, lo que se traduce en que Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito. Los resultados de las evaluaciones se miden en IV niveles de logro, por lo cual los datos son poco alentadores. Se puede consultar el informe de resultados PLANEA 2017 en el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2018, disponible en el siguiente link: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2A328.pdf>

<sup>2</sup> Felipe Martínez Rizo, *Las pruebas enlace y EXCALE, un estudio de validación*. México-INEE, 2015, p. 25.

Respecto al proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales, las evaluaciones, tanto internacionales como nacionales, no lo incluyen. Es un poco contradictorio en razón a que este tipo de evaluaciones busca mejorar formación de los futuros ciudadanos; en ese sentido ningún espacio curricular pierde valía.

La evaluación del aprendizaje, bajo los términos de las instancias nacionales e internacionales se han realizado al mismo tiempo en que se han ido incorporando y ajustando el enfoque por competencias a los planes y los programas de estudio de la Educación Básica y la Educación Media Superior. Por ejemplo, en el 2008 en la EMS se aplicó por primera vez la Evaluación de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE)<sup>3</sup>, mientras que, en ese mismo año se había decretado la incorporación del enfoque por competencias en este nivel educativo.

Por otro lado, la prueba del PLANEA se aplicó en la EMS por primera vez en el 2015. En ese mismo año, por ejemplo, en el Colegio de Bachilleres se incorporaban a las aulas de tercer semestre los programas del ajuste curricular 2014. Durante todo este tiempo, la incorporación del enfoque por competencias a las aulas de la EMS se ha introducido a la práctica educativa al mismo tiempo que se evalúa el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Entre la incorporación y el proceso de evaluación no ha existido un tiempo para la asimilación de los principios del enfoque por competencias por parte de las autoridades educativas, profesores, estudiantes y, en general, la comunidad educativa.

Además, aunado a los niveles bajos de desempeño y logro en lo que saben y pueden hacer los estudiantes en matemáticas, ciencias y lectura durante más de dos décadas, la educación media superior ha tiene sus propios retos y rezagos educativos históricos, por ejemplo, las tasas de matriculación, deserción, reprobación y eficiencia terminal históricamente en el país han demostrado datos desalentadores que obstaculizan el acceso a todos los jóvenes de una educación de calidad. Por ejemplo, en el 2010 existía un total de 6.3 millones de jóvenes en edad de 15 -17 años, de los cuales ingresó a la EMS sólo 4.2 millones, dejando fuera de este nivel educativo a 2 millones de jóvenes que no ingresaron a la EMS. Por ejemplo, Székely analizó a nivel nacional la cohorte de 1999-2010 y concluyó

---

<sup>3</sup> Rafael Vidal, *¿Enlace, Exani, Excale o Pisa?*, México, CENEVAL, 2009, p. 11.



que, de 100 estudiantes que entraron a la primaria sólo el 60% egresó de la secundaria, y el 59% se inscribió en la EMS, pero el resto, es decir, 40% se perdió en el trayecto<sup>4</sup>.

Por su parte Eduardo Weiss tras un análisis exhaustivo sobre el abandono escolar en la EMS identifica como causas principales la condición socioeconómica (no poder pagar los gastos escolares, tener la necesidad de trabajar para aportar dinero a la familia, los bajos ingresos familiares, problemas económicos, falta de dinero, etc.); así como razones familiares o personales (embarazos a temprana edad, matrimonio o unión en pareja, orfandad, cambio de lugar de residencia, etc.); algunos obstáculos por razones escolares ya sea por poco sentido de pertenencia o por no encontrar un sentido de asistir a la escuela (no quiero volver a la escuela, desadaptación al ambiente escolar, reprobar materias, insuficiente capacidad en el estudio, mala relación con los profesores o con sus compañeros, etc.); una insuficiencia en la formación previa (bajo rendimiento académico, bajo perfil en el logro de las competencias mínimas para mantenerse en el nivel educativo, falta de gusto por la escuela, no entender a sus profesores, etc.). Estas razones son algunas que se han mantenido presentes y constantes en los análisis de los resultados de las pruebas PISA en los distintos informes País durante dos décadas dando evidencia de aquellos problemas que inciden en la calidad educativa del nivel medio superior.

Por su parte, desde que se incorporó el enfoque por competencias a la EMS hasta este momento, ha transcurrido por lo menos una década y la valoración de la formación ciudadana sigue ausente de las evaluaciones. Lo cual da cuenta el lugar que tiene para este tipo de valoraciones el conocimiento histórico social en la formación de los estudiantes. Se conoce poco sobre cómo se desarrolla la práctica educativa de la formación socio histórica de los jóvenes próximos a asumir su papel como ciudadanos en el siglo XXI. Y tampoco se ha valorado este espacio curricular desde la transversalidad disciplinar donde se pueda vincular la formación sociohistórica con el desarrollo de habilidades complejas como la reflexión,

---

<sup>4</sup> Székely, M. Después de la educación media superior: un análisis para el estado de Oaxaca”, Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial.

argumentación, interpretación o la toma de postura necesarias formación ciudadana de cara al siglo XXI.

Por tanto, indagar de qué manera se desarrolla la formación histórica de los estudiantes en la EMS es una posibilidad para conocer y comprender la práctica educativa del aprendizaje del pensamiento crítico, así como la vinculación de las experiencias socioculturales de los estudiantes con su proceso de aprendizaje. Dicha posibilidad nace del interés genuino de comprender de qué manera se logra la formación del pensamiento crítico, en tanto que es el principal objetivo de la enseñanza de la historia, explicitada en los programas de la asignatura de estudio del Colegio de Bachilleres.

Las demandas actuales en la formación de los jóvenes señalan la importancia de aprender a aprender a lo largo de la vida<sup>5</sup> premisa que sólo puede lograrse si su formación se desenvuelve en un contexto congruente con ello. Ello implica aumentar las posibilidades de mirar al aprendizaje como un proceso guía de la práctica educativa, donde estudiantes y profesores se transformen.

Hacer vigente la premisa de aprender a aprender a lo largo de la vida, implica que el aprendizaje sea una realidad en el aula. El aprendizaje como una realidad es una esperanza para que profesores y estudiantes recurran a sus propias experiencias y recursos culturales, a la vez que les permite tomar conciencia y desempeñar un papel activo como productores de conocimiento en el proceso de aprendizaje<sup>6</sup>.

Desde la mirada puesta en el proceso de aprendizaje, la práctica educativa ha de entenderse como un proceso emancipador tanto para profesores como para estudiantes; ejercicio en donde ambos se transforman<sup>7</sup>. Al profesor le corresponde transformarse de ser el transmisor de los conocimientos a ser acompañante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; ceder espacio y configurar de manera

---

<sup>5</sup> Juan Carlos Tedesco. "Los pilares de la educación del futuro", Ponencia impartida en el ciclo 'Debates de educación' organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el 20 de octubre de 2003. Documento disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

<sup>6</sup> Henry Giroux, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, 1995, p. 85

<sup>7</sup> Giroux, Henry. *Los Profesores Como Intelectuales: Hacia Una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997, p. 136.

colaborativa con los estudiantes posibilidades para la toma de responsabilidad, el análisis crítico de los problemas de la sociedad y la construcción de proyectos de transformación.

A los estudiantes les implicará identificar y resignificar sus experiencias educativas y socioculturales como referente para problematizar y transformar su realidad. Para ello se hace vital dar voz a los estudiantes, escuchar activamente sus inquietudes, hacer inteligibles sus cuestionamientos. Además, aprender a leer y a escribir el mundo no tiene otro camino más directo y claro que escribir y leer el mundo; teorizar y apropiarse de significados conceptuales aplaza la calidad educativa de las personas de la sociedad.

Sin embargo, poco se conoce de qué manera se desarrolla la práctica educativa de la formación histórica de los estudiantes de la Educación Media Superior. De forma general, tanto las autoridades educativas como la investigación educativa hacen énfasis en el análisis de la práctica educativa desde la labor de los profesores. En este trabajo se hace una aportación sobre cómo analizar la práctica educativa de los profesores y los estudiantes en la interrelación del trabajo en el aula, las intenciones educativas de la asignatura de historia y las experiencias de los estudiantes en contextos como el sociocultural y educativo a fin de comprender de qué manera se desarrolla la formación del pensamiento crítico, en tanto que, es uno de los objetivos principales de los planes y programas de estudio de la Educación Media Superior (EMS).

Para ello en el capítulo 1 se describe de manera detallada la construcción de la investigación. Se proponen los cuestionamientos que dan origen al análisis de la práctica educativa de la EMS en especial en la formación histórica de los estudiantes.

En el capítulo 2 se aborda de una manera interpretativa qué es y cómo ha de entenderse a la práctica educativa desde un paradigma educativo cuyo centro de interés es el proceso de aprendizaje. Con base en ello se hace una propuesta sobre cómo entender a la práctica educativa desde el enfoque por competencias y en interrelación con las intenciones educativas, el trabajo en el aula y las experiencias de los estudiantes en el contexto social y educativo.

En el capítulo 3 corresponde el espacio para la fundamentación metodológica. Cabe señalar que esta investigación fue un proceso de constante reflexión ello implicó un ir y venir, pero también un regresar y pausar. En ese sentido la investigación se construyó como producto de un proceso de reflexividad, donde el ingreso al contexto permitió centrar el ángulo de análisis; y la recopilación de los datos tanto cualitativos como cuantitativos constituyó la compleja tarea de la búsqueda de sentido.

En el capítulo 4, se analizan las intenciones formativas del aprendizaje de la historia al margen del enfoque por competencias. El análisis se realiza a partir de las políticas educativas implementadas a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior hasta llegar al análisis del programa de estudios de Historia I del Colegio de Bachilleres. Análisis que permite reconocer cuál es el sentido formativo de la historia como espacio escolar. Además, se describe el contexto dónde se desarrolló la investigación, capitalizando los recursos humanos y de infraestructura con los que cuenta el plantel 15 Contreras del Colegio de Bachilleres, lo cual constituye la antesala de las intenciones formativas de los estudiantes de la EMS.

En los capítulos 5, 6 y 7 se proporciona la evidencia empírica respecto de las intenciones formativas, pedagógicas y didácticas de la historia desde la perspectiva y experiencia de los profesores (capítulo 5). Así como los hallazgos respecto de los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes para reconocer sus experiencias del consumo cultural, la cultura histórica (capítulo 6). En el capítulo 7 toma lugar el análisis de las respuestas del cuestionario dedicadas recuperar la opinión e ideas clave de la historia de México titulado “dimensión 4. Enseñanza y aprendizaje de la historia en el ámbito escolar”.

En el capítulo 8 se analiza la práctica educativa de dos grupos de tercer semestre de clases de historia, para identificar cómo se desarrolla el aprendizaje del pensamiento crítico en virtud a que esa es la tarea principal de la asignatura de historia bajo el enfoque por competencias en el Colegio de Bachilleres.

Hacia el final de la tesis, el capítulo 9 contiene las reflexiones finales de la investigación, toda vez que se tienen las evidencias para conocer distintos contextos

desde los cuales los estudiantes entretejen sus significaciones que contribuyen a su aprendizaje histórico social.

Tanto los datos empíricos como la experiencia en la configuración de la investigación, señalan la importancia de que conocer la situación de la práctica educativa de un país tan grande y diverso requiere trabajo constante de investigación, reflexión y evaluación, ejercicios que no pueden prescindir de los estudiantes y profesores. Sin embargo, mirar los resultados respecto a los logros en el aprendizaje sin que haya introspección por parte de los estudiantes y los profesores sólo es deambular alrededor de las problemáticas.

Hay muchos aspectos que precisan de la atención de las autoridades educativas como el exceso de la matrícula en un grupo y otro, la designación del tiempo curricular para el estudio de la asignatura, la ausencia de espacios para la recreación y esparcimiento cultural de los estudiantes. También hay retos por parte de los profesores y estudiantes para el desarrollo de una práctica educativa centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. Uno de los principales es, construir un lenguaje comprensible entre la comunidad escolar sobre qué y cómo han de entenderse las tareas, los productos de trabajo y las valoraciones del mismo.

Es imprescindible construir propuestas sin hacer caso omiso a la voz de los estudiantes; los datos del cuestionario señalaron algunas preocupaciones que pueden convertirse en las problemáticas desde las cuales se han de arrojar al estudio, análisis y escrutinio de la historia desde una perspectiva de los problemas del presente y dar paso a la experiencia de construir el punto de vista de cada estudiante en lugar de definir en el salón de clases qué es dar un punto de vista.

Frente a un mundo en constante movimiento cambios y transformaciones, es obsoleto y poco beneficioso para los estudiantes desplazarlos a sitios pasivos a través del trabajo del aula. Las experiencias de aprendizaje harán la diferencia para que los estudiantes aprendan a través de la vivencia y la resignificación de ella.

## CAPÍTULO 1 JUSTIFICACIÓN Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dos momentos fueron los que determinaron la construcción de esta investigación. El primero está al margen de mi práctica docente; el segundo como consecuencia del ingreso al campo de investigación. El primer momento, nace de un proceso de incertidumbre, el segundo como una evidencia de las posibilidades que aporta la transformación académica. Ambos configuraron la construcción de la investigación. El primer momento lo nombro como un espacio de reflexión propia de *la experiencia* y el segundo momento corresponde a la *construcción de la investigación*.

### 1.1 La experiencia

Antes de ingresar al programa de doctorado de la UNAM, fui docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la licenciatura de Psicología educativa. Impartí las asignaturas de *Estado, sociedad y educación*, en primer semestre; *Sociedad y educación en el México actual*, en segundo semestre; y Seminario de *Enseñanza de la historia*, en séptimo semestre. Las tres asignaturas pertenecen a la línea socioeducativa de la licenciatura.

Las asignaturas de primero y segundo semestre, se ubican en la fase formativa de la licenciatura de Psicología Educativa, por tanto, en este espacio curricular se busca proporcionar a los estudiantes una oportunidad para comprender el pasado a partir de los problemas actuales alrededor del contexto educativo, social y cultural a nivel nacional, para que, a partir de ello, logren construir interpretaciones que les permita explicar su realidad<sup>8</sup>.

En cambio, el seminario de enseñanza de la historia es una asignatura optativa que, pueden o no, elegir los estudiantes<sup>9</sup> en séptimo semestre; dependerá

---

<sup>8</sup> Estado, Sociedad y Educación. 2011, p. 10. Programa de estudio. Licenciatura en Psicología educativa. México: UPN.

<sup>9</sup> En este trabajo utilizo el concepto de estudiantes para referirme tanto a hombres como a mujeres quienes cursan la Educación Media Superior y se encuentran en su proceso formativo como estudiantes de bachillerato. Ser estudiante en México tiene una larga trayectoria y se ha transformado el concepto. Sobre este tema Armando Pavón Romero ha discernido la configuración de los estudiantes mexicanos y extranjeros. Véase. Armando Pavón Romero "III. Los estudiantes en la cátedra" En: Armando Pavón y Clara Inés Ramírez, *El catedrático novohispano: oficio y burocracia en el siglo XVI*, México, UNAM, 1993.

de sus intereses profesionales y de su área de especialización durante los dos últimos semestres de su carrera.

Los programas de las asignaturas del área formativa se construyeron bajo una perspectiva histórica que mira al estudio del pasado desde los *problemas del presente*<sup>10</sup>; las problemáticas que se analizan, se vinculan con situaciones cercanas a la formación de los futuros psicólogos educativos.

Incorporar ésta perspectiva histórica a mi práctica educativa, implicó algunos retos, como la apropiación de los elementos que conforman los problemas a trabajar; en cada clase mantener la vigencia en el análisis de las situaciones pasadas y presentes, tendiendo puentes entre ambos momentos históricos, sin que ello cayera en un simplismo; además, entre un semestre y otro algunos “problemas del presente” perdían cierta vigencia, porque gracias a las redes sociales, las tendencias cambian de un instante a otro. Otro reto fue el desarrollo progresivo de las unidades de trabajo, no por complejo, sino por algunas inercias en el trabajo en el aula con los estudiantes. Retos en absoluto sencillos.

Como docente, la puesta en marcha de la propuesta educativa, me proporcionó experiencias que enriquecieron mi práctica respecto a la enseñanza de la historia. Por ejemplo, logré que los estudiantes ampliaran su panorama en relación al estudio de la historia y, pudieron valorar la vigencia del pasado en el presente así cómo construir su propia interpretación de la historia.

La principal virtud de los programas es que los estudiantes dejan de asumir un papel pasivo y los arroja a la responsabilidad de construir sus interpretaciones; las actividades didácticas los desafía a poner en práctica habilidades del pensamiento histórico, tales como, analizar y comparar distintos puntos de vista sobre un mismo acontecimiento, recabar información sobre aquello que, actualmente viven y piensan las personas respecto de un tema de la historia, sistematizar los datos y comparar con aquello que vivían las personas en el pasado,

---

<sup>10</sup> Al respecto se pude consultar la tesis de la Dra. Julia Salazar Sotelo quien aporta la fundamentación epistemológica con la que se construyeron los programas de estudio, quien además fue responsable de la línea socioeducativa cuando se diseñaron los programas de estudio 2011 de las asignaturas, mismas que impartí.

a fin de construir explicaciones de las situaciones actuales a partir de su construcción histórica.

En un principio, los estudiantes se mostraban incrédulos ante la idea de iniciar el estudio del pasado a partir del presente, así como la posibilidad de ellos a interpretar o escribir la historia, aunque, la situación se modificaba hacia el final del semestre. Como lo mencioné, esta tarea no fue en absoluto sencilla, durante el proceso existieron algunas situaciones que me inquietaban y había, también, inercias que dificultaban el desarrollo del trabajo en el aula.

Por ejemplo, para la mayoría de los estudiantes, aprender historia implica estudiar y memorizar los acontecimientos más importantes, aquellos hechos que ya no existen, que ya pasaron y que no tienen nada que ver con ellos. Desde esta perspectiva de la historia, los estudiantes miran a sus profesores como los responsables de “contar”, “explicar” o “decir” cómo sucedieron las cosas; el discurso verbal de los docentes es la principal fuente de verdad para acercarse a la comprensión de la historia, por tanto, es suficiente el discurso de sus profesores de historia para conocer el pasado.

Con la investigación, tales apreciaciones en mi práctica como docente en realidad son sólo la punta del iceberg; poco a poco la investigación develó, en el fondo, que la idea de “estudiar historia no tiene sentido para la vida” oculta dificultades de aprendizaje de los estudiantes, específicas al conocimiento histórico. Los estudiantes tienen un nivel muy bajo de comprensión lectora, fuera de la escuela leen poco, no practican la escritura, mucho menos la investigación; existen lagunas muy serias respecto a la capacidad de comprender los textos propios del nivel educativo superior y de comunicar por escrito juicios sobre los materiales estudiados.

El hecho de no contar con hábitos, técnicas o estrategias de lectura y escritura les impide establecer relaciones y/o diferencias entre las posturas de distintos autores. Lo cual imposibilita avanzar en el salón de clases conforme a lo previsto porque llegan a clase sin la lectura, sin material y/o a la espera de que en clase aprendan sin trabajo previo.



Retomando mi práctica como docente, respecto a las habilidades de investigación la mayoría de quienes fueron mis estudiantes, se limitaban a bajar información de internet, copiar y pegar, imprimir y entregar su trabajo. La calidad de sus tareas demostraba que no tomaban tiempo para leer, reflexionar o analizar, la información. Generalmente sus investigaciones se basan en la información obtenida de la primera página que arroja el buscador de internet. Así, la construcción de argumentos es un procedimiento ajeno y una posibilidad desconocida para ellos.

Respecto a las dificultades de aprendizaje específicas al conocimiento histórico, se identificaron problemas en la ubicación del espacio-tiempo, les cuesta trabajo diferenciar las distintas épocas, momentos y periodos históricos. Confunden los procesos históricos con los momentos en que sucedieron. Los alumnos mostraban dificultades para articular las relaciones existentes entre las situaciones y acontecimientos del pasado y el presente; difícilmente vinculan los acontecimientos actuales a la idea de que éstos son consecuencia de procesos socioculturales, contruidos históricamente. Les cuesta mucho trabajo identificar las ideas clave de un texto, así como centrar la atención en los argumentos que se exponen en ellos a fin de construir un texto argumentativo.

Con base en mi experiencia docente pude corroborar que aprender historia en el contexto sociocultural actual implica la puesta en práctica de habilidades transversales y comunes a diversas áreas del conocimiento como: la lectura y la escritura; pero también, se precisa de habilidades específicas o propias de la disciplina histórica. Respecto a las primeras se encuentra la habilidad para cuestionar y comprender textos, analizar información, entender el punto de vista de los autores, construir y defender un punto de vista, escribir una argumentación, redactar de forma congruente y coherente un tipo de texto (resumen, crónica, biografía, ensayo, exposición, reporte de investigación), exponer dudas y la lista podría aumentarse o ser cada vez más compleja. Respecto al segundo tipo de habilidades, tal como lo mencioné, se precisa de diferenciar el tiempo y espacio histórico en que sucedieron los hechos del tiempo presente, comprender causas y efectos, analizar, comprender los cambios, las transformaciones y el impacto de estas en la vida actual.

Darme cuenta de esta situación, me orilló a reflexionar tres posibilidades para acércame a conocer de qué manera en la Educación Media Superior se puso en marcha el proceso de aprendizaje de la historia desde la mirada puesta en la necesidad de enseñar a los estudiantes habilidades transversales y disciplinares (Acuerdo 442).

En primer lugar, una posibilidad era analizar sí las dificultades de aprendizaje de la historia son consecuencia de propuestas educativas desfasadas o distintas al enfoque que mira a la construcción del conocimiento desde problemas del presente; o sí, en segundo lugar, son consecuencia de procedimientos de enseñanza inadecuados; o simplemente, son consecuencia de las carencias con las que arriban los estudiantes a los cursos. Tres posibilidades de distinta naturaleza, pero convergen a un mismo punto: dificultan el aprendizaje y la comprensión del aprendizaje de la historia.

Con base en ello, el doctorado en Pedagogía de la UNAM resultó una oportunidad para realizar una investigación que me permitiera analizar y comprender de qué manera se generan estas situaciones que limitan el aprendizaje de la historia, enfocando la mirada al desarrollo del pensamiento crítico, en tanto, que este tipo de pensamiento es el sentido formativo de este campo disciplinar en la Educación. Existían varias posibilidades para delimitar la investigación. En primer lugar, se optó en la posibilidad de indagar acerca de la formación de la conciencia histórica. Se indagaron distintas maneras de asir la conciencia histórica en una investigación; se consideraron distintas corrientes teóricas y metodológicas para delimitar el camino de la investigación y conocer de qué manera se forma la conciencia histórica en los estudiantes de Educación Media Superior.

Después se consideró la posibilidad de recuperar las narrativas de los estudiantes acerca de la historia escolar, para identificar sus concepciones históricas y las articulaciones temporales entre pasado, presente y futuro. Posibilidad que reducía y particularizaba la mirada únicamente a la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Sin embargo, el tiempo histórico no era el propósito de la investigación, sino mirar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la construcción del fenómeno de estudio, se consideró como posibilidad investigar la cultura histórica de los estudiantes como eje central, más allá de la escuela, sin embargo, no fue suficiente pues tal como lo señala Bruner (1997: 21) la educación es la puerta de la cultura, no al revés. Si bien se hubiera podido considerar a la cultura histórica en general más allá del contexto escolar esto no es suficiente, ya que tal como lo menciona Bruner la escuela es la puerta a la cultura y no al revés. Sin embargo, no se desechó la idea de que los estudiantes al arribar al salón de clases de la educación media superior, tienen conocimientos y experiencias escolares, sociales y culturales previas vinculadas a la asignatura de historia.

El concepto de la conciencia histórica en sí mismo configuró un obstáculo no sólo por la definición epistemológica y el acercamiento metodológico, también representó una barrera para el ingreso al campo. A decir por los docentes y algunas autoridades educativas en el Colegio de Bachilleres, la incorporación del enfoque por competencias debilitó los esfuerzos docentes por impulsar la formación de la conciencia histórica (como se verá en el capítulo 5).

Es una realidad que la incorporación del enfoque por competencias transformó las intenciones educativas de la enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres (como se verá en el capítulo 4). Por ejemplo, los programas de estudio del campo disciplinar de las Ciencias Sociales anteriores a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el 2008, tenían la intención de formar la conciencia histórica de los estudiantes además se orientaban bajo un enfoque de historia universal y el eje de análisis era la modernidad. Con la incorporación del enfoque por competencias a los programas de estudio de historia se centró la formación al desarrollo de competencias genéricas y disciplinares orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (ver el programa de asignatura Historia I y II del Colegio de Bachilleres).

El tiempo en el programa de posgrado fue avanzando, sin la certeza de consolidar un camino teórico y metodológico preciso para focalizar los elementos que contribuyan a formar la conciencia histórica de los estudiantes en la Educación Media Superior, motivo por el cual se abandonó la posibilidad de trabajar la

formación de la conciencia histórica, en cambio la atención se centró en la formación del pensamiento crítico.

En adición a lo anterior, fue complejo identificar lo que se entendía y manejaba a propósito de la conciencia histórica porque el nivel educativo, se encontraba en constantes cambios, ajustes y reajustes producto de la incorporación del enfoque por competencias a sus modelos educativos, planes de estudio y programas del Colegio de Bachilleres. Además, estos cambios avanzaban a incorporar el desarrollo del pensamiento crítico como la intención formativa de la enseñanza de la historia en los planes y programas del Colegio.

Como ya se mencionó, tras la incorporación del enfoque por competencias que emana de la Reforma Educativa en la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), las intenciones educativas de la enseñanza de la historia se han encaminado a impulsar el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares; y, en específico el espacio curricular de la historia, se perfiló hacia el análisis, la comprensión de los problemas actuales, la interpretación de la realidad, la formación del pensamiento crítico y analítico<sup>11</sup>.

Al mismo tiempo que, el panorama era complejo, se abría un abanico de infinitas posibilidades para desarrollar la investigación, porque ésta no buscaba justificar la importancia de la enseñanza de la historia en el nivel educativo, ni proporcionar razones para enseñarla, su naturaleza se encontraba en conocer y comprender la formación histórica de los estudiantes en la EMS, en particular como se desarrolla el proceso de aprendizaje de la historia en el contexto de la EMS.

Mirar el contexto de la Educación Media Superior (EMS) era una posibilidad para enriquecer la mirada, visibilizar los encuentros y desencuentros, la vinculación o no entre la educación media superior y el nivel superior, en virtud a que, en ambos niveles educativos, la historia como una asignatura escolar se ubica en la formación

---

<sup>11</sup> Ver las competencias disciplinares del acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. DOF, martes 21 de octubre de 2008. Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_2\\_acuerdo\\_444\\_competencias\\_mcc\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf)

básica de los estudiantes y es un espacio para la formación de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo.

Es evidente que, las intenciones educativas la enseñanza-aprendizaje de la historia en educación media superior y en la educación superior, son distintas. Sin embargo, el interés de la presente investigación no se centra en comparar un nivel educativo y otro, sino más bien comprender la formación histórica de los estudiantes en el nivel medio superior.

Además, en esta investigación, aprender historia no equivale adquirir conocimientos sobre temáticas o contenidos de la disciplina, más bien se mira a este espacio curricular como un espacio formativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo; lo cual son los puntos de coincidencia entre ambos niveles educativos, tanto en el nivel medio superior como en el nivel superior.

Con estas vicisitudes, inicié el segundo momento de la construcción de la investigación, lo que se llamó: el ingreso al campo. Con el ingreso al campo hubo un avance en la delimitación y precisión de los elementos que permitirían construir la investigación.

## **1.2 Construcción de la investigación, el ingreso al campo**

Con el ingreso al campo de investigación se apreció la complejidad del nivel educativo medio superior. Complejidad derivada de una amplia y diversa pluralidad curricular, modelos educativos, contextos e instituciones educativas que ofrecen formación a nivel medio superior. Por un lado, esta pluralidad representa una sana diversidad en la formación de los jóvenes en el país, por otro lado, históricamente ha existido una dispersión curricular que no termina de amalgamarse ni integrarse a través del Marco Curricular Común creado tras la Reforma Integral de la Educación Media Superior a través del acuerdo 444<sup>12</sup>. Por ello analizar la diversidad de opciones, planes, programas de estudio, modelos, modalidades e instituciones

---

<sup>12</sup> DOF, “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, 21 de octubre de 2008.

en la educación media superior hace una tarea compleja que demanda una comprensión amplia<sup>13</sup>.

Al ampliar la mirada en este nivel educativo hay distintos retos que saltan a la vista, no sólo por la diversidad curricular, también, cada institución, contexto y modelo educativo enfrenta retos en común los cuales son resultado de un rezago histórico de la calidad educativa de este nivel, tal como los índices bajos en la cobertura, la baja eficiencia terminal, la deserción y el abandono escolar<sup>14</sup>.

Y, aunque el crecimiento en el número de espacios educativos presentado entre los ciclos escolares 2014-2014 y 2018-2019 se debió principalmente a la incorporación del nivel educativo como obligatorio entre el Sistema Educativo Nacional en realidad este aumento en los espacios y en la matrícula no representó un aumento en la calidad educativa, ni abatió el abandono, ni la deserción escolar, mucho menos ha representado una eficiencia terminal alta<sup>15</sup>.

Hay otros retos y dificultades en común derivados del histórico rezago educativo en el logro y desempeño obtenido por los estudiantes en las competencias de lectura, escritura y ciencias de las pruebas tanto nacionales<sup>16</sup> como internacionales<sup>17</sup> (Pruebas como: PISA, EXCALE, ENLACE, EXANI, PLANEA).

De acuerdo a los resultados obtenidos dentro de las dos últimas décadas alrededor del 1% de los estudiantes, a nivel nacional, ha logrado de forma ocasional un alto desempeño en las tres áreas de conocimiento de la prueba. Generalmente quienes alcanzan un nivel favorable en el desempeño de lo que saben y pueden

---

<sup>13</sup> Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. "Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos". México, 2020.

Documento disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>

<sup>14</sup> Eduardo Weiss, "El abandono escolar en la educación media superior", En: Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.) Desafíos de la educación Media Superior, Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez, México, 20015, p. 81.

<sup>15</sup> Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. "Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019". México, 2020., p. 72.

Documento disponible en: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/indicadores-nacionales-para-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2020-cifras-del-ciclo-escolar-2018-2019>

<sup>16</sup> Rafael Vidal, *ibíd.*, p. 24.

<sup>17</sup> Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018. Resultados. OCDE, México, 2018, p. 1. Disponible en: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

hacer los estudiantes en matemáticas, ciencias y lectura son estudiantes con ventajas sociales, culturales y económicas. Estos datos revelan el limitado acceso a una educación de calidad para los estudiantes del país, evidenciando brechas educativas entre los distintos segmentos de la población<sup>18</sup>. Lo cual habla de un problema grave y profundo en la calidad de la EMS.

Por si fuera poco, al configurarse el Sistema Nacional de Bachillerato, la integración y gestión de la diversidad de modelos educativos y planes de estudio no ha sido tarea sencilla, a más de una década y media, la implementación del enfoque por competencias a los programas de estudio, como camino para la construcción de un perfil de egreso de bachiller único, no ha terminado de sedimentarse en los distintos subsistemas, ni en las aulas entre la gran diversidad de planteles.

Habría que considerar, también, los ajustes, reajustes, cambios y modificaciones que cada subsistema ha desarrollado entre sus planes y programas en estos años. Por lo pronto en el subsistema del Colegio de Bachilleres donde se desarrolló la presente investigación, ha tenido por lo menos dos versiones de planes y programas, aquellos del 2009 y los del ajuste curricular 2014.

A todo lo citado anteriormente habría que añadir aquellos problemas, retos, dificultades particulares de cada subsistema. Por ejemplo, los bachilleratos universitarios tienen problemáticas diferentes a los retos y problemáticas de los bachilleratos tecnológicos y los generales.

Por citar un ejemplo, los estudiantes que ingresan a los bachilleratos universitarios como a las Preparatorias de la UNAM o los Colegios de Ciencias y Humanidades obtienen los mayores puntajes en el examen de ingreso al nivel medio superior COMIPEMS (Comisión metropolitana de instituciones públicas de educación media superior) y, al mismo tiempo, poseen un nivel alto en el logro de competencias en su egreso como estudiantes de la secundaria. Mientras que, quienes ingresan al Bachillerato Tecnológico escolarizado de la DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios) o quienes ingresan con

---

<sup>18</sup> Daniel Salinas, Camila De Morales y Markus Schwabe. Nota País. Programa para la evaluación internacional de alumnos. PISA, 2018. Resultados. OCDE 2019, p.2.

la opción con derecho a otra opción (CDO) tienen otro perfil académico como egresados de la educación secundaria, uno poco favorable y, los puntajes obtenidos en el examen de ingreso al Bachillerato, no alcanzan, en su mayoría, los 90 puntos o 50 de 128, respectivamente; salvo algunas excepciones cuando los estudiantes seleccionan como primera opción al bachillerato tecnológico.

Estas diferencias en los puntajes, tanto como estudiantes que egresan de la secundaria como aquellos puntajes en su examen de ingreso, señalan una trayectoria académica y, también, los retos que enfrentaran unos y otros estudiantes. En muchas ocasiones estas diferencias aumentan la probabilidad de abandonar los estudios ya sea porque los jóvenes quienes obtienen puntajes bajos ingresan a una opción educativa distinta a su primera elección<sup>19</sup> o no están conformes desde el inicio y por tanto no encuentran un sentido de pertenencia al subsistema, al modelo educativo ni al plantel de ingreso.

Por todo lo anterior, al ingresar al campo de estudio fue enriquecedor conocer la complejidad del nivel educativo, pero al mismo tiempo configuró toda una odisea para asir una investigación en medio de tales complejidades. Por ello, primero fue necesario adentrarse a conocer su organización, su contexto, alcances, dificultades y retos.

Debido al carácter descentralizado de la educación media superior cada institución que ofrece estudios a nivel medio superior históricamente ha tenido un desarrollo propio en materia de cultura académica, una manera particular de organización institucional y distribución de recursos humanos, materiales y físicos.

Cada institución ha orientado de manera diferente la formación de los estudiantes, por ende, ha conducido de formas distintas el contenido académico, las prácticas educativas, los tiempos, mecanismos institucionales, las relaciones interpersonales entre la comunidad escolar, entre otros elementos. Aunque, cada institución se ha regido por un plan de estudios que le da sentido y una razón de ser a cada institución.

---

<sup>19</sup> En el Examen de ingreso a la EMS COMIPEMS los estudiantes tienen la opción de seleccionar por orden de preferencia hasta 20 instituciones.



Entonces cuando hablamos de EMS, tenemos que diferenciar tres niveles de organización sociológica muy diferentes, los cuales los distinguiremos por: nivel macro, meso y micro. El nivel macro, es el más general y tal vez físicamente distante de los recintos escolares. Sin embargo, su influencia no corresponde con esa distancia analítica porque está conformado por políticas internacionales y nacionales, así como las instituciones del Sistema Educativo Nacional, como la Secretaría de Educación Pública y todas las subsecretarías de educación que la conforman -entre ellas a la subsecretaría de EMS-, así como al Sistema Nacional de Bachillerato y su Reforma Integral de Educación Media Superior (2008). Políticas e instituciones que pueden tener un efecto directo, mediado o nulo en la práctica educativa de la enseñanza de la historia.

El nivel meso ofrece la oportunidad de analizar los escenarios institucionales y cómo cada institución incorpora a su modelo educativo las políticas nacionales, lineamientos e iniciativas surgidas en el nivel macro. En la EMS hablar del nivel meso se hace referencia a las distintas instituciones que conforman la educación media superior a lo largo y ancho del país, así como sus Modelos educativos, planes y programas de estudio. Es importante mencionar que en México la EMS se agrupa en tres grandes modelos: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico. Las instituciones que lo imparten, de acuerdo con el tipo de control administrativo, pueden ser federales, estatales, autónomas o privadas<sup>20</sup>.

El nivel micro se centra el análisis en las condiciones institucionales, tales como las formas de trabajo de los docentes en el aula respecto a los programas de estudio; las relaciones del plantel con el entorno sociocultural e incluso con las asociaciones de la sociedad civil; las relaciones entre los profesores con los estudiantes; las relaciones de los estudiantes con sus propios compañeros de clase; así como la manera en que las intenciones educativas orientan la formación de la enseñanza de la historia y se cómo está se desarrolla en la práctica educativa. De

---

<sup>20</sup> Germán Sergio Benítez. "Educación media superior: oferta actual y desafíos para la universalización de su cobertura", en: Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.) Desafíos de la Educación Media Superior, Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez, 2015., p. 16.

forma particular hablamos de la relación de la comunidad escolar con la propuesta educativa sus planes y programas de cada institución.

Al ingresar al campo de investigación fue necesario delimitar estos tres niveles de análisis para comprender la complejidad desde la que se desenvuelve la EMS. Tarea que permitió identificar en el nivel macro a la Subsecretaría de Educación Media Superior como un organismo que orienta, regula, articula y gestiona a las instituciones de Educación Media Superior, las cuales antes del 2008 se encontraban descentralizadas del sistema Educativo Nacional. También, se ubicó en este nivel a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008), la cual se configura a través de distintos acuerdos.

El acuerdo 442 donde se estableció y organizó al Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. El acuerdo 444 donde se establecen los lineamientos para la puesta en marcha de un Marco Curricular Común que, con independencia al subsistema, modelo o tipo de bachillerato formen un perfil único de estudiantes de bachillerato basado en el enfoque por competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Ese marco de diversidad, también incluyó un perfil docente acorde a este nuevo modelo educativo, le cual se recuperó a través de las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (acuerdo 447).

Analizar el nivel macro con base en los acuerdos que conforman la RIEMS, permiten comprender las razones por las cuales cada institución de EMS del país modificó sus planes de estudio hacia la formación de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, manteniendo la singularidad de cada una de ellas. Por esta razón, analizar el Sistema de Educación Media Superior desde el nivel meso implica mirar la complejidad y diversidad de instituciones, modelos educativos, planes y programas de estudios existentes en el país y cómo cada una incorporó la RIEMS a su estructura, tradición y organización institucional. Con lo cual ya se puede vislumbrar que la diversidad de subsistemas hace complejo orientar la formación de los jóvenes bajo una misma plataforma curricular.

Por la diversidad y complejidad anterior, desarrollar una investigación sobre la práctica educativa de la enseñanza de la historia vinculada la formación del

pensamiento crítico desde un nivel macro o meso es una tarea imposible. De hecho, introducirse al análisis de una de las distintas instituciones de EMS en sí mismo es una tarea compleja e inagotable porque cada institución a su vez se conforma de diferentes planteles, ubicados en distintos sitios geográficos, espacios socioculturales, que atiende a poblaciones heterogéneas. Razones por las cuales el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, aunque ubicados en ese subsistema se hizo una selección más particular, porque este subsistema tiene su propia complejidad.

En ese sentido conocer el contexto del subsistema del Colegio de Bachilleres fue una tarea prioritaria. Este subsistema ofrece estudios de bachillerato en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada. La modalidad escolarizada se ofrece a través de 20 planteles ubicados en distintas zonas de la Ciudad de México y en algunos municipios aledaños a ella; a través de dos turnos: matutino y vespertino.

La modalidad no escolarizada cuenta con un sistema de enseñanza abierta (SEA) en cinco centros de estudio y da atención a población reclusa en centros correccionales del país; ofrece un bachillerato en línea para dar atención a jóvenes de todos los lugares de la República mexicana y, también, cuenta con un proceso de certificación total o parcial a través de exámenes parciales (EXACER). Tal como se puede apreciar, hablar sólo del Colegio de Bachilleres guarda su propia complicación, pues cada modalidad, cada plantel, cada turno es distinto entre sí y afronta sus propios retos.

Con toda esta complejidad el Colegio de Bachilleres resultó ser una muestra muy adecuada por ofrecer bachillerato general con un componente de formación propedéutica y un espacio de capacitación laboral; para analizar y comprender de qué manera se implementó la RIEMS y cómo ésta opera a través de un espacio curricular orientado a la formación histórica en los jóvenes del país. Además, este subsistema capta aproximadamente el 20% de la demanda de jóvenes que ingresan al nivel educativo en la Ciudad de México y en la Zona Metropolitana<sup>21</sup>.

Para ello en el nivel micro se centró el análisis de las situaciones institucionales del Colegio de Bachilleres en uno de sus 20 planteles para identificar

---

<sup>21</sup> Eduardo Weiss, *óp. cit.*, p. 101.

cómo se desarrolla la práctica educativa de la enseñanza de la historia. Para el análisis a nivel micro se consideró la experiencia de los docentes, su formación, las intenciones educativas alrededor de su práctica docente, la forma de incorporar el enfoque por competencias a su práctica, las actividades educativas, las acciones, actividades de los estudiantes dentro del salón de clases y las maneras de comunicación entre los docentes y los estudiantes. Otros elementos fueron las condiciones para facilitar la reflexión en el aula, las características de los grupos, el tiempo destinado al desarrollo de las actividades educativas, el tipo de evaluación del aprendizaje, el tipo de aprendizaje que se desprende de las actividades educativas y la manera en que las clases están organizadas. El trabajo se llevó a cabo en el plantel 15 ubicado en la delegación Magdalena Contreras.

Sin lugar a dudas, la incorporación de la RIEMS al Colegio generó diversos momentos de intensidad, primero, por la forma en cómo se incorporarían los requerimientos de la Reforma al Modelo Educativo del Colegio, después, por la manera en orientar el plan de estudios y los programas hacia el enfoque por competencias y, finalmente, cómo introducir estos requerimientos entre la comunidad escolar; lo cual sería distinto entre los 20 planteles que integran al Colegio.

Con base en lo anterior, ingresar al campo de investigación, permitió construir las siguientes interrogantes para analizar la práctica educativa del aprendizaje de la historia en el contexto de la EMS, centrando la atención en el desarrollo de la formación del pensamiento crítico:

1. ¿De qué manera el plan de estudios y los programas de la asignatura facilitan una formación que permita a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico?
2. En virtud de lo anterior ¿De qué manera se desarrolla la práctica educativa en las clases de historia a fin de favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico e incidir en la formación de sujetos críticos y analíticos con la posibilidad de que estos interpreten su realidad?

3. ¿En qué medida los estudiantes a través de las actividades educativas en las clases de la materia de historia, tienen posibilidades de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y analítico, e interpretar su realidad? Para dar respuesta a esta pregunta se considerarán las siguientes interrogantes:
- ¿De qué manera las actividades educativas de las clases de la materia de historia favorecen la formación de sujetos críticos con la posibilidad de que estos interpreten su realidad?
  - ¿De qué manera los profesores que imparten la materia de historia de México prestan atención a las ideas clave de los estudiantes respecto al contenido de la misma?
  - ¿Cuáles son las ideas clave de los estudiantes respecto de la historia de México, como una asignatura escolar?
  - ¿De qué manera el capital cultural de los estudiantes favorece o no el aprendizaje de la historia escolar?
  - ¿Qué hacen los estudiantes y cuál es su grado de responsabilidad en la práctica educativa de las clases de historia?
  - ¿De qué manera se integran las experiencias previas de los estudiantes en las actividades educativas para interpretar la realidad?

Para dar respuesta a estas interrogantes fue necesario hacer una revisión a los distintos acuerdos secretariales emitidos en el periodo de 2008 al 2012 por el Diario Oficial de la Federación. También se revisó el Modelo educativo del Colegio, sus planes y programas de estudio, particularmente los programas que conforman el campo disciplinar de las Ciencias Sociales (ver capítulo 4).

Reconocer la forma en que se desarrolla la práctica educativa apunta al análisis de qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan esos contenidos. Para dar respuesta esa pregunta fue necesario configurar un piso teórico para analizar a la práctica educativa desde el enfoque por competencias (capítulo 2). Después, metodológicamente se precisó centrar la atención a una práctica educativa cuyo éxito se logra a través del trabajo entre el profesor y los estudiantes en el aula, por

ello se consideró necesario recuperar la experiencia y las apreciaciones de los profesores sobre su práctica docente tras la incorporación del enfoque por competencias a los programas de estudio (ver capítulo 5). Luego, se consultó a los jóvenes sobre sus ideas, experiencias y apreciaciones sobre la historia que aprenden en la escuela (ver capítulos 6 y 7).

Finalmente, pero no menos importante, para dar respuesta a la tercera pregunta se consideró necesario recuperar evidencia empírica sobre cómo se desarrolla la práctica educativa en el salón de clases con dos profesores que imparten historia, para ello se realizaron observaciones a la práctica educativa de dos grupos (ver capítulo 8). En el capítulo 3, se desarrolla la fundamentación metodológica que orientó a esta investigación.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO: LA PRÁCTICA EDUCATIVA<sup>22</sup>

La práctica educativa se ha definido desde diversas corrientes teóricas y variadas perspectivas. Para su análisis se han considerado una multiplicidad de variables que intervienen y una multicausalidad de fenómenos hace difícil su comprensión en términos estrictos.

La práctica educativa es un tema que provoca discusión y debate entre los expertos en la intervención pedagógica<sup>23</sup> porque las posturas, los elementos y los criterios de análisis no siempre son coincidentes. En el aula suceden muchas cosas de forma simultánea e inesperada y, al mismo tiempo, todo lo sucedido en el aula se diluye con gran rapidez ocasionando que sea imposible analizar en el acto lo que acontece; se precisa reflexión.

Esta condición de incertidumbre hace imposible una aproximación al análisis de la práctica educativa a partir de parámetros generales o universales donde se

---

<sup>22</sup> Este capítulo corresponde a la base teórica que da sustento a la perspectiva desde donde se entiende a la práctica educativa en el contexto de las competencias.

<sup>23</sup> Algunos autores miran a la práctica educativa desde el quehacer del docente, por ejemplo, Carr y Kemmis con su propuesta metodológica de investigación-acción entiende a la enseñanza como un proceso de investigación, lo cual, implica entender a la práctica educativa como un trabajo intelectual donde la acción y la reflexión constituyen los elementos esenciales. Los problemas que enfrenta el profesional en su práctica educativa desafían su propia actividad; la resolución de esos problemas a través de la exploración reflexiva y la planificación de nuevas mejoras permitirán introducir mejoras progresivas que se reflejarán en la optimización y solución de esos problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ver Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. En esa misma escuela se encuentra el trabajo de Donald Shön, ver Shön, Donald. "La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica", en Marcelo Packman (compilador) *construcciones de la experiencia humana*. Vol. 1, Barcelona, Gedisa, 1996. Por su parte Samuel Arriarán analiza a la práctica educativa desde la *práxis*, considerando que la práctica educativa no se limita al espacio del aula, sino que incluye también los lenguajes fuera del aula donde se plantean las situaciones de aprendizaje. En: Arriarán-Cuéllar, Samuel, "Filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. V, núm. 13, 2014, pp. 143-156, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/335> [consulta: 14/11/2020]. En cambio, para Zabala la práctica educativa implica, además de la planeación del docente, la puesta en práctica de está y la reflexión de lo alcanzado, ver Zabala Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó, 7° edición, 2000, pp. 45 y 46. En otras tradiciones, la práctica educativa es un proceso complejo que implica la red de significaciones de cada profesional, así como las acciones con la intención de enseñar y aprender, es decir acciones transformadoras de los sujetos que intervienen, ver Sañudo, Lya, E. "El proceso de significación de la práctica como sistema complejo". En: Perales, R. (coord.) *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós, 2009.

considere por igual todos los factores y procesos presentes. Ello significa que cualquier aproximación al estudio de la práctica educativa obliga a hacer una elección de lo que se va a considerar o en lo que se centrará su análisis. Por tanto, aproximarse al estudio de la práctica educativa obliga a elegir uno u otro esquema de análisis e inevitablemente implica dejar fuera algunos o muchos aspectos.

Algunos expertos han analizado la práctica educativa, únicamente considerando al quehacer docente, por tanto, apuntan hacia su formación<sup>24</sup>. Otros autores han preferido mirar a la práctica educativa desde una perspectiva multidimensional, donde se incluye a los profesores como expertos y agentes emancipadores de la sociedad, así como también otros factores determinantes como los estudiantes, el currículo y el contexto<sup>25</sup>. No se descarta a aquellos quienes consideran a la práctica educativa como una intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula<sup>26</sup>.

La práctica educativa, también, se ha definido y estudiado desde distintas áreas del conocimiento. Se han hecho aportaciones desde la psicología educativa<sup>27</sup>, así como, desde la teoría pedagógica<sup>28</sup>. Sin embargo, también ha sido considerada desde una perspectiva compleja y multidimensional, aquella que se ubica en una perspectiva social, de transformación liberadora<sup>29</sup> y, también aquella que, apunta a la epistemología crítica<sup>30</sup>.

---

<sup>24</sup> García Cabrero, Benilde, y Loredó Enríquez, Javier, y Carranza Peña, Guadalupe, "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión." REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol., no., 2008, pp.13. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>.

<sup>25</sup> En ese punto se encuentran los trabajos de Stenhouse, Lawrence, *Applying Research to Education*, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1978; Guiroux Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica*. 1era. Reimpresión. Barcelona, España: Fuerza Nacional Magisterial (FUNAMA)-Paidós, 1997; Gimeno, Sacristán J. *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Anaya, 2008.

<sup>26</sup> Ver Zabala Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó, 7° edición, 2000.

<sup>27</sup> Desde la psicología educativa César Coll ha contribuido a definir a la práctica educativa como un elemento más amplio al quehacer docente, incluyendo elementos culturales, didácticos, del contexto escolar e incluso de la política educativa, ver Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B.; Valls, E. *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Aula XXI/S antillana, 1994.

<sup>28</sup> Ver, Elliot, J., *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata, 1993.

<sup>29</sup> Ver Guiroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza; teoría cultura y enseñanza. Una antología crítica*. 1ers. Edición. Buenos aires Argentina: Amorrortu, 2003; Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2da. Edición, México, Siglo XXI, 2005.

<sup>30</sup> Zemelman, Hugo. "Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". Publicado por Instituto de pensamiento y cultura de América Latina (IPECAL) (S.F.) [Consultado 9 de junio 2020



La práctica educativa es un fenómeno que está en constante resignificación, es difícil y es poco acertado determinar que una perspectiva sea mejor ante otras, en todo caso es importante regresar al contexto. Por ello, en este capítulo para entender la práctica educativa en el contexto mexicano se hace preciso mirar a la práctica educativa desde distintas perspectivas para conocer de qué manera se ha definido a la práctica educativa y como se ha investigado este fenómeno en el ámbito de la educación.

Después, se dará un salto en el análisis de la práctica educativa hacia el enfoque por competencias, no porque sea mejor frente a otros paradigmas o modelos educativos, sino porque en las últimas décadas fue el enfoque incorporado en todos los niveles, modalidades y subsistemas que conforman la educación obligatoria del país.

Finalmente se intentará establecer un marco de referencia sobre cómo se entenderá a la práctica educativa del aprendizaje de la historia en el contexto de la Educación Media Superior, en específico en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México. Sin más preámbulo, a continuación, se exponen algunas perspectivas desde donde se ha analizado la práctica educativa.

## **2.1 La práctica educativa, distintas perspectivas**

En la última década del siglo XX las reformas educativas en México se encausaron a la incorporación del enfoque cognitivo de la enseñanza. Concibiendo al proceso de aprendizaje como un proceso que se construye. Desde esta perspectiva se consideraron las aportaciones de Cesar Coll, quién fue colaborador en el Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra, dirigido por Jean Piaget; afianzó su producción científica en los campos de la psicología evolutiva.

De esa experiencia impulsó la idea de que el aprendizaje posee un carácter activo, lo que lo llevo a afirmar que el aprendizaje es una construcción personal,

---

en:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=829E3C5C890B977032BD2078CCF407D2.jvm1?sequence=1>

aunque no sólo depende del sujeto que aprende puesto que, en la construcción del aprendizaje intervienen agentes y contenidos culturales.

Si bien el constructivismo ha configurado un conjunto articulado de principios desde donde ha sido posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la práctica educativa, Coll afirma que la perspectiva constructivista de la enseñanza no es una teoría, sin embargo, proporciona orientaciones sobre el quehacer de los docentes y los estudiantes en su trabajo en el aula<sup>31</sup>.

Para Coll, ubicado en la psicología y en específico en el proceso de aprendizaje como un desarrollo, la práctica educativa se enmarca en el proceso de enseñanza aprendizaje; su intención es promover el desarrollo de las y los estudiantes. Si bien la perspectiva constructivista de Coll no se descarta la vinculación de la escuela con la cultura –puesto que finalmente la escuela hace asequible a sus estudiantes aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal–, ni tampoco subestima la importancia del trabajo docente, sí enfatiza su propuesta teórica en el desarrollo y en la actividad mental constructiva de los estudiantes.

El éxito alcanzado por los estudiantes en su proceso de aprendizaje es resultado de una construcción del conocimiento, donde hubo lugar para la resignificación de las ideas previas, se aprehendió un nuevo conocimiento o se reaprendió de forma significativa. Sin embargo, todos estos trayectos no fueron, resultado del trabajo individual de los estudiantes, ni tampoco a partir de sus contextos de acción, los profesores desde su trinchera y formación proporcionan apoyos para facilitar el proceso<sup>32</sup>.

Para Coll investigar la práctica educativa implica poner especial atención hacia el análisis de los mecanismos de traspaso de control de la responsabilidad en torno a las actividades desarrolladas a lo largo de una Unidad Didáctica. Para el análisis de las actividades desarrolladas por el profesor y los estudiantes en el aula,

---

<sup>31</sup> Cesar Coll e Isabel Solé. “Los profesores y la concepción constructivista”. En Coll, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, and Javier Onrubia. *El Constructivismo En El Aula*. Barcelona: Graó, 2007, 17ª ed., p. 9.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p. 11.

ha discriminado tres niveles de análisis: la secuencia didáctica, las sesiones y los segmentos de actividad. Si bien hace un análisis exhaustivo sobre la práctica en la interacción del aula, no hay claridad sobre cómo se involucra el contexto sociocultural de profesores y estudiantes en el trabajo del aula.

La práctica educativa, también ha sido estudiada desde la Teoría Crítica del Currículum. En el Reino Unido durante la década de los 60 Stenhouse lideró el Humanities Curriculum Project. Proyecto cuya intención fue sumar esfuerzos teóricos y metodológicos para cerrar la brecha entre los investigadores y los profesores; buscó que no fueran los investigadores quienes decidieran de qué manera se desarrollarían las acciones en el sistema educativo, mucho menos determinarían el quehacer docente.

El camino teórico fue la Teoría Crítica del Currículum, fundamentado en la noción de emancipación. Stenhouse y posteriormente Gimeno Sacristán, consideraron que la mejora de la práctica educativa no se encuentra en ejercicios remediales o propuestas que provengan del exterior de la comunidad escolar; corresponde a los docentes en tanto ejecutores del currículo a través de la investigación y reflexión de su propia práctica educativa modificar y mejorar el currículo para transformar la escuela, la enseñanza y la cultura.

La investigación realizada por los docentes sobre su propia práctica educativa materializaría la noción de emancipación. Por tanto, el ejercicio de investigación llevaría a los docentes, problematizar las situaciones cotidianas en el aula, en la escuela y tomarían partido para la selección o reconstrucción de los contenidos, medios y métodos de enseñanza.

La investigación sería el medio para transformar aquellos actos que realizan los docentes de manera impuesta por acciones que les permitiera renovar su propia enseñanza lo cual impactaría en la innovación curricular, la escuela y la cultura. Lo que dio forma a la propuesta de *investigación acción*.

Dentro de esta línea Stenhouse, crítico de la enseñanza por objetivos, propuso el modelo de enseñanza por proceso. Modelo que entiende a la enseñanza como un arte, desarrollada a través de la investigación acción; donde las habilidades

y destrezas del profesor son la clave para la optimización y mejora de la práctica educativa.

Sin embargo, con base en los postulados de Stenhouse, Gimeno considera analizar la práctica educativa como una tarea exclusiva de los docentes. La mejora de la práctica educativa, en primer lugar, se logra como producto del quehacer reflexivo del hacer y ser docente, al asumirse como observadores participantes de las situaciones en el aula; en segundo lugar, del enriquecimiento del diálogo entre colegas y creadores del currículo<sup>33</sup>.

Con base en lo anterior, para Stenhouse, el docente es un ser autocrítico y reflexivo de aquello que hace en el aula, por tanto, sabrá tomar decisiones sobre el currículo, sin desvincularse de la sociedad y la cultura; influyendo en sus estudiantes de tal manera que sean los portadores de esa emancipación al ser los grupos de referencia<sup>34</sup>.

Su propuesta metodológica implica una serie de conceptualizaciones sobre las herramientas y los espacios educativos de forma propia. Invita a mirar al aula como un laboratorio de experimentación. A la intervención del docente en el aula posterior al ejercicio reflexivo, lo denomina currículo hipotético; los contenidos de enseñanza, son aquellos propuestos por la escuela para la formación de los estudiantes, sin embargo, el profesor elegirá aquellos contenidos auténticos producto de su reflexión<sup>35</sup>.

Dos décadas después, el movimiento de renovación curricular en España impactó en las concepciones sobre la escuela, el maestro, el currículo y, por supuesto, de la enseñanza. Coyuntura que permitió a Gimeno reconsiderar que la enseñanza, más que una actividad o instrumento para cumplir con los fines educativos es una práctica, donde se transforman los contenidos a enseñar y

---

<sup>33</sup> Lawrence Stenhouse. "Research as a Basis for Teaching". An *Inaugural Lecture by Lawrence Stenhouse*, University of East Anglia, 1979, p. 7. Disponible en: <https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1979-Research+as+a+Basis+for+Teaching.pdf/8a005112-a420-4e39-85a0-0fde58d4846d> [consultado el 15 de febrero de 2019].

<sup>34</sup> *Ibíd.* p. 4-5.

<sup>35</sup> Ana María Cadavid Rojas e Isabel Cristina Calderón Palacio, "Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y Gimeno Sacristán", en: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 40, (septiembre-diciembre), 2004, pp. 148.

aprender, en los componentes culturales y sociales del desarrollo del currículo y de todo el proceso educativo.

Siguiendo las premisas de la Teoría Crítica del Currículo Gimeno concibe a la práctica educativa como un proceso reflexivo y consciente en relación con la sociedad y la cultura, sin embargo, este proceso reflexivo se desarrolla en relación a los contenidos de enseñanza, porque ofrecen direcciones y alternativas para intervenir.

Los contenidos de la enseñanza, son una selección del capital cultural, social, intelectual, económico de una sociedad. Selección que deben realizar los profesores y expertos en educación en congruencia con las necesidades de los estudiantes, el ideal de hombre a formar y, por ende, la proyección de la escuela en la sociedad.

Desde el punto de vista de Gimeno, la práctica educativa está ligada a la elección de los contenidos del currículo y a la planeación de éste, donde conviene reconocer que planear no proporciona seguridad en tanto que la práctica educativa no se relaciona a un esquema sencillo o unilateral. Desde esta perspectiva, la práctica educativa es un proceso indeterminado, complejo y global, pues incluyen muchos niveles y elementos que operan de muy diversos modos<sup>36</sup>.

Aunque de la misma manera que Stenhouse, para Gimeno la práctica educativa principalmente es quehacer del docente. Sin embargo, considera que la mejora de la práctica educativa se materializa a través de la elección, diseño y ejecución de contenidos de enseñanza que impacten en la transformación de la sociedad, que puedan construir un puente entre los estudiantes y la sociedad.

Afirma Gimeno, los profesores, en su papel de mediadores entre la sociedad y la escuela deben garantizar la continuidad, la constancia de las experiencias de los alumnos en la escuela, y poseer el conocimiento profundo de las exigencias sociales, para que el diseño y ejecución del currículo se halle en consonancia social, pensando la escuela como su constructora, no como su reproductora<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Gimeno Sacristán, "Diseño del *Curriculum*, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores" Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 12ª edición, Madrid, Morata, 2008, p. 232-233.

<sup>37</sup> Gimeno Sacristán, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2000, p. 45.

Para que el profesor seleccione, diseñe y ejecute los contenidos de la enseñanza tiene a su disposición algunos elementos como: su vinculación con el contexto social, cultural e institucional; su experiencia y formación intelectual; las teorías y los enfoques de aprendizaje, el conocimiento y disposición de materiales curriculares y procesos didácticos.

Por tanto, el eje de la práctica educativa es la enseñanza, donde el profesor interrelaciona muchos factores, realiza varias tareas, hace una implicación personal, realiza una ejecución dentro de parámetros y contextos variables y determinado por la sociedad y la institución, estructura acciones secuenciadas.

Con base en lo anterior para Gimeno la práctica educativa es una actividad global y multidimensional, desarrollada por el profesor de manera crítica y reflexiva dotándolo de una relativa autonomía para mediar entre el contexto social, cultural e institucional<sup>38</sup>.

Sí se mira a la práctica educativa como una intervención en el aula se puede ubicar el modelo propuesto por Zabala; quien define a la práctica educativa como un microsistema delimitado por unos espacios de organización social y unas relaciones interactivas entre el profesor y los estudiantes, donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema<sup>39</sup>.

Así pues, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de los elementos que intervienen en ella. Considerar diversos elementos, propuestos por investigaciones previas no siempre es coincidente con aquello que ocurre en el aula, porque el aprendizaje se construye en situaciones intencionales de enseñanza<sup>40</sup>.

Para Zabala la función social de la enseñanza y el conocimiento que se tiene sobre cómo se aprende, son dos dimensiones ineludibles para analizar la práctica educativa. Por ello su propuesta sobre el análisis de la práctica educativa se

---

<sup>38</sup> Ibid., p. 238.

<sup>39</sup> Antoni Zabala. *La práctica educativa. Cómo enseñar*, España, Graó, 7ª edición: abril 2000, p. 13.

<sup>40</sup> Ibid., p. 15.

sostiene de las dimensiones: *sociológica o socio-antropológica, la epistemológica, la didáctica y la psicológica.*

Las dimensiones socio-antropológica y epistemológica son dos referentes estrechamente vinculados, aunque se diferencian en el nivel de análisis de la práctica educativa. Por un lado, la fuente socio-antropológica permite comprender las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas que en sociedad se le atribuye a la educación.

Comprensión que da paso al entendimiento de la dimensión epistemológica (ideológica) de la enseñanza y en ese sentido, la función del saber, de los conocimientos, de las disciplinas y de las materias que se desprenden de la fuente epistemológica, será de una u otra forma según las finalidades de la educación, el sentido y la función social que se le atribuya a la enseñanza<sup>41</sup>.

Las dimensiones psicológica y didáctica, también están estrechamente vinculadas, pero en dos planos diferentes. Difícilmente se puede dar respuesta a la pregunta cómo enseñar, producto de la didáctica, si no se sabe cómo se producen los aprendizajes. Para ello se necesita discernir entre las diversas perspectivas teóricas que se han ocupado de explicar los procesos de aprendizaje.

Para el análisis de la práctica educativa, desde la didáctica propone considerar los siguientes elementos de una unidad didáctica<sup>42</sup>:

- Las actividades o tareas, considerando la manera de agrupar y articular estas tareas en secuencias de actividades (clase expositiva, por descubrimiento, por proyecto)
- Las relaciones y situaciones comunicativas que permiten identificar unos papeles concretos entre el profesor y los alumnos
- La organización social de la clase. Formas de agrupamiento u organización social de la clase (gran grupo, equipos fijos, grupos móviles)
- La utilización de los espacios y el tiempo
- La manera de organizar los contenidos (si es desde una visión disciplinar, modelos globales o integradores).

---

<sup>41</sup> Ibid., p. 20

<sup>42</sup> Ibid., p. 18.

- Uso de materiales curriculares y otros recursos didácticos.
- El sentido y el papel de la evaluación

Zabala considera que el conocimiento de la fuente psicológica, es decir, de los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, etc. y los elementos de las unidades didácticas, son elementos clave a disposición de los profesores para precisar las pautas al tomar las decisiones didácticas. Así pues, el otro referente para el análisis de la práctica será el que viene determinado por la concepción que se tiene de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Estas dimensiones son aquellas que permiten arrojar luz sobre la comprensión del contexto educativo en el que hay que llevar a cabo la intervención y, por lo tanto, una serie de condicionantes que impiden, dificultan o modulan el desarrollo ideal según el modelo teórico.

La propuesta de análisis de la práctica educativa de Zabala no apunta a justar las intenciones educativas del aula de manera estricta a lo que se indica en la teoría. Justo implica mediar entre la teoría y lo en realidad sucede en el salón de clases. Para identificar esta mediación consideró que, en todo contexto educativo, existen condicionantes para que se desarrolle la práctica educativa de la manera en que ésta sucede.

Llama condicionantes del contexto educativo a los espacios, la estructura del centro, las características de los alumnos y su proporción por aula, las presiones sociales, los recursos disponibles, la trayectoria profesional del profesorado, las ayudas externas, entre otros. Son los condicionantes quienes inciden, favorecen, benefician, fomentan o de forma contraria dificultan, cuando no imposibilitan, llevar a cabo los objetivos establecidos en el modelo teórico.

Más tarde Zabala elevó el análisis de la práctica educativa desde un enfoque más complejo y globalizador; invitó a evitar parcelar el conocimiento en disciplinas, lo cual ha estado presente por muchos años en la organización del conocimiento, tanto en el ámbito científico como en el escolar. Incorporó la perspectiva interdisciplinar y la transdisciplinariedad, lo cual da paso a métodos más integrales



y globalizados<sup>43</sup>. Sin embargo, en su propuesta, continuó priorizando el análisis en el trabajo docente; el trabajo de los estudiantes es considerado en términos de las relaciones comunicativas entre el profesor y los estudiantes.

Por su parte D. Shön, apoyado en la teoría reflexiva, propuso un diseño para la formación de profesores donde consideró importante la práctica en la acción<sup>44</sup>. La práctica en la acción es ese tipo de aprendizaje que hoy se considera procedimental, es decir el saber hacer. Aquellos profesores en formación y aquellos con experiencia, requieren espacios para reflexionar su aprendizaje adquirido en la práctica educativa. Reflexión que les permitirá a los profesores perfeccionar su hacer en la acción; podrían construir mejores estrategias o secuencias didácticas dónde recuperen su conocimiento tácito, su conocimiento por experiencia y el conocimiento compartido por sus pares. También, les permitiría a los profesores compartir experiencias sobre cómo resolver retos o problemas que se presenten en el trabajo cotidiano del aula.

Para Shön, el conocimiento tácito o por experiencia no son irrelevantes, significa que son conocimientos que han sido automatizados y, sólo una situación problemática permitiría la posibilidad de resignificarlos para construir nuevas rutas o soluciones. Permitiendo de esa manera, a los profesionales reflexionar, incorporar nuevos conocimientos y tomar otras decisiones<sup>45</sup>.

Sus reflexiones provienen del análisis de los profesionales en distintos contextos, tales como el contexto médico, jurisprudencial, artístico y organizacional. Consideraba que los profesionistas se hacen en la práctica, a través de la resolución de los problemas que afrontaban. Un médico se hacía bueno y experto con el paso del tiempo, por la acumulación de las experiencias y la solución de problemáticas propias de su área profesional. Consideró que, al igual que los médicos, un profesor se hace en la práctica no en la formación. Por tanto, se precisaba de construir

---

<sup>43</sup> Antoni Zavala, *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una propuesta para la comprensión e intervención de la realidad*, Barcelona, Graó, 2014, p. 110

<sup>44</sup> Ángeles Domingo, *reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania, Pública, 2013, p. 8

<sup>45</sup> Donald Shön, "La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la enseñanza", en Marcelo Packman (compilador) *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. 1, Barcelona, Gedisa, 1996, pp. 189.

espacios para que los profesores compartieran experiencias y reflexionaran sobre ellas.

Sostenía que la práctica educativa era un espacio de construcción del conocimiento a través de la reflexión en la acción y la reflexión de la reflexión en la acción<sup>46</sup>. Los profesores al reflexionar su práctica construían conocimiento y de esa misma manera enseñaría a los estudiantes a reflexionar. Sin embargo, nuevamente es una propuesta metodológica para el análisis de la práctica educativa desde el trabajo de los profesores.

De la propuesta de Shön, junto con los postulados de J. Dewey y Vigotsky, Frida Díaz- Barriga propone una práctica educativa reflexiva, experiencial y situada<sup>47</sup>. La autora define que la enseñanza se centra en los sujetos que aprenden y para ello es importante mirar al aprendizaje experiencial. Aprendizaje que define como aquel que se logra haciendo o por la experiencia. Para ella el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida<sup>48</sup>.

De las experiencias previas de los estudiantes tanto en la vida como en los propios espacios escolares se derivan los contenidos de la enseñanza. Son los profesores a través de su propia experiencia de enseñanza quienes seleccionen aquellas experiencias promisorias y que ofrezcan nuevos problemas potenciales a partir de los cuales estimulen nuevas formas de observación y juicio, será así más sencillo para los estudiantes ampliar las experiencias que iniciar de lo desconocido.

Otro elemento que recupera Frida Díaz-Barriga es el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia. Si bien reconoce la complejidad de la connotación del concepto, asume al pensamiento reflexivo como un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz

---

<sup>46</sup> Donald Alan Shön, *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós, 1992, p. 38.

<sup>47</sup> Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw Hill, 2006, p. 2.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p.3.

de los fundamentos que la sostienen, para lo cual se requiere un estado de duda y un acto de búsqueda, lo cual sintetiza en una actitud científica<sup>49</sup>.

Propone por enseñanza situada un procedimiento psicopedagógico donde se parta de las experiencias de los estudiantes y que se gestione el conocimiento a través de reflexiones en la acción, es decir, aprender haciendo, mediante procedimientos pedagógicos como el método por problemas y enseñanza a través de proyectos. Con la finalidad de construir una educación de calidad al proveer apoyos a los estudiantes que, los faculte para “convertirse en una persona cada vez más inteligente y autónoma respecto de la dirección de su vida y de su compromiso de actuación en la sociedad en que vive”<sup>50</sup>.

Hasta ahora se han expuesto cuatro perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales se ha analizado la práctica educativa. Las cuatro perspectivas – psicología evolutiva, la teoría crítica del currículo, la teoría reflexiva y la práctica educativa como intervención– han considerado distintos elementos para el análisis de la práctica educativa, por ejemplo, la reflexión del docente, los intercambios comunicativos entre el profesor y los estudiantes, las unidades didácticas, la importancia de considerar el desarrollo psicológico de los estudiantes, aprender en la práctica, los contenidos de la enseñanza, la enseñanza situada, los proyectos, los problemas y las actividades educativas.

Estas cuatro perspectivas, tienen una coincidencia en común: miran a la práctica educativa desde el trabajo de los profesores. Desde esta perspectiva, el camino para mejorar la educación únicamente compete a la reflexión o el análisis crítico de la enseñanza; perdiendo de vista totalmente el trabajo y experiencias de los estudiantes.

Otro punto en común, es el reconocimiento de la vinculación entre el contexto social, cultural y escolar. Desde las cuatro perspectivas, se admite la importancia de la función otorgada a la educación en términos formativos y socializadores.

Por tanto, la práctica educativa –ya sea que ésta se encuentre analizada desde los contenidos de la enseñanza, las ideas docentes, la reflexión, la investigación,

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p. 18.

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 6.

las experiencias docentes, incluso ya sea que se analice como una mediación entre el contexto y la vida, como un aspecto de transformación, comprensión del conocimiento— ha de comprenderse dentro del contexto social y cultural al que pertenecen los seres humanos.

En consideración a lo anterior, sí la práctica educativa es un vínculo estrecho entre la escuela y el contexto sociocultural entonces a las aportaciones anteriores les hace falta incorporar de qué manera las experiencias previas de profesores y estudiantes contribuyen a la construcción de la práctica educativa.

Con excepción de la autora Frida Díaz Barriga quien propone que no son sólo los profesores quienes forman parte de la práctica educativa, sino que son los estudiantes quienes están en el centro del proceso de enseñanza y, por tanto, las experiencias de los estudiantes son imprescindibles.

Aunque resulta paradójico, porque la autora reconoce la vitalidad del proceso de aprendizaje y las experiencias de los estudiantes en todo momento, sin embargo, sitúa su propuesta en la enseñanza. Es paradójico sí consideramos a la enseñanza como un acto ejercido por el profesor y, por tanto, dirige hacia los estudiantes. Poco se reconoce a los estudiantes como enseñantes de sus profesores; con todo y las ayudas o apoyos ofrecidos por algunos estudiantes a sus profesores en temas digitales.

Paradoja que conviene enfocar, justo para apoyar la siguiente idea: una práctica educativa incluyente del trabajo del docente y el reconocimiento del trabajo de los estudiantes en proporciones de responsabilidad equitativa, obliga trascender a la enseñanza como principal actividad en el aula, para reconocer que en todo acto educativo tanto profesores como estudiantes aprenden; aprenden entre sí y aprenden unos de otros; por supuesto con toda proporción guardada.

El aprendizaje como un término educativo y desde un reconocimiento social, es un ejercicio intelectual que realizan tanto profesores como estudiantes, por tanto, para dar un giro de perspectiva hacia una práctica educativa en el aula donde se reconozca el trabajo de los profesores y de los estudiantes, conviene centrar el análisis de la práctica educativa en las experiencias de aprendizaje de ambos actores.

A diferencia de las perspectivas teóricas y metodológicas hasta ahora señaladas, los estudios sobre la práctica educativa desde la teoría social han contribuido con una perspectiva integral que amplía el panorama de dicho vínculo. Quienes han analizado la práctica educativa desde la perspectiva teórica social, han coincidido en que ésta es un ejercicio emancipador tanto para profesores como para estudiantes; ejercicio en donde ambos se transforman<sup>51</sup>.

Desde el punto de vista de la teoría educativa crítica, Giroux ha configurado un enfoque teórico y metodológico que mira a la práctica educativa como un ejercicio emancipador a través de la transformación de los profesores como intelectuales y de la emancipación de los estudiantes a través de la re significación de sus experiencias.

La propuesta teórica y metodológica de Giroux nace del apasionamiento e indignación de su propia experiencia de vida, del contexto social y cultural de procedencia, así como de su trayectoria profesional. La vitalidad y fuerza de su pensamiento son la expresión de su vida.

Sus aportaciones se nutren de su pasión por la justicia y la igualdad, así como de su oposición sobre la racionalidad tecnocrática, del marxismo clásico y el exceso de la psicología del desarrollo que estuvieron presentes entre los representantes de la Escuela de Fráncfort de teoría crítica, la sociología de la educación y la teoría del Curriculum en los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Australia<sup>52</sup>.

Su obra, también se sustenta de las aportaciones de Paulo Freire, de los estudios sociales de Antonio Gramsci, de los escritos teóricos de Stanley Aronowitz y del sociólogo Anthony Giddens. De Freire y Gramsci, obtuvo la convicción de que el establecimiento y la legitimación de la ideología se realiza por medio de polifacéticas y multidireccionales mediaciones y determinaciones de la cultura, case social, etnia, poder y sexo. Se opuso a la idea de reproducción social y cultural,

---

<sup>51</sup> Tal propuesta se encuentra en McLaren, Peter y Lapacco A. V. Puiggrós. *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo*. Buenos Aires: Ideas, 1994; también en Giroux Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica*. 1era. Reimpresión. Barcelona, España: Fuerza Nacional Magisterial (FUNAMA)-Paidós, 1997.

<sup>52</sup> Peter McLaren, "Teoría crítica y significado de la esperanza", en: Giroux Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica*. 1era. Reimpresión. Barcelona, España: Fuerza Nacional Magisterial (FUNAMA)-Paidós, 1997, p. 15.

porque tal afirmación desplaza la atención de visibilizar la manera en que los estudiantes y profesores configuran las subjetividades entre los grupos dominantes y subordinados<sup>53</sup>.

En cambio, considera a la sociedad como proveedora de bienes y servicios, pero también como distribuidora y legitimadora de ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, incluso, maneras de hablar, de vestirse y relacionarse, todo lo cual lo podríamos reunir bajo la etiqueta de capital cultural<sup>54</sup>. Etiqueta que proporciona evidencia para comprender la base de la producción de la ideología y el material desde el cual los sujetos conciben el mundo<sup>55</sup>. El capital cultural no es la base de la economía, sin embargo, simboliza el capital desde el cual las personas configuran sus significados. Afirmaciones valiosas para reconocer que el capital cultural de los estudiantes es la base desde la cual parten para la resignificación y construcción de su pensamiento crítico.

Por su parte, la ideología para Giroux no es una imposición que ata a las personas y las obliga a reproducir fielmente el orden establecido, es más una forma de experiencia; experiencia construida en el orden de lo vivencial que está en conexión con los modos que se entrecruza el sentido, las expresiones, producción, subjetividades dentro de los dominios de lo público y privado, es decir, entre la vida cotidiana y la vida escolar<sup>56</sup>.

A través de los conceptos de acción y resistencia, invitó a los docentes a poner atención a los procesos de resistencia de sus estudiantes a través del análisis de sus acciones. Giroux considera a las escuelas como esferas públicas de democracia, ello significa que las escuelas en tanto instituciones públicas no se encuentran aisladas a otras instituciones públicas, sino que, están articuladas de organizaciones políticas, religiosas, culturales, civiles e incluso vinculadas a movimientos sociales.

---

<sup>53</sup> Giroux Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica*. 1era. Reimpresión. Barcelona, España: Fuerza Nacional Magisterial (FUNAMA)-Paidós, 1997, p. 30

<sup>54</sup> Pierre Bourdieu, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, p.112

<sup>55</sup> Giroux Henry. *Los profesores como intelectuales*. P. 45.

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 44-45.

Por tanto, para que la escuela, sea un espacio de construcción democrática Giroux propone la construcción de un lenguaje común entre la comunidad escolar, así profesores y estudiantes reconstruyan la vida pública en interés de la lucha colectiva y la justicia social.

Para Giroux, la escuela no coloca a profesores y estudiantes dentro de una lógica de opresión sin fisuras. Considera a la escuela y las prácticas educativas como espacios de tensión y confrontación, los cuales ofrecen a los profesores y a los estudiantes la posibilidad<sup>57</sup> de transformar y transformarse. Sólo sí las prácticas educativas se regulan por principios de justicia social, igualdad y diversidad.

Así el papel del profesor es comprender algunos elementos como la identidad, la política, el sentido de sus diferentes intervenciones y mediaciones dentro del espacio escolar para que se transformen y emprendan una práctica emancipadora de transformación social. Los profesores al deconstruirse y configurar conocimientos en común, prácticas en común y compartir principios y valores contruidos mutuamente, se podrán liberar de las prácticas hegemónicas y opresoras.

De la misma manera, corresponderá a los estudiantes resignificar sus experiencias. Los estudiantes no son víctimas atrapados en la red de formaciones ideológicas, simplemente porque en las escuelas existen espacios de tensiones y fisuras dispuestas a ofrecer a los actores activos, posibilidades para reconstruir sus subjetividades, aprender a comprender las posibilidades de transformación encerradas en la experiencia y construir la transformación social, de lo contrario se coartaría el papel de los estudiantes como agentes de reproducción<sup>58</sup>.

Los escritos de Giroux configuran una base epistemológica para promover una teoría educativa crítica, comprometida con impulsar el papel de los estudiantes para ser ellos quienes intervengan en su propia formación y transformar el orden social en beneficio de una democracia más justa y equitativa. Lo cual implica desarrollar una pedagogía desde la voz de los estudiantes<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza, Teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu 2003, p.175.

<sup>58</sup> Ídem., p. 174.

<sup>59</sup> Ídem., p. 176

En ese mismo orden de ideas, la obra de Giroux mira al conocimiento como parte de las relaciones de poder, no por el poder mismo, sino como la posibilidad de construir un lenguaje común y desarrollar una praxis para transformar a quienes se benefician de él. Con el paso del tiempo los grupos y personas van transformando el conocimiento en regímenes de verdad, por tanto, el conocimiento producido en el aula será un medio de emancipación y transformación liberal.

A través de su obra Giroux hace una invitación a los docentes para mirar a la enseñanza como una forma de *política cultural*<sup>60</sup>. Eso significa mirar las relaciones de desigualdad, raciales, clasistas, sexistas y de poder como una tarea pedagógica, para legitimar y resignificar el sentido y la experiencia. A esta política cultural Giroux nombró la pedagogía de la esperanza, una pedagogía de lucha contrahegemónica y de combate ideológico<sup>61</sup>, lo cual significa que el mundo está hecho pero la pedagogía como una posibilidad permite dismantelar al mundo, deconstruirlo, anularlo y hacerlo nuevamente desde la significación de la propia experiencia.

En el contexto de la obra de Giroux, la práctica educativa es un ejercicio esencial para develar aquellas prácticas ideológicas y sociales que suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen, asuman un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos. Para lo cual es imprescindible conocer las experiencias de los estudiantes y las ideas de las cuales ellos son portadores respecto a las áreas del conocimiento desde la cual trabajaría con cada profesor.

La base epistemológica de su teoría educativa crítica está configurada de conceptos y apreciaciones que apuntan a la toma de conciencia de profesores y estudiantes a través del desarrollo del pensamiento crítico<sup>62</sup>.

Como ya se señaló, la propuesta sobre la práctica educativa de Henry Giroux se fundamenta en la emancipación a través de la transformación de los profesores como intelectuales y de la emancipación de los estudiantes a través de la resignificación de sus experiencias; para lo cual la formación del pensamiento crítico es la base de toda transformación. Lo cual demanda a cada actor asumir la

---

<sup>60</sup> Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, 1997, p. 30.

<sup>61</sup> Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza, Teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, p. 174

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p. 49-50.



responsabilidad del proceso que le compete, al docente de enseñar y al estudiante de aprender.

Otra aportación teórica que mira a la práctica educativa desde la perspectiva social es la propuesta pedagógica del oprimido de Freire. Para Freire la práctica educativa es un ejercicio de educadores y educandos, realizado como una práctica de libertad. Educadores y educandos son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros<sup>63</sup>.

Desde la mirada de Freire la pedagogía no es aquella que deba ser elaborada para los estudiantes, sino más bien construida con los estudiantes; piensa en una formación donde se recupere principalmente experiencias opresoras, tanto de profesores como de los estudiantes, pues ellas serán el objeto de reflexión y construcción de significados, para luchar por la liberación desde la responsabilidad de cada quien<sup>64</sup>. La pedagogía del oprimido es una pedagogía de los hombres y mujeres que se empeñan en la lucha por su liberación<sup>65</sup>.

La liberación implica una renuncia a la adscripción de lo ya conocido, implica atravesar un vacío para construir la libertad en la autonomía. La libertad otorgada sólo es una libertad en apariencia, una ilusión, en cambio la libertad desde el punto de vista de la liberación implica una conquista, una acción transformadora.

Tal como señala Freire nadie tiene la libertad para ser libre, sino que al no ser libre se lucha por conseguir la libertad<sup>66</sup>. El camino propuesto por Freire es entregarse a la praxis liberadora, lo cual, es equivalente a practicar la libertad en la inserción de la realidad misma a través de la acción y la reflexión. La praxis liberadora es enfrentar a la cultura de la dominación con todo y sus contradicciones, sus dicotomías y desde la dialéctica, reconociendo, resignificando y construyendo un nuevo sendero a través de la integración del ser. La integración del ser dividido, en un ser auténtico requiere que este renuncie a los regímenes de la opresión, que cuestione la realidad designada —manteniendo nítidas las ambigüedades de la

---

<sup>63</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. 2da. Edición, México, Siglo XXI, 2005, p. 35.

<sup>64</sup> *Ibíd.*, p. 42.

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 53.

<sup>66</sup> *Ibíd.*, p. 45.

conciencia colonizada— y se abra al diálogo para empezar a comprometerse y creer en sí mismo.

En el fondo de su propuesta educativa radica la idea de que nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres y mujeres se educan entre sí con la mediación del mundo. Esa mediación implica la problematizar la realidad dada para construir una realidad posible a través del diálogo, la reflexión y la acción.

Para Freire el contenido a estudiar no sólo son los temas del programa de estudio, también lo son los temas desprendidos de la relación y diálogo del hombre y el mundo. La forma de trabajar en el aula trascendería la educación bancaria de recepción de información, por una práctica educativa orientada en la colaboración, la relación, la unión la organización y la síntesis cultural<sup>67</sup>.

La teoría social integra una visión más amplia sobre los elementos que configuran a la práctica educativa. Desde el enfoque social no sólo menciona la importancia de la interrelación que hay entre el espacio escolar con el espacio social, también se considera el contexto sociocultural de profesores y estudiantes, así como la interrelación que tienen tanto profesores como estudiantes con él, les proporciona un pensamiento epistémico<sup>68</sup>. El pensamiento epistémico es ineludible para colocarse frente a la realidad; ya sea con funciones de descripción, de explicación prescindibles para la posterior construcción del conocimiento.

Mientras que, el enfoque desarrollo psicológico y el enfoque pedagógico de diseño curricular apuntan a analizar a la práctica educativa desde el trabajo y reflexión docente, por tanto, su propuesta para mejorarla ha sido la formación y actualización docente.

En cambio, mirar a la práctica educativa desde el enfoque social, implica reconocer a los docentes y a los estudiantes como agentes activos en la

---

<sup>67</sup> *Ibíd.*, p. 162.

<sup>68</sup> El concepto de pensamiento epistémico es tomado de la propuesta de Hugo Zemelman, cuya definición hace referencia al uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer las situaciones o problemáticas ante la realidad con posibilidades de contenido. Este tipo de pensamiento es un momento pre- teórico que se configura en la relación con la realidad y que ha de tener un gran peso en la teorización, es decir en la construcción del conocimiento: Hugo Zemelman, “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Publicado por Instituto de pensamiento y cultura de América Latina (IPECAL) (Consultado 9 de junio 2020 en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>)

resignificación y transformación de la realidad. También permite reconocer que el desarrollo de la práctica educativa no sólo corresponde a una tarea docente, sino que el éxito de ésta depende, también, de la responsabilidad de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Mirar a la práctica educativa como una intersección entre el trabajo docente y el de los estudiantes se coloca en cada agente la responsabilidad que le corresponde para el logro de una práctica educativa exitosa. Corresponde al profesor su responsabilidad en el proceso de enseñanza, pero les corresponde a los estudiantes tomar la responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Existe una diferencia importante entre colocar a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza que proporcionarles experiencias de aprendizaje para que sean ellos quienes se coloquen en el centro de dicho proceso.

Si sólo colocamos a los estudiantes al centro del proceso de enseñanza, las inercias sociales, culturales, ideológicas, entre otras, los vuelca hacia los lugares conocidos donde la pasividad y el reposo los obstaculiza a tomar su responsabilidad en el aprendizaje. Sin embargo, analizar la práctica educativa considerando el trabajo de los profesores y de los estudiantes se mira el trabajo de aula como una construcción compartida, donde ambos: estudiantes y profesores, son actores activos.

Como se ha podido notar, la práctica educativa no ha sido definida desde una sola y única perspectiva epistemológica; además se caracteriza a partir de distintos elementos y se consideran diversos factores y niveles de complejidad. Dicha diversidad proyecta la idea de que la práctica educativa es compleja y multidimensional, por tanto, en esta investigación no se pretende de ninguna manera, hacer un análisis de la práctica educativa exhaustiva que aliente a una visión unívoca de lo que ella pueda significar. Al contrario, se sostiene la idea que mirar la práctica educativa implica reconocer el trabajo de los profesores y los estudiantes.

Con base en lo anterior, en este trabajo, analizar la práctica educativa precisa recuperar aquella información desprendida del trabajo en el aula y los aspectos sociales y culturales a los que pertenecen los estudiantes y profesores. Además.

poco se sabe de qué manera el profesor toma atención a las ideas o experiencias previas de los estudiantes o si las actividades educativas responden a actividades desafiantes y de estrategias metacognitivas. Mucho menos, se ha incorporado al análisis de la práctica educativa qué hacen los estudiantes, respecto a las actividades educativas o el grado de responsabilidad en su proceso de aprendizaje<sup>69</sup>.

Con escasa frecuencia se ha incluido al análisis de la práctica educativa a los estudiantes, su papel en el salón de clases, su nivel de responsabilidad en la elaboración de las actividades dentro y fuera del aula, los conocimientos previos sobre la asignatura, sus experiencias de aprendizaje e incluso sus ideas e inquietudes<sup>70</sup>.

De manera concreta poco se ha analizado a la práctica educativa considerando el trabajo de los estudiantes en el salón de clase, más aún, poco se sabe sobre cómo se desarrolla la práctica educativa desde el enfoque por competencias. Enfoque que apunta al proceso de aprendizaje por encima de la enseñanza.

## **2.2. La práctica educativa desde el enfoque por competencias**

Hasta aquí hemos seguido un análisis de la práctica educativa desde distintos paradigmas y a partir de distintas aportaciones teóricas y metodológicas. A continuación, se dará un salto en el análisis para focalizar cómo entender a la práctica educativa desde el enfoque por competencias. Lo anterior porque dicho enfoque fue incorporado en el periodo de 2004 al 2014 al Sistema Educativo Nacional mexicano en las diversas modalidades, tipos educativos y niveles que lo conforman.

El enfoque por competencias, fue incorporado primero de manera oficial a través de sus decretos y las diversas reformas educativas, posteriormente cada subsecretaría de educación, subsistema o centro educativo, fue incorporando en su

---

<sup>69</sup> María Teresa Fernández, Ana María Tuset, Guadalupe de la Paz Ross, Ana Cecilia Leyva, Adalberto Alvídrez, "s educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis". RIECE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vil. 8, núm. 1, 2010, p. 29.

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p. 30.

práctica, por tanto, puede entenderse que es un fenómeno que continúa en permanente construcción, significación y apropiación.

Para comprender a la práctica educativa desde el enfoque por competencias, primero se puntualizará cómo fue incorporado en el Sistema Educativo Mexicano y posteriormente se ofrecerá una definición sobre el enfoque por competencias; reconociendo al enfoque como complejo, dinámico y en permanente construcción. Con base en ello, se tendrá una mejor comprensión el estado que guarda el enfoque en la actualidad y permitirá comprender por qué se mirará a la práctica educativa de la enseñanza de la historia desde esta perspectiva.

### **2.2.1. El enfoque por competencias en la educación en México**

Se puede identificar la génesis del enfoque por competencias en México en las propuestas educativas de educación media superior. Al final de la década de los ochenta en el Colegio Nacional de Formación profesional (CONALEP) adoptó un modelo educativo centrado en normas de competencia. Al margen de la demanda de la formación de recursos humanos con carácter técnico esta institución emprendió una propuesta educativa para integrar a todos sus planes y programas de estudio un sistema de normas de competencia que dieran respuestas a las demandas empresariales<sup>71</sup>.

Al mismo tiempo tanto el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Dirección General de Educación Técnica Industrial, DGETI, también incorporaban a su modelo educativo el enfoque basado en normas de competencias. Estas instituciones educativas, no tuvieron muy clara la noción de las competencias porque no existía un modelo nacional ni una configuración epistemológica en torno al desarrollo de competencias, sin embargo, surgió una propuesta de normas de competencias partir de las demandas empresariales de aquella época.

Con base en esto se puede entender que el enfoque por competencias en México, inició en un esfuerzo por vincular al sector industrial con la escuela,

---

<sup>71</sup> Antonio Argüelles. *Competencia Laboral y educación basada en Normas de competencia*. México: Limusa, 2000, p. IV.

específicamente con el nivel profesional y la preparación para el empleo<sup>72</sup>. Sin embargo, de ese momento hasta el actual, la incorporación del enfoque por competencias al ámbito educativo ha atravesado distintos ajustes y transformaciones. En primer lugar, no es lo mismo hablar del enfoque por competencias en el ámbito laboral que en el cognitivo, ni en el sociocognitivo; lo cual ha constituido el centro del debate en la incorporación del enfoque por competencias en el sistema educativo mexicano.

Recordemos que, en la última década del siglo XX, los planes y programas de estudio buscaron trascender la enseñanza centrada en conductas observables al desarrollo de habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana<sup>73</sup>.

Con la llegada del siglo XXI, las condiciones y demandas económicas a nivel mundial impulsaron una transformación en el ámbito educativo. En Europa a través del proyecto Tuning<sup>74</sup> se configuró una de las primeras propuestas educativas consensadas centradas en competencias genéricas y específicas. Construcción que sirvió de ejemplo y preámbulo en el sistema educativo mexicano y por tanto marco otro antecedente en el camino de la consolidación de un modelo educativo centrado en el desarrollo de habilidades cognitivas<sup>75</sup>.

En México esas demandas económicas a nivel mundial también sucumbieron en el ámbito educativo y en el año 2004, la educación preescolar fue pionera en la incorporación del enfoque por competencias en el sistema educativo mexicano. Posteriormente en el 2006 en educación primaria se modificó las competencias comunicativas en el área de español y en se implementó la Reforma de la Educación

---

<sup>72</sup> Frida Díaz Barriga Arceo, y Marco Antonio Rigo, "Formación docente y Educación Basada en Competencias". En: Formación en competencias y formación profesional. México, D.F. CESU- UNAM, 2000, p. 78.

<sup>73</sup> DOF, 27/08/199. Acuerdo número 181 por el que se establecen el plan y programas de estudio para la educación primaria. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993) [consultado el 20 de agosto de 2019].

<sup>74</sup> Julia González, y Robert Wagenaar. *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004, p. 18.

<sup>75</sup> Sergio Tobón, *La formación basada en competencias en la Educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008, p. 16.

secundaria (RES, 2006), la cual, tuvo ajustes en el 2009 transformándose en la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES, 2009).

Siguiendo un orden cronológico, después de la RIES, en el 2008 la SEP avanzó por la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato, donde se tomó al enfoque por competencias como el eje para estructurar al Marco Curricular Común (MCC); dando paso a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

La incorporación del enfoque por competencias en la Educación Media Superior (EMS), como ya se dijo inició con la vinculación del sector industrial con la escuela, sin embargo, ello no ocurrió en todas las modalidades ni en todos los subsistemas. Antes de la RIEMS, la oferta educativa de este nivel se encontraba desarticulado y disperso; cada institución operaba de forma independiente.

Aunque existían algunas coincidencias, cada institución de EMS tenía un Modelo Educativo propio y construido con base en sus intenciones formativas. Entre toda la oferta se podían identificar tres opciones terminales: a) una formación propedéutica con una salida ocupacional o laboral; b) una formación propedéutica aunada a una formación técnica; y c) una formación propedéutica y general.

La RIEMS configuró el reto de articular todos los modelos educativos y las opciones a través de la construcción de un perfil de bachillerato, lo cual se expresó en el MCC cuya orientación fue desarrollo de tres tipos de competencias: competencias genéricas, las cuales son comunes a todos los subsistemas y por tanto todos los alumnos deben acceder a ellas; disciplinares básicas, cuyo núcleo estaría compuesto por los conocimientos disciplinares que todos los estudiantes, con independencia a su futura trayectoria profesional o académica, tendrán que dominar<sup>76</sup> y extendidas, las cuales implican niveles de complejidad propios del área laboral o profesional elegida por los estudiantes.

La RIEMS quedó aprobada en el 2008 a través del acuerdo 442<sup>77</sup> donde se estableció la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de

---

<sup>76</sup> SEMS, *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, enero de 2008, p. 62.

<sup>77</sup> DOF, septiembre 2008

diversidad, cuya finalidad fue la integración de todas las opciones y modalidades en una que se concretara en el MCC. Un mes después se da conocer el acuerdo 444<sup>78</sup> donde se establecieron las competencias del MCC del Sistema Nacional del Bachillerato. En el acuerdo 445<sup>79</sup> se conceptualizaron y definieron las modalidades y opciones educativas que integraban y conformaban la EMS en México.

Unos meses después, en medio de mucha controversia por la poca claridad en la diferencia entre las competencias disciplinares básicas y extendidas, se da a conocer el acuerdo 486<sup>80</sup> donde se establecen las competencias disciplinares extendidas. Siguiendo en esa misma línea de controversias por diversos sectores y grupos, en el acuerdo 488<sup>81</sup> se dan a conocer algunas modificaciones que se realizaron a los acuerdos 442, 444 y 447.

Con estos decretos las instituciones que ofrecen EMS fueron cambiando y modificando sus estrategias de operar, de la misma manera, a la Subsecretaria de EMS le dio posibilidad de organizar y orientar las acciones de este nivel educativo. Por tanto, en el acuerdo 447<sup>82</sup> se establecieron las competencias docentes para quienes impartan educación en esta modalidad. En el 449<sup>83</sup> se establecieron las competencias del perfil del director de aquellas escuelas de EMS.

En virtud a que el sistema educativo mexicano en este nivel es complejo y diverso, también se establecieron los acuerdos para aquellas instituciones particulares que brindan la EMS, lo cual se expresó en el acuerdo 450<sup>84</sup>. En el acuerdo 480<sup>85</sup> se establecieron los lineamientos para el ingreso de las Instituciones al SNB. En el acuerdo 484<sup>86</sup> se establecieron las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato.

---

<sup>78</sup> DOF, 21 de octubre de 2008.

<sup>79</sup> DOF., 21 de octubre de 2008.

<sup>80</sup> DOF, 30 de abril de 2009.

<sup>81</sup> DOF., 23 de junio 2009.

<sup>82</sup> DOF., 29 de octubre de 2008.

<sup>83</sup> DOF., 2 de diciembre de 2008.

<sup>84</sup> DOF., 16 de diciembre de 2008.

<sup>85</sup> DOF., 23 de enero de 2009.

<sup>86</sup> DOF., 19 de marzo de 2009.



En el acuerdo 653<sup>87</sup> se establece el Plan de estudios del Bachillerato Tecnológico, lo cual constituye el reconocimiento de esta opción como una modalidad integrada de tres componentes de formación: formación básica, formación propedéutica y formación profesional. En el acuerdo 656<sup>88</sup> se reforma y adiciona el acuerdo 444, integrando las competencias disciplinares extendidas. Finalmente, el acuerdo 657<sup>89</sup> se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes para ocupar el cargo de director en los Planteles Federales de la SEP.

Todo este conjunto de acuerdos configuró y conformaron la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, lo cual, dio paso a la integración de la EMS como un nivel de estudios más en el Sistema Educativo Mexicano, por tanto, extendió los años de la educación obligatoria de los estudiantes.

Retomando el hilo de la incorporación del enfoque por competencias en la educación obligatoria en el país, en el 2009 se incorpora el enfoque por competencias en la educación primaria, la SEP incorpora a los programas de estudio de primero y sexto grado. Más adelante en el 2011 tras un esfuerzo por articular en todos los grados de la educación primaria, se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) a fin de dar continuidad de forma integral a todos los programas de estudio de primaria.

Sin ser exhaustiva y reconcomiendo las controversias políticas y las suspensiones en materia de Reforma Educativa, sólo señalo que el siguiente paso en este camino para articular a la educación obligatoria desde el enfoque por competencias se anunció en el 2017 a través de la configuración del perfil del estudiante al egreso de su formación obligatoria.

Perfil que se construyó a partir de la articulación y progresión de los aprendizajes alcanzados en cada nivel educativo; aprendizajes que buscaban orientar la estructuración de los planes y programas de estudio entre todos los

---

<sup>87</sup> DOF., 4 de septiembre de 2012.

<sup>88</sup> DOF., 20 de noviembre de 2012.

<sup>89</sup> DOF., 26 de noviembre de 2012.

niveles que conforman la educación obligatoria en México<sup>90</sup>. Reforma educativa que se desplomó con la entrada del sexenio presidencial del 2018.

Sin embargo, con todo y las desavenencias, cambios, ajustes y transformaciones propias del cambio de la investidura presidencial, el enfoque por competencias continua vigente en el sistema educativo mexicano.

Después de este breve recorrido y recuento acerca de cómo se incorporó en el sistema educativo mexicano es importante definir de qué manera se ha entendido al enfoque por competencias, por lo cual, a continuación, se revisarán algunas aportaciones teóricas.

### **2.2.2 Enfoque por competencias, acercamiento a una significación**

Tal como se señaló, la incorporación del enfoque por competencias en el sistema educativo mexicano ha respondido a las demandas sociales y del mercado laboral. Demandas que presionaron a finales del siglo XX en México en la formación media técnica transformando las intenciones formativas de los jóvenes hacia el desarrollo de habilidades laborales<sup>91</sup>.

El fenómeno de la globalización durante la primera década del siglo XXI, impulsó desafíos todavía más complejos que los de la década pasada. Para hacer frente a tales desafíos y transitar hacia el nuevo milenio, se promovieron reformas educativas en los distintos niveles de la educación obligatoria<sup>92</sup>. Reformas orientadas a la incorporación del enfoque por competencias en distintos niveles y

---

<sup>90</sup> SEP., *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, México: SEP, 2001P.23

<sup>91</sup> María Angélica Ducci, "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en: *Seminario Internacional sobre la Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas 1*. Guanajuato México, 1997. Documentos presentados. Montevideo: Guanajuato México: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor), 1997, p.15.

<sup>92</sup> Díaz-Barriga Arceo, Frida; Heredia, Abraham; Canto, Pedro; Tejeda, Mario; Barrón, Concepción; Valenzuela, Gloria; Padilla, Rosa; Ramírez, José y Gracia, María, "Innovaciones curriculares", en Á. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011*, Ciudad de México: COMIE, 2013. pp.109-196.

aspectos de la educación. Incluso, en este proceso la EMS fue incorporada como parte de la educación obligatoria en el país<sup>93</sup>.

La implementación del enfoque por competencias en el ámbito educativo en México, no se ha desarrollado de forma unilateral; si bien, su implementación ha tenido un desarrollo progresivo, es un hecho que sigue en constante construcción y reflexión. Lo cual advierte un nudo problemático porque se ha definido desde muchos lugares, se ha escrito de éste desde distintas posturas y se han considerado distintos elementos para su definición y caracterización.

Esta polisemia conceptual ha generado tanto posturas opuestas, confusas, contradictorias, como también puntos de coincidencia. Cabe señalar que no es lo mismo hablar de competencias en el medio profesional o laboral que en el educativo. Específicamente, el ámbito educativo el concepto competencias varía dependiendo del nivel educativo y el contexto en que éstas se desarrollan, porque las finalidades formativas cambian de un nivel educativo a otro; no es lo mismo referirse a estudiantes de educación básica en el ámbito rural que urbano, ni es lo mismo hablar de estudiantes de educación básica que media superior o de profesionistas en formación.

En cuanto a las transformaciones que ha tenido la implementación de la educación basada en competencias en el sistema educativo mexicano se puede identificar el enfoque conductista, funcionalista y constructivista<sup>94</sup>.

A inicios del siglo XXI aumentó de manera significativa la atención de distintas investigaciones y trabajos para delimitar al enfoque por competencias en el terreno educativo. Díaz Barriga consideró que este enfoque se definía de manera diferente en el terreno del diseño curricular que, en el terreno de la didáctica, así como era distinta su concepción en lo referente a la evaluación del aprendizaje.

Respecto a las propuestas educativas basadas en este enfoque A. Díaz Barriga afirmó que la incorporación del concepto competencias en la educación

---

<sup>93</sup> DOF., DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 9 de febrero de 2012.

<sup>94</sup> Rocío Andrade Cázares. "El enfoque por competencias en educación". *En Ide@s CONCYTEG*, año 3, número 39, 8 de septiembre de 2008.

caminó del campo de la lingüística al laboral, atravesando un matiz utilitario del contexto de la sociedad del conocimiento, para después adquirir un significado en la atribución de pautas de desempeños en los sujetos, como la capacidad para resolver algún problema.

Con base en lo anterior Ángel Díaz Barriga reconoce que el término competencias supone la combinación de tres elementos: a) información, b) desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. Por tanto, el enfoque por competencias precisa mirar la combinación de estos tres aspectos, lo cual significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, es decir, una situación real inédita, donde la competencia se puede generar<sup>95</sup>.

Para los intereses de esta investigación A. Díaz Barriga señaló que, si bien el enfoque por competencia ha sido muy ambiguo y en realidad no configura un modelo teórico o pedagógico, tiene una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza, así como ofrecer aspectos interesantes que coadyuven a crear condiciones distintas para la práctica<sup>96</sup>.

Por su parte, Tobón afirma que en el contexto escolar las competencias han dado un gran debate en torno a sí las competencias son un enfoque o un modelo. Al inicio de sus acercamientos a las competencias Tobón las definió como un enfoque en virtud a que sólo se focalizaban a un momento específico del proceso educativo, sin embargo, conforme ha ido avanzando el tiempo, las competencias se han incorporado a todos los niveles y en todos los aspectos de la formación de las personas se puede hablar de un modelo de educación porque proponen un nuevo paradigma que aborda todo el sistema educativo<sup>97</sup>.

---

<sup>95</sup> Ángel Díaz Barriga “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en: Revista Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 11, 2005, p. 20.

<sup>96</sup> *Ibíd.*, p. 35.

<sup>97</sup> Sergio Tobón, “El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación”, en: Adla Jaik Dipp y Arturo Barzas Macías, Competencias y Educación. Iradas múltiples de una relación, México: Instituto Universitario Anglo Español A.C., 2011, p. 17. Disponible en: [http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/04/competencias\\_y\\_educacion.pdf#page=15](http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/04/competencias_y_educacion.pdf#page=15) [consultado el 20 de enero de 2020].

Al mismo tiempo considera que las competencias pueden ser miradas desde distintos enfoques como son: el conductista, cognitivo, constructivista y el complejo, todo depende del modelo educativo de cada centro escolar.

Para definir a las competencias Tobón consideró elementos como idoneidad, actuación, flexibilidad, desempeño global y considera que son:

“procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”<sup>98</sup>.

Cada uno de estos elementos opera en distintos niveles y diferentes momentos; se fundamenta desde un sistema complejo, cuyo modelo se basa en identificar y normalizar las competencias con base en tres componentes: problemas, competencias y criterios<sup>99</sup>.

Para Perrenoud las competencias son imprecisas, poco claras y no existe un concepto unánime. Algunas características de las competencias es que éstas se desarrollaran no sólo por los conocimientos adquiridos sino también por la cantidad de *situaciones de interacción* que se unen con éxito y de manera aleatoria, a través de la repetición y variación, así como de un gran interés de comprender hacerse

---

<sup>98</sup> Sergio Tobón, “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”, en Acción Pedagógica No. 16, enero-diciembre, 2007, pp. 14-28.

<sup>99</sup> Sergio Tobón, “La educación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo”, en: Guadalajara, Universidad autónoma de Guadalajara, 2008. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/329440312\\_La\\_formacion\\_basada\\_en\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_el\\_enfoque\\_complejo](https://www.researchgate.net/publication/329440312_La_formacion_basada_en_competencias_en_la_educacion_superior_el_enfoque_complejo) [consultado el 20 de noviembre de 2019].

comprender, en favor de un compromiso personal entre los intercambios<sup>100</sup>. De forma concreta Perrenoud define a las competencias de la siguiente manera:

“Las competencias implican una movilización de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones [...] Los seres humanos no todos se enfrentan a las mismas situaciones. Desarrollan competencias adaptadas a su mundo<sup>101</sup>”.

Por ello, Perrenoud considera que desarrollar competencias en la escuela afronta muchos retos y dilemas. En primer lugar, considera que una competencia nunca es el uso puro, racional o simple de los conocimientos, ni tampoco implica el uso por el uso mismo de los modelos de acción por aislados, mucho menos es ejecutar procedimientos. Si bien el desarrollo de las competencias entra en juego conocimientos, acciones y procedimientos, son las personas quienes eligen de acuerdo al momento y contexto de qué manera poner en marcha los tres momentos antes mencionados<sup>102</sup>.

Con base en lo anterior, para Perrenoud el principal dilema en el desarrollo de las competencias en la escuela es el tiempo; crear competencias requieren tiempo, el cual se resta ante la dedicación de entregar a los estudiantes conocimientos amplios; también se requiere vivir experiencias y analizarlas, porque como ya se señaló, el desarrollo de competencias no sólo implica aprendizaje de conocimientos, también precisa de pericia de la puesta en práctica, de arriesgarse, de decidir, es decir, de actuar ante situaciones de incertidumbre<sup>103</sup>.

En esta misma línea Perrenoud propone tres escenarios equívocos para poner un límite en aquello que no debe confundirse con el término competencias; escenarios que invitan a abonar a la comprensión interminable del concepto. En primer lugar, invita a alejar la noción de competencia del estilo de la pedagogía tradicional, pues competencia no es sinónimo de objetivo. En segundo lugar,

---

<sup>100</sup> Philippe Perrenoud. *Construir competencias desde la escuela*, México: Alejandría, segunda impresión, 1997, p. 26.

<sup>101</sup> Luis González, “¿Construir competencias?”, en: Nova Escola Brasil, septiembre de 2000, p.19-31.

<sup>102</sup> Philippe Perrenoud. *Construir competencias...* p. 9.

<sup>103</sup> *Ibíd.*, p. 16.

reconoce la existencia de una diferencia cualitativa entre el término desempeño y competencia.

El término desempeño hace referencia a conductas observables, las cuales son apoyo en el momento de la evaluación, sin embargo, éstos quedan cortos en el momento de la movilización de recursos y teorías en situaciones particulares e inciertas, para lo cual la competencia es asequible. El tercer escenario es referente a considerar que las competencias tengan una fuente limitada de construcciones, lo cual negaría la capacidad creativa e inagotable del ser humano<sup>104</sup>.

En ese sentido Perrenoud considera que una competencia no siempre es observable ni medible a través de objetivos, tampoco se reduce a conductas ni a contenidos o conocimientos puros, es desde estos límites acciones considera que implica una movilización de recursos tanto cognitivos, como la puesta en práctica de procedimientos y conocimientos, así como la toma de decisiones en situaciones de interacción.

En el 2008 la SEP a través de la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS) definió a las competencias como la integración de conocimientos habilidades y actitudes en un contexto específico. Tal como se indica en el documento, el enfoque por competencias

“...considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas para la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren de una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto”<sup>105</sup>.

Cabe señalar que el documento propuesto por la SEMS, fundamenta su perspectiva respecto del término competencias a partir de la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),

---

<sup>104</sup> *Ibíd.*, p. 23-26.

<sup>105</sup> SEMS, *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, enero de 2008, p. 51-52.

así como de Perrenoud (a quien ya hemos abordado). Al respecto la ANUIES considera que las competencias son:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que deben reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales [...] Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas [...]”<sup>106</sup>

La SEMS retomó de la OCDE que una competencia es:

“más que conocimientos y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”<sup>107</sup>.

La coincidencia en las tres perspectivas apunta a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos y cada vez más complejos. De esta visión, se incorporó a la EMS la idea de desarrollar competencias genéricas, las cuales son transversales entre todos los niveles y son comunes entre todas las asignaturas; así como competencias disciplinares básicas y extendidas<sup>108</sup>

Si bien las competencias no proporcionan la solución total a los grandes problemas de fondo como la deserción, el abandono y el rezago educativo, sus principales aportaciones permitieron el volver a cuestionar y plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar, sobre todo en el contexto del siglo XXI.

La incorporación de este enfoque planteo nuevos retos a la EMS. Algunos de ellos fue la integración de todos los subsistemas a un perfil de egreso común. La revisión de las propuestas educativas expresadas en los modelos educativos, planes y programas de estudio de cada subsistema. Así como dirigir todos los

---

<sup>106</sup> Ídem.

<sup>107</sup> Ídem.

<sup>108</sup> DOF., Acuerdo 442.



esfuerzos escolares a la formación de competencias en los estudiantes, lo cual impactó y presionó modificar los métodos de enseñanza de una perspectiva tradicional y centrada en objetivos a lograr que los estudiantes adquirieran aquellas competencias que los preparan para la vida, para su desarrollo profesional o laboral.

Con base en lo aquí expuesto, hay que reconocer que, si bien la comunidad escolar tiene ante sí los lineamientos y las directrices sobre la incorporación de las competencias, existe poca información en los acuerdos sobre la mejor manera para desarrollar una práctica educativa que logre el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Por ello vale la pena plantearnos ¿De qué manera se plantea la práctica educativa en el contexto de la formación basada en competencias? Planteamiento que abordaremos a continuación.

### **2.2.3. La práctica educativa y el enfoque por competencias**

Con base en lo antes expuesto, una práctica educativa basada en el enfoque por competencias permitirá a los estudiantes el desarrollo de éstas; implica sostenerse en mayor proporción en el proceso de aprendizaje, por encima del proceso de enseñanza.

La práctica educativa desde el enfoque por competencias se puede entender como el esfuerzo por desarrollar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales para lo cual es imprescindible la integración de conocimientos, procedimientos y actitudes. Para lo cual la construcción de las situaciones de aprendizaje son sólo una orientación para la generar situaciones de interacción entre profesor y estudiantes, así como de estudiantes y estudiantes.

Sostener al enfoque por competencias desde el proceso de aprendizaje plantea retos; tanto a los docentes como a los estudiantes. Desde un enfoque tradicional, como se analizó al inicio de este capítulo, la práctica educativa siempre ha mirado los logros del aprendizaje desde la práctica de los docentes, su formación, sus significados o su experiencia. Poco se ha reconocido que la práctica educativa se construye en el aula entre los profesores quienes aportan una experiencia y, también, entre los estudiantes quienes son responsables de

resignificar sus experiencias<sup>109</sup>. Se construye de las relaciones e interrelaciones entre los sujetos y sus acciones.

Si bien, corresponde a los profesores configurar situaciones de aprendizaje idóneas para el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares o profesionales ya sea mediante la construcción de situaciones de aprendizaje o actividades educativas desafiantes; también es cierto que el aprendizaje en el aula implica la voluntad y el compromiso de los estudiantes por aprender y hacer comprender sus inquietudes y sus avances.

No se puede entender a la práctica educativa como una actividad, ni como un ejercicio que corresponda desarrollar únicamente al profesor. Implica el trabajo del profesor y el trabajo de los estudiantes. Al profesor corresponde configurar aquellas actividades que permita a los estudiantes movilizar recursos cognitivos, integrar saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales, resolver problemas y construir conocimientos y procesos que les permita actuar en la vida personal, social y profesional.

Sin embargo, corresponde a los estudiantes desde la voluntad y el compromiso manifestar sus inquietudes, exponer sus experiencias, descubrir sus alcances y limitaciones, comprometerse con aquello que les corresponde desde su papel como estudiantes, ello incluye, el hecho de tomar de manera voluntaria notas en las clases, destinar por lo menos un tiempo después de la escuela a cada asignatura, ampliar su perspectiva, cuestionar, indagar, estudiar, leer, anotar y exponer dudas.

De otro modo, por más actualizados, preparados, especializados o comprometidos estén los profesores, difícilmente se podrá arribar a la construcción de una práctica educativa horizontal, emancipadora o liberadora. Lo cual se puede comprender a la luz de experiencias de estudiantes quienes muy a pesar de sus profesores logran su transformación y su propia formación.

La práctica educativa es compleja porque se compone de situaciones, acciones momentos, acuerdos, intenciones, contruidos en la relación entre los profesores y sus estudiantes. Es cambiante multidimensional y dinámica. Se

---

<sup>109</sup> Giroux, *Ibíd.*

transforma con el paso del tiempo, porque en un momento determinado el profesor tendrá algunas experiencias, las cuales son una fuente inagotable de resignificaciones y al mismo tiempo, con el paso de los años, el acervo de experiencias va alimentándose entre una generación y otra.

Por su parte los estudiantes, también se van transformado con el paso del tiempo, cambian sus apreciaciones, sus vivencias, el nivel de compromiso es distinto, incluso los estudiantes que ingresaron en primer semestre, en el caso de la EMS, son distintos al egresar de este nivel educativo. Por ello el análisis que se hace de la práctica educativa es única e irrepetible.

Las situaciones de aprendizaje han de permitir a docentes y estudiantes aprender a comprender las posibilidades de transformación, encerradas en la experiencia y construir la transformación social. Para lo cual, es necesario que el docente conozca cuáles son las experiencias previas de los estudiantes respecto a los temas a construir en el curso; se precisa identificar qué ideas clave tienen sobre los temas de los programas de estudio, como la antesala al proceso que configurarán. Cada curso, cada grupo, cada generación de estudiantes aporta una posibilidad de aprendizaje como de construcción de experiencias tanto a profesores como a los estudiantes.

Las actividades educativas son un motivo para iniciar el camino para resolución de problemáticas; problemas que pueden llevar al salón de clases tanto los profesores como los estudiantes. Una práctica educativa que apunte a la transformación social, deberá tener alcance a la transformación individual y colectiva en el salón de clases.

Una práctica educativa que apunte a la transformación de estudiantes y profesores, incluye actividades desafiantes que proponga retos a ambos, que impacten al nivel de la metacognición, es decir, a la reflexión y resignificación de lo conocido. Han de contribuir al desarrollo personal, por eso no es suficiente proporcionar a los estudiantes contenidos o conocimientos disciplinares, sino que además habrá que permitirles el desarrollo de habilidades de procesamiento, recopilación, análisis, síntesis, reflexión y de la construcción de un posicionamiento ante la propia vida.

Además de actividades desafiantes precisa de un proceso de valoración del trabajo construido entre profesores y estudiantes. El tipo de valoración de ese trabajo, también se ha transformado, dando paso a una evaluación del trabajo durante el proceso mismo de la construcción de éste y no al final. La evaluación del aprendizaje es un elemento más que deberán construir profesores y estudiantes en un compromiso compartido.

Desde el punto de vista de algunos investigadores en la pedagogía, el enfoque por competencias precisa de una práctica educativa situada<sup>110</sup>, en la cual la actividad educativa sea parte y producto del trabajo en el aula entre profesores y estudiantes, donde el estudiante se comprometa con su quehacer y proceso de aprendizaje en el mismo nivel y sentido que lo hacen los docentes; que se corresponda con el contexto y la cultura en donde se desarrolle.

La práctica educativa desde el enfoque por competencias implica una tarea compleja y multidimensional<sup>111</sup>; en ella se entretajan distintos elementos, condiciones y acciones, siempre cambiantes y dinámicas, sin embargo, deberán apuntar a construir experiencias donde los docentes aprendan a enseñar a desarrollar competencias y a los estudiantes aprendan a aprender a lo largo de la vida. Para lo cual se precisa de la presencia, entrega y voluntad tanto de profesores como estudiantes puesto que las actividades educativas les permitirán a ambos resignificar experiencias y construir posibilidades a las problemáticas analizadas.

De lo anterior se puede entender la importancia de la alfabetización desde la pedagógica crítica. Si se quiere transformar una enseñanza de transmisión de conocimientos o centrada en la disciplina la práctica educativa deberá propiciar procesos que lleven al individuo producir conocimiento para comprender su contexto, después para deconstruir y reconstruir conocimientos, conceptos, prácticas, principios y valores en común; ejercicio a través del cual podrían lograr la emancipación de prácticas hegemónicas y por tanto incomprensibles para ambos<sup>112</sup>.

---

<sup>110</sup> Frida Díaz Barriga, *Aprendizaje situado. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill, 2006, p. 19.

<sup>111</sup> Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá: UNESCO, 1996, p. 17

<sup>112</sup> Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, 1997, p. 38.

El enfoque por competencias al igual que todas las perspectivas educativas, apunta a la vinculación del conocimiento con el contexto social, apela a la transformación de los sujetos, en cambio, se aleja de la visión de la transmisión del conocimiento, pretende que los sujetos cuestionen su realidad, resignifiquen sus experiencias, construyan sus propias explicaciones y desarrollen un pensamiento crítico. Sin embargo, es poco claro cómo se logra esto en las aulas de la EMS por ello en esta investigación se analizará de qué manera se desarrolla la práctica educativa del aprendizaje de la historia a través de un estudio de caso.

Hasta este momento, considerando el desarrollo de este capítulo, se ha podido avanzar en definir a la práctica educativa desde distintas aristas teóricas y metodológicas como un referente sobre el estado que guarda el estudio de dicho fenómeno.

Luego, en virtud a que el enfoque por competencias se incorporó al Sistema Educativo Nacional en todos sus niveles de la educación obligatoria se dio un salto para revisar la manera en cómo fue esta incorporación, para después exponer algunas definiciones sobre cómo acercarse al entendimiento de qué es el enfoque por competencias desde el ámbito educativo, y así vincular de qué manera entender a la práctica educativa desde dicho enfoque.

Para concluir la revisión teórica que da sustento al presente trabajo de investigación, se incluye un elemento de análisis más, relacionado directamente con el área de conocimiento escolar: la práctica educativa de la enseñanza de la historia. Para lo cual se requiere unir esfuerzos para reflexionar a la práctica educativa de la enseñanza de la historia desde el enfoque por competencias.

### **2.3 La práctica educativa del aprendizaje de la historia desde el enfoque por competencias**

¿Cómo entender a la práctica educativa del aprendizaje de la historia desde el enfoque por competencias? Es una tarea desafiante porque no sólo implica recuperar las ideas sobre qué es la práctica educativa, cómo se entiende a ésta desde el enfoque por competencias. Implica también considerar qué se entiende por aprendizaje de la historia en el contexto de la EMS.

Con los ajustes y cambios que ha tenido la educación tras la incorporación del enfoque por competencias, se ha dado un cambio significativo a las intenciones educativas de todo el sistema educativo en México. Lo cual impactó en las intenciones formativas de la historia como un espacio curricular.

Tanto para la educación básica como en la EMS las intenciones educativas de la asignatura de historia se han homologado como un espacio curricular para el desarrollo de competencias genéricas y competencias disciplinares.

Aunque el discurso histórico escolar siga manteniendo vigencia en la comprensión de la conformación del Estado Nacional. El contenido programático sigue organizado y distribuido a partir de la misma división cronológica, vigente desde hace más de medio siglo. Los estudiantes tanto en primaria, secundaria y EMS revisan la conformación del Estado Nacional Mexicano desde los grandes procesos.

El cambio más sustantivo que atravesó la enseñanza de la historia tras la incorporación del enfoque por competencias fue, reducir el enfoque disciplinar de la asignatura. El enfoque disciplinar se centraba en la transmisión de información y contenidos por parte del profesor.

En la Educación Media Superior el MCC se organizó en cuatro campos disciplinares<sup>113</sup>, después de una controversia por parte de distintas figuras académicas al MCC se le incorporó el área de humanidades<sup>114</sup> en el campo disciplinar de Ciencias Sociales, donde se ubica la asignatura de historia<sup>115</sup>.

En el Acuerdo 488 se estableció que en el campo disciplinar Ciencias Sociales las competencias apuntan a sumar esfuerzos con las competencias genéricas para la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio en una perspectiva plural y democrática<sup>116</sup>.

El desarrollo de las competencias disciplinares del campo de Ciencias Sociales implica que los estudiantes logren interpretar su entorno social y cultural

---

<sup>113</sup> DOF., Acuerdo 444.

<sup>114</sup> DOF., Acuerdo 488.

<sup>115</sup> Tema que se revisa con más amplitud y profundidad en el capítulo 5 de este trabajo de investigación.

<sup>116</sup> *Ibíd.*

de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás<sup>117</sup>.

Cada institución que ofrece EMS en el país, adecua estas competencias disciplinares dependiendo su Modelo Educativo, aunque son las que han dado orientación a las intenciones de la enseñanza de la historia en la EMS.

En el Colegio de Bachilleres la enseñanza de la historia es el espacio formativo para el desarrollo del pensamiento crítico, por tanto, la práctica educativa de la enseñanza de la historia en el CB ha de contribuir al desarrollo de habilidades de dicho pensamiento para que los estudiantes se puedan establecer la relación tiempo-espacio, causa-efecto entre los distintos procesos históricos llegando a asumirse como un sujeto histórico<sup>118</sup>.

De acuerdo a los documentos, la práctica educativa de la enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres implica orientar los esfuerzos del trabajo del aula entre profesores y estudiantes hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Por ello la práctica educativa que se ha de favorecer en el CB se deberá orientar al desarrollo de competencias genéricas y disciplinares propias al pensamiento crítico. Entonces el sentido del aprendizaje deberá orientarse al desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis de la historia como asignatura.

---

<sup>117</sup> *Ibíd.*

<sup>118</sup> Colegio de Bachilleres, Programa de Asignatura, Historia de México I, p. 10.

### **CAPÍTULO 3.**

## **FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA**

Se optó por una metodología de investigación que se corresponde con el diseño de un estudio de caso desde una perspectiva cualitativa holística. Para la recopilación de los datos y la construcción del fenómeno, se utilizaron instrumentos de perspectiva cuantitativa. En este sentido, se diseñó un cuestionario para recuperar las ideas y experiencias de los estudiantes respecto a la asignatura de historia; su cultura histórica y el contexto sociocultural, con la finalidad de reconocer la génesis del pensamiento crítico de los estudiantes.

También se diseñaron y emplearon instrumentos desde una perspectiva cualitativa; se aplicaron entrevistas semiestructuradas para recuperar las experiencias y perspectivas de los docentes respecto a la enseñanza de la historia desde el enfoque por competencias. Finalmente se realizaron observaciones de clase para recuperar evidencia empírica a fin de reconocer de qué manera se desarrolla la práctica educativa de la enseñanza de la historia para la formación del pensamiento crítico.

La intención de la investigación es conocer y comprender de qué manera se desarrolla la práctica educativa de la enseñanza de la historia a fin de favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, así como, la interpretación de la realidad. Intenciones formativas de la asignatura de historia en el Colegio de Bachilleres.

La presente investigación se ubica en el ámbito de las investigaciones educativas confeccionadas bajo la propuesta de Stake, dónde “el conocimiento no se descubre, se construye a partir de la comprensión e interpretación de los datos obtenidos en el contexto”<sup>119</sup>.

La construcción de la investigación, no se realizó de forma lineal ni de forma continua. Más bien, tuvo una construcción abierta y flexible y, en muchas ocasiones

---

<sup>119</sup> Robert Stake. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995, p. 46-47.



implicó una reflexibilidad<sup>120</sup> del fenómeno de estudio, de las intenciones y del mismo proceso de investigación.

Desde esta postura abierta y flexible, se reconoce que, el desarrollo de la investigación ha implicado una transformación epistemológica sobre el objeto de estudio y de las diversas maneras de acercarse a recuperar y capitalizar la subjetividad<sup>121</sup>, para comprender y construir un fenómeno de estudio.

Este capítulo se compone de elementos que fundamentan una metodología abierta y de constante reflexividad, los cuales son: una perspectiva holística, estudio de caso, fases de la investigación, las técnicas e instrumentos empleados para la recopilación de datos y las técnicas para el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

### **3.1 Una investigación cualitativa holística: tejiendo perspectivas**

La investigación fue construida, predominantemente, desde la perspectiva cualitativa, sin embargo, también se emplearon técnicas e instrumentos de recopilación de datos desde la perspectiva cuantitativa.

Comprender la práctica educativa de la enseñanza de la historia en la confluencia de las intenciones educativas de la institución, de la práctica docente y las ideas o experiencias previas de los estudiantes, constituyó una tarea compleja. Como primer paso en la construcción de fenómeno de estudio, se esbozaron unas categorías de análisis *a priori*, las cuales pretendían conocer el proceso de enseñanza de la conciencia histórica.

Sin embargo, al ingresar a la institución donde se trabajó, el fenómeno cambió en razón de que la conciencia histórica no es un tema, ni una intención formativa, ni figura en los programas de estudio del Colegio. Incluso autoridades educativas y profesores consideran que, la conciencia histórica quedó fuera de las

---

<sup>120</sup> Rodríguez, Gómez G, Flores J. Gil, and Jiménez E. García. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga (España): Ediciones Aljibe, 1999, p. 61.

<sup>121</sup> Tarrés, María Luisa (2008). "Lo cualitativo como tradición". En TARRÉS, MARÍA LUISA (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa, p. 51.

intenciones formativas a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); cuya atención fue incorporar el enfoque por competencias.

El enfoque por competencias incorporado a los programas de estudio a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), orientó la formación de los estudiantes con base en competencias disciplinares genéricas; competencias disciplinares básicas y extendidas; y competencias profesionales.

Con base en el enfoque por competencias, en el nivel educativo de media superior, la formación de los estudiantes respecto al conocimiento histórico se compone de once competencias genéricas, las cuales son comunes a todas las disciplinas que conforman el modelo educativo del Bachillerato bivalente; también se conforma de competencias disciplinares básicas. Elementos que se explicitarán en el siguiente capítulo con mayor profundidad.

Este cambio de paradigma en la formación de los estudiantes respecto a la enseñanza de la historia modificó la intención de indagar sobre la conciencia histórica en los estudiantes del Colegio. Por tal experiencia, se reconoce que, entre el diseño metodológico y el ingreso al campo, existe un proceso de ajuste que va más allá de resignificar el fenómeno de estudio desde la vivencia de los individuos. Implica también, un proceso de transformación de quien investiga<sup>122</sup>.

Al inicio de la investigación, la perspectiva y herramientas de trabajo se construyeron desde una perspectiva cuantitativa, paso a paso entre el proceso de consolidación de la investigación y el ingreso al campo de investigación se incorporaron elementos de investigación desde la perspectiva cualitativa.

Por ello al inicio de la investigación, el cuestionario tuvo una amplitud muy larga porque sólo se había contemplado este instrumento para recabar la información. Conforme se fue avanzando en el proceso de investigación, el contexto y las circunstancias en el Colegio pronto advirtieron como necesaria una investigación cualitativa etnográfica.

---

<sup>122</sup> Al respecto Juan Manuel Piña señala que la formación del investigador es un “proceso que no termina con un seminario, implica la incorporación de saberes teóricos y metodológicos durante un tiempo prolongado, además de un compromiso del maestro con su discípulo”. Piña Osorio, Juan Manuel. “Consideraciones sobre la etnografía educativa”, en *Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 78, octubre-diciembre, pp. 39-56. 1997.

Fue así como el cuestionario, de ser una estrategia metodológica se transformó en un instrumento de recopilación de los datos. Ello implicó renovar la primera versión del cuestionario, se disminuyó la cantidad de preguntas y se reconsideraron las categorías. Se incluyeron preguntas abiertas y de elección múltiple. Lo que permitió trascender la clasificación y explicación de la información por un tratamiento interpretativo.

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario se integró a una estrategia cualitativa más amplia; se vinculó a la idea de que el conocimiento de los estudiantes en otros contextos influye en la formación del pensamiento crítico y reflexivo.

Por tales motivos, la estrategia metodológica se prefiere nombrar al paradigma empleado como cualitativa holística, pues tal como afirma María Luisa Tarrés<sup>123</sup>:

“la realidad no es ni cuantitativa ni cualitativa, sino que son los valores, las definiciones y convicciones implicamos en los supuestos paradigmáticos, en las perspectivas teóricas o en las formas de encarar el conocimiento de lo social, lo que definen en última instancia la opción cuantitativa o cualitativa”.

El dogmatismo científico se ha inclinado hacia el positivismo, también llamado paradigma cuantitativo, mientras que la perspectiva cualitativa no ha gozado de un amplio reconocimiento, de tal manera, quizá exista la falsa apreciación en mirar a la interrelación entre ambos enfoques como una confrontación<sup>124</sup>.

El debate entre la perspectiva cuantitativa y cualitativa data de una larga tradición. A finales del siglo XX existieron muchos intentos por reconciliar la tradición cuantitativa con la cualitativa, aunque siempre se mantuvo vigente la idea en que el conocimiento estaba ahí para ser descubierto o comprendido de una manera lineal y progresivo<sup>125</sup>.

---

<sup>123</sup> Tarrés. *Op. cit.*, p. 55.

<sup>124</sup> Tarrés. *Op. cit.*, p. 55.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 247.

En consideración a las aportaciones de diversos autores<sup>126</sup>, un estudio bajo la perspectiva cualitativa no descubre el conocimiento, lo construye como una síntesis de la conjunción de distintos elementos; tales como: el contexto, la propia visión del mundo de los investigadores, la teoría, así como los sentidos y significados que tienen los sujetos, comunidades o colectivos que desean comprenderse.

A decir por Pérez Gómez en el terreno de la investigación educativa son los problemas, el contexto o las interpretaciones de la realidad, las que determinan los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no a la inversa<sup>127</sup>.

La construcción de un tipo de conocimiento no puede encajonarse exclusivamente bajo una perspectiva u otra; tampoco bajo el posicionamiento de quien investiga; más bien entre la intersección de ambas. Por ello, todo dependerá de la capacidad reflexiva, los valores, las definiciones o convicciones de quien construye la investigación.

En el terreno de la investigación educativa “el objetivo no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, porque su aplicación será siempre limitada y mediada, se necesita del perfeccionamiento de quienes participan concretamente en cada situación educativa”, es decir, la investigación educativa apunta hacia la transformación de la práctica<sup>128</sup>.

El mundo social, es dinámico, complejo, cambiante y multidimensional. En determinados momentos socio históricos, puede encontrarse rasgos generalizables que caracterizan a un colectivo o comunidad específica en el tiempo y espacio; ya

---

<sup>126</sup> Taylor, Steven J, and Robert Bogdan. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2002. Print.; Robert E. Stake. *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Morata, 1999; Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga, 1999; María Bertely Busquets. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2007; Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

<sup>127</sup> Pérez Gómez, A. “Capítulo V. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos de investigación educativa”. En: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (coord.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 2008, p. 117.

<sup>128</sup> *Ídem*.

sea a través de pensamientos compartidos, normas y valores en común; costumbres o tradiciones construidas como producto de una creación histórica.

En ese sentido, el proceso de investigación no puede considerarse estático, lineal, fijo y estable, sino más bien se corresponde con la complejidad, con la permanente transformación e involucra varias dimensiones; lo que también incluye la interrelación entre ambas perspectivas: cualitativa y cuantitativa.

Por tanto, para acercarse a comprender de qué manera la práctica educativa de la enseñanza de la historia contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, se consideró que la investigación no puede limitarse a un único paradigma, ni construirse desde un solo referente, sino que, es a través del tejido metodológico de ambas perspectivas: cuantitativa y cualitativa que se logra acercarse a comprensión del fenómeno a estudiar.

La investigación educativa relacionada a la enseñanza y al aprendizaje de la historia ha avanzado de manera fructífera en el entretrejo de las dos perspectivas. Autores como Carles Anguera<sup>129</sup>, Miriam Kriger<sup>130</sup>, Cerri y Coudanes<sup>131</sup>, Barca<sup>132</sup> son un valioso ejemplo de investigaciones donde el diseño metodológico se nutre de elementos e instrumentos de ambas tradiciones.

Mientras Kriger<sup>133</sup> y Cerri y Coudanes<sup>134</sup> emplearon el cuestionario como el principal, y casi único, instrumento de recopilación de datos, hacia el análisis de ellos transitaban por procedimientos más cualitativos. En el caso de Isabel Barça<sup>135</sup> el cuestionario, sólo fue un instrumento para recuperar las reflexiones, puntos de vista y apreciaciones de los estudiantes, de tal manera que, las preguntas fueron abiertas o planteaban problemas para que los estudiantes redactaran posturas o

---

<sup>129</sup> Ver, Carles Anguera. *El concepto de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. Tesis de doctorado. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials Facultat de Ciències de l'Educació Universidad Autònoma de Barcelona, España, 2012;

<sup>130</sup> Miriam Kriger. *Historia, Identidad y Proyecto: Un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de la nación*. Tesis de Doctorado. FLACSO, Argentina. 2012

<sup>131</sup> Ver Luis Fernando Cerri y Mariela Coudanes Aguirre, "Jóvenes y sujetos de la historia", en: *Revista Clío y asociados: La historia enseñada*, no. 14, 2010, p. 117-128.

<sup>132</sup> Barça, Isabel. "Marcos de Consciencia Histórica de Jóvenes portugueses". *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007.

<sup>133</sup> Ídem.

<sup>134</sup> Ídem.

<sup>135</sup> Ídem.

narraciones de los acontecimientos. Con estos ejemplos, el acercamiento y construcción del fenómeno de investigación se nutrió con la confianza para emplear elementos de ambas perspectivas, sin temor a incurrir en contradicciones.

Dalia Plata<sup>136</sup> menciona que “un proceso de investigación holística considera que las revoluciones científicas no se explican por el derrocamiento de paradigmas, sino por la integración de ellos”. Es así que, la construcción de conocimiento es un proceso dialéctico que construimos los investigadores en el entretendido de paradigmas, integrando perspectivas, enfoques, estrategias, disciplinas, técnicas, métodos e interpretaciones los participantes, actores y contextos; no desde la contradicción o exclusión de unos y otros, sino desde una visión integradora holística<sup>137</sup>.

### **3.2 Para el tejido de perspectivas: *Estudio de caso***

El diseño metodológico más congruente con la visión cualitativa holística es el *estudio de casos*. De acuerdo con Gundermann “un estudio de caso no es privativo de una orientación de investigación, se emplea tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa”<sup>138</sup>.

Aunque la orientación no determina que un estudio cualitativo que sea de caso o no. La elección de emplear un diseño metodológico desde el estudio de casos se determina por el interés del estudio de lo particular<sup>139</sup>.

La decisión de emplear el diseño metodológico desde el estudio de casos se circunscribe al interés específico de la propia investigación; por su nivel de complejidad y la focalización del fenómeno a comprender.

---

<sup>136</sup> Dalia Plata. Aproximación teórica a la investigación holística como herramienta metodológica en el contexto universitario. En; revista Multiciencias. Universidad de Zulia Punto Fijo, Venezuela, vol. 6, núm. 3, 2006, pp. 246. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/904/90460306.pdf>

<sup>137</sup> Al respecto Robert Stake prioriza cuatro características desde las que se construye un estudio cualitativo, las cuales son: su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático. Considerando al carácter holístico, toda investigación tendría que ser contextualizadas, orientado al estudio de caso, resistente al reduccionismo; así como relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente en la comprensión más que las diferencias con otros. Stake. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999, p. 47.

<sup>138</sup> Gundermann Kroll, Hans. “El método de los estudios de caso”. En Tarrés, María luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa, 2008, p. 277.

<sup>139</sup> Gundermann, op. cit., p. 262.

Se pueden distinguir dos concepciones respecto al estudio de casos. El primero, donde la localización se centra en un *caso en singular*, pero el interés se centra en conocer a profundidad el carácter unitario de la entidad que está siendo estudiada; la segunda concepción, pone énfasis en la *investigación social* a través de *casos* como medio y no como un objeto de estudio, bajo ese contexto, el estudio de una entidad particular se desarrolla para alcanzar una comprensión más general del caso mismo, lo cual permitirá desarrollar una teoría<sup>140</sup>.

Autores como Gundermann, Piña o Stake exponen en sus trabajos tres cualidades de los estudios de casos. La primera, la cualidad analítica, cuya unidad de análisis es individual, por tanto, única; la segunda cualidad, es que son estructurales, sobre todo, aquellos que analizan las relaciones entre los miembros del caso; y la cualidad global, cuya información y análisis del caso se da en función de datos complementarios y no por el caso en sí mismo.

Para Stake, la finalidad de investigar casos puede ser intrínseca, instrumental o colectiva. La finalidad *intrínseca* nace del interés por comprender el caso en particular. Con cierta frecuencia, no tenemos posibilidad de elegir qué caso estudiar, sino que, el caso viene dado a partir del interés intrínseco de comprender el fenómeno específico de cierto contexto o situación.

La finalidad *instrumental* se corresponde a un interés por comprender un tema de alcance más amplio o una situación paradójica, a partir de la especificación del objeto de estudio, se elige un caso que permita comprender la generalidad a partir de una particularidad. Se puede seleccionar varios profesores o diversas escuelas pueden ser el caso a estudiar, todo va a depender de aquello que se desee comprender.

La finalidad *colectiva* se vincula con la elección de diversos casos, pueden ser semejantes o antagónicos, lo que importa es que los casos permitan comprender la apropiación de un fenómeno entre cada unidad de análisis.

El diseño de un estudio de casos intrínseco, no parte de un marco teórico ni de hipótesis que relacionar de una o tales variables, sino que es a partir de

---

<sup>140</sup> Gundermann. *Op. cit.* p. 256.

orientaciones, ideas o claves que dirigen la acción de investigación al tema, situación o fenómeno que construye el centro de interés y su contexto.

En cambio, en un diseño de un estudio de *casos instrumental*, se incluyen preguntas de estudio, proposiciones correspondientes cuando existen intereses causales y explicativos que desarrollan los “cómo” y “porqués” iniciales de las unidades de análisis que pueden ser más de una, la lógica que relaciona los datos y las proposiciones y, por último, los criterios para interpretar los datos<sup>141</sup>.

Con relación a la recolección e interpretación de los datos, en un estudio de casos intrínseco, se aplica una estrategia intuitiva, mientras que, en la segunda caracterización la recolección e interpretación de información implica asuntos de logística mediante una ejecución ordenada de pasos y procedimientos para la recolección de datos, además la conducción por parte de los investigadores se hace más evidente porque, cada técnica debe orientarse hacia el seguimiento de principios y pautas generales a fin de incrementar la confiabilidad de la información.

Dada la naturaleza del fenómeno de estudio de la presente investigación, se optó por desarrollar *un estudio de casos desde una perspectiva instrumental*. Este camino fue el más apropiado porque de los planteles visitados para desarrollar la investigación, fue en el plantel 15 del Colegio de Bachilleres dónde se logró ingresar y se pudo trabajar a profundidad. Desde esa situación, el caso a analizar no se eligió de manera *per se*, sino que, fue durante la búsqueda del espacio donde ingresar a desarrollar la investigación, el plantel 15 “Contreras” fue el más receptivo para el desarrollo de la investigación, no porque otros planteles no lo hayan sido, sino que en este plantel se dieron las condiciones óptimas para desarrollar el trabajo en todas sus fases.

En ese sentido, dicho espacio permitió acercarse al fenómeno educativo que permitirá comprender desde la interrelación del contexto sociocultural y educativo a la práctica educativa desde distintas aristas, diversos espacios y fuentes de información<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> Gundermann, *op.cit.*, p. 275-279.

<sup>142</sup> Gundermann, *op. cit.*, p. 278.



### **3.3 Fases de la investigación, técnicas e instrumentos**

En una investigación cualitativa de perspectiva holística se pueden utilizar distintos métodos y técnicas para obtener la información, incluso interrelacionar perspectivas epistemológicas que parecieran antagónicas como la empírica analítica de tradición cuantitativa o interpretativa de tradición cualitativa.

La elección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos queda a decisión de cada autor y se ciñe al margen de los intereses de la propia investigación. La presente investigación se desarrolló a partir de cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: análisis documental, cuestionario, entrevista y observación.

A continuación, se expone de manera precisa en qué consiste cada fase, y cómo se emplearon las técnicas e instrumentos y en qué consiste cada uno de éstos.

#### **3.3.1 Fases de la investigación**

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García<sup>143</sup> se consideran cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación, las cuales son:

Fase 1: Preparatoria.

Fase 2: Trabajo de campo.

Fase 3: Analítica.

Fase 4: Informativa.

Las cuatro fases no son determinantes, hegemónicas o exclusivas de un método de investigación u otro; tampoco se retomaron como una construcción lineal y progresiva. Como ya se señaló, la interpretación de los datos implicó un proceso

---

<sup>143</sup> Rodríguez, Gil y García., *op. cit.*, p. 63.

de construcción, reflexión y re-reflexión de manera paralela y constante entre la recolección, el análisis y la interpretación de los datos.

La aportación metodológica de Rodríguez, Gil y García a través de estas cuatro fases, permitió desarrollar la investigación alejada de un procedimiento rígido o lineal, sino con la posibilidad de avanzar y regresar a reflexionar para construir y comprender el fenómeno de estudio<sup>144</sup>. A continuación, se describen las actividades desarrolladas en cada una de las fases.

### **3.3.1.1 Fase 1: preparatoria**

La fase preparatoria se caracteriza por organizar los elementos teóricos y metodológicos de la investigación, así como la delimitación del fenómeno de estudio. Para ello se hizo una revisión extensa de material bibliográfico acerca de la enseñanza de la historia en la Educación Media Superior y se identificaron las intenciones formativas de la enseñanza de la historia propuesta en el Marco Curricular Común y en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

Tal como se ha señalado, el proyecto de investigación se modificó durante la etapa de acercamiento al ingreso al campo de investigación. Al inicio la intención de la investigación fue indagar la formación de la conciencia histórica en la Educación Media Superior, sin embargo, la dificultad para hacer asequible y objetivar a la conciencia histórica, obstaculizaron el desarrollo del propio trabajo. Además, porque, en el diseño de los programas de estudio en el Colegio la conciencia histórica no forma parte de las intenciones formativas, más bien la enseñanza de la historia se centra en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares hacia la formación del pensamiento crítico.

Es importante mencionar este antecedente porque el cuestionario que se aplicó a los estudiantes se diseñó en un principio con el interés centrado en conocer la conciencia histórica, después esto fue transformándose y encontrando el sentido

---

<sup>144</sup> Rodríguez, Gil y García., *op.cit.*, p. 64, 65.

en vinculación al desarrollo del pensamiento crítico, presente en los programas de estudio y mencionado por los profesores como las intenciones principales de su práctica como docentes de historia.

Después de afrontar las contradicciones teóricas, metodológicas y las que el propio campo de investigación tuvo respecto de la consciencia histórica, la fase preparatoria se integró de dos momentos importantes. El primero de ellos, vinculado al análisis de los programas de estudio del campo disciplinar de las ciencias sociales y en particular los de historia de México 1 y 2, para identificar los tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se espera aprendan los estudiantes de tercero y cuarto semestre.

En el segundo momento se elaboraron los instrumentos para la recuperación de la información; tales como, el cuestionario, la guía de observación del aula y la entrevista semiestructurada. El cuestionario, cuya intención fue recuperar información que permitiera conocer de los estudiantes su contexto sociocultural; su consumo cultural e histórico, es decir, los usos de la historia en su vida cotidiana; las ideas o conocimientos previos de los estudiantes respecto a la asignatura y sus experiencias didácticas con la enseñanza de la historia. Las guías de observación en el aula se diseñaron con base en cuatro dimensiones: ¿qué enseñan los profesores? ¿cómo enseñan los profesores? ¿qué hacen los estudiantes? Y ¿cómo interaccionan los profesores y los alumnos? Las entrevistas semiestructuradas consideraron de los profesores: su formación profesional y docente, sus apreciaciones sobre su enseñanza, sus experiencias docentes, su apreciación sobre la historia que enseñan y sus intenciones educativas en su planeación didáctica.

Al mismo tiempo en que se diseñaron los instrumentos de recopilación de la información, se gestionó el ingreso al campo de investigación, tarea poco sencilla, sin embargo, con mucha fluidez hasta que se consiguió la autorización institucional a través del secretario académico del Colegio de Bachilleres, el Mtro. Sergio Mauro Solano Olmedo.

### 3.3.1.2. Fase 2: Trabajo de campo

El trabajo de campo inicia en el momento en que pude ingresar al plantel, organizar una agenda de trabajo con dos profesores que tuvo a bien recomendarme la jefa de la materia de Ciencias Sociales para la aplicación del cuestionario a sus estudiantes, la entrevista y la observación a sus clases.

La fase de trabajo de campo se desarrolló en dos momentos, uno vinculado a la recuperación de datos cuantitativos, a través del cuestionario y el segundo momento, con el trabajo cualitativo, integrado por la entrevista a los profesores y las observaciones a la práctica educativa.

Para la recuperación de los datos cuantitativos se aplicó un cuestionario integrado por 58 preguntas, distribuido en cuatro dimensiones de análisis: contexto social, contexto cultural, contexto de la cultura histórica y contexto escolar. El cuestionario se aplicó a los estudiantes de tercer semestre de los dos profesores que permitieron hacer las entrevistas y las observaciones, del plantel 15 Contreras del Colegio de Bachilleres.

La aplicación del cuestionario se realizó antes de realizar las entrevistas a los profesores y, también, antes de realizar las observaciones de la práctica educativa. Una vez que se aplicó el cuestionario se inició la captura de la información a través del programa SPSS<sup>145</sup> para construir la base de datos y su posterior análisis.

Respecto a la indagación cualitativa, las entrevistas se realizaron después de recuperar los datos cuantitativos, es decir, de la aplicación del cuestionario. La entrevista con el **profesor A**<sup>146</sup> se realizó en dos momentos, por cuestiones de tiempo; mientras que la entrevista con el **profesor B** se realizó en una sola sesión, muy profunda y exhaustiva.

---

<sup>145</sup> Programa estadístico: Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) IBM, 2009.

<sup>146</sup> Se respetará el anonimato de los profesores que participaron en la investigación, por tanto, se omitirá su nombre y se recurrirá a letras para identificar a uno y otro. A lo largo del trabajo se hará referencia al profesor A y al profesor B; siempre que se haga referencia a uno u otro será a los mismos, es decir, el profesor A siempre será el mismo, de igual forma el profesor B.

Después de las entrevistas se realizó la observación de las clases. Cada clase observada se organizó por un encabezado con datos de identificación de la clase, por el desarrollo de la clase y luego por su análisis.

El encabezado de la clase, contiene información que permite identificar la materia o tema que trabajo el grupo, el número de grupo, la fecha en que se realizó la observación, el total de estudiantes que asistieron a la clase, el tiempo de duración de la clase y la actividad educativa desarrollada.

El desarrollo de la clase está organizado por episodios<sup>147</sup>, y cada episodio por párrafos. Organizar los episodios por párrafos permitió localizar la información durante el análisis de ésta.

Cada clase fue analizada y el análisis se muestra al termino de cada transcripción de clase, así al terminar la transcripción de la clase 1 de inmediato se colocó su análisis. El análisis de las clases se realizó considerando cuatro preguntas: ¿qué enseñan los profesores? ¿cómo enseñan los profesores? ¿qué hacen los estudiantes? ¿cómo interaccionan los profesores y los alumnos? Preguntas que permiten reconocer el contenido o tema de la clase, si se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales; la manera en que los profesores enseñan, por ejemplo, el tipo de actividades educativas, la duración, las ideas previas, la evaluación, las estrategias de organización y participación que emplea para que los estudiantes trabajen en clase. Ubicar qué hacen los estudiantes permite mirar la responsabilidad de los estudiantes en su proceso de aprendizaje en las clases y las actividades cognitivas que realizan. Finalmente, revisar la manera en que interaccionan los profesores y los estudiantes es mirar la estructura comunicativa que establecen para el desarrollo de las clases.

---

<sup>147</sup> Se consideró un episodio como las acciones parciales que integran las actividades educativas generales, cada acción parcial tiene un objetivo reconocido, puede estar relacionado con la actividad educativa principal o no, por ejemplo el pase de lista, la revisión de tareas, el recordatorio de acuerdos, son acciones parciales que no necesariamente están relacionadas con las actividades educativas, pero que contribuyen a que las clases tengan un sentido; como característica principal, un episodio es iniciado o regulado por el profesor. El paso de un episodio a otro se distingue porque cambia el objetivo o la instrucción que proporciona el profesor.

### **3.3.1.3. Fase 3: Analítica: interpretación y triangulación de la información**

El procedimiento para el análisis e interpretación de los datos se realizó en dos momentos. El primer momento fue realizar un análisis individual, es decir cada conjunto de datos se revisó de manera separada y autónoma. Por ejemplo, los datos obtenidos del cuestionario se capturaron y, posteriormente, se elaboró un reporte descriptivo de la información a partir de las tablas de frecuencias y porcentajes.

Luego se transcribieron y analizaron las entrevistas para extraer las categorías e interpretaciones que daría sentido a lo que cada profesor compartió respecto a la enseñanza de la historia y la formación del pensamiento crítico. Posteriormente se trabajaron las observaciones de clase, las cuales se transcribieron, se organizaron y analizaron.

Una vez que se trabajó la información de manera independiente, se procedió a realizar una triangulación de los datos, para encontrar las relaciones y darle un sentido a la práctica educativa, así como a los datos e información que los estudiantes proporcionaron en el cuestionario. Trabajo que configuró el segundo momento de este trabajo metodológico, donde se arriba a la interpretación cualitativa para configurar explicaciones más profundas.

### **3.3.1.4. Fase 4: Informativa**

Como ya se mencionó, guiar el desarrollo metodológico de esta investigación siguiendo la propuesta de Rodríguez, Gil y García permitió alejarse de un procedimiento lineal y rígido, para dar paso a un proceso de reflexión constante porque cada una de las fases va sucediendo a la otra, pero de ningún modo esta sucesión tiene un carácter lineal, porque aun cuando no se ha culminado una fase ya se comienza con la anterior o con la posterior porque todas las fases y etapas se

comunican y se interrelacionan, porque el propio proceso de análisis es un ir y venir en los datos<sup>148</sup>.

Con base en lo anterior, esta última fase estuvo integrada por dos actividades, en primer lugar, la revisión y análisis de cada producto obtenido en la fase tres, el informe descriptivo del cuestionario, las categorías obtenidas en las entrevistas a los profesores y las observaciones de cada clase, con su respectivo análisis.

Finalmente, la elaboración del reporte final, el cual integró de manera coherente y congruente los hallazgos, sobre la práctica educativa de la enseñanza de la historia en la educación media superior.

### **3.3.2 Técnicas e instrumentos**

De acuerdo con Giroux y Tremblay las técnicas para la recopilación de datos son: el muestreo, el sondeo, la entrevista, la observación, análisis histórico y la experimentación<sup>149</sup>. Para Goetz y LeCompte<sup>150</sup> existen dos categorías que ayudan a clasificar los métodos para la recopilación de los datos.

La primera corresponde a los métodos interactivos; en este tipo de técnicas existe una interacción entre investigadores y participantes y se produce, como resultado, reacciones en estos últimos que pueden afectar la información reunida. La segunda categoría, corresponde a las técnicas no intrusivas, en estas se exige una interacción escasa o nula entre investigadores y participantes.

Estas categorizaciones jerarquizan las diferencias ante la posición del investigador con los actores o sujetos participantes y el escenario donde se investiga. Sin embargo, otros autores establecen la diferencia entre las técnicas por el procedimiento metodológico.

---

<sup>148</sup> Rodríguez, Gil y García., op.cit., p.76 y 77.

<sup>149</sup> Sylvain Giroux y Ginette Tremblay. *Metodología de las ciencias humanas*. México: FCE. 2011, p. 93.

<sup>150</sup> J.P. Goetz y M. D. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988, p. 126.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez<sup>151</sup> proponen tres procedimientos metodológicos en la investigación educativa: la observación participante y la externa; la entrevista, con los diferentes estamentos o grupos diferenciados, que participan en la vida del aula; el tercero es la triangulación, que consiste en el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones y recursos.

El procedimiento para la recopilación de datos en la perspectiva cualitativa holística, es muy flexible y abierto, porque permite la reestructuración de los instrumentos o técnicas que previamente se consideraron en la fase de diseño de la investigación, incluso permite la incorporación de nuevos procedimientos que no se pensaron hacia la planeación del diseño metodológico y que en el campo de la investigación surgió la necesidad de incorporarlos.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en esta investigación fueron:

- *el análisis documental*, específicamente, el análisis del plan y programas de estudio del campo disciplinar “ciencias sociales” y en específico los de la asignatura de historia del Colegio de Bachilleres;
- los *documentos marco* sobre la incorporación del enfoque por competencias y en específico las competencias disciplinares de las ciencias sociales;
- el cuestionario, construido a partir de preguntas cerradas, abiertas y de elección múltiple;
- la observación no participativa, aunque casi al final del proceso de investigación fue casi imposible no interactuar con docentes y estudiantes,
- la entrevista semiestructurada a docentes y algunas informales con los estudiantes.

### **3.3.2.1. El cuestionario, instrumento de recopilación de datos cuantitativos**

La decisión de diseñar un cuestionario como un instrumento de recopilación de datos estuvo determinada por varias situaciones. Algunas de ellas se remiten a sugerencias muy directas, otras, como una vía de oportunidad ante la resistencia. Sin embargo, la razón más valiosa fue la validez que alcanzó el cuestionario tras

---

<sup>151</sup> Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *op. cit.*, p126-127.



dos procesos de validación al aplicarlo con dos grupos<sup>152</sup>, además porque el cuestionario fue una llave de acceso al campo. Tan pronto como mencionaba al cuestionario como principal fuente de recopilación de información, los profesores mostraron menos resistencias para participar con sus grupos.

El cuestionario como un instrumento de recopilación de datos permite recabar una gran cantidad de datos en tiempo económico<sup>153</sup>, cualidad que se ajustó a la idea de recuperar las ideas de los estudiantes entorno a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sin dar por hecho que no les gusta la historia si no, matizando y encontrando sus ideales a partir de sus experiencias de enseñanza<sup>154</sup>.

El cuestionario como instrumento de recopilación de datos, tiene como característica recuperar datos de una manera impersonal, por tanto, los sujetos sienten mayor confianza que el "cara a cara" de la entrevista; además este instrumento permite consultar a una población amplia de una manera flexible y polivalente de tal manera que permita valorar con rapidez distintos tipos de variables<sup>155</sup>.

Para diseñar el cuestionario<sup>156</sup>, se consideraron cuatro dimensiones, contexto social, contexto cultural, contexto de la cultura histórica y contexto escolar. Dimensiones que se integraron de los siguientes elementos:

- *Contexto social*, la cual hace referencia a un espacio particular y cercano; en ella se consideraron dos categorías: 1) la pertenencia social; y 2) conformación y pertenencia familiar. Esta dimensión se objetivó en el cuestionario en las preguntas 1 a la 10.
- *Contexto cultural*, en donde se consideraron seis categorías: 1) el acceso y el uso de recursos tecnológicos y digitales; 2) Actividades extraescolares y de entretenimiento; 3) Fomento a la lectura y literatura; 4) Música; 5) cine y

---

<sup>152</sup> La aplicación la realicé en dos grupos del profesor Julio Legorreta, profesor de Historia I en el Plantel 15.

<sup>153</sup> Tomás García Muñoz, "El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación". 2003. Disponible en: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf) [Consultado el 20 de febrero de 2017].

<sup>154</sup> J.P. Goetz y M. D. LeCompte. *Op. cit.*, p. 135.

<sup>155</sup> Sylvain Giroux y Ginette Tremblay. *Op. cit.*, p. 129.

<sup>156</sup> Ver anexo 2. Cuestionario de consumo cultural, cultura histórica, opiniones e ideas clave de la historia de México.

6) Teatro. Esta dimensión se objetivó en el cuestionario en las preguntas 11 a la 36.

- *Contexto de la cultura histórica*, la cual se diseñó pensando en tres categorías: 1) museos, espacios y sitios históricos; 2) tradiciones y fiestas patrias; y, 3) novela histórica. Esta dimensión se objetivó en el cuestionario en las preguntas 37 a la 44.
- *Contexto escolar*, en ésta se diseñaron dos categorías: 1) experiencias de enseñanza aprendizaje con la historia; y 2) opinión e ideas clave de la historia de México. Esta dimensión se objetivó en el cuestionario en las preguntas 45 a la 58.

Las dimensiones del cuestionario se configuraron con la intención de recabar datos que permitan mirar de qué manera los estudiantes emplean la historia en su vida cotidiana, asimismo valorar de qué manera impacta el conocimiento cultural en el dominio, sentido y significado que tienen los estudiantes de la historia como asignatura escolar.

Por lo anterior, reconocer las experiencias, usos, ideas y conocimiento de la historia de los estudiantes, tiene importancia en la medida en que esta información es una condición para el desarrollo de una actitud crítica más que un requisito para el conocimiento<sup>157</sup>. La segunda razón para recuperar información sobre sus experiencias, ideas y conocimientos respecto de la historia es que, ésta nos permite identificar el capital cultural<sup>158</sup> de los estudiantes, tanto aquellos bienes objetivados como subjetivados, a partir de los cuales puedan enriquecer la práctica educativa. Por ello, explorar esta información aportará elementos para comprender la práctica educativa desde la mirada de los estudiantes.

El cuestionario se diseñó a partir de tres tipos de preguntas: abiertas, cerradas y de elección múltiple. Respecto a las preguntas cerradas, se proporcionó varias opciones de respuesta; se incluyó una gama amplia de opciones a fin de reconocer una realidad más o menos homogénea<sup>159</sup>.

---

<sup>157</sup> Julio Aróstegui, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza, 2004, p. 147.

<sup>158</sup> Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2007, traducción de Ariel Dillon y Pablo Tovillas, p. 200-202.

<sup>159</sup> Tomás García, *op. cit.*

Las preguntas abiertas permiten que los estudiantes formulen por sí mismos las respuestas. Analizar respuestas abiertas es complejo, sin embargo, otorga libertad a los estudiantes de expresar sus ideas de manera escrita<sup>160</sup>. La información recabada en cada respuesta dio evidencia de las opiniones, apreciaciones y experiencias de los estudiantes.

Las preguntas de opción múltiple, incluidas en el cuestionario fueron de dos modalidades. Una de esas dos modalidades, es nombrada por Giroux<sup>161</sup> como semiabierta; son preguntas que incluye como opción de respuesta “otro”, otorgando la posibilidad de ampliar la respuesta. La segunda modalidad de las preguntas de opción múltiple, corresponde a aquellas preguntas donde no hay una única respuesta, sino que, existe la posibilidad de seleccionar más de una opción.

Cada pregunta presenta sin duda ventajas e inconvenientes, y tal como afirma Giroux y Tremblay “con frecuencia las cualidades de un tipo de pregunta corresponden a los defectos de la otra”<sup>162</sup>. Lo que guio la construcción de las preguntas y su modalidad, fue el tipo de información que se necesitaba conocer con relación a las experiencias culturales, sociales y de conocimiento que pudieran vincularse con una contribución al aprendizaje y comprensión de los contenidos de la asignatura de historia.

En el capítulo 6 y 7 se presenta el análisis de los datos obtenidos del cuestionario. Al inicio del capítulo 6 se amplía las intenciones y argumentos a partir de los cuales se diseñó el cuestionario; también se presenta el análisis de los datos de la dimensión cultural, social y de la cultura histórica mientras que en el capítulo 7 se desarrollan los principales hallazgos de la dimensión contexto escolar de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

---

<sup>160</sup> Silvye Giroux, Tremblay, G., & Álvarez, K. B. E. *Metodología de las ciencias humanas: La investigación en acción*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 134.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>162</sup> *Ídem.*

### 3.3.2.2. La observación de la práctica educativa y su análisis

La observación en la investigación educativa es muy útil y con frecuencia utilizada. Existen dos formas de observación en las ciencias humanas. Aquella que se desarrolla en un medio controlado, en virtud de que se precisa reproducir una y otra vez las conductas en diversas situaciones para poner de manifiesto el comportamiento esperado. La otra forma de observación es la que se desarrolla en el medio natural, donde el observador se desplaza en el ambiente del participante, al cual observa para ver el comportamiento tal como se manifiesta en su estado natural<sup>163</sup>.

Los tipos de observación son, la observación disimulada y no disimulada; observación participante y no participante. La observación disimulada y no disimulada se diferencian por el conocimiento que tienen los participantes de ser parte de un estudio de investigación. Mientras que en la observación disimulada los participantes ignoran que son sujetos observados, en la observación no disimulada las personas saben que están siendo observadas. La decisión de utilizar una y otra es una decisión que cruza el nivel de intrusión del observador y su ética en la investigación.

Emplear la técnica de observación para recuperar evidencia empírica tiene siempre un efecto de intrusión en el campo de investigación, por ello, algunos observadores prefieren no notificar a las personas que están siendo observadas para que no alteren su comportamiento.

Al desarrollar la observación de manera disimulada se presenta un problema ético controversial, la observación se realiza sin el consentimiento, ni la autorización de las personas. En lo que se refiere a la observación no disimulada, tiene menos controversia desde el punto de vista ético, aunque es más discutible desde el punto de vista de la objetividad científica, al notificar a las personas sobre la investigación siempre hay una modificación en su conducta<sup>164</sup>.

---

<sup>163</sup> *Ibíd.* 179.

<sup>164</sup> *Ibíd.*, p. 181.

La observación participante es aquella en donde los investigadores se integran al grupo o fenómeno que se está estudiando. En cambio, la observación no participante el observador mira desde fuera y nunca participa en las actividades del grupo que está estudiando.

Se puede dar una combinación entre este tipo de técnicas de observación. En una investigación puede desarrollarse la observación no disimulada y al mismo tiempo participante, es decir, el observador actúa en el seno mismo del grupo cuyos comportamientos observa. También puede desarrollarse una investigación disimulada y participante, donde el observador no notifica a las personas que son parte de un estudio y al mismo tiempo el observador es parte del grupo cuyos comportamientos estudia.

La observación de la práctica educativa de esta investigación se relaciona más a la observación no disimulada y no participante, aunque, al finalizar el proceso de observación fue casi imposible no interactuar con docentes y estudiantes, como se verá en el capítulo 8.

Para entrar al campo de investigación se contó con un permiso institucional para acceder al plantel 15, lo cual facilitó no sólo el acceso sino facilitó la comunicación con las autoridades del plantel y se canalizó a los profesores con disposición y apertura para el desarrollo de la investigación.

Respecto a la controversia de la objetividad científica de la observación no disimulada y no participativa, la observación del aula se realizó a partir de las notas de campo y se grabó en audio la clase.

Posteriormente en el análisis de la práctica educativa se recurrió a la propuesta de Fernández, Tuset, Paz, Leyva y Aldríguez<sup>165</sup>, la cual tiene como punto de referencia los principios de la práctica constructivista. Dicha propuesta se centra en identificar qué hacen, tanto los profesores como los alumnos, a través del análisis de las dimensiones: qué enseñan los profesores y cómo enseñan, qué hacen los

---

<sup>165</sup> María Teresa Fernández, Ana María Tuset, Guadalupe de la Paz Ross, Ana Cecilia Leyva, Adalberto Aldríguez, "Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis", en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 1, 2010, pp. 29

alumnos y cómo interaccionan profesores y alumnos<sup>166</sup>. El instrumento empleado se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones, elementos y categorías de análisis del instrumento de observación.

Dimensiones de análisis	Elementos de análisis	Categorías de análisis
¿Qué enseña el profesor?	Contenidos desarrollados: - Conceptos - Procedimientos - Actitudes	-Objetivo del episodio -Acciones del profesor en los episodios
¿Cómo enseñan los profesores?	Actividades educativas que proponen a los alumnos y duración de estas actividades	-Tipo de actividades y tiempo
	Atención a las ideas previas	-Objetivo del episodio -Acciones del profesor -Acciones del alumno -Grado de participación del alumno
	Estrategias en la evaluación de los alumnos	- Tipo de estrategias de evaluación.
	Estrategias en la participación de los alumnos	-Tipo de estrategias de participación
	Organización del trabajo de los alumnos en el aula	-Tipo de estrategias de participación
¿Qué hacen los estudiantes?	Actividades cognitivas implicadas en las tareas de los alumnos	-Tipo de actividades -Acciones del alumno
	Responsabilidad del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje	-Grado de participación del alumno -Acciones del alumno
¿Cómo interaccionan los profesores y los estudiantes?	Estructura comunicativa	-Tipos de estructuras comunicativas

Fuente: Tomado de Fernández, Tuset, Paz, y Aldríguez<sup>167</sup>.

<sup>166</sup> *Ídem*.

<sup>167</sup> *Ibíd.*, p. 30.

La propuesta de análisis de la práctica educativa de Fernández, Tuset, Paz, Leyva y Aldríguez se nutre del enfoque constructivista del aprendizaje. La propuesta se interesa en la toma de atención a las ideas previas e intereses de los estudiantes; se ocupa de revisar sí el tipo de actividades educativas que proponen los profesores son desafiantes y generan pensamiento reflexivo.

Tal propuesta también considera cómo se enseñan y cómo se evalúan los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a fin de transferir lo aprendido a situaciones nuevas<sup>168</sup>; busca identificar si las actividades educativas tienen algunas estrategias metacognitivas para que los estudiantes puedan promover el control de su propio aprendizaje<sup>169</sup>; atiende los intercambios comunicativos a través de la revisión de las estructuras de diálogo simétrico entre el profesor y los alumnos, en el trabajo colaborativo en un ambiente de confianza y respeto a la diversidad de opiniones, los diferentes puntos de vista sobre los temas escolares o las distintas perspectivas de los estudiantes<sup>170</sup>.

Respecto a las actividades que hacen los estudiantes, el instrumento se concentra en las actividades cognitivas implicadas en las tareas y el grado de responsabilidad del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos que son imprescindibles para analizar las prácticas educativas desde una perspectiva constructivista.

El análisis de la observación de la práctica educativa de la enseñanza de la historia se sistematizó a través de dos unidades de análisis, las actividades educativas que emplearon los profesores y los episodios. Las actividades educativas son conjuntos de acciones que realizan en clase el profesor y los alumnos con unos objetivos y contenidos determinados. Estas actividades están organizadas, reguladas y orientadas por el profesor. Los episodios son las acciones

---

<sup>168</sup> Pozo, J. I., "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria", en C. Coll (Dir.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona: Horsori, 1999, pp. 54.

<sup>169</sup> Joseph Novak y B.D. Gowin, *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 2002, p. 54.

<sup>170</sup> Roland G. Tharp, and Barberán G. Sánchez. *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós, 2002, p. 112.

parciales que integran las actividades educativas generales; el paso de un episodio a otro se distingue porque cambia el objetivo en la estrategia educativa general<sup>171</sup>.

### **3.3.2.3. La entrevista semiestructurada**

La entrevista es un encuentro entre dos personas: entrevistador y entrevistado; cuya conversación permite recuperar datos o profundizar sobre un tema.

Las entrevistas pueden ser exploratorias y en ese caso se realizan entre el momento de la redacción de los objetivos de la investigación y el ingreso al campo de estudio, este tipo de entrevistas permiten construir la problemática de investigación<sup>172</sup>.

En cambio, las entrevistas cuya intención es recuperar información que de cuenta del marco de referencia del entrevistado acerca de sus valores, sus creencias, ideas, experiencias respecto al fenómeno de estudio, pueden ser estructuradas o semiestructuradas<sup>173</sup>. Utilizar un tipo u otro depende de las intenciones de la investigación y de las características personales del investigador. Una entrevista estructurada establece de antemano el orden de las preguntas y su formulación, se proporciona escasa flexibilidad al entrevistado para expresar temas que quedan fuera de las preguntas diseñadas por el investigador. En cambio, en la entrevista semiestructurada el entrevistado es libre de abordar cualquier aspecto extra o adicional a las preguntas del investigador o al propio tema de discusión.

Dos cualidades poseen las entrevistas semiestructuradas, son dinámicas y flexibles. Tal como afirma Taylor y Bogan, las entrevistas cualitativas se diferencian de las entrevistas estructuradas por ser descriptivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Para la recolección de datos se tienen en mente algunas categorías de análisis, sin embargo, siempre existe la posibilidad de incorporar información que sea útil, relevante y significativa para los entrevistados, respecto a su práctica educativa.

---

<sup>171</sup> María teresa Fernández et al, *op. cit.*, p. 30.

<sup>172</sup> Raymond Quivy, Luc. V. Campenhoudt y Corres Ayala, *Manual de investigación de ciencias sociales*, México, Limusa, 2017, p. 64.

<sup>173</sup> Sylvia Giroux y Ginette Tremblay, *Metodología de las ciencias sociales*. México, FCE., 2011 p. 164.



## **CAPÍTULO 4**

### **EL COLEGIO DE BACHILLERES ANTE LA RIEMS**

El presente capítulo se aleja de toda pretensión por querer ofrecer un panorama histórico del desarrollo de la Educación Media Superior<sup>174</sup> en México. Aunque no se desconoce el contexto social e histórico tan complejo del cual emerge la actual estructura del sistema de educación media superior; cuyo centro de gravedad se ha desplazado, desde su origen y hasta la actualidad, a los estudios superiores orientados a las disciplinas y a sus conocimientos para influir en el mundo, lo cual en sí mismo ya es un nudo problemático en el contexto actual<sup>175</sup>.

Este capítulo es una oportunidad para conocer, en términos generales, la propuesta educativa del Colegio de Bachilleres a partir de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior<sup>176</sup>. Lo anterior, sin perder de vista que el sistema educativo de la EMS se ha caracterizado por la formación general de los ciudadanos y que, desde su conformación como sistema, ha existido una diversidad –de ofertas académicas, modelos educativos, enfoques, métodos de enseñanza, perfiles, intenciones formativas e incluso problemáticas concernientes al contexto social donde se ubique uno u otro plantel– que culmina en una dispersión tal que han desvirtuado de diversas maneras los propósitos formativos fragmentando la relación entre los distintos niveles educativos que anteceden y preceden a este. Incluso por razones históricas cada subsistema de EMS ha funcionado de forma independiente de su contexto social, con mucha frecuencia<sup>177</sup>.

La conformación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior emerge justo como una necesidad de integrar a toda la diversidad de sistemas y subsistemas que caracterizaban a la EMS desde su creación, definiendo un perfil básico de bachiller compartido por todas las instituciones que ofrecen servicios educativos en este nivel, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo

---

<sup>174</sup> En adelante EMS.

<sup>175</sup> Juan Fidel Zorrilla. EL bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias, México, IISUE-UNAM, 2010, p. 132.

<sup>176</sup> En adelante RIEMS.

<sup>177</sup> *Ibíd.*, p. 35.

de competencias básicas y genéricas, las cuales han de obtener los egresados al finalizar esta etapa formativa, cuya intención formativa les permitirán comprender el mundo e influir en él; les capacitarán para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas; logran desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político<sup>178</sup>.

Para integrar a un sistema educativa tan diverso y disperso a nivel local y federal, la RIEMS contempló la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato a partir de cuatro ejes de trabajo<sup>179</sup>:

- Eje 1. La construcción de un Marco Curricular Común que da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato, se conforma de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Las competencias genéricas son clave por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; comunes a todos los egresados de la EMS; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS; y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias. Las competencias disciplinares distribuidas en: básicas y extendidas. Las disciplinares básicas, también, comunes a todos los egresados de la EMS; representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB. Mientras que las competencias disciplinares extendidas no son compartidas por todos los egresados de la EMS porque dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS; son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas. Finalmente, las competencias profesionales, organizadas también en básicas y extendidas. Las competencias profesionales básicas proporcionan a los jóvenes una formación para el trabajo, mientras que las competencias profesionales extendidas los prepara para una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional técnico<sup>180</sup>.

---

<sup>178</sup> DOF, Acuerdo 444, martes 21 de octubre de 2008, p. 1.

<sup>179</sup> DOF, Acuerdo 442, viernes 26 de septiembre de 2008, p. 1.

<sup>180</sup> *Ibíd.*, Acuerdo 444, p. 2.

- Eje 2. La definición y regulación de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la ley de manera que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al Sistema Educativo del país: escolarizada, no escolarizada y mixta. Las últimas dos han tenido un desarrollo notable en los últimos años, identificándose de manera indistinta como modalidades a distancia o abiertas.
- Eje 3. Donde se establecieron los mecanismos de gestión, los cuales fueron: la formación y actualización docente; la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; la definición de los estándares mínimos compartidos y aplicables a las instalaciones y equipamientos de cada espacio educativo; la profesionalización de la gestión escolar; la flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas; finalmente, la evaluación para la mejora continua.
- Eje 4. La certificación complementaria otorgada en el marco del SNB, se emitirá a las instituciones de EMS a fin de contribuir a una mayor cohesión a integración, para lo cual tendrá cada institución que lograr tres condiciones: sus estudiantes habrán desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada; reunirán estándares mínimos y participarán en procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del tipo educativo.

Para concretar la configuración del SNB y puesta en marcha del MCC en un contexto de diversidad y complejidad en el nivel educativo, se plantearon dos niveles de concreción. En primer lugar, a nivel interinstitucional se establecieron mecanismos entre los distintos subsistemas a fin de especificar aquellos de instrumentación de la reforma entre cada uno de los distintos modelos educativos existentes en el país. El segundo nivel correspondió al institucional, cuyo reto fue la incorporación de las competencias a los planes y programas de los distintos subsistemas, así como otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB, así como estrategias congruentes con sus objetivos específicos y las necesidades de su población estudiantil.

Para orientar a la EMS en un solo camino se ha propuesto trabajar en el desarrollo de las competencias genéricas. Las cuales se caracterizan por ser aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales más amplios, relevantes a lo largo de la vida; transversales porque son relevantes a todas las disciplinas académicas, su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudio sino se puede desarrollar en todos los campos en los que se organice el plan de estudios de cualquier propuesta educativa; finalmente son también transferibles porque refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares<sup>181</sup>.

Es claro que el reto de cohesionar un sistema educativo con un contexto diverso, complejo y disperso a nivel local, estatal y federal, no ha sido en absoluto sencillo ni es una tarea terminada, todavía falta mucho por hacer a fin de dar sentido al MCC en cada uno de los subsistemas de EMS.

Al desarrollar este capítulo en el contexto específico del Colegio de Bachilleres, tampoco se desconocen las diversas problemáticas presentes en el nivel educativo como consecuencia del rezago educativo, tal como el bajo nivel en el desempeño y logro de competencias de los jóvenes en las pruebas nacionales e internacionales que ha prevalecido por más de dos décadas, pues los informes más recientes del ciclo escolar 2018-2019 reportan que el desempeño de los estudiantes entre 15 y 19 años no ha mejorado ni han variado desde el año 2009<sup>182</sup>.

Tampoco se desconocen los problemas que históricamente ha presentado el nivel educativo como la falta de cobertura, los altos índices de deserción, abandono escolar y la baja eficiencia terminal. Problemáticas que no son ajenas al contexto del Colegio de Bachilleres. En tal circunstancia, Weiss menciona como factores del abandono y la deserción escolar en el Colegio de Bachilleres el ausentismo y la reprobación. De acuerdo con las cifras, existe mayor probabilidad de abandonar los estudios cuanto mayor es el número de asignaturas reprobadas (La reprobación es

---

<sup>181</sup> Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, 2017, p.48.

<sup>182</sup> Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. "Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos". México, 2020, p. 9, 19. Documento disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>

alta en Matemáticas con 27% en el turno matutino y 31% en el vespertino, pero en el caso específico del plantel de Milpa Alta la reprobación llega hasta el 60% de la población).

En el ciclo escolar 2014-2015 el tipo de salida más alto entre los distintos planteles fue de los alumnos que faltaron sistemáticamente o dejaron de asistir en algún momento del semestre, lo cual representó al 16.9% de los inscritos. Algunas razones asociadas a la inasistencia están asociadas a las bajas calificaciones previas en secundaria, no vivir en familias biparentales, bajos puntajes en el examen de ingreso COMIPEMS, y tener bajas expectativas educativas<sup>183</sup>.

La deserción escolar en el Colegio no es ajena a lo que sucede en los demás subsistemas, pues se relaciona con la procedencia socioeconómica de los alumnos y el desempeño previo, así como la jerarquía de prestigio en los planteles y los mecanismos de selección de los estudiantes de las opciones educativas<sup>184</sup>.

Al ingresar al campo de investigación no se desconocieron estas problemáticas ni se hizo caso omiso a ellas. De forma contraria, estas situaciones fueron la antesala que motivaron comprender el trabajo de la práctica educativa vinculado al trabajo, desempeño y antecedentes de los estudiantes y profesores en un espacio curricular específico como es la enseñanza de la historia.

Con plena consciencia de estas problemáticas fue que se consideró necesario delimitar tres niveles de análisis sociológico en los estudios de la EMS. Donde en el nivel macro corresponde a la política educativa y las instituciones que gestionan y organizan a los distintos subsistemas de EMS; en el nivel Meso se ubican a las autoridades educativas de los distintos subsistemas, los planes de estudio y sus programas; finalmente, en el nivel micro se encuentra la parte operativa de la política educativa y la institucional, es decir, en el nivel micro sucede la puesta en marcha de la reforma a través de la práctica educativa de la comunidad escolar.

---

<sup>183</sup> Eduardo Weiss, "El abandono ...", p. 103.

<sup>184</sup> *Ibíd.*, p. 102.

De tal manera que esta investigación se ubica entre los niveles sociológicos meso y micro; es desde este lugar donde empieza a cobrar sentido el presente capítulo. Por ello es fundamental enfocar desde la incorporación de la RIEMS al modelo educativo del Colegio de Bachilleres. Por tanto, en primer lugar, se analiza el MCC como una propuesta del sistema de gobierno que ha resistido los cambios políticos desde el 2008 hasta la actualidad en el 2021.

Luego, tomará momento para identificar algunas estrategias que se implementaron para incorporar el enfoque por competencias a los planes y programas de estudio, después se dará espacio para comprender de qué manera este enfoque se impactó en las intenciones formativas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en este nivel educativo dentro del Colegio. Hacia el final del capítulo se describe el contexto del plantel 15 en donde tuvo lugar el desarrollo la investigación.

#### **4.1. La creación del Marco Curricular Común**

Tal como ya lo mencionamos, la creación de un SNB, comprendió reconocer, regular e integrar todas las modalidades y los subsistemas del bachillerato, a fin de construir un Marco Curricular Común<sup>185</sup> basado en desempeños terminales<sup>186</sup> comunes entre todas las modalidades; definir y regular la oferta educativa<sup>187</sup>; delinear mecanismos para la gestión de la RIEMS; y, crear un sistema de certificación del SNB.

Por tanto, el principal reto de la RIEMS fue organizar e integrar la diversidad de propuestas educativas, a una que fuera común a todos los modelos y subsistemas, y así, encontró luz el perfil de egreso de bachiller. Perfil que

---

<sup>185</sup> En adelante MCC.

<sup>186</sup> DOF: 21/10/2008. Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_2\\_acuerdo\\_444\\_competencias\\_mcc\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf) [consultado el 13 de agosto de 2019].

<sup>187</sup> DOF: 21/10/2008. Acuerdo 445 por el que se conceptualiza y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf> [consultado el 13 de agosto de 2019].

alcanzarían todos los estudiantes, con independencia al subsistema de egreso; tras el desarrollo de once competencias genéricas y diversas competencias disciplinares básicas. A partir de las cuales, los estudiantes logren ser capaces de aprender a lo largo de toda su vida: aprendiendo a conocer, aprendiendo a hacer, aprendiendo a convivir, aprendiendo a ser<sup>188</sup>. El enfoque por competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional<sup>189</sup>. Principio que prometía una transformación profunda y sustancial del sentido educativo de la EMS; implicaba orientar todos los esfuerzos educativos al desarrollo de habilidades que permitieran a los estudiantes comprender y aplicar el conocimiento a su vida en contraste con la adquisición de conocimientos disciplinares cuyo eje había orientado al a EMS de forma histórica.

Así en el Acuerdo 444 se establecieron las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional Bachillerato. Las **competencias genéricas** son once y se organizan en seis categorías, tal como se muestra a continuación:

#### **I. Se autodetermina y cuida de sí**

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

#### **II. Se expresa y comunica**

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

#### **III. Piensa crítica y reflexivamente**

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

---

<sup>188</sup> Jaques Delors. *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1996.

<sup>189</sup> Philippe Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona Graó, Biblioteca de Aula. No. 196, 2004, p. 15.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

#### **IV. Aprende de forma autónoma**

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

#### **V. Trabaja en forma colaborativa**

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

#### **VI. Participa con responsabilidad en la sociedad**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las competencias disciplinares básicas se organizaron en los siguientes campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación<sup>190</sup> y humanidades<sup>191</sup>. Las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas<sup>192</sup>.

Tanto las competencias genéricas como las disciplinares y las profesionales orientan la formación de este nivel educativo con independencia al modelo educativo de cada uno de los distintos subsistemas de EMS.

Aunque el desarrollo socio histórico de la EMS en México, indica que, las dos principales ofertas de este nivel educativo, se estructuraron y consolidaron, principalmente bajo dos esquemas: bachillerato general y el tecnológico. Cada subsistema operaba con independencia e incluso con cierta autonomía, sin

---

<sup>190</sup> Acuerdo 444, p. 2-5.

<sup>191</sup> DOF, martes 23 de junio de 2009, Acuerdo 488, p. 2.

<sup>192</sup> Ídem, acuerdo 444, p. 13.



embargo, los cambios, las exigencias y demandas nacionales e internacionales en materia de transformaciones sociales y culturales, pero principalmente económicas, presionaron de manera indirecta para que, poco a poco al inicio del siglo XXI, cada subsistema realizara cambios en su propuesta educativa.

Estos cambios se explican por la creciente necesidad de ofertar a los jóvenes, posibilidades que no tienen que ser excluyentes, sino, al contrario, se buscó ofrecer a los estudiantes, con independencia a su opción educativa, la posibilidad de formarse para la vida, para continuar sus estudios a nivel superior, al mismo tiempo que recibe una capacitación para el trabajo o una carrera técnica.

A partir de las anteriores premisas se construyó el MCC, considerando cuatro dimensiones: basado en desempeños terminales comunes entre las distintas opciones educativas; competencias, genéricas, de conocimientos disciplinares y profesionales; que integrara la diversidad y promoviera la flexibilidad<sup>193</sup>.

Así, la oferta educativa de la EMS empezó a tomar forma de manera integral a través de las competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales (básicas y extendidas), con apego a tres grades subsistemas: bachillerato general; bachillerato general con capacitación para el trabajo y bachillerato tecnológico que faculta a los estudiantes para incorporarse al mercado laboral.

Dentro de este contexto, el CB, a partir del 2007 emprendió acciones para replantear su propuesta académica en respuesta al Acuerdo 442<sup>194</sup>, en específico la incorporación del enfoque por competencias dentro de la oferta educativa. Por tanto, para esta investigación, conocer el MCC representa un interés vital, porque ahí se encuentran de forma explícita, las intenciones formativas que persigue la enseñanza de la historia para contribuir al perfil de egreso, como una asignatura incorporada al campo disciplinar de las ciencias sociales.

Analizar y conocer las competencias del campo disciplinar de las ciencias sociales dentro del MCC, sólo resulta ser una guía para iniciar una exploración en relación a las intenciones formativas del campo disciplinar en el nivel medio

---

<sup>193</sup> Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2008, p. 47-75.

<sup>194</sup> Colegio de Bachilleres, "Ajuste curricular", versión 1.4. junio de 2014.

superior, nunca como una meta o fin en sí misma. Lo anterior, porque cada subsistema del nivel medio superior ha tenido a bien incorporar las competencias según la oferta educativa.

En ese sentido, la apropiación del enfoque por competencias no ha sido de la misma manera en todos los subsistemas; no ha sido igual en un subsistema que oferta bachillerato tecnológico que en un bachillerato general; ni tampoco se desarrolla de la misma manera en un bachillerato general que en un bachillerato que ofrece capacitación para el trabajo, como es el caso del CB.

Por ello, conocer la manera en que se desarrolla la formación de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo e interpretación de la realidad va a depender del subsistema en cuestión y, por ende, va a repercutir y diferenciar la manera en que se desarrolle la práctica educativa de la enseñanza de la en cada uno de ellos.

Ubicar la investigación dentro del CB corresponde a un interés por acercarse al conocimiento y comprensión del desarrollo de la práctica educativa de la enseñanza de la historia en la EMS, bajo un contexto de constantes transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas.

Cabe señalar que, este subsistema atiende a una amplia población de jóvenes de la Ciudad de México y su Zona Metropolitana, lo cual hizo pertinente mirar a través de este subsistema la manera en que se desarrolla la práctica educativa en el aula de las clases de historia.

## **4.2 La incorporación de la RIEMS en el Colegio de Bachilleres**

Como se ha mencionado, cada subsistema de EMS operó de forma independiente del resto, por ello en este trabajo toma importancia analizar de qué manera se incorporó la RIEMS y en específico la operación del MCC en el Modelo educativo del Colegio, es el sentido de este apartado en el presente trabajo; lo cual permite comprender cómo una propuesta que modifica al sistema educativo es incorporada a nivel institucional.

El CB se creó el 26 de septiembre de 1973 por decreto presidencial como un Organismo Público Descentralizado, para ofrecer estudios a nivel bachillerato. Inició sus actividades académicas en febrero de 1974, en cinco planteles, recibiendo

entonces a 11 800 alumnos. El crecimiento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos centros escolares, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19 y, finalmente, en febrero de 1985, empezó a funcionar el plantel número 20<sup>195</sup>.

Actualmente se encuentra conformado por 20 planteles distribuidos en tres zonas en la Ciudad de México y el área metropolitana. En la zona norte, se ubican los planteles: 1 el Rosario; 2 Cien Metros; 5 Satélite; 8 Cuajimalpa; 11 Nueva Atzacualco; 18 Tlilhuaca-Azcapotzalco y 19 Ecatepec. La zona centro se conforma por los planteles 3 Iztacalco; 6 Vicente Guerrero; 7 Iztapalapa; 9 Aragón; 10 Aeropuerto; 12 Nezahualcóyotl. Finalmente, la zona sur se compone por los planteles 4 Culhuacán; 13 Xochimilco; 14 Milpa Alta; 15 Contreras, 16 Tláhuac; 17 Huayamilpas-Pedregal; 20 Del Valle.

La institución ofrece educación media superior en cuatro modalidades: presencial, evaluación no presencial, Enseñanza abierta y Bachillerato en línea. El total de estudiantes entre esas modalidades asciende a un total de 100, 000 estudiantes.

Desde su creación, el tipo de formación que ha proporcionado este bachillerato es la propedéutica, es decir, su función principalmente recae en preparar a los estudiantes para incorporarse a la educación superior, aunque incluya una capacitación para el trabajo; sin conexión directa con ninguna institución de educación superior<sup>196</sup>

La creación de este organismo se circunscribe al fuerte empuje social generado a raíz del crecimiento de matrícula como consecuencia de la explosión demográfica después de la segunda mitad del siglo XX. A decir por Zorrilla, la razón por la que se propagó la construcción de instituciones de este nivel educativo en la década de los setenta en el siglo XX, refiere a una tradición educativa que atienda de forma asertiva las bajas tasas de eficiencia terminal; el bajo aprovechamiento respecto a la adquisición de habilidades y conocimientos relevantes para el mundo

---

<sup>195</sup> Colegio de Bachilleres, Información general. <https://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/menu-principal/5-que-es-el-cb>

<sup>196</sup> Jaime Castrejón Díez, Estudiantes, bachillerato y sociedad, Colegio de Bachilleres, México, 1985, p.241.

moderno<sup>197</sup>. Problemas que se han mantenido latentes y que, al perdurar, obligaron al nivel educativo a reestructurarse de forma distinta.

Así, desde su creación y hasta aproximadamente al 2007 el CB operó de forma descentralizada del resto de las opciones educativas de este nivel. Sin embargo, al iniciarse en el 2008 un camino para integrar a todos los subsistemas que ofrecieran Educación Media Superior a través de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato<sup>198</sup> y luego al ser incorporado este nivel educativo como parte de la educación obligatoria del país<sup>199</sup>, el estatuto jurídico del CB atravesó un proceso vulnerable, el cual se pudo redefinir y establecer través de sus bases de organización y su estructura orgánica en el 2016<sup>200</sup>. Lo anterior, permite dar un ejemplo de cómo la institución atravesó un proceso de ajustes en toda su estructura organizativa, es decir, los cambios no fueron sólo a nivel curricular, también, tuvo efecto en sus estatutos, su forma de organización, su visión, misión y en su Modelo Educativo<sup>201</sup>.

Con la implementación de la RIEMS, el Colegio ha atravesado un proceso de constantes ajustes y modificaciones que al día de hoy no cesa, de tal suerte que, los principios educativos del enfoque por competencias en el aula no se han logrado sedimentar, como se verá más adelante en el análisis de la práctica educativa de esta investigación (capítulo 8).

Se puede advertir esta falta de consolidación a través de los constantes cambios y ajustes en el plan de estudios y sus programas de la institución, entre el

---

<sup>197</sup> Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, IISUE-UNAM, 2010, p. 49.

<sup>198</sup> En adelante SNB

<sup>199</sup> En febrero de 2012 la Secretaría de Educación Pública incorporó a la Educación Media Superior (EMS) en la estructura de la educación obligatoria del país. La incorporación de este nivel educativo al Sistema Educativo Nacional, tiene como antecedente la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el 2008. DOF: 26/09/2008. Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008) [consultado el 13 de agosto de 2019].

<sup>200</sup> DOF: 20/07/2016. Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5445281&fecha=20/07/2016](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5445281&fecha=20/07/2016) [consultado el 12 de agosto de 2019].

<sup>201</sup> Colegio de Bachilleres. "Cuatro años de Reforma Integral en el Colegio de Bachilleres". Reseña, Documento de trabajo, diciembre México, s.e., diciembre de 2010, p. 13.

periodo que va de 2009 a 2014. En el 2009, el Colegio inició el semestre con una nueva propuesta académica, la cual retomó los diversos acuerdos que emitió la Secretaría de Educación Pública<sup>202</sup> respecto a la RIEMS. El diseño de la propuesta incorporó las concepciones, lineamientos y recomendaciones del enfoque por competencias. Se consideró para esta nueva propuesta un perfil de egreso estructurado en tres Áreas de Formación: Básica, Específica y Laboral.

Los programas de estudio se organizaron a partir de cuatro elementos centrales que integran sus ejes articuladores y, orientan un método propio del Colegio para desarrollar programas de estudio por competencias. Estos elementos son: las interrelaciones entre las competencias genéricas y disciplinares básicas y extendidas o genéricas y profesionales básicas; el núcleo temático; la problemática situada y los niveles de desempeño.

Con este diseño, por primera vez en la institución, se realizó una modificación en todas las áreas y asignaturas con el enfoque de competencias; se planteó un modelo de programa que incorporó el uso de conocimientos, habilidades y actitudes en problemas situados y con aplicación de la disciplina de manera explícita con énfasis en una nueva relación entre teoría y práctica. A fin de enriquecer el perfil de egreso en un sentido integral, se incluyeron la apreciación artística y las actividades físicas y deportivas.

Cuando por fin se culminó el diseño de todos los programas, a finales del 2012 la institución realizó una valoración sobre los alcances y retos del Colegio a cuatro años de la RIEMS. A partir de este análisis se detectaron algunas situaciones que impactaban en los resultados de bajo aprovechamiento escolar de los estudiantes. Esta información orientó a las autoridades y los principales actores de la institución a emprender acciones orientadas a ubicar a los planteles en el centro de la mejora y realizar acciones necesarias para el ajuste curricular.

A inicios del 2013, en la institución se emprendió la tarea de realizar un ajuste curricular. En dicho ajuste se comprendió que, el Curriculum no se compone sólo de planes y programas de estudio, sino que, integra: intenciones educativas, gestión

---

<sup>202</sup> En adelante SEP.

escolar, plan y programas de estudio, contenidos escolares, perfil de egreso, papel del docente; necesidades actuales de los estudiantes para acceder a la educación superior, obtener un trabajo y desarrollarse mejor en la vida<sup>203</sup>.

Algunos requerimientos que se explicitaron en el ajuste curricular, fue la necesidad de desarrollar prácticas de aprendizaje significativo, enseñanza situada y evaluación centrada en tres momentos; impulsar actividades que favorezcan la participación de los padres de familia en la formación de los jóvenes; formar docentes competentes en la enseñanza de su disciplina así como en el enfoque por competencias; propiciar el trabajo colaborativo entre academias; propiciar el uso de tecnologías como herramienta educativa en la formación integral de los jóvenes; generar propuestas que contribuyan a la construcción de la identidad del Colegio en el marco de la diversidad y heterogeneidad actual. Todo ello con la finalidad de que los estudiantes vean a la escuela como algo interesante y darle sentido a su permanencia en ella.

Como producto de estas incorporaciones, cambios y ajustes al modelo educativo, a los planes y programas de estudio entre estos momentos, los profesores (en particular los dos que participaron en esta investigación) se enfrentaron ante el reto de implementar dos versiones de programas en un tiempo relativamente corto, la versión 2010 y 211 del plan de estudios 2009 y los programas del 2015 y 2016 correspondientes al plan de estudios 2014. Esta situación generó en ellos una actitud de disposición, pero también de desacuerdos e inconformidades.

Bajo un contexto de cambios, ajustes y constantes reflexiones se encuentra la institución respecto a la incorporación de la RIEMS a su Modelo Educativo. De tal manera que, cada docente al interior de sus grupos, está operando al margen de un sinnúmero de cambios, ajustes, transformaciones, pero de la misma manera se encuentran los estudiantes, tratando de asimilar qué es aprender bajo el enfoque por competencias.

---

<sup>203</sup> *Ibíd.*, p. 12.

### **4.3. La propuesta educativa del Colegio de Bachilleres**

La propuesta educativa del Colegio se expresa en las intenciones educativas y en el perfil de egreso que ofrece esta institución a los jóvenes. La propuesta educativa vigente emana del Ajuste Curricular que se inició en el 2013 y operó únicamente con los grupos de primer semestre en agosto de 2014. Por tal motivo, en el semestre 2014-2, mientras la propuesta educativa del Ajuste Curricular se implementó con los estudiantes de primer semestre, de segundo a sexto semestre operaba el Plan de Estudios 2009. Esta estrategia permitió hacer un reemplazo gradual a los programas de las asignaturas.

La institución fue creada en la década de los setenta del siglo pasado como resultado de las movilizaciones estudiantiles de 1968, su propuesta educativa nació como una opción educativa para formar a los jóvenes en el nivel educativo medio superior y ofrecerles una salida laboral, sus primeros programas tuvieron ese sentido.

Posteriormente, en 1993 se realiza una modificación a la propuesta educativa y se incorpora el enfoque constructivista de aprendizaje. Una segunda modificación al Modelo Educativo inicial se realizó en 2009, cuando el sistema educativo se reorganizó a nivel nacional a través de la RIEMS y se incorporó el enfoque por competencias al Modelo Educativo y, por ende, a los planes y programas de estudio. Un poco más tarde, bajo la influencia de la comunidad escolar (profesores y autoridades de la institución) se realizó el ajuste curricular, cuyas modificaciones dieron paso al Plan de estudios 2013.

Este panorama es un indicador para identificar, de forma general, los cambios y las continuidades acerca de la propuesta educativa de la institución y, de forma particular, para conocer las transformaciones con relación a la enseñanza de la historia. El cambio más trascendental entre la propuesta educativa de 1993 y la del 2009 fue la incorporación del enfoque por competencias. Bajo este enfoque, el perfil de egreso se formuló sobre tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Aunque la incorporación de las competencias no alteró

la oferta educativa<sup>204</sup> del Colegio, ni modificó la estructura curricular organizada en tres áreas de formación: básica, específica y laboral, sí redefinió el sentido de la formación de los estudiantes, tal como se verá más adelante.

Las propuestas educativas del 2009 y 2014 se construyeron con sustento en las concepciones, lineamientos y recomendaciones de los diversos acuerdos secretariales que dieron sustento a la creación del SNB en un Marco de Diversidad<sup>205</sup>. Se incorporó a la propuesta educativa las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas<sup>206</sup>, así como las profesionales que constituyen el MCC<sup>207</sup> de dicho sistema. A la propuesta educativa del Colegio, también se incorporó los ajustes derivados del trabajo colegiado de distintos actores educativos y administrativos del plantel<sup>208</sup> respecto de la reflexión de la Reforma Educativa<sup>209</sup>. Desde sus inicios, el Colegio se construyó sobre una oferta educativa que proporciona una formación básica y propedéutica para que los estudiantes al finalizar sus estudios tengan la posibilidad de incorporarse a la Universidad, así como una capacitación para el trabajo lo que posibilita a los egresados incorporarse al campo laboral.

Con la incorporación del enfoque por competencias en la formación básica se incorporaron las competencias genéricas y disciplinares básicas; en la formación específica se incorporaron las competencias básicas extendidas y, finalmente, las competencias profesionales básicas se incorporaron en la formación laboral (tabla 2).

---

<sup>204</sup> DOF, Acuerdo 445, martes 21 de octubre de 2008.

<sup>205</sup> DOF, Acuerdo 442, viernes 26 de septiembre de 2008.

<sup>206</sup> DOF, Acuerdo 486, 30 de abril de 2009.

<sup>207</sup> DOF, Acuerdo 444, martes 21 de octubre de 2008.

<sup>208</sup> Colegio de Bachilleres, Programa de la asignatura Historia I, 20015, p. 3. También en el documento Ajuste Curricular del 2014, en su versión 1.4, se menciona el trabajo colectivo de docentes, jefes de Materia, Coordinadores Sectoriales, Directivos, responsables de área de para escolar, así como expertos externos en las disciplinas, la gestión escolar y pedagógica.

<sup>209</sup> En este sentido el Acuerdo 488 del DOF publicado el martes 23 de junio de 2009, da cuenta de los cambios que se hicieron a los acuerdos 442, 444 y 447 como consecuencia, en algunos casos, de movilizaciones docentes como en el caso de las disciplinas de humanidades (filosofía, ética y lógica) que en el acuerdo 442 habían desaparecido de la formación educativa nacional.



**Tabla 2. Áreas de formación del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres.**

ÁREA DE FORMACIÓN			
<b>BÁSICA</b>	<b>ESPECÍFICA</b>	<b>LABORAL</b>	
Se cursa de primero a sexto semestre y todas las asignaturas son obligatorias	Se cursa en quinto y sexto semestres. El alumno seleccionará un dominio profesional (con sus correspondientes materiales), de acuerdo con sus intereses vocacionales.	Se cursa del tercer al sexto semestres. El alumno seleccionará el grupo ocupacional que sea de su interés, de acuerdo con la oferta que exista en su plantel.	
<b>CAMPOS DE CONOCIMIENTO</b>	<b>DOMINIOS PROFESIONALES</b>	<b>GRUPO OCUPACIONAL</b>	<b>SALIDA OCUPACIONAL</b>
Lenguaje y Comunicación Matemáticas Ciencias Experimentales Ciencias Sociales Humanidades Desarrollo Humano	Físico- Matemáticas Químico Biológicas Económico- Administrativas Humanidades y Artes	Contabilidad	Auxiliar de contabilidad
		Turismo	Auxiliar de servicios de hospedaje, alimentos y bebidas
		Química	Auxiliar Laboratorista
		Biblioteconomía	Auxiliar bibliotecario
		Recursos Humanos	Auxiliar de Recursos Humanos
		Arquitectura	Dibujante de planos arquitectónicos
		Informática	Auxiliar Programador

Fuente: Imagen tomada de la gaceta del Colegio de Bachilleres, agosto 2015 año XXXV, número especial.

Las **competencias genéricas** se caracterizan por ser transversales; no se restringen a un campo específico del saber, ni del quehacer profesional. Son indispensables para que los estudiantes desarrollen habilidades, actitudes y valores; realicen diversos desempeños o tareas en diferentes ámbitos académicos, laborales o de la vida cotidiana<sup>210</sup>. También son transferibles porque refuerzan la capacidad para adquirir otras competencias, así sean genéricas, disciplinares o profesionales<sup>211</sup>. De acuerdo a las intenciones del MCC, las competencias genéricas han de ubicarse de forma transversal en toda la oferta educativa del Colegio.

Al revisar el modelo educativo se enlistan todas las competencias genéricas que han de lograrse como parte de la formación integral de los estudiantes; dichas competencias son las que aparecen en el acuerdo 444 sin modificación o alteración alguna. De la misma manera, en cada programa de cada asignatura de los programas de estudio se enlistan estas mismas competencias genéricas, sin embargo, no queda claro de qué manera estas competencias se han de trabajar entre las distintas asignaturas que coinciden en el mismo semestre, ni que se relacionan de forma transversal en el plan de estudios. Tal como se señala, sólo se enlistan todas las competencias genéricas que se han de desarrollar, pero nunca se especifica de qué manera los profesores de los distintos campos disciplinares contribuyen al desarrollo de las competencias que son genéricas y transversales al curso o semestre en el que coinciden.

Las **competencias disciplinares** se diversifican en dos niveles de complejidad. La primera complejidad corresponde a las *competencias disciplinares básicas*, las cuales son comunes a todos los subsistemas de la EMS. La segunda complejidad corresponde a las *competencias disciplinares extendidas*, éstas son comunes en la modalidad del Bachillerato General, donde se ubica el Colegio de Bachilleres.

Las *competencias disciplinares básicas* se incorporan en la formación básica, distribuidas en seis campos del conocimiento: Lenguaje y Comunicación,

---

<sup>210</sup> *Modelo Académico*, México, Colegio de Bachilleres, 2011, p. 38.

<sup>211</sup> RIEMS, 2008, p. 55

Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Desarrollo Humano. A través de ellas se busca que los estudiantes se apropien de conocimientos, procedimientos y actitudes necesarias para resolver problemas, elaboren proyectos relevantes o construyan explicaciones de su realidad cotidiana desde marcos científicos, humanistas, y tecnológicos<sup>212</sup>. Estas competencias están presentes a lo largo de los seis semestres en las distintas asignaturas que cursan los estudiantes (tabla 3).

Al analizar el plan de estudio y los programas de las asignaturas, las competencias disciplinares son los referentes de evaluación que se indican por cada uno de los temas que conforman el programa de estudio, por lo menos así se indican en los programas de la asignatura de historia.

Las *competencias disciplinares extendidas*, se ubican en la formación específica. Amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas, buscan preparar a los estudiantes para continuar sus estudios a nivel superior y, también, se corresponden con la salida laboral que curse cada estudiante. En el CB se ofrecen cuatro áreas de formación específica: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Económico-Administrativas y Humanidades y Artes; se imparten en quinto y sexto (tabla 4).

---

<sup>212</sup> Modelo Académico del Colegio de Bachilleres, México, Colegio de Bachilleres, 2011, p. 40.

Tabla 3. Área de formación básica del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA									
CAMPO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS
	PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE		
Lenguaje y Comunicación	Inglés I	3	6	Inglés II	3	6	Inglés III	3	6
	Tecnologías de la Información y la Comunicación I	2	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación II	2	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación II	2	4
	Lenguaje y comunicación I	4	8	Lenguaje y Comunicación II	4	8	Lengua y Literatura I	3	6
<b>Matemáticas</b>	Matemáticas I	4	8	Matemáticas II	4	8	Matemáticas III	4	8
Ciencias Experimentales	Física I	3	5	Física II	3	5	Física III	3	5
				Química I	3	5	Química II	3	5
							Geografía I	2	4
<b>Ciencias Sociales</b>	<b>Ciencias Sociales I</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>Ciencias Sociales II</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>Historia de México I</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

<b>Humanidades</b>	Introducción a la Filosofía	3	6	Ética	3	6			
<b>Desarrollo Humano</b>	Apreciación Artística I	2	4	Apreciación Artística II	2	4			
	Actividades Físicas y Deportivas I	2	4	Actividades Físicas y Deportivas II	2	4			
	Orientación I	2	4						
<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>CUARTO SEMESTRE</b>			<b>QUINTO SEMESTRE</b>			<b>SEXTO SEMESTRE</b>		
	Inglés IV	3	6	Inglés V	3	6	Inglés VI	3	6
	Tecnologías de la Información y la Comunicación IV	2	4						
	Lengua y Literatura II	3	6	Taller de Análisis y Producción de Textos I	3	6	Taller de Análisis y Producción de Textos II	3	6
<b>Matemáticas</b>	Matemáticas IV	4	8	Matemáticas V	4	8	Matemáticas VI	4	8
<b>C i e n c i a</b>	Química III	3	5						

	Biología I	3	5	Biología II	3	5	Ecología	3	5
	Geografía II								
<b>Ciencias Sociales</b>	<b>Historia de México II</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	Estructura Socioeconómica de México I	3	6	Estructura socioeconómica de México II	3	6
<b>Humanidades</b>				Lógica y Argumentación	3	6	Problemas Filosóficos	3	6
<b>Desarrollo Humano</b>	Orientación II	2	4						

Fuente: tabla elaborada a partir de la información de la gaceta del Colegio de Bachilleres, agosto 2015 año XXXV número especial.

Tabla 4. Áreas de formación específica del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres

ÁREAS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA								
DOMINIOS PROFESIONALES	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS
	QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE			
<b>FÍSICO-MATEMÁTICAS</b>	515	Ingeniería Física I	3	6	615	Ingeniería Física II	3	6
	516	Ciencia y Tecnología I	3	6	616	Ciencia y Tecnología II	3	6
<b>QUÍMICO BIOLÓGICAS</b>	517	Salud Humana I	3	6	617	Salud Humana II	3	6
	518	Química del Carbono	3	6	618	Procesos Industriales	3	6
<b>ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS</b>	519	Proyectos de Inversión y Finanzas Personales I	3	6	619	Proyectos de Inversión y Finanzas Personales II	3	6
	520	Proyectos de Gestión Social I	3	6	620	Proyectos de Gestión Social II	3	6
<b>HUMANIDADES ARTES</b>	521	Humanidades I	3	6	621	Humanidades II	3	6
	522	Interdisciplinar Artística I	3	6	622	Interdisciplinar Artística II	3	6

Fuente: tabla tomada de la gaceta del Colegio de Bachilleres, agosto 2015 año XXXV número especial.

Las **competencias profesionales** permiten el desempeño satisfactorio en el ejercicio de un proceso de trabajo específico y se movilizan en función de las necesidades individuales y sociales (tabla 5). Tal como se indica en el Modelo Académico del Colegio, estas competencias permiten a los estudiantes aumentar el nivel y la posibilidad de empleabilidad y desempeñarse de manera adecuada en el sector productivo. Se articulan con las competencias genéricas ya que en su conjunto permiten a los estudiantes incorporarse al mundo laboral<sup>213</sup>.

El Colegio ofrece una capacitación para el trabajo, por ello, a través de las áreas de formación laboral, brinda a los estudiantes **las competencias profesionales básicas**<sup>214</sup>. A través de estas competencias profesionales se espera que los estudiantes:

- Aprendan a realizar una función productiva.
- Reconozcan la importancia de la formación permanente para su desarrollo personal, educativo y profesional.
- Aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser.
- Apliquen la tecnología en el desempeño de la función productiva.
- Fortalezcan su responsabilidad y autonomía.

En el área de formación laboral se ofrece a los estudiantes una capacitación para el trabajo; esta área se organiza en ocho salidas ocupacionales: Contabilidad, Turismo, Química, Biblioteconomía, Recursos Humanos, Arquitectura, Informática. Los estudiantes inician su formación laboral a partir del tercer semestre y la eligen en función de la disponibilidad de la salida ocupacional que haya en su plantel (ver tabla 4), el promedio de calificaciones obtenido en el segundo semestre y la demanda de cada una de ellas en el plantel.

---

<sup>213</sup> *Ibíd.*, p. 52.

<sup>214</sup> *Ibíd.*, p. 53.



Tabla 5. Áreas de formación laboral del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres.

ÁREA DE FORMACIÓN LABORAL														
GRUPO OCUPACIONAL	PLANTELES EN LOS QUE SE IMPARTE	SALIDA OCUPACIONAL	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS
			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
Contabilidad	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20	Auxiliar de Contabilidad	Contabilidad de Operaciones Comerciales	5	10	Elaboración de Estados Financieros	5	10	Control de Efectivo	2	4	Proyecto Integrador	2	4
								Contribuciones de Personas Físicas y Morales	3	6	Introducción al Trabajo	3	6	
Turismo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10	Auxiliar de Servicios de Hospedaje, alimentos y bebidas	Reservación y recepción de huéspedes	3	6	Preparación de alimentos	5	10	Servicio de restaurante	3	6	Auditoría nocturna	2	4
			Atención al huésped	2	4			Caja de restaurante y caja de recepción	2	4	Introducción al trabajo	3	6	

<b>Química</b>	1, 2, 3 4, 5, 6 9, 10 12, 16	Auxiliar Laboratorista	Toma y tratamiento para el análisis de muestras	5	10	Análisis físicos y químicos	5	10	Análisis instrumental	5	10	Gestión de calidad en el laboratorio	2	4
												Introducción al trabajo	3	6
<b>Biblioteconomía</b>	17, 18	Auxiliar Bibliotecario	Organización de recursos de información	5	10	Servicios a usuarios	5	10	Sistematización búsqueda y recuperación de información	5	10	Conservación de documentos	2	4
												Introducción al trabajo	3	6
<b>Recursos Humanos</b>	1, 2, 3 4, 5, 6 7, 8, 9, 11, 12 13, 14 15, 20	Auxiliar de recursos humanos	El proceso administrativo en los recursos humanos	2	4	Gestión de personal	5	10	Elaboración del pago del personal	5	10	Prevención de riesgos del trabajo	2	4
			Elaboración de manuales organizacional	3	6							Introducción al trabajo	3	6

<b>Arquitectura</b>	1, 2, 3 4, 5, 6 7, 8, 9 10, 11 12, 13 15, 16 19	Dibujante de planos arquitectónicos	Dibujo arquitectónico	5	10	Dibujo de planos arquitectónicos y estructurales	5	10	Dibujo de planos de instalaciones	5	10	Integración de proyectos	2	4
										Introducción al trabajo	3	6		
<b>informática</b>	En los 20 planteles	Auxiliar programador	Modelado de sistemas y principios de organización	5	10	Crear y administrar bases de datos	5	10	Programación en Java	5	10	Programación de páginas Web	2	4
												Introducción al trabajo	3	6
		Auxiliar diseño gráfico	Comunicación gráfica	5	10	Corrección y edición fotográfica	5	10	Diseño editorial	5	10	Diseño en 2D para Web	2	4
												Introducción al trabajo	3	6

Fuente: Tabla elaborada a partir de la información de la *Gaceta del Colegio de Bachilleres*, agosto 2015 año XXXV número especial.

#### 4.4. Intenciones formativas de la propuesta curricular 2014 en el Colegio de Bachilleres

En el Colegio de Bachilleres el Plan de Estudio y, en específico, los Programas de las distintas asignaturas configuran el referente principal para conocer las intenciones formativas que ofrece este subsistema a los estudiantes.

Cada asignatura que conforma el Plan de Estudios, así como su ubicación curricular, puede comprenderse a luz del perfil de egreso, en virtud de que ninguna asignatura esta desarticulada de éste, ni es independiente de otras asignaturas o de algún campo de conocimiento.

Mientras que, el Plan de Estudios 2014 permite identificar la manera en que está organizada la propuesta curricular, los programas de las asignaturas proporcionan las herramientas para facilitar la comprensión y el tratamiento didáctico de los contenidos disciplinares y el desarrollo de las competencias en los campos de conocimiento, áreas de formación, dominios profesionales y salidas ocupacionales<sup>215</sup> para la formación de los estudiantes.

El plan de estudios 2014 se fundamenta en el enfoque por competencias<sup>216</sup> y tiene como propósito formativo que los estudiantes logren un aprendizaje autónomo a lo largo de su vida, que apliquen el conocimiento y adquieran las herramientas necesarias para facilitar su ingreso a las instituciones de educación superior o su incorporación al mercado laboral<sup>217</sup>.

La propuesta educativa del CB a través de sus tres áreas de formación: básica, específica y laboral, deberá unir esfuerzos para que los estudiantes al concluir sus estudios sean capaces de: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*, cuatro saberes que concretan los tres propósitos formativos de esta oferta educativa, es decir, el perfil de egreso.

---

<sup>215</sup> Programa de la asignatura Historia I, México, Colegio de Bachilleres, 2015, p. 3. Como resultado del ajuste curricular del 2014, en todos los programas de todas las asignaturas, tanto de formación básica como laboral, se incorporó exactamente la misma información en la presentación, la introducción, el perfil de egreso del estudiante, el plan de estudios del Colegio de Bachilleres y el mapa curricular. De tal manera, que la información de estos cinco rubros indica los objetivos finales de las intenciones formativas con las que los docentes deben guiar su práctica educativa.

<sup>216</sup> DOF, Acuerdo 442, 8 de mayo 2019, p. 2.

<sup>217</sup> *Ibid.*, p. 4.

Con independencia del área de formación, campo de conocimiento, dominio profesional o salida ocupacional, los programas de las asignaturas del Plan de Estudios 2014 contienen cuatro rubros de información que corresponden a las orientaciones generales a todos los docentes de la institución, los cuales son:

- Una presentación, donde se describen el contexto que ha dado paso al ajuste curricular y la participación colegiada de la planta docente de la institución para la construcción del mismo.
- Una introducción, en donde se explican las intenciones formativas de la propuesta educativa del Colegio y la manera en que los docentes podrán contribuir en ella.
- Perfil de egreso. Se enlista las características del perfil de egreso, el cual se justifica a partir del desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales (básicas).
- Plan de estudios y mapa curricular del Colegio.

Después de esta información, general y común en todas las asignaturas de toda la propuesta curricular, los programas de todas las asignaturas contienen las orientaciones sobre:

- La descripción del campo de conocimiento al que pertenecen y sus intenciones formativas.
- Las intenciones educativas de la asignatura en función del perfil de egreso.
- El enfoque desde el cual se espera impartir la asignatura, considerando cuatro dimensiones: disciplinar, didáctico, desarrollo de competencias y la evaluación del aprendizaje.
- La distribución y organización de los contenidos en bloques temáticos, donde se describen los propósitos del bloque temático; los contenidos y referentes para la evaluación; las orientaciones para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, orientaciones donde se describe un ejemplo de cómo trabajar el

bloque temático en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre; las fuentes de consulta para el alumno, para el docente y los recursos didácticos sugeridos.

Con base en estos rubros, se organizan y estructuran los programas de las asignaturas de la propuesta educativa del Colegio, por tanto, todos los profesores, con independencia de su asignatura o materia, tienen información general que les permite ubicar la manera en que su asignatura contribuye al perfil de egreso. También, cuentan con información específica que está en relación directa con su disciplina, campo de conocimiento y las competencias que deberán desarrollar sus estudiantes.

Ubicar las asignaturas en el Plan de Estudios contribuye a conocer en qué semestre se imparte una u otra, a identificar la relación que guardan entre sí y permite comprender que las asignaturas no están aisladas ni son independientes, más bien se encuentran en interrelación. Por ello, para los intereses de este trabajo, ubicar a la asignatura de Historia en mapa curricular y conocer el sentido que tienen la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la propuesta educativa del Colegio constituye un insumo fundamental para valorar la práctica educativa de la historia que desarrollan en el aula los docentes y estudiantes.

Para conocer el sentido que tiene la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se hace necesario conocer sus intenciones educativas, identificar el enfoque disciplinar y didáctico propuesto para el desarrollo de competencias en los estudiantes, así como los contenidos, orientaciones y referentes para su enseñanza, lo que a continuación se desarrolla.

#### **4.5 Sentido educativo de la historia en el Colegio de Bachilleres**

En el Plan de Estudios 2014 del Colegio de Bachilleres, la asignatura de Historia se ubica en el Campo de conocimiento Ciencias Sociales. Se conforma por dos materias: Historia I e Historia II, las cuales se imparten en tercer y cuarto semestre, respectivamente. El campo de conocimiento Ciencias Sociales se distribuye a lo largo de seis semestres y se integra de las asignaturas de la siguiente manera:

Ciencias Sociales I y II, las cuales se imparten en primero y segundo semestre respectivamente; Historia I y II, se imparten en tercero y cuarto semestre; finalmente Estructura Socioeconómica, en quinto y sexto semestre.

De acuerdo al mapa curricular, en tercer semestre, mientras los estudiantes cursan la asignatura Historia I, también cursan las asignaturas de: inglés III, Tecnologías de la Información y la Comunicación III, Lengua y Literatura I, Matemáticas III, Física III, Química II y Geografía I. Para cuarto semestre mientras los estudiantes cursan Historia II, también cursan las asignaturas de: inglés IV, Tecnologías de la Información y la Comunicación IV, Lengua y Literatura II, Matemáticas IV, Química III, Biología I y Geografía II.

El Campo de conocimiento Ciencias Sociales es uno de los seis campos que conforman la formación básica. Por tanto, en este espacio formativo, los estudiantes deben desarrollar tanto, competencias genéricas, como disciplinares básicas vinculadas a este campo de conocimiento.

Tal como ya se mencionó, las competencias genéricas son comunes a todos los egresados de la EMS, por ello, son aplicables en todas las disciplinas y espacios curriculares de la oferta educativa del Colegio; con lo cual se busca reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias<sup>218</sup>. Tal como están señaladas las competencias genéricas en los programas de estudio, queda a interpretación de cada docente la forma en que deberá incluir en su práctica educativa las once competencias genéricas y sus atributos de acuerdo a su experiencia y a sus intenciones educativas, no es claro de qué manera trabajan las distintas academias al logro de estas competencias con los estudiantes, por ello cada profesor las trabaja de forma aislada.

En cambio, las competencias disciplinares del Campo de las Ciencias Sociales son señaladas como un referente de evaluación en los distintos programas de asignatura. En la asignatura de historia se indica que son un referente para la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, en una perspectiva plural y democrática, conscientes de su ubicación en el tiempo y espacio<sup>219</sup>.

---

<sup>218</sup> DOF, 24 de octubre, *Acuerdo 444*, p. 2

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 7

Se considera que, con el desarrollo de las competencias disciplinares básicas de Ciencias Sociales, los estudiantes podrán interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, así como valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás<sup>220</sup>.

Aunado a ello, en el acuerdo 444 se señalan diez competencias disciplinares para el campo de conocimiento Ciencias Sociales que se deben desarrollar en todos los estudiantes que cursen la EMS, las cuáles son:

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Estas competencias básicas disciplinares de ciencias sociales son consideradas el punto de inicio y también el punto de llegada durante la formación de los estudiantes; están orientadas al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico,

---

<sup>220</sup>*Ibíd.*, p. 7.



reflexivo y analítico<sup>221</sup>., de tal manera que los estudiantes sean capaces de interpretar la realidad, construir el conocimiento y aplicarlo a la solución de problemas de la vida cotidiana<sup>222</sup>.

En concordancia con estas competencias, las cuales son generales en todo el subsistema del bachillerato general, en el Colegio el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales tiene como intención que los estudiantes:

[...] cuenten con algunos referentes teóricos y metodológicos de diferentes disciplinas sociales para interpretar la realidad social de una manera crítica y reflexiva, y proponer alternativas de solución a los problemas actuales desde una perspectiva científica social. Favorecer, así mismo, la construcción de un proyecto de vida de acuerdo al contexto local, nacional y mundial de las comunidades en las que se desarrolla, valorando prácticas distintas a las suyas desde una perspectiva plural, tolerante y democrática<sup>223</sup>.

En el programa de estudios de Historia se señala que el campo Ciencias Sociales, en el contexto del Área de Formación Básica en el Colegio busca contribuir al *perfil de egreso* de los estudiantes al:

[...] dotarlo de herramientas teórico–metodológicas de los diversos enfoques y teorías sociales, para entender su medio y participar en él, siendo consciente del impacto de las instituciones en la vida cotidiana de los individuos, a través del análisis de los fenómenos y problemas sociales y de la diversidad de interpretaciones sobre los aspectos: económico, político, social y cultural que afectan los ámbitos personal, local, nacional y global<sup>224</sup>.

---

<sup>221</sup> *Modelo Académico*. México, Colegio de Bachilleres, 2011, p. 43.

<sup>222</sup> *Ajuste curricular en el Colegio de Bachilleres*, México, Colegio de Bachilleres, 2014, p. 16.

<sup>223</sup> *Programa de asignatura Historia I*, México, Colegio de Bachilleres, 2015, p. 9.

<sup>224</sup> *Ibíd.*, p. 9.

A hora bien, dentro de este universo de intenciones del Campo de las Ciencias Sociales, la asignatura de Historia busca contribuir a una formación integral, para ello tiene como intención que los estudiantes sean capaces de:

[...] interpretar los procesos históricos que han conformado el Estado nación en México y sus repercusiones políticas, económicas, sociales y culturales en el contexto nacional e internacional del siglo XIX y principios del siglo XX, para que actúen en consecuencia con una perspectiva histórica en su vida cotidiana, local, nacional y global<sup>225</sup>.

El programa de estudios de la asignatura de Historia I promueve un enfoque que *contribuya la formación* integral de los estudiantes, por tal motivo se propone que la enseñanza promueva:

[...] el análisis de los procesos históricos en cuatro dimensiones: político, económico, social y cultural para que los alumnos puedan tener una visión global de la conformación del Estado nacional<sup>226</sup>.

Además, la enseñanza de la historia deberá promover un *enfoque* que permita:

El análisis de los procesos históricos en sus diferentes dimensiones a partir de las relaciones e interrelaciones de los actores sociales en un contexto donde intervienen diversos factores que generan el cambio de las estructuras tradicionales y modernas; lo cual permite analizar a la Historia de México y su relación con contexto universal en el marco del desarrollo del capitalismo moderno del siglo XIX y principios del siglo XX<sup>227</sup>.

El programa de la asignatura indica que, a partir de la *enseñanza de la historia* sus métodos y procedimientos, se busca:

---

<sup>225</sup> *Ibíd.*, p. 9.

<sup>226</sup> *Ibíd.*, p. 10

<sup>227</sup> *Ibíd.*, p. 10.

Apoyar la formación de sujetos críticos y analíticos que puedan establecer la relación tiempo-espacio, causa-efecto entre los distintos procesos históricos llegando a asumirse como un sujeto histórico<sup>228</sup>.

Por tanto, al utilizar los elementos teóricos metodológicos propios de la Historia, sus diversos enfoques teóricos y a la modernidad como periodo cronológico, *los alumnos podrán:*

“...analizar el surgimiento del Estado Nación en México a partir de procesos históricos significativos y comprender los procesos de cambio y sus repercusiones en el México moderno”.

Además de estas características disciplinares, al enfoque de la enseñanza de la historia, se incluye el *enfoque por competencias* y se plantea que el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia sea un ejercicio donde los alumnos:

“...piensen históricamente para contextualizar a los alumnos en su realidad social logrando establecer la relación pasado-presente desarrollando un pensamiento crítico, analítico y reflexivo, trabajando de manera colaborativa en marco de tolerancia, respeto y equidad para comprender su entorno social y cultural”.

Aunado a lo anterior, en el programa se añade que *la práctica educativa* deberá contribuir a la creación de ambientes de aprendizaje que permitan a los alumnos realizar análisis de casos y elaborar evidencias que serán evaluadas a través de portafolios ya sea de forma individual o colectiva a lo largo de todo el curso.

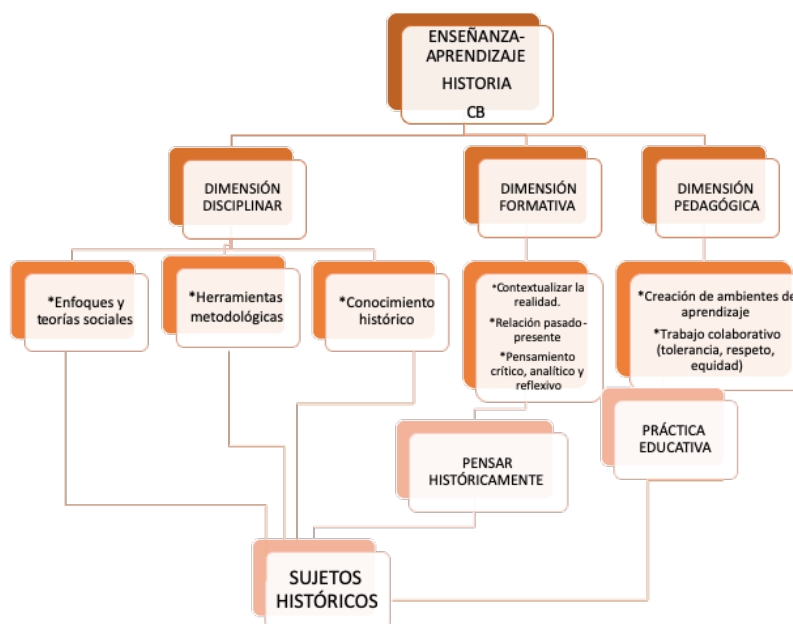
Tal como se puede apreciar, el sentido educativo del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en el Colegio se vincula a partir de tres dimensiones: 1) disciplinar, 2) formativa y 3) pedagógica (ver imagen 1). En la primera dimensión, la historia como disciplina aporta elementos de conocimiento que son la base para el

---

<sup>228</sup> *Ibid.*, p. 10.

análisis de los procesos históricos y proporciona herramientas metodológicas de las ciencias sociales para que los estudiantes se lleguen a asumir como sujetos históricos.

Imagen 1. Intenciones formativas de la enseñanza aprendizaje de la historia.



Fuente: elaboración propia a partir de la información contenida en el programa de estudios Historia I del Colegio de Bachilleres, 2015.

Desde la segunda dimensión, la historia como un espacio formativo busca ser un ejercicio donde los estudiantes piensen históricamente, de tal manera que, sean capaces de contextualizar su realidad social, logren establecer la relación pasado-presente, desarrollen un pensamiento crítico, analítico y reflexivo.

Finalmente, la dimensión pedagógica con el enfoque por competencias refuerza la intención de desarrollar habilidades del pensamiento histórico, por tal motivo apela a prácticas educativas que contribuyan a la creación de ambientes de aprendizaje que permita a los estudiantes analizar casos, elaborar evidencias y trabajar de manera colaborativa en un marco de tolerancia, respeto y equidad.

Aunque no existe un documento donde se especifique de qué manera los profesores y estudiantes o la comunidad escolar deben entender a la práctica

educativa, mucho menos existe una orientación puntual sobre qué son o como se debe entender la práctica educativa en el Colegio. El documento se limita a señalar a la creación de ambientes de aprendizaje.

#### **4.6 Programas de la asignatura de Historia de México I y II**

Para poner en marcha las intenciones formativas de los estudiantes respecto de la enseñanza de la historia, el programa de la asignatura Historia I y II ofrece a los profesores una organización temática en tres bloques. El programa de la asignatura Historia I se conforma de los siguientes tres bloques:

- Bloque I. La historia como disciplina.
- Bloque II. El proceso de construcción de la nación mexicana (1810-1876).
- Bloque III. El porfiriato: Modernización y crisis (1876-1910).

El programa de la asignatura Historia II, se conforma de los bloques:

- Bloque I: Construcción del Estado Moderno Mexicano (1910-1940)
- Bloque II: Consolidación del Estado Moderno Mexicano (1940-1982)
- Bloque III: De la crisis capitalista a la globalización (1982-2000)

Cada bloque se organiza de la siguiente manera: se indica el tema que se trabajará en cada bloque y la carga horaria destinadas para ello; se describe el propósito; se enlistan los contenidos y los referentes para la evaluación; las orientaciones para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación se describen en tres momentos pedagógicos (inicio, desarrollo y cierre); se enlistan algunas fuentes de información para los estudiantes y, algunas otras, para los docentes; finalmente se sugiere al profesor algunos recursos didácticos.

Tal como lo vimos en el apartado anterior, las intenciones formativas de la asignatura de historia en el Colegio, tienen una dimensión disciplinar, una dimensión formativa y una dimensión pedagógica. En ambos programas, se puede apreciar de manera explícita la dimensión disciplinar en dos aspectos. El primer aspecto se aprecia en la organización cronológica de los contenidos, tanto en el programa I y

el II de la asignatura. El segundo se aprecia en el bloque I del programa I, en el cual se destinan 12 horas a reflexionar sobre la historia como una disciplina científica.

De manera implícita, la dimensión disciplinar se aprecia en los propósitos que se establecen en los bloques de cada uno de los dos programas. En ambos programas, los propósitos oscilan en intenciones donde los estudiantes aplicarán los elementos teóricos metodológicos propios de la historia para analizar y comprender el pasado, a fin de identificar los cambios y las continuidades que les permita explicar el presente.

Al mismo tiempo que, los propósitos dan cuenta de la dimensión disciplinar, también proporcionan las orientaciones para que los profesores pongan en marcha la dimensión formativa y logren desarrollar en sus estudiantes el pensamiento histórico. Y, de manera complementaria a los propósitos, en los contenidos, los referentes para la evaluación y las orientaciones el aprendizaje y enseñanza los profesores también encuentran la información para que pongan en marcha la dimensión pedagógica. Por tanto, los profesores encuentran en los propósitos, en los contenidos, en los referentes de evaluación, en las orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza, elementos para hacer viable la dimensión formativa y pedagógica.

Con base en esta información, se espera que los profesores tengan las orientaciones para construir prácticas educativas y ambientes de aprendizaje colaborativo, a través de los cuales, los estudiantes tengan oportunidades para desarrollar habilidades de pensamiento histórico, empleando las herramientas y los enfoques de las teorías sociales para la formación de sujetos históricos.

Hasta el momento, la información anterior, sólo permite dar una idea de la manera en que se encuentran estructurados y organizados los programas de ambas asignaturas, sin embargo, es importante desmenuzar de manera fina y poco a poco los elementos de los programas para dar cuenta sí a partir de ellos, los profesores tienen las orientaciones necesarias y/o información precisa para poder lograr la formación esperada, lo que se revisará a continuación.

#### 4.6.1. Los bloques de los programas de la asignatura Historia de México

En el programa de la asignatura de Historia I, el bloque I tiene una carga horaria de 12 horas de trabajo, lo que corresponde a cuatro semanas de tres horas clase. En este bloque corresponde el estudio de la historia como disciplina científica. De acuerdo al programa, en el bloque I se busca que el estudiante sea capaz de aplicar los elementos teóricos metodológicos de la historia, con la intención de que pueda comprender los procesos de cambio que generaron la conformación del Estado Nación mexicano<sup>229</sup>.

Para lograr lo anterior se proponen cuatro temas. En el primero corresponde a la historia como disciplina científica; el segundo, hace referencia a los elementos de análisis de la historia; en el tercer tema, profesor y alumnos deberán analizar la historiografía y cuatro corrientes de interpretación de la historia (historicismo, positivismo, materialismo histórico y escuela de los Annales); finalmente, el cuarto tema corresponde a la modernidad como un elemento de análisis.

Los referentes de evaluación son una lista de acciones, las cuales, deberán lograr los estudiantes al finalizar la revisión del bloque. Continuando con el análisis del bloque I, los referentes de evaluación<sup>230</sup> esperados corresponden a los siguientes:

- Explica el concepto de historia como acontecimiento y conocimiento.
- Identifica los elementos de análisis de la historia: Tiempo-Espacio, Causa-Efecto y Actores sociales.
- Caracteriza a la historiografía como medio de análisis y construcción científica de la Historia.
- Caracteriza las principales corrientes de interpretación de la historia y su aplicación en el análisis de los procesos históricos.
- Diferencia entre modernidad y modernización.
- Ejemplifica las manifestaciones de la modernidad en la realidad social.

---

<sup>229</sup> *Ibíd.*, p. 11.

<sup>230</sup> *Ibíd.*, p. 11.

- Ejemplifica la importancia de la Historia a través de la relación pasado-presente.

Para lograr lo anterior, en el programa se recomienda al profesor organizar las 12 horas de trabajo en tres momentos didácticos: apertura, desarrollo y cierre. Tres momentos a través de los cuales se describe al profesor qué deberá hacer. Sin embargo, al revisar los referentes de evaluación para este bloque se puede apreciar que la valoración del logro de los aprendizajes estará mediada por la adquisición del conocimiento disciplinar.

Por otro lado, para el logro de estos aprendizajes se propone el desarrollo de tres momentos durante el bloque: apertura, desarrollo y cierre, lo cual da una perspectiva de trabajo global durante el bloque. Para el momento de *apertura* se recomienda que el profesor:

- a) Presente la asignatura
- b) Solicite que el grupo respuesta a preguntas específicas; respuestas que conformaran la evaluación diagnóstica
- c) Presente una problemática social actual, la cual contenga los elementos de: causa-efecto, tiempo-espacio y actores sociales.

El momento de apertura corresponde a las primeras indicaciones al trabajo del semestre, se recomienda al profesor presentar la asignatura, su intención, carga horaria, forma de trabajo y de evaluación del curso, y también, es el momento donde se desarrollará el primer acercamiento entre el profesor y el grupo<sup>231</sup>.

Si bien, de acuerdo al programa en el bloque I, se deja al profesor y su grupo la libertad de elegir la problemática a trabajar, vale la pena señalar que hay ausencia de sugerencias o recomendaciones respecto de qué temática, dimensión o nivel de complejidad deberá ser abordada en la problemática social. Tampoco es claro sí la problemática social se debe relacionar con la historiografía o sí es el tema social en

---

<sup>231</sup> Ambos profesores señalaron en las entrevistas la importancia de destinar tiempo al inicio del semestre para conocer al grupo, interactuar con los estudiantes y realizar la evaluación diagnóstica, sin embargo, coincidieron en que el tiempo destinado para ello en el primer bloque es insuficiente. Ver transcripción de la entrevista del 29 de septiembre de 2016, fase cualitativa de la investigación, profesor A. Así como la transcripción de la entrevista del 6 de octubre de 2016, fase cualitativa de la investigación, profesor A.



sí mismo el que deberá analizarse como parte de un proceso histórico, por tanto, hay cabida para ambas posibilidades.

Únicamente se indica que deberá contener los siguientes elementos: causa-efecto, tiempo-espacio y actores sociales, por lo cual el profesor deberá solicitar a los estudiantes busquen información sobre causas, hechos y consecuencias de la problemática<sup>232</sup>. Hasta este momento no se indica cómo o de qué manera se trabajarán las competencias genéricas, tampoco están presentes hasta este momento del programa.

Con relación al momento de *desarrollo*, las recomendaciones pedagógicas se orientan a que el profesor solicite a los estudiantes investigar conceptos en distintas fuentes y, posteriormente, los estudiantes organizados en equipo trabajen de manera colaborativa para crear cuadros comparativos y un conceptuario<sup>233</sup>. Posteriormente, se indica al profesor proporcionar lecturas a los estudiantes para que lean e identifiquen los conceptos de modernidad, modernización y las manifestaciones de la modernidad (ideológico, político, social, económico y cultural)<sup>234</sup>.

Hasta este momento pedagógico, todas las actividades sugeridas al profesor demandan por parte de los estudiantes la revisión de textos y conceptos, lo que implica un trabajo de recuperación y procesamiento de información. Una vez que los estudiantes han identificado los conceptos y, junto con un ejemplo de la historia de nuestro país<sup>235</sup>, los estudiantes en equipo deberán realizar un ensayo cuyo punto central sea la explicación de la modernidad como fenómeno de acelerados y continuos cambios, en donde el tema o el problema o momento histórico a trabajar queda a elección del profesor y el grupo.

Después del ensayo, los estudiantes en equipos deberán aplicar una corriente de interpretación para el análisis de la problemática planteada e identificar

---

<sup>232</sup> Programa de historia...2015, p. 12.

<sup>233</sup> De acuerdo con la Real Academia Española, la palabra *conceptuario* no está registrada en el diccionario, sin embargo, se retoma aquí como una evidencia de las sugerencias poco claras que el programa proporciona a los profesores. La palabra *conceptuario* se encuentra en el programa de historia I, 2015, p. 12.

<sup>234</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>235</sup> En el programa, no se especifica tema, ni hay orientaciones que permitan al profesor y grupo inclinarse por uno u otro, lo que deja en una especie de libertad tanto al profesor y al grupo.

las manifestaciones de la modernidad<sup>236</sup>. La descripción de la actividad parte del hecho de qué ya será claro para los estudiantes cómo aplicar una corriente historiográfica para la elaboración de un ensayo donde expliquen las manifestaciones de la modernidad, lo cual da por hecho que los estudiantes tienen claro la diferencia entre las distintas corrientes historiográficas y sobre todo saben escribir con base en la metodología apropiada para ello. La cuestión aquí sería si es algo al alcance de estudiantes de 15 años de edad cuyo antecedente formativo es la educación básica más no una formación disciplinar universitaria.

Finalmente, en el momento didáctico de *cierre*, se indica que se ha de solicitar a un representante de cada equipo colaborativo explique la utilidad de la historia a partir de los resultados obtenidos del análisis de la problemática trabajada a lo largo de este bloque temático<sup>237</sup>. Con base en ello, el profesor deberá evaluar a los estudiantes considerando los portafolios de evidencias y la exposición de la problemática, realizada por los estudiantes.

A partir de la descripción de las actividades propuestas en el programa para el bloque I, queda impreciso de qué manera los estudiantes lograrán arribar a la conclusión sobre la utilidad de la historia desde una perspectiva disciplinar o desde el pensamiento crítico y analítico. En primer lugar, si revisamos detenidamente las actividades, éstas principalmente inducen a los estudiantes a la recuperación, revisión y sistematización de información y no al análisis, reflexión o a la construcción de argumentos.

En segundo lugar, queda poco claro a partir de qué situación problemática o tema profesor y estudiantes han de seleccionar para trabajar. No hay orientaciones en el programa que indique qué se debe entender por situación problemática, ni hay orientaciones a partir de cómo trabajar una problemática social. Tal como se muestran las indicaciones en el programa, se puede inferir que se da por hecho que la comunidad docente sabe a qué se refiere el programa por “problemática social”.

En tercer lugar, al revisar la bibliografía propuesta tanto para el estudiante como para el profesor, no queda claro en qué momento didáctico se trabajan unas

---

<sup>236</sup> *Ibíd.*, p. 12.

<sup>237</sup> *Ibíd.*, p. 12.

fuentes u otras, quedando así una ambigüedad sobre el momento en que cada una aporta al desarrollo de la secuencia didáctica propuesta.

En ningún espacio del bloque I, se precisa de qué manera los profesores lograrán que los estudiantes se asuman como sujetos históricos, desarrollen habilidades del pensamiento histórico ni cómo es el desarrollo de prácticas educativas que contribuyan a la creación de ambientes de aprendizaje. De tal manera que, el logro de las intenciones educativas de la enseñanza aprendizaje de la historia queda a la interpretación, juicio y experiencia de cada profesor, tal como se verá en el siguiente capítulo.

En el bloque II, la situación respecto de las actividades educativas propuestas no es distinta del Bloque I. Las actividades educativas, principalmente son de recepción y transmisión de información. En la descripción de las orientaciones para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación el profesor obtiene una serie de indicaciones poco claras e incluso pueden considerarse ambiguas.

Por un lado, el profesor tiene que presentar una problemática social actual después deberá proporcionar referentes sobre las corrientes de interpretación de la historia para elaborar un cuadro dónde contrasten sus categorías de análisis y formas de interpretación de la historia<sup>238</sup>.

Cabe señalar que en las orientaciones no hay claridad sobre cómo trabajar o incorporar una problemática social actual, simplemente se da por entendido que los profesores saben qué es y cómo trabajar. Por si esto no fuera impreciso, no termina de ser claro si es la problemática social actual el eje principal del bloque, el ensayo donde los estudiantes apliquen una corriente historiográfica y dejen claro qué es la modernidad o la adquisición de conceptos que les permita al grupo alcanzar los aprendizajes esperados, pues los tres elementos están presentes en el bloque.

Con la misma imprecisión avanza el bloque II cuya carga horaria considerablemente a 20 horas en tres horas de clase a la semana. El propósito de este bloque es que los estudiantes sean capaces de “analizar el proceso de construcción del Estado Nación mexicano derivado de la Independencia de México,

---

<sup>238</sup> Programa de Historia I, 2005 ...p. 12.

la Guerra de Reforma y la República Restaurada, para comprender las implicaciones de estos procesos históricos en el México actual<sup>239</sup>”.

Para lograr lo anterior, profesor y alumnos han de revisar en 20 horas de trabajo los siguientes contenidos:

- Las Revoluciones Burguesas del siglo XVIII y su influencia en la independencia de México.
- La Independencia de México.
- Los proyectos de construcción de nación en México (1821-1867).
- Estado Liberal (1857-1876).

De esos contenidos el profesor deberá orientar el trabajo a fin de que los estudiantes alcancen los siguientes referentes de evaluación<sup>240</sup>:

- Identifica los aportes de la ilustración en el pensamiento moderno en Europa y su influencia en la Nueva España.
- Reconoce la influencia de la Revolución Industrial en la consolidación del liberalismo económico.
- Explica la influencia política y económica de las Revoluciones Burguesas del siglo XVIII (Independencia de las 13 colonias inglesas en Norteamérica y la revolución francesa) en el proceso de Independencia en México.
- Caracteriza las etapas del proceso de la guerra de Independencia de México y sus implicaciones para construcción de la Nación.
- Explica las condiciones económicas, políticas y sociales de México, después de la independencia (1821-1836).
- Compara los proyectos de nación conservador y liberal (1836-1876).
- Explica los intereses extranjeros de Estados Unidos (1846-1848) y Francia (1862-1867) en México, sus repercusiones políticas, económicas, sociales y culturales.
- Explica el Estado Nación liberal a partir de la restauración de la República y su impacto político, económico, social y cultural.

---

<sup>239</sup> Programa de Historia I, 2015 ... p. 14.

<sup>240</sup> *Ibíd.*, p. 14.

Indicaciones que, a simple vista, demandan operaciones o acciones que no muestran articulación o vinculación entre los distintos procesos histórico-sociales; éstas son muy superficiales y dan por hecho que, al revisar estos temas los estudiantes arriben al propósito planteado. Las orientaciones de evaluación se dirigen hacia los aspectos superficiales de los acontecimientos, los procesos sociales, culturales, ideológicos, políticos, entre otros que dieron paso al momento histórico de la Ilustración y como ello influyó en el pensamiento de las personas para la posterior organización sociocultural y política, tanto en países europeos como en los países de América.

En el programa, las orientaciones para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación se describen en tres momentos didácticos: apertura, desarrollo y cierre. En estos tres momentos podemos esperar que se indiquen las maneras o formas en que los profesores lograrán abordar los temas a fin de que los estudiantes logren alcanzar los referentes de evaluación antes descritos.

En la apertura, dos son las actividades centrales. La evaluación diagnóstica y la presentación, por parte del profesor de la problemática social actual. En la primera, se sugiere recuperar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los conceptos de: Estado, nación, república, monarquía, soberanía, liberalismo, modernidad y modernización. Para la segunda, se indica al profesor tres temas que puede seleccionar a fin de que los estudiantes puedan comparar presente y pasado; y, se recomienda que los estudiantes busquen en distintos medios, información actual sobre los actores sociales y grupos políticos; su ideología y proyectos políticos.

En el desarrollo, se proporciona una lista de siete procedimientos que deberá seguir el profesor. La lista de indicaciones inicia con la recomendación al profesor de: explicar los procesos estructurales y coyunturales que influyeron en la construcción de la Nación mexicana<sup>241</sup>. Recomendación que orienta a mirar que el primer referente de evaluación: identifica los aportes de la ilustración en el pensamiento moderno en Europa y su influencia en la Nueva España<sup>242</sup>.

---

<sup>241</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>242</sup> *Ibíd.*, p. 16.

No resulta complejo deducir que, para lograr alcanzar dicha intención, considerando el tiempo curricular destinado a ello, el camino más apropiado es la exposición o narración del profesor, sin que ello implique una construcción, reflexión o análisis de la información. Hasta este punto todo se reduce a la revisión de los temas, sigue desdibujada la manera en que se trabajan las competencias genéricas y las competencias disciplinares es la suma de la adquisición de los contenidos.

En la segunda actividad, se solicita revisar los temas de: la Ilustración, la revolución Industrial, la Independencia de las 13 Colonias Inglesas en Norteamérica (La Declaración de Independencia) y la revolución francesa (Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano). La revisión será a partir de equipos de trabajo colaborativo a fin de que elaboren un cuadro comparativo de los aportes en la actualidad de cada uno de los temas. Esta actividad se corresponde a dos referentes de evaluación en donde se solicita que los estudiantes reconozcan y expliquen la influencia de cada uno de los temas en el proceso de la Independencia de México.

En la tercera actividad harán lo mismo que en la actividad pasada, en equipos colaborativos los estudiantes leerán y elaborarán un cuadro comparativo con el tema de la Independencia de México, señalando las etapas e ideas políticas que dieron paso a tal proceso. En la cuarta actividad, se solicita a los estudiantes realizar una lectura y elaborar un esquema que dé cuenta de la inestabilidad política del país en el periodo de 1821 a 1867. En la quinta actividad, de la misma manera que en las dos actividades anteriores, los estudiantes leen un texto y organizan la información en una cronología que dé cuenta de las intervenciones extranjeras del periodo de 1836 al 1867.

Tres actividades que se relacionan por la coincidencia en cómo los estudiantes abordarán los temas, es decir, leer y sistematizar la información. Sin embargo, no es claro el rumbo respecto a la problemática social actual, puesto que al revisar los tres temas existen un sinnúmero de puntos a analizar y, la información por sí misma, pudiera ser analizada o entendida por los estudiantes de maneras distintas, lo cual lejos de ser contradictorio, es una posibilidad de enriquecer sus inquietudes, pero es probable que se pierda el rumbo respecto al “problema social

actual". Además, la propuesta educativa implícita en estas tres actividades está centrada únicamente en que los estudiantes revisen información, recuperen datos y, con la información, elaboren cuadros comparativos.

En la sexta actividad propuesta, cambia el sentido de lo que se solicita a los estudiantes. Se pide al profesor solicitar a los estudiantes una investigación sobre las características políticas, económicas, sociales y culturales de los gobiernos de Benito Juárez y de Sebastián Lerdo de Tejada, así como los elementos de la modernidad en la República Restaurada que permitieron la consolidación del Estado Liberal<sup>243</sup>. Sin que exista articulación con la revisión de los temas anteriores, se da un salto a otro tema: la economía en un momento determinado de la historia de México. No es claro cómo la independencia contribuyó o no a esta economía ni cómo culminó o se consolidó el proceso de independencia.

Sin mayor precisión, la investigación es una tarea que realizarán los estudiantes en equipos colaborativos; no hay claridad de qué, como y para qué investigar, sólo habrá que indicar características, es decir, nuevamente, es una actividad centrada en la recuperación y sistematización de información.

Finalmente, la última actividad de la fase de desarrollo, consiste en que los equipos colaborativos recuperen la problemática situada<sup>244</sup> para que comparen esa información, con la trabajada en las actividades antes descritas.

Tal como se puede notar, en toda esta propuesta no hay espacio para preguntas, inquietudes, reflexiones o para la creación o construcción de ideas propias por parte de los estudiantes, sólo hay paso a la revisión, análisis y comparación de los datos o en el mejor de los casos, aquellos acontecimientos que dieron paso a la construcción del Estado nacional y el momento actual.

En la fase de cierre, el profesor deberá destinar una clase para que el grupo, reunido en equipos de trabajo colaborativo, presente los resultados obtenidos de la problemática, guiándolos en el análisis entre las ideas liberales y conservadoras del siglo XIX en el México actual<sup>245</sup>.

---

<sup>243</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>244</sup> Cabe resaltar que aquí se indica que el tipo de problemática social actual debe ser situada, sin que en el programa indique cuales son las características de una problemática situada.

<sup>245</sup> *Ibíd.*, p. 16.

Esta indicación da por hecho la vigencia actual de las ideas liberales y conservadoras, entonces ¿haría falta que los estudiantes investiguen que ello es así? ¿Qué posibilidades de creación y construcción del conocimiento se le está permitiendo a los estudiantes con verdades dadas *a priori*?

Si la respuesta a ello es que estas son indicaciones para que los docentes arriben a estas conclusiones con sus grupos, entonces ¿de qué manera estas actividades propuestas dan paso a reflexiones o preguntas por parte de los estudiantes? ¿De qué forma estas actividades dan espacio a que los estudiantes proporcionen sus puntos de vista, construyan argumentos, conjeturas, hipótesis o interpretaciones sobre los temas a fin de que comprendan las implicaciones de los procesos que dieron paso a la construcción del Estado nacional en el México actual?

La lista de indicaciones señala procedimientos para el desarrollo de actividades centradas en el análisis de información. Por tanto, se puede percibir una propuesta que recomienda el estudio o acercamiento al análisis del presente por un lado y el estudio del pasado por el otro.

Por último, en la actividad final, se indica al profesor evaluar a través de la suma de entregas de los trabajos en el portafolio de evidencias y la exposición de la problemática social. Por tanto, la evaluación final será la suma de entregas y se pierde el valor en el proceso de aprendizaje o en el logro de las intenciones alcanzadas; también se desdibuja el logro de las competencias genéricas, las que por cierto no se mencionan en el bloque.

El bloque III, no es diferente a los otros dos, ni en organización, ni en estructura, así mismo, tampoco se indica cómo o de qué manera los estudiantes lograrán las competencias genéricas y disciplinares a través de las actividades educativas propuestas. En este bloque, al igual que los otros dos, se proporciona al profesor el propósito, los contenidos y referentes de evaluación, las orientaciones para el aprendizaje, enseñanza y evaluación, así como, las fuentes de información para el alumno y docentes, y los recursos didácticos.

El tiempo curricular destinado para el bloque III es de 16 horas; donde el profesor deberá lograr que “los estudiantes interpreten los factores coyunturales y



estructurales del proyecto de nación del Porfiriato, para explicar de forma analítica y crítica su realidad social y el papel de México en el contexto mundial”<sup>246</sup>.

El propósito del bloque III es estudiar la construcción del Estado nacional mexicano durante el Porfiriato. Por tanto, los temas del bloque II y III dan cuenta de una organización curricular de la enseñanza de la historia cronológica y lineal, del pasado al presente. Analizar, reflexionar y comprender cien años de la construcción del Estado nacional en dos bloques distribuidos en 36 horas de trabajo es una labor ambiciosa y poco alcanzable.

Los contenidos del bloque son:

1. Imperialismo y su impacto en México.
2. Influencia extranjera en el Porfiriato.
3. Dictadura Porfirista: paz, orden y progreso.
4. Crisis del Estado Porfirista.

Los referentes de evaluación se corresponden a cada tema y son los siguientes:

- Caracteriza el imperialismo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX y su impacto en México.
- Explica los factores coyunturales de la dependencia económica y tecnológica de México, a partir de las inversiones generadas por Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania.
- Caracteriza el proyecto político porfirista: centralización del poder y positivismo como filosofía del Estado.
- Caracteriza las diversas formas de vida en México a través de las clases sociales y sus manifestaciones culturales.
- Explica la crisis política, económica y social del Estado Porfirista.
- Ejemplifica el proyecto de modernidad y modernización de Porfirio Díaz.

Como puede notarse una vez más, los referentes de evaluación se resumen en la adquisición de conocimientos disciplinares, representados por el tema a aprender.

---

<sup>246</sup> *Ibíd.*, p. 17.

Las actividades educativas propuestas en este bloque, atienen el mismo formato que en los bloques anteriores; tres momentos didácticos: apertura, desarrollo y cierre. En el primer momento, al igual que en los otros bloques, en la apertura se da lugar a la evaluación diagnóstica y la recuperación de ideas previas de los estudiantes respecto del tema; también se recomienda al profesor proporcionar a los estudiantes el encuadre de los contenidos y los referentes de evaluación, así como la presentación de la problemática situada.

Se sugiere al profesor, proporcionar a los estudiantes una problemática social con la posibilidad de relacionar las características políticas, económicas, sociales y culturales de la actualidad con las características del Porfiriato. Con lo cual, los estudiantes establecerán la relación pasado-presente a partir del estudio de la problemática social y las propuestas educativas del segundo momento didáctico, desarrollo.

En el momento de desarrollo, se sigue exactamente el mismo estilo y estructura de las actividades educativas. Se solicita a los estudiantes leer textos, elaborar una actividad donde sistematice y dé evidencia de la información revisada; hacer una investigación a fin de identificar aspectos políticos, sociales, culturales del periodo en cuestión, y con ello hacer una comparación entre lo que aconteció en ese momento con lo que sucede actualmente, según la problemática seleccionada.

Se recomienda que el trabajo de los estudiantes sea a través de equipos de trabajo colaborativo. Se aprecia un cambio en algunas actividades propuestas en este bloque, respecto de los dos anteriores. Al profesor se le recomienda usar un recurso visual a partir del cual pueda explicar a los estudiantes las características del proyecto político, económico, social y cultural de la modernidad porfirista. A los estudiantes se les solicita elaborar mapas mentales, collages, videos o periódicos murales donde darán cuenta de las evidencias del trabajo del bloque.

En el cierre, los estudiantes realizarán lo mismo que en el bloque II, expondrán sus hallazgos respecto de las implicaciones de la modernidad del porfiriato hasta nuestros días. La evaluación final será la suma de los trabajos realizados por los estudiantes y la exposición del trabajo, tal como también se solicitó en el bloque II.

De la misma manera que en los primeros dos bloques, no está explícito en el programa, las competencias genéricas o disciplinares que los estudiantes desarrollarán en el estudio de los temas del bloque III. Las indicaciones y recomendaciones de trabajo son tan generales que, para lograr lo propuesto se da por hecho que el profesor conoce qué es, cómo se construye y de qué manera se trabaja una problemática situada que sea social y actual, así mismo, se da por hecho que los profesores y los estudiantes conocen la manera en que desarrollaran las actividades de enseñanza, aprendizaje y lograran los referentes de evaluación.

Al revisar las fuentes de información propuestas para el alumno, en los tres bloques se puede valorar textos de alto nivel de complejidad argumentativa y de análisis. Es claro que, no se puede negar la posibilidad a los estudiantes de enfrentarse a textos complejos y con alto nivel de rigurosidad académica. Sin embargo, la revisión, lectura y análisis, de textos como los propuestos en el programa presentan a los estudiantes algunos retos fuera de su alcance.

Por ejemplo, los estudiantes no tienen a su alcance los materiales de formato impreso, porque no hay ejemplares en la biblioteca del Plantel. Hay textos propuestos que pueden bajarse de internet, sin embargo, su nivel de complejidad es tal que, incluso son complicados para estudiantes de nivel de licenciatura, por tanto, lejos de ser una posibilidad se convierte en un reto para el trabajo en clase; el profesor no sólo deberá invertir tiempo en el tema del programa, sino en lograr que los estudiantes hagan asequible la información proporcionada en los textos.

Los recursos que se indican en el programa, no están señalados en el desarrollo de las actividades educativas; no queda explícito en qué momento didáctico se pueden usar. Lo cual deja en manos de los profesores la elección de cuatro caminos de trabajo: una problemática social actual; el logro del aprendizaje esperado; el estudio de los temas propuestos en cada bloque; finalmente, se abre espacio para la inercia de su propia experiencia.

La organización y desarrollo del programa de Historia II obedece a la misma dinámica aquí expuesta sobre el Bloque I; por cuestiones de espacio, así como de los propios intereses de la investigación, únicamente se trabajó de forma extensa el bloque I.

#### **4.7 Consideraciones a las intenciones formativas de los estudiantes respecto de la enseñanza de la historia**

De acuerdo al análisis de las actividades educativas propuestas en el programa de Historia I en los tres bloques, se pueden apreciar que las recomendaciones a los profesores se limitan a que ellos proporcionen a sus estudiantes, las actividades que han de realizar; sin que ello implique la promoción o construcción de una práctica educativa que involucre procesos cognitivos desafiantes para los estudiantes.

También queda en consideración de cada profesor el desarrollo y manera de trabajar las competencias genéricas, no hay una orientación en cómo se relacionan éstas entre las distintas asignaturas impartidas en un mismo semestre. No existen orientaciones de cómo los profesores o los estudiantes trabajaran de forma colaborativa en el logro de habilidades genéricas, reduciendo así el proceso de enseñanza nuevamente a una visión disciplinar.

De forma general y por la gradualidad en los propósitos establecidos en cada uno de los tres bloques, se puede percibir una progresión en las intenciones. Por ejemplo, en el bloque I se busca que los estudiantes conozcan y apliquen los elementos teóricos y metodológicos de la historia como disciplina, mientras que en los bloques II y III, los estudiantes primero analizan críticamente distintos acontecimientos que dieron paso a la construcción del Estado nacional; después interpretan los factores que dieron paso a la modernidad.

Aunque se olvida que, en el estudio de cada acontecimiento, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades de análisis, síntesis, comparación e interpretación o conjetura de forma articulada. Es decir, no es necesario que se haga una segmentación en el tiempo curricular para que los estudiantes, frente a un acontecimiento, analicen y, después de forma separada o ante otro tema aprendan a interpretar. Al segmentar la construcción del conocimiento de esta manera, lo que se está favoreciendo es la fragmentación en la comprensión de la historia.

Las actividades educativas principalmente se centran en la recuperación y procesamiento de información, al mismo tiempo que los estudiantes sólo deberán hacer una revisión conceptual e identificación de características; lo que implica una

transmisión y recepción de datos sin que ello involucre un proceso de reflexión, construcción de argumentos, ni la posibilidad de que los estudiantes puedan aventurarse a dar sus puntos de vista, entonces estas actividades ¿de qué manera contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico? ¿De qué manera los profesores trabajan estas propuestas educativas a fin de que los estudiantes sean capaces de interpretar los procesos históricos para que actúen en consecuencia con una perspectiva histórica en su vida cotidiana, local, nacional y global?

Queda muy ambigua la manera en que los profesores, con la propuesta educativa, lograrán que los estudiantes piensen históricamente. Lo anterior en virtud de que, las indicaciones y la propuesta de actividades en cada bloque, fragmentan procesos de construcción de conocimiento en procedimientos aislados. Reduciendo la enseñanza de la historia al aprendizaje de contenidos disciplinares, sin que exista claridad de cómo el conocimiento adquirido les ha servir para la vida, para la resolución de problemas de su vida cotidiana o para comprender su entorno social y cultural, entre otras intenciones formativas.

Por ejemplo, en el bloque I se da lugar para que los estudiantes apliquen el conocimiento; en el bloque II sólo pueden analizar y comprender, en el bloque III toca el turno de que los estudiantes interpreten y expliquen. Cuando, cada tema por su propia complejidad, pudiera ser punto de referencia y trabajo durante todo el semestre a fin de que, de manera articulada, los estudiantes tengan oportunidad para desarrollar habilidades de analizar, comprender y explicar a través de la práctica y construcción de experiencias de aprendizaje. Con la descripción de las actividades, no queda claro de qué manera en el bloque II y III se ponen en práctica las competencias genéricas o disciplinares.

#### **4.8 El contexto en donde se desarrolló la investigación: Plantel 15 Contreras**

El plantel 15 se ubica al poniente de la Ciudad de México, en la calle Rio barranca del rosal de la Colonia del Toro. Colinda con el Fraccionamiento Del Toro, de la Delegación Magdalena Contreras.

La ubicación del plantel se encuentra delimitado en una zona que hibrida ambientes sociales distintos. Por una parte, colinda hacia una zona residencial de la Delegación Magdalena Contreras del Pueblo Nuevo Bajo de aspecto económico holgado, mientras que por otra parte colinda con los habitantes de la Colonia El Toro con condiciones socioculturales distintas.

El transporte público por el que arriban los estudiantes al Colegio pasa a una cuadra de distancia, sobre la avenida San Jerónimo. Una parte de las rutas los saca de la Delegación hacia el periférico hasta el Metro Universidad o Miguel Ángel de Quevedo. Otras rutas suben hacia los pueblos cercanos como San Bernabé y Oyamel, de donde proceden una gran parte de los estudiantes del plantel.

A un costado del plantel hay una escuela primaria, por lo que hay momentos en que pasar por la zona es un caos por la afluencia de niños, padres de familia, jóvenes, profesores y personal administrativo. En la calle principal que desemboca a la entrada del plantel hay establecimientos que le ofrecen distintas opciones de alimentación y servicios de papelería y café internet a los estudiantes, aunque más allá de esa calle, no se vuelve a encontrar más establecimientos más que a unos 500 metros de distancia.

Aunque la zona tiene algunos atractivos que, a decir de los estudiantes, dan paso a que se *escapen* de vez en cuando<sup>247</sup>. El Parque Nacional Los Dinamos, es una franja ecoturística con ríos, montañas y paredes basálticas; algunas actividades que se practican en esa zona son: ciclismo de montaña, campismo, rapel, paseos a caballo, caminata. Situación que invita para que los estudiantes se escapen con los amigos, sobre todo porque la distancia entre los Dinamos y el plantel 15 es de 10 minutos en transporte público.

---

<sup>247</sup> Información tomada de las entrevistas a los estudiantes, fase cualitativa de la investigación.

Debido a su ubicación, el clima es casi siempre templado, aunque ligeramente húmedo. En el semestre que va de agosto a diciembre por la estación climática el frío por las mañanas es intenso y siempre se percibe un clima muy húmedo. Lo que hace que la mayoría



Imagen tomada de:

<https://www.google.com.mx/maps/@19.3099378,-99.2448465,172m/data=!3m1!1e3>

de los estudiantes estén siempre muy abrigados y que no haya tanto movimiento.

El plantel se ubica en un terreno irregular de tal suerte que los edificios donde están los salones dan la apariencia de estar enterrados. Al ingresar por la puerta principal, hay que descender para llegar, primero a los salones de clase, atravesar las canchas (una parte de ellas es al mismo tiempo parte del estacionamiento de los profesores) para llegar a la dirección y a la biblioteca.

El director del Plantel es el Ing. Raúl Leonardo Zavala de Ávila y la subdirectora es la Lic. Xóchitl Sánchez Lara, quienes desarrollan un ambiente laboral que, desde afuera, se percibe atento hacia los estudiantes.

En el plantel se ofrece a los estudiantes las salidas ocupacionales como: auxiliar de recursos humanos, auxiliar como diseñador gráfico, auxiliar programador y dibujante de planos arquitectónicos.

## CAPÍTULO 5.

### LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

La implementación de la RIEMS en el Colegio de Bachilleres tiene muchos niveles de complejidad. Uno de ellos, fue la transformación de las intenciones educativas del Plan de estudios del Colegio incorporando las competencias genéricas, disciplinares y profesionales en cada espacio curricular. Como se demostró en el capítulo anterior, dicha incorporación quedó con pendientes en distintos aspectos en los programas.

Sin embargo, otro nivel de complejidad necesario para este trabajo es conocer de qué manera los profesores instrumentaron en el aula la formación educativa bajo el enfoque por competencias, este nivel de complejidad permite profundizar el análisis para conocer de qué manera una propuesta política llega a las aulas en el Colegio, es decir cómo interactúa el nivel meso a nivel micro, considerando las experiencias, percepciones y contribuciones de los profesores a la práctica educativa.

Analizar la práctica educativa en el salón de clases obliga a conocer la manera en que profesores<sup>248</sup> han significado e incorporado el enfoque por competencias al trabajo del aula, como un soporte a la formación de estudiantes “críticos y analíticos que puedan establecer la relación tiempo-espacio, causa-efecto entre los distintos procesos históricos llegando a asumirse como un sujeto histórico<sup>249</sup>”.

---

<sup>248</sup> Con respecto a la formación docente, de forma paralela a la reestructuración de los Planes y programas de las asignaturas en todos los subsistemas, se inició un programa de formación docente (PROFORDEMS) a nivel nacional a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde todos los profesores frente a grupo debería de cursar una especialización de su área disciplinar, centrada en el desarrollo de competencias, aunque, poco a poco se transitó a cursar el diplomado en Competencias docentes. Al finalizar su especialización, el profesor tendría que obtener una certificación en competencias docentes. Estrategia que se operó desde el 2008 y hasta el 2014, cuando hubo un cambio de ruta tras la Reforma Educativa 2013. El cambio de ruta consistió en culminar el programa de formación docente e iniciar la evaluación docente. Aunque, cabe aclarar que la evaluación docente desde el punto de vista de la Reforma Educativa 2013 se insertó como una estrategia nacional más amplia. La evaluación docente incluyó el ingreso al Servicio Profesional Docente, la promoción y la permanencia de los docentes en servicio.

<sup>249</sup> Colegio de Bachilleres, programa de asignatura, Historia I, 2015, p. 9.



Para conocer el contexto de la práctica educativa, resultó viable considerar algunos elementos a nivel de análisis curricular e institucional. A nivel institucional se revisó la RIEMS como un gran referente de los cambios y ajustes a los programas de estudio en el Colegio. A nivel curricular, la incorporación de las intenciones y propósitos de la Reforma al plan y los programas de estudio en el Colegio. Sin que ellos fueran el propósito principal de la investigación en sí mismos, más bien como elementos que permiten explicar la manera en que los profesores en contexto pueden desarrollar su práctica educativa.

Como se ha mencionado, la práctica educativa en el aula se construye de la interacción entre el profesor y los estudiantes; interacción que se mira a través del contenido que se enseña de la asignatura, de las actividades educativas, también de la atención a las ideas previas, su grado de participación y responsabilidad en las actividades educativas y los intercambios comunicativos<sup>250</sup>.

En virtud a que, la práctica educativa en este trabajo se entiende como el proceso de enseñanza aprendizaje que se produce en el intercambio en el aula, es necesario precisar que la práctica educativa no está aislada de un MCC derivado de la RIEMS, ni de los programas de la asignatura, ni del proceso de aprendizaje de los estudiantes, mucho menos de la práctica docente, más bien incluye algunas dimensiones de cada uno de estos elementos.

Por tal motivo, en el capítulo anterior, se realizó el análisis muy modesto al MCC, al plan de estudios del Colegio y, en particular a los programas de estudio de Historia I, para acercarse al conocimiento de la formación que se espera proporcionar a través de la enseñanza de la historia.

En este capítulo, interesa conocer el *sentido de la enseñanza* de la historia y las *intenciones educativas o formativas* desde las cuales los profesores guían su práctica docente o planean sus actividades educativas. Para ello, se proporciona el análisis a las entrevistas realizadas a los profesores, de la fase cualitativa de la investigación.

---

<sup>250</sup> Las dimensiones y categorías aquí consideradas, son una aportación del trabajo de Fernández, Tuset, Paz Rosas, Leyva y Alvidrez, "Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias, propuesta de un instrumento de análisis". En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de educación*, vol. 8, núm. 1, 2010, pp. 26-44.

Se precisó explorar este nivel de complejidad porque, tal como lo vimos en el capítulo anterior, los docentes de las asignaturas de historia se enfrentan al reto de interpretar, según su experiencia y mejor juicio, las intenciones educativas de la enseñanza de la historia bajo el enfoque por competencias para la práctica educativa en el aula.

Además, en el contexto de la transformación curricular de los Planes y programas que iniciaron desde el 2009 en el Colegio, los docentes de las asignaturas de historia han trabajado con una amplia diversidad de cambios, modificaciones y ajustes. Cambios y transformaciones que se expresaron en los programas de la asignatura de historia del 2011 y luego en el 2015. El primero emanó del Plan de estudios 2009 y el segundo del ajuste curricular 2013, sin omitir que para el 2017 los sorprendería otra versión, ahora una que emanara directamente de la Secretaría de Educación Pública<sup>251</sup>.

Al revisar los programas de la asignatura de historia de la propuesta educativa por competencias, se pudo identificar tres aspectos que inciden en la tradición de la enseñanza de la historia centrada en la memorización de contenido disciplinar.

En primer lugar, este nuevo enfoque educativo buscó restar énfasis a la enseñanza centrada en la disciplina. Por tanto, al orientar la formación al desarrollo de competencias, los contenidos disciplinares dejaron de ser el propósito final de la formación. Y, aunque, los contenidos son imprescindibles, bajo el enfoque por competencias retomaron un nuevo cauce; configuran el medio a través del cual puedan adquirir las habilidades y actitudes para aprender a su largo de su vida.

En segundo lugar, al colocar el sentido de la formación lejos de la enseñanza disciplinar, los objetivos de los contenidos y temas que se incluían en los programas previos a la reforma<sup>252</sup>, se disolvieron en los contenidos y los referentes de evaluación<sup>253</sup>. Con ello, se refuerza la idea de que hoy, el reto para transformar la enseñanza de la historia desde una perspectiva disciplinar es orientar la mirada

---

<sup>251</sup> En el 2017 se hicieron públicos los Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, programas de referencia del Modelo Educativo

<sup>252</sup> Ver programa de la asignatura de Historia de México. Contexto Universal I, Colegio de Bachilleres, 1993.

<sup>253</sup> Colegio de Bachilleres, programa de asignatura, Historia I, 2015, p. 11.

hacia el proceso de aprendizaje y, por ende, al desarrollo de competencias. Aunque como vimos en el capítulo anterior, esta intención ha sido complicada de imprimir en los programas, por lo menos en el de Historia.

En tercer lugar, este enfoque sugiere una manera particular de realizar la evaluación del aprendizaje. Mientras que en el enfoque educativo anterior a la Reforma concebía a la evaluación como una herramienta para valorar los efectos educativos de los objetivos de la enseñanza<sup>254</sup>, en el actual enfoque se hace énfasis en que la evaluación, proporcione información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual será utilizada por los profesores para emitir un juicio de valor sobre una faceta particular respecto a dicho proceso<sup>255</sup>.

Aunque como ya vimos en el capítulo anterior, los programas contienen información poco clara e incluso, incompleta de tal manera que los docentes tienen oportunidad para hacer inferencias o interpretaciones acordes a su experiencia, lo que de alguna manera da paso a retomar viejas tradiciones. Por ejemplo, en el caso de la evaluación, actualmente se espera se valore el proceso de aprendizaje, lo que implica ya no valorar el contenido aprendido.

Sin embargo, en cada bloque hay dos momentos didácticos en que se mencionan en las actividades de evaluación. El primer momento es en la apertura con la evaluación diagnóstica, el segundo momento es en el cierre, cuya indicación es que el profesor sume la entrega de las actividades realizadas en momento de aprendizaje desarrollo, con lo cual, se diluye la idea de valorar el proceso de aprendizaje y da paso a las viejas prácticas de la valoración del conocimiento a través de la memorización.

Un enfoque educativo que no centra sus intenciones educativas a la adquisición de conocimientos disciplinares requiere una práctica educativa acorde con ese mismo fin. Por ello, para conocer la práctica educativa orientada a la formación del pensamiento crítico y analítico, bajo el enfoque por competencias, es

---

<sup>254</sup> Gimeno Sacristán. "La evaluación de la enseñanza", en: José Gimeno Sacristán y Ángel Ignacio Pérez Gómez (coord.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España, Morata, Duodécima reimpresión, 2008, p. 340.

<sup>255</sup> *Ibíd.*, p. 342- 343.

prescindible analizar la enseñanza de la historia desde la perspectiva y experiencia de los profesores.

Por las razones antes expuestas, como parte del proceso de la investigación cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de los dos grupos donde se desarrolló la investigación. Las entrevistas a los profesores se realizaron antes de la observación en el aula y después de la aplicación del cuestionario.

Las reflexiones y las experiencias de los docentes en la entrevista, facilitaron posteriormente el análisis de su práctica educativa en el aula, como se verá en el capítulo siguiente.

Las categorías y elementos de análisis de las entrevistas son:

- Perfil del profesor: Formación y experiencia profesional.
- La perspectiva disciplinar del profesor: ¿Qué es historia? Y a partir de ello ¿Cómo planea sus clases?
- El sentido de la enseñanza para el profesor: ¿Para qué sirve la historia en la formación?
- Intenciones educativas del docente al planear sus clases: ¿Cuáles son sus intenciones educativas?, ¿Qué enseña del programa? ¿Qué prioriza al enseñar: temas, contenidos o competencias?
- Desarrollo de su práctica docente, según su experiencia: ¿Cómo enseña?, ¿Qué situaciones didácticas le han funcionado?
- Condiciones idóneas para el aprendizaje de la historia: ¿Qué se necesita para aprender historia?

Con base en estas preguntas se orientaron las entrevistas. A continuación, se analiza la información proporcionada por los profesores con base en su experiencia. En cada apartado se muestra los principales hallazgos proporcionados por cada profesor, en el anexo 1 se encuentran las transcripciones de las entrevistas a los profesores.

## 5.1 El perfil y experiencia profesional de los profesores

Para describir el perfil profesional de los profesores, se considerarán tres aspectos nucleares: su formación académica, su experiencia como docente del Colegio y las motivaciones y expectativas por las cuales estudió su carrera. La información proporcionada por los docentes se enriquecerá a la luz de algunos cambios y transformaciones que ha traído consigo la implementación de la RIEMS.

El profesor del grupo **A**<sup>256</sup> es Sociólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y es alumno egresado de un Colegio de Bachilleres, por lo que afirmó tener un vínculo afectivo y de respeto con la institución:

“El Colegio sí te prepara, porque la prueba está en que si te acomodas...y si logras conseguir un trabajo porque si tienes las bases (...) lo que me enseñó el profesor del grupo de matemáticas, si me sirvió, lo que me enseñó el profesor de ciencias sociales, si me sirvió también, tal vez en la cuestión académica, la química no me agradó mucho, pero en conocimientos sí, sí me sirvió y la prueba fue cuando yo fui a hacer el examen a la UAM, claro que ¡sí me sirvió! Me sirvió hacer mis quebrados, sí me sirvió al momento de aplicarlo efectivamente sí, porque ¡Me quede! Y eso para mí es especial, porque sé que sirve, sí te enseña.

Después cuando egresé de la Universidad me quede en el Colegio ¡como profesor!, para mí, por estas razones la institución es noble, por lo menos ha sido noble conmigo, me ha respetado como trabajador y por eso también respeto a la institución.”

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista del 29 de septiembre de 2016, fase cualitativa del Estudio.*

Cuando El profesor del grupo **A** egresó de la Universidad buscó otras oportunidades laborales, sin embargo, tal como él lo señaló: “afortunada o desafortunadamente ingresó como profesor del Colegio”<sup>257</sup>. Acudió al Colegio,

---

<sup>256</sup> Para respetar el anonimato de los profesores que participaron en la investigación se omitirá su nombre, en cambio se recurrirá a utilizar letras para identificar a uno y otro. A lo largo del trabajo se hará referencia al profesor “A” y al profesor B y, en ambos casos, siempre que se haga referencia a uno u otro será a los mismos, es decir, El profesor del grupo A siempre será el mismo, de igual forma El profesor del grupo B.

<sup>257</sup> Ver transcripción de la entrevista del 29 de septiembre de 2016, fase cualitativa de la investigación, profesor A.

realizó exámenes y después de un tiempo de espera, lo llamaron y, por su perfil profesional, únicamente le ofrecieron asignaturas de Ciencias Sociales y ESEM.

Después, a partir de la RIEMS (2008), le han asignado clases en todas las asignaturas del Campo disciplinar Ciencias Sociales (Ciencias Sociales I y II, Historia I y II, y Estructura Socioeconómica de México I y II). A partir de ello, considera que la RIEMS flexibilizó y amplió el perfil de las profesiones en el Colegio para impartir clases en el campo disciplinar.

Su trayectoria como docente comprende 10 años en el Plantel 15 y recientemente, también, imparte clases en el turno vespertino en otro plantel. Afirmó tener “la camiseta bien puesta” porque profesionalmente sólo se ha desarrollado como docente en el Colegio.

Se auto percibe como un buen docente porque, se interesa en el aprendizaje; para el proceso de enseñanza-aprendizaje considera fundamental, una relación cercana y horizontal, tal como lo señaló en la entrevista, para él “es importante e imprescindible para que haya un clima que favorezca la construcción de aprendizaje”.

Motivado por dos razones estudió Sociología en la UAM. En primer lugar, hizo referencia a la dificultad de contar con recursos económicos necesarios para estudiar una ingeniería, por ello, un familiar cercano le recomendó estudiar Historia. El profesor del grupo **A**, pensó en Historia como una opción y, también, en otras como psicología; finalmente, prefirió estudiar una carrera que le permitiera estar en contacto con las personas, aunque “no tan cerca como un psicólogo”, pero:

“...algo más que me permita (...) estar en contacto con las personas, explicarme los procesos (...) de por qué convivimos, por qué no convivimos y por qué nos cuesta trabajo socializar”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista del 29 de septiembre de 2016, fase cualitativa del Estudio.*

En segundo lugar, en la entrevista recordó actos “generosos” que sus profesores tuvieron con él, cuando estudiaba en el Colegio. Actos que le ayudaron a buscar una formación dónde él pudiera retribuir la “generosidad” a otras personas. Entonces encontró en la Sociología, “un espacio para conocer las necesidades y carencias de las personas”, que después complementó con la docencia, pues en ella halló “un espacio para retribuir la generosidad”.

En función de lo anterior, en la entrevista mencionó que para él ser docente implica tener valores y actitudes, tales como:

- Generosidad,
- Tolerancia,
- Gentileza,
- Paciencia,
- Comprensión,
- Sensibilidad,
- Disposición,
- Compartir experiencia, conocimientos, tiempo.

El profesor del grupo **B** es Historiador por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Su experiencia como docente en el plantel es de más de 20 años, lo que indica una amplia trayectoria docente. En el turno vespertino, imparte clases de Historia en una preparatoria de otro subsistema. Situación que le permite identificar algunas diferencias entre el Colegio y el otro subsistema, como se verá más adelante.

En la entrevista, **el profesor del grupo B** mencionó que, su principal motivación por estudiar historia fue el gusto que le tomó a la asignatura en la primaria y secundaria; su profesor de primaria le “enseñaba de una manera agradable, porque les platicaba y los iba metiendo al cuento poco a poco [...] además considera que tiene mucha imaginación y se iba imaginando como era lo que su profesor le contaba”<sup>258</sup>. Además, comenta que a él le gustaba leer y sobre todo leer historia de las culturas, cuando niño prefería comprar “cuentitos de la editorial Novaro en lugar de comprar las del Pato Donald, Mickey Mouse y todos ellos [...] prefería las de los códices, las de la mitología”<sup>259</sup>.

Antes de la Reforma, al **profesor del grupo B** sólo le asignaban clases en las asignaturas de Historia I o II, mientras que, después de la Reforma, ha podido impartir clases de ESEM I y II. A partir de ello, considera cómo un beneficio de la Reforma la apertura del perfil profesional en el Colegio, comentó: “al abrirse el perfil, se diversificó la formación en el campo y al fin pude dar clases en ESEM”<sup>260</sup>.

Para ambos profesores, un beneficio de la Reforma en la formación ha sido la apertura del perfil profesional en la asignación de asignaturas en el campo disciplinar de las ciencias sociales. El profesor del grupo A, por su formación profesional sólo podía dar clases en las asignaturas de I, II, V y VI semestre, mientras que El profesor del grupo B sólo en las asignaturas de III y IV semestre.

Respecto del campo disciplinar Ciencias Sociales, la implementación de la Reforma en el Colegio desahogó una presión latente que enfrentaban los profesores en la designación de las clases. Ambos señalaron este aspecto como un tema relevante, porque al ampliar el perfil profesional de los docentes, se está apostando a la diversificación en la formación histórica.

Tal como lo señala el profesor del grupo **B**, desde la creación del Colegio y hasta antes de la Reforma, habitualmente los profesionistas que impartían la asignatura de historia eran aquellos egresados de licenciaturas como: Historia, Humanidades,

---

<sup>258</sup> Ver transcripción de la entrevista 06102016, fase cualitativa de la investigación, profesor B.

<sup>259</sup> Ver transcripción de la entrevista 06102016, fase cualitativa de la investigación, profesor B.

<sup>260</sup> Ver transcripción de la entrevista 06102016, fase cualitativa, profesor B.



Estudios Latinoamericanos o Antropología Social<sup>261</sup>, lo que demuestra de una fuerte tendencia hacia la enseñanza disciplinar. Señaló que, si bien, en 1994 con la incorporación del modelo constructivista al Plan de estudios del Colegio, se incorporaron al perfil profesional algunas licenciaturas y posgrados, el perfil no se amplió tanto como en los últimos tres años, sin embargo, al abrir el perfil profesional se apuesta a una formación multidisciplinar orientada a las áreas de las ciencias sociales.

En el 2009, a partir de la RIEMS (2008), de las cuatro profesiones reconocidas por la académica de historia en el Colegio para impartir clases de historia, se incorporan las siguientes licenciaturas y profesiones:

- Lic. en Etnología
- Lic. en Etnohistoria
- Maestría en Etnología, Arqueología y Sociología
- Profesor de Historia
- Lic. en Educación Media en Historia
- Lic. en Antropología Física
- Posgrado en Historia de México

Posteriormente, cuando el proceso de selección e ingreso docente se desconcentró del CB y quedó a cargo del Servicio Profesional Docente (SPD), la dinámica ha sido otra. A decir por las convocatorias de ingreso al SPD el perfil profesional para el ingreso como docente de historia, se amplió tanto que existen alrededor de 70 profesiones reconocidas que oscilan desde disciplinas sociales, económicas, administrativas hasta de turismo, trabajo social, política, periodismo, relaciones internacionales, filosofía, entre otras<sup>262</sup>.

---

<sup>261</sup> Colegio de Bachilleres, Actualización de la Tabla de perfiles profesionales para el personal académico, 2002, p. 7.

<sup>262</sup> Al respecto se pueden consultar las convocatorias del ingreso del Servicio Profesional docente en el apartado de ingreso al Servicio al COLBACH Federal, como se identifica al Colegio de Bachilleres.

La trayectoria docente del profesor del grupo **B** es de más de 20 años en el CB, por ello, ha tenido la posibilidad de vivir los cambios que han tenido los programas de estudio en el Colegio, en las últimas décadas, tal como lo afirmó en la entrevista:

Cuando empecé a dar clases, a mí me dijeron, mira aquí están tus grupos, aquí está tu horario y aquí está tu programa...miré el programa una y otra vez y dije: ¡Qué bien! Pero ahora sé que eso que me dieron no era un programa. ¡No era un programa! No era un programa elaborado correctamente ¿sí? Yo me pregunté ¿Cómo lo vas a dar y porqué lo vas a dar? Sólo me dieron una hoja así [señalo una hoja carta blanca] estos son tus temas que vas a dar, ese era el programa, una lista de temas. No decía cuándo o como darlo, era más bien una guía temática, algo muy esquemático completamente (...) Ni había sugerencias pedagógicas, ni nada, únicamente te vas formando por la experiencia, esto te sirve bien esto no, por esto y esto...

Los programas de estudio de 1993 ya fueron distintos, a mí me tocó participar en la evaluación de esos programas y fueron otra cosa (...) ahí se incorporó el constructivismo y claro que fue distinto... pero funcionó (...) en cambio los programas que nos acaban de dar con la Reforma 2013 están elaborados sin conocer el contexto de los planteles (...).

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Tal como se puede apreciar, El profesor del grupo reconoce un cambio entre los programas previos a plan de Estudios 1993 y los de ese Plan en donde identifica un avance, pero manifiesta una inconformidad con los programas producto de la Reforma 2013.

El profesor del grupo **B** se auto percibe como un buen profesor, sobre todo porque a través de su trayectoria como docente ha tenido la posibilidad de

encontrarse a sus ex alumnos desempeñándose como profesionistas y ello le ha dado satisfacción por su práctica educativa.

De acuerdo a la experiencia de cada profesor en su incorporación al Colegio, se aprecian dos momentos distintos, una más formal que otra, sin embargo, en ambos casos la falta de experiencia profesional no fue un impedimento para que se incorporarán a la institución.

Mientras que **El profesor del grupo A**, ingresó al Colegio a través de un proceso de selección y se incorporó a la docencia con el apoyo de “una breve introducción para desarrollar las bases para iniciar bien con los muchachos”<sup>263</sup>, **El profesor del grupo B** comentó que tuvo que esperar tiempo para que se abriera la posibilidad de incorporarse como docente, cuando ello sucedió, lo llamaron, le pidieron su título de licenciatura y le dieron un listado de temas para impartir clases, nunca le dieron un curso de inducción ni le explicaron a qué se enfrentaría como profesor del Colegio; razón por la cual, para él ser docente significa desarrollar su propia experiencia como docente” porque ha ido aprendiendo a lo largo de su trayectoria qué le funciona y qué no le funciona.

Ambas experiencias permiten vislumbrar dos momentos distintos de la institución respecto a la incorporación de la planta docente, en el caso del profesor del grupo **B** por la década de 1990, la institución no contaba con mecanismos, ni estrategias claras para la incorporación de los docentes, mientras de después del 2005 la dinámica en el Colegio cambió, tal como se puede notar en la descripción del profesor del grupo **A**.

Aunque ambos profesores se incorporaron al Colegio de manera distinta, su trayectorias y formación, han sido producto de su experiencia y enriquecida, en algunos casos, por los cursos de formación continua que les ha proporcionado la institución.

---

<sup>263</sup> Ver transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor A. Fecha 29 de septiembre de 2016.

## 5.2 ¿Qué es historia? perspectiva de los profesores

Algunas investigaciones referentes a la enseñanza de la historia han mirado la relación tan estrecha que existe entre la concepción que tiene el profesor de la historia como disciplina y la manera en que enseñan<sup>264</sup>. Otras investigaciones han categorizado las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la historia a partir del análisis de su práctica docente<sup>265</sup>.

Con base en esos razonamientos, y en virtud a que, la práctica educativa en el aula es producto de la interacción entre el profesor y los estudiantes mediada por las actividades educativas, se precisa conocer qué ideas tienen los profesores acerca de la historia que enseñan en el aula.

Se consideró necesario preguntar a los profesores qué significa para ellos la historia como disciplina y en función de ello cómo enseñan historia. Cuestiones que permiten diferenciar la postura epistemológica y pedagógica desde las cuales los profesores se posicionan para ejercer su práctica docente.

Para el profesor del grupo A la historia consiste en “tener un referente para poder explicar el porqué de las cosas en el presente<sup>266</sup>”. A partir de esta idea, el profesor considera que la historia permite “*explicar el porqué* de las cosas que usamos en la vida cotidiana y de las situaciones que vivimos en el presente”.

Durante la entrevista, cuando se preguntó al profesor del grupo **A** ¿qué es la historia, desde el punto de vista disciplinar? En todo momento nutrió sus explicaciones a partir de ejemplos hilvanados entre su idea de la historia como disciplina con la manera que enseña la historia en clase.

---

<sup>264</sup> Algunos ejemplos pueden encontrarse en: a) Fontaine, S. (1996). *Représentations sous-jacentes a l'enseignement de professeurs oeuvrant dans une école d'ingénierie*. Thèse du doctorat en vue de l'obtention du gradé de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en sciences de l'éducation, non publié, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, Montreal. B) Salazar, Julia (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿...y los maestros qué enseñamos por historia?* México: UPN. C) Valadez, A. Estela (2006). *Historia e Identidad Nacional. Su enseñanza en alumnos de cuarto grado de primaria*. México: UPN.

<sup>265</sup> Evans, W., R. “Concepciones del maestro sobre la historia” En: Boletín de la didáctica de las ciencias sociales, No. 3 y 4, 1991, p. 61-94.

<sup>266</sup> Ideas recuperadas en el análisis de la entrevista al profesor A. Información de la fase cualitativa de la investigación, profesor A. Fecha 29 de septiembre de 2016.

Esta vinculación entre la idea que el profesor del grupo A tiene de la historia como disciplina con la manera en qué enseñanza da cuenta que, su profesionalización como sociólogo ha estado al margen de la docencia en el área disciplinar de ciencias sociales.

Lo anterior, no toma por sorpresa sí recordamos que la formación disciplinar del profesor del grupo A es en sociología. Y, por tanto, toma elementos teóricos de la sociología para definir qué es la historia, tales como: la vida cotidiana, la relación pasado-presente, teoría clásica y el contexto sociocultural.

Como ejemplo de lo anterior, a propósito de su apreciación sobre los cambios y ajustes curriculares a los programas en el 2015 y 2016, el profesor mencionó que el elemento más importante en la historia es el *contexto social e histórico*, para comprender los acontecimientos y las situaciones en el pasado y presente.

“Entonces se llegó un momento en donde sólo se les enseñaba a los muchachos conceptos: el concepto de “modos de producción” ¿quién lo dijo?: ¡Ah pues Marx! Y en el programa lamentablemente no dice que yo te tenga que referir por qué lo dijo y eso es importante porque si no descontextualizas el conocimiento ¿Me explico? No se trata de conocer sólo los conceptos como modos de producción, sino conocer en qué situaciones el o los autores llegaron a esas conclusiones o definiciones, por eso, incluyo el contexto en mi enseñanza”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio.*

Sin embargo, de acuerdo a su apreciación, el profesor del grupo A considera que en los actuales programas se ha omitido tal información y, las recomendaciones didácticas orillan a los profesores a centrarse en la enseñanza de los conceptos y

no en la explicación de los procesos históricos y sociales gestados alrededor de los acontecimientos del pasado.

Bajo ésta misma lógica, otro ejemplo utilizado por el profesor para definir qué es la historia, fue cuando hablo de la omisión en los programas de la *teoría clásica*. Para él la teoría clásica configuran las bases del conocimiento histórico. En palabras de él:

“...sabes qué ... no podemos quitar a los pensadores clásicos a Marx a este a Thomas Fox, ósea literatura clásica de sociales ¿por qué? Porque eso es la base de todo lo que van a tener los muchachos de conocimientos. [...] La teoría clásica son las bases del conocimiento, a través de la cual, se permite comprender las situaciones que se viven a diario en la sociedad, tales como la pobreza y la explotación de clases”. *Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio.*

A partir de estos dos ejemplos para el profesor del grupo A, la historia tiene algunos pilares fundamentales, tales como, la vida cotidiana, la relación pasado-presente, el contexto, la teoría clásica, es decir, los fundamentos teóricos. A partir de esos elementos, es posible comprender que su idea de la historia sea “entender que todo lo que acontece en la actualidad tiene un origen en el pasado y, sólo a partir de ello, se logrará comprender ¿por qué estamos como estamos en la actualidad?<sup>267</sup>”.

---

<sup>267</sup> Tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor A. Fecha 29 de septiembre de 2016.

El profesor del grupo B considera que la historia en tanto disciplina es:

... el transitar el hombre a través del tiempo y, para poderte entender como individuo como sociedad, es necesarísimo analizar ese proceso.

[La historia permite] explicarnos a nosotros como sociedad como país...porque te digo no somos una generación espontánea, somos fruto del pasado, y yo creo que los chicos lo entienden así de esa manera: el estudio del hombre a través del tiempo.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

El profesor del grupo B, también considera que la historia como disciplina permite:

tomar... decisiones adecuadas en el presente, si conoces tu pasado ¿sí? vas a tomar buenas decisiones diferentes, decisiones adecuadas en tu momento histórico que te toca vivir.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Al recuperar las ideas del profesor del grupo B, es importante recordar su formación profesional como historiador y, no perder de vista que, su profesionalización durante más de 20 años únicamente ha sido al margen de la docencia. De tal manera que, su definición de la historia como disciplina se ubica al margen de la docencia en la Educación Media Superior. Sólo así puede entenderse porque para él la historia sirve “para tomar decisiones en el momento que te toca vivir”<sup>268</sup>. Porque su margen de referencia es la docencia y no la profesionalización como historiador.

Tal como se puede valorar, para ambos profesores, la historia tiene sentido en tanto que permite comprender o explicar el presente; aunque es importante para ambos la revisión cronológica de los acontecimientos de tal manera que logren la comprensión de su presente.

### **5.3 El sentido de la enseñanza de la historia, perspectiva de los profesores**

Respecto a para qué enseñar historia en la EMS<sup>269</sup>, El profesor del **grupo A** mencionó que la historia es de vital importancia si se desarrolla la conciencia histórica:

“En la primaria lo único que hacen los profesores es, simplemente hacer un recordatorio de fechas de las figuras y nada más, pero aquí lo que hacemos, es cambiar esa situación, no quedarnos en la memorización, es también hacer conciencia histórica, es enseñarle a analizar la historia como un proceso, a cuestionar, analizar información para obtener respuestas y construir explicaciones [...] los alumnos tienen que ser capaces de explicar por qué eso que se cuenta es importante”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista del 29 de septiembre de 2016, fase cualitativa del Estudio.*

---

<sup>268</sup> Tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor B. Fecha 06 de octubre de 2016.

<sup>269</sup> Las ideas se extraen de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor A. Fecha 29 de septiembre de 2016.



El profesor del **grupo A** mencionó que la enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres no es igual que en primaria y en secundaria. Tal como se aprecia en su comentario, existe una diferencia en cómo y para qué se enseña historia en el nivel básico que en EMS.

Para él, la enseñanza de la historia en los niveles básicos tiene la intención de enseñar la historia de broce, la cual, consiste en aprender nombres de personajes y sus acciones e intervenciones en los procesos históricos. En cambio, la enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres consiste en *proporcionar*:

“...información de las causas y las consecuencias de los acontecimientos y hechos, así como, las repercusiones de esas situaciones para el presente. Lo cual permitirá valorar que, todo lo que acontece en la actualidad tiene un origen en el pasado, además, se logrará comprender por qué estamos como estamos en la actualidad...”

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista del 29 de septiembre de 2016, fase cualitativa del Estudio.*

De acuerdo con lo anterior, para el profesor del **grupo A** enseñar historia permite *darse cuenta* de cómo y por qué pasaron las cosas, al respecto mencionó que:

“...me gusta referirme mucho con los muchachos en que las expresiones y las palabras que usamos tienen un origen, les digo: A ver muchachos ustedes saben porque usamos esta palabra, por ejemplo...ustedes saben porque usamos la palabra ¡AGUAS! ¿de dónde viene? ¿Por qué la usamos? Y se quedan a poco pensando, después les explico, mirenen surgió en el siglo XIX. Con este tipo de ejemplos yo he logrado llamar su atención. También les digo: es una palabra que usamos todos los días, pero, saben, tiene un origen”. Se los explico ... les explico el origen de la palabra y la verdad es que quedan de a seis...y los alumnos me dicen: ¡AH! ya me cayó el 20, que sería el sinónimo de la consciencia histórica”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista del 29 de septiembre de 2019, fase cualitativa del Estudio.*

En ese sentido el profesor del **grupo A** considera que *darse cuenta* es la manera de confirmar el desarrollo de la consciencia histórica porque:

“...enseñar historia tiene sentido porque permite ayudar a los muchachos a darse cuenta de cómo y porqué pasaron las cosas”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio.*

En la entrevista, el profesor del **grupo B** considera que la enseñanza de la historia en el CB tiene sentido si permite:

“...tomar decisiones diferentes y más adecuadas al tiempo histórico que te ha tocado vivir... [así como] explicarnos a nosotros como sociedad como país...porque te digo no somos una generación espontánea, somos fruto del pasado”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Además de la toma de decisiones, el profesor del **grupo B** considera que enseñar historia en el CB debe permitir:

“...proporcionar...esa materia es intelectual para que finalmente... bueno... seas lo suficientemente analítico y crítico de tu propia realidad de tu propia vida”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

A partir de las apreciaciones de ambos profesores, aprender historia tiene sentido si el conocimiento del pasado permite reflexionar su presente, darse cuenta o tomar decisiones, además es importante la historia en la medida que permite desarrollar habilidades de análisis y pensamiento crítico que les permita reflexionar su propia realidad.

#### **5.4 Intenciones educativas de la enseñanza de la historia**

Para conocer las intenciones educativas de los docentes en la entrevista se preguntó a los docentes, los siguientes cuestionamientos: Respecto al programa de la asignatura ¿qué prioriza en la práctica educativa? Según su experiencia ¿qué es importante priorizar para enseñar historia?

Las intenciones educativas mencionadas por cada profesor se encuentran en estrecha relación con la idea que tienen de la historia como disciplina y, aunque explícitamente, no mencionaron intenciones relacionadas con la formación desde el enfoque por competencias, hay evidencia de la incorporación de ciertos elementos, como se verá más adelante.

El profesor del **grupo A**, mencionó que orienta su práctica educativa a partir de la propuesta del programa de la asignatura 2015. Consideró como un acierto el tiempo curricular dedicado al análisis de las escuelas historiográficas, durante el primer bloque del programa de Historia I.

Según la opinión del profesor del **grupo A**, ese tiempo curricular dedicado al análisis de las escuelas historiográficas permite contar con conocimientos sobre cómo se construye la historia y ello, a su vez, les permite erradicar la idea de la historia como asignatura para memorizar información.

Iniciar el curso desde el conocimiento de las distintas corrientes historiográficas, también le permite acercarse al estudio del pasado no como un chisme o como algo memorístico sino como un proceso, a continuación, se cita la idea del profesor del grupo A de manera textual:

"...el programa se establece que primero el alumno, le brindemos o le demos a conocer esas herramientas históricas, primerito y después entonces luego...ahora sí comenzar con todo lo que es de la historia, pero analizarla como un proceso, no simplemente, como algo memorístico...".

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista del 6 de octubre de 2016.*

Por tanto, la intención educativa que se encuentra implícita en este comentario del profesor del **grupo A**, es la importancia de erradicar la idea de que, la historia como una asignatura sea un espacio para memorizar información.

Si bien para este profesor el tiempo curricular destinado al análisis de las escuelas historiográficas es un acierto en los nuevos programas, el hecho de que se quitara el Eje en los programas posteriores a la Reforma 2008, lo considera un problema. Para él el eje de análisis centrado en la modernidad constituía el tema o las situaciones a partir de las cuales, iniciaba el análisis de la historia; ello, le permitía al profesor empezar a “explicar los temas por cómo pasaron las cosas y no

por el énfasis de los conceptos, el periodo o los personajes en que sucedieron las cosas”<sup>270</sup>.

En los actuales programas, el eje de análisis sobre la modernidad fue sustituido por un tema o situación problemática a partir de la cual se inicia el análisis de la historia. La diferencia entre uno y otro elemento, es la temporalidad. Mientras que, en los programas anteriores a la Reforma 2008, el eje, indicaba el análisis de la historia del pasado al presente, en los programas posteriores a la Reforma 2008 el tema o situación problemática invierte y organiza la propuesta curricular de la enseñanza de la historia con el análisis del presente hacia el pasado.

Para el profesor del **grupo A**, el eje le permitía empezar a “explicar los temas por cómo pasaron las cosas y no por el énfasis de los conceptos, el periodo o los personajes”. La ausencia de un eje, orienta el análisis de los temas sólo a la revisión teórica o conceptual, razón por la cual, aunque no está de acuerdo, inicia con el análisis de los conceptos, el periodo y los personajes.

“Lo único que se perdió [...] fue el eje. Los profesores decían ¿cuál es el eje a seguir? Este un concepto es muy particular porque es el hilo conductor de todo. Lo profesores decían que, en los programas anteriores a la Reforma, se manejaba el concepto de la Modernidad como el eje y este tema apoyaba a todos los demás; entonces decíamos a ver muchachos: ¡vamos a trabajar el concepto de “Modernidad”! Pero vamos a ver cómo es que la Modernidad se va a considerar desde lo político, lo económico y lo social y entonces eso ya le daba al profe para analizar un montón de cosas. Si lo quita entonces ¿qué se va a analizar? [...] ¿cómo puedo decir a los muchachos que un estado es Moderno? ¿Cómo una sociedad es moderna? Entonces los temas eran analizados dese ese eje...”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista del 6 de octubre de 2016.*

---

<sup>270</sup> Las ideas se extraen de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor A. Fecha 29 de septiembre de 2016.

Más allá la dicotomía entre enseñar conceptos o guiarse por el Eje, la intención educativa inmersa en esta apreciación del profesor del grupo A es enseñar la historia para “explicar cómo pasaron las cosas”. Además de estos elementos, el profesor del grupo A volvió a mencionar como insumos fundamentales para su enseñanza, la vida cotidiana, el análisis de la cultura y la importancia de encontrar el sentido de aquello que utilizamos en el día a día a día. Intenciones educativas que se relacionan más hacia la perspectiva de la historia como disciplina y no a la formación.

Respecto a las intenciones educativas de la enseñanza de la historia, el profesor del **grupo B** inició con las inconsistencias que actualmente tienen los programas de la asignatura, motivo por el cual, no se apoya en ellos y, prefiere, recurrir a su experiencia como docente.

Las intenciones educativas que, considera vitales para orientar su enseñanza, se pueden encontrar en el siguiente fragmento:

“Cambiar la visión que los estudiantes tienen respecto de la historia, de mirarla como un cuento a pensar que el presente es consecuencia del pasado, para ello es fundamental cambiar el conocimiento que adquirieron en la primaria o secundaria, es decir, derrumbar la idea que tienen de la historia patria. Lo cual, implica que comprendan que la historia no es estudiar los acontecimientos importantes o aprender de memoria los héroes de la patria. Tienen que aprender a cuestionar a la historia de bronce, tienen que aprender que los personajes de la historia cometieron errores y aciertos para dejarlos de ver como “buenos o malos”. Tienen que comprender por qué los personajes de la historia actuaron de la manera en que lo hicieron y pensar que la manera en que actuaron está relacionada con su momento histórico”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Para lograr lo anterior, el profesor del **grupo B** considera importante:

“Lograr que dejen de mirar a la historia como un acontecimiento fraccionado y dar paso a que reconozcan los procesos históricos [...] Enseñar a analizar el presente a partir del estudio del pasado”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Finalmente, el profesor del grupo B consideró que el enfoque constructivista de la educación permitió a los profesores “transformar la enseñanza memorística de la historia por una formación como individuos críticos y analíticos”<sup>271</sup>.

Entonces, para el profesor del grupo B las principales intenciones educativas son, transformar la idea que tienen los estudiantes de la historia de bronce por una visión de la historia más académica y, para lograr lo anterior, el profesor del grupo B se basó en algunos elementos del enfoque constructivista, por ejemplo, dejó de preocuparse porque se aprendan de memoria fechas y acontecimientos, por la idea de formar personas críticas y analíticas<sup>272</sup>.

Tal como puede apreciarse, las intenciones educativas para ambos profesores oscilan hacia la misma dirección: “transformar la idea de la historia de bronce o tradicional por una visión académica de la historia”. Lo anterior, no puede valorarse en la dicotomía bueno-malo, la coincidencia da cuenta del reto al que ambos profesores se enfrentan como profesores de historia en el Colegio. Tal como

---

<sup>271</sup> Fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor B. Fecha 6 de octubre de 2016.

<sup>272</sup> Fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor B. Fecha 6 de octubre de 2016.

lo señaló el profesor del grupo B: “el reto en tercer semestre consiste en a erradicar la visión de la historia de bronce para poder dar paso al pensamiento crítico”<sup>273</sup>.

Si bien en la entrevista, ninguno de los dos profesores mencionó de forma explícita elementos del enfoque por competencias, sí se pueden apreciar ciertos rasgos de este enfoque, sobre todo, en el ejercicio de su práctica como docentes y, también, en la observación de la práctica educativa del aula.

Un rasgo es la organización de sus clases en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre; la interacción profesor-estudiantes mediada por actividades educativas, los diferentes momentos e instrumentos de evaluación del aprendizaje; la importancia de la organización e integración del grupo. Elementos que, de alguna manera, perfilan el enfoque por competencias en torno a los pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir, aunque falte fortalecer las estrategias del aprender a hacer.

## **5.5 Práctica docente ¿cómo se enseña historia en el Colegio de Bachilleres?**

Un tema a reflexionar en las entrevistas con los profesores fue conocer de qué manera desarrollan su práctica docente. Algunos cuestionamientos que orientaron la reflexión fueron: De acuerdo a su experiencia ¿qué estrategias de enseñanza permiten favorecer el pensamiento histórico? ¿Qué estrategias de enseñanza emplea? ¿Qué recursos didácticos utiliza? ¿Cómo desarrolla su práctica docente como profesor de historia?

Además de lo que ya se ha mencionado hasta el momento, el profesor del grupo A, consideró dos dimensiones que nutren su práctica docente como profesor de historia. La primera de ellas, se relaciona con aquello que para él significa ser un buen docente. La segunda, se relaciona con la idea que, desde su formación como sociólogo, tiene de la metodología de la historia.

---

<sup>273</sup> Fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor B. Fecha 6 de octubre de 2016.



Respecto a la primera dimensión, el profesor del **grupo A** considera que ser un buen docente implica: ser gentil, sensible y flexible; tener disposición al cambio, tanto, en lo administrativo como con los estudiantes; también establecer un acercamiento respetuoso para que haya un clima de confianza. Para el profesor del grupo A es importante mostrarse flexible y comprensivo desde el inicio del semestre, es fundamental para la integración del grupo.

Yo creo Ariana que la flexibilidad y la disposición es lo mejor para que el alumno adquiera un aprendizaje, es bien importante. Si el alumno ve que tú estás dispuesto a...ayudar...créeme que se consiguen cosas muy buenas [...]creo que este tipo de acercamientos son claves para que, aunque no puedas contagiar a todos con esos detalles de sensibilidad, si es posible que puedas enganchar a alguno para que pueda decir: ¡ah mira! Sí hay espacio, sí hay donde yo puedo tener la oportunidad de resolver mi situación, eso te ayuda a integrar al grupo.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 29 de septiembre de 2016.*

Con respecto a la segunda dimensión, el profesor del grupo A afirma que es importante iniciar el estudio del pasado desde la explicación de cómo sucedieron las cosas, así como la descripción de qué pasó y de los acontecimientos. Considera que es muy expresivo y por tal razón, utiliza imágenes, murales e ilustraciones que le permitan dar cuenta de aquello que explica. Para tal caso, proporciono el ejemplo del concepto de sincretismo y el uso de los murales para explicar el significado de dicha palabra.

“...no sé si ubicas un mural que está en el Castillo, que se le llama el encuentro de dos mundos, [...] Que es un caballero azteca que está encima de un soldado español, [...] yo tiendo a ser muy expresivo, porque yo por ejemplo les pregunto, saben ¿qué significa la palabra sincretismo? ¿sincrético? No pues que no, entonces, les explico muy bien, ya con esto trato de ser muy gráfico, yo les digo a los muchachos, hay una...una pintura que retrata muy bien el momento, lo que les digo y les explico el concepto usando una pintura, un retrato, una imagen, ejemplos, o situaciones. Me gusta apoyarme de imágenes que ilustren esos conceptos que quiero que aprendan”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 29 de septiembre de 2016.*

De acuerdo con la información obtenida de la entrevista, el profesor del grupo A afirma que enseña historia a partir de las explicaciones que proporciona acerca de qué pasó, cómo pasó y la descripción de los acontecimientos o situaciones y después hace ver qué de ello sigue vigente o ha cambiado. El profesor del grupo A proporcionó dos razones por las cuales no es posible enseñar historia a partir de temas o situaciones del presente.

“En primer lugar, porque iniciar desde una “situación problemática” implica que lean y no están acostumbrados a leer. Además, los muchachos tenían que pensar en una situación del presente y no quedaba claro ¿quién iba a enseñar el pasado? o ¿cómo se iba a enseñar?”

En segundo lugar, no es posible enseñar historia a partir de temas o situaciones del presente porque los profesores no cuentan con los insumos tecnológicos, ni de bibliografía actual”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Sin embargo, de manera implícita, otra razón que el profesor del grupo A proporcionó en contra de la enseñanza de la historia desde el análisis del presente fue que, la situación problemática propuesta en los programas 2011 no tuvo éxito porque “no le encontraron utilidad”. Explicó la necesidad de actualizar la problemática situada al contexto de cada plantel, porque la propuesta en los programas de 2011 “quedaron lejos de las realidades de la mayoría de los planteles, sí quedo cercano a la realidad de los estudiantes de aquellos profesores que participaron en el diseño, pero ya no eran reales para el resto”. Sin embargo, la indicación fue que nadie podía hacer cambios a la propuesta curricular y tenían que enseñar las problemáticas situadas del programa de estudios 2011.

El profesor comentó en la entrevista que, si a él le hubieran dejado actualizar la problemática a su contexto, otra situación hubiera sido, pero al leer las situaciones las condiciones en el plantel 15 no eran las mismas que las descritas en la propuesta curricular, por ello, la mayoría de los profesores se resistieron a dicho programa. A continuación, se cita la idea del profesor:

“La problemática situada se puede cambiar o se puede actualizar al contexto [...] y entonces ahí tú dices ¡ah! así ya tiene sentido [...] ese es el cambio que te digo [...] pero primero se presentó y nunca se dijo que se le hiciera el cambio [...] pero después ya dijeron se cambia y se adapta al contexto. No fue claro [...] sin embargo, una

vez si hubo alguien que, si hizo una problemática situada para los chavos de aquí del 15, después, [...] la compañera con los demás planteles se dio cuenta que no... no podía aplicarse para los demás planteles”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Las razones anteriores sirvieron de preámbulo al profesor para explicar porque “lamentablemente tiene que recurrir a la enseñanza tradicional<sup>274</sup>”.

En la entrevista, el profesor del grupo B mencionó de forma explícita dos elementos vitales en su práctica docente, necesarias para la enseñanza de la historia: las herramientas de la disciplina de historia y las de la pedagogía. Respecto a las primeras, permiten desarrollar las habilidades del pensamiento histórico. Algunas de esas herramientas son: la temporalidad, el análisis, el momento histórico, es decir, el contexto y la interpretación.

Respecto de la temporalidad, el profesor del grupo B señaló la dificultad para organizar los acontecimientos de forma cronológica, lo cual, según su experiencia, está asociado a la carencia de conocimientos sobre un periodo y otro. Otra razón que ofreció el profesor, por la cual los estudiantes no organizan correctamente los acontecimientos de manera cronológica es porque, según su apreciación, sólo viven en el tiempo presente y el pasado no lo comprenden. A continuación, se transcribe el fragmento de la entrevista en donde hace referencia a lo anterior:

“Les cuesta trabajo porque [...] este [...] a veces no tienen los conocimientos necesarios [...] ya saben, sí saben cosas [...] ya conocen algo, pero no los tienen bien estructurados, no bien organizados [...] confunden muchas cosas desde la misma temporalidad, es difícil, es difícil el trabajo con ellos el tiempo

---

<sup>274</sup> Fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa de la investigación, profesor A. Fecha 6 de octubre de 2016.

porque ahí les da lo mismo 1810 que 1910, hay mucha confusión en ese sentido, como que viven sólo en el tiempo de hoy y como que el tiempo anterior no lo comprenden”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

De tal manera que para el profesor del grupo B, la vivencia del tiempo presente es un obstáculo para la comprensión de la historia.

El profesor del grupo B considera fundamental trabajar en clase el momento histórico, es decir, el contexto histórico. Considera fundamental incluirlo en sus clases por dos razones. En primer lugar, analizar el *momento histórico* permite comprender las decisiones y los actos de los personajes de la historia.

En segundo lugar, conocer esas decisiones permite tomar decisiones adecuadas al momento histórico que les tocó vivir. A continuación, se cita las ideas expresadas en la entrevista:

“El conocimiento del pasado te permite a ti tomar decisiones adecuadas en el presente, sí conoces tu pasado ¿sí? Vas a tomar buenas decisiones, diferentes decisiones, adecuadas en tu momento histórico que te toca vivir [...]

“[...] a veces nosotros por ejemplo condenamos a Antonio López de Santa Anna como súper villano del siglo XIX, pero como les digo, hay que ver las condiciones en las que actuó Santa Ana. Para poder comprender por qué actuó de la manera en que lo hizo...en descarga de todos sus errores (jajaja) A lo mejor lo quiero justificar, pero hay que ver el momento histórico que le tocó vivir”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Al analizar la postura del profesor respecto del manejo de la temporalidad puede parecer contradictorio. Al decir de su percepción temporal, el conocimiento del pasado permite comprender el presente y, sin embargo, analizar el presente no permite comprender el pasado; por tal motivo, para él conocer el pasado permite tomar buenas decisiones en el presente, sin embargo, conocer el presente imposibilita conocer el pasado.

Es una dicotomía que vale la pena considerar en torno a la reflexión sobre la enseñanza de la historia desde el análisis del presente, la cual es una propuesta reciente en los programas de estudio, tanto en el CB<sup>275</sup> como en otros subsistemas y niveles educativos en México<sup>276</sup> y otros países<sup>277</sup>.

El segundo elemento, que el profesor del grupo B considera para el desarrollo de su práctica como docente son las herramientas pedagógicas, tales como: estrategias didácticas, conocimiento del grupo y su integración. Identifica quienes son los líderes del grupo, quienes tienen habilidades visuales, auditivas o son kinestésicos, en función de ello incorpora distintas actividades de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>275</sup> El programa de la asignatura de historia I del 2015 del Colegio de Bachilleres menciona que la historia debe ser “un espacio para que los estudiantes piensen históricamente para contextualizar su realidad social (es decir, su presente), lo cual se logra a partir de la relación pasado-presente”. Programa de la asignatura 2015, p.10. Al leer la cita, en realidad los autores de los planes de estudio vuelven a ubicarse temporalmente del pasado al presente y no del presente al pasado, de lo contrario el primer bloque iniciaría con el estudio de los acontecimientos más recientes.

<sup>276</sup> En la RIEMS (2008) se promueve que la enseñanza de la historia sea antes que nada para la comprensión del momento que les ha tocado vivir a los estudiantes y no para la comprensión del pasado, se refuerza de muchas maneras, por ejemplo, el logro de las competencias disciplinares la comprensión del presente y con menos énfasis la enseñanza de la historia nacionalista. Sin embargo, esta propuesta curricular encuentra inconsistencias al vincular el desarrollo de las competencias disciplinares y genéricas con la historia nacionalista.

<sup>277</sup> En los países de la unión iberoamericana, las investigaciones recientes se centran en que la enseñanza de la historia en la formación de las niñas, niños y jóvenes no es para hacer historiadores en miniatura, sino para que sean personas críticas, analíticas y reflexivas de su realidad. Al respecto se puede revisar la vasta bibliografía respecto a la incorporación del análisis del presente en la didáctica de la historia: Isabel Barça. Educação Historical: Vontades de Mudança. Historical Education: Whises for change. En: Educar, revista de Curitiba Brasil, No. 42, p. 59-71, out/dez, 2011; Raymundo Cuesta. Historia con Memoria y didáctica crítica. En: Conciencia social, anuario anual de la didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, No. 15, 2011, p. 15-30; Mariela Coudanes. Las relaciones entre pasado, presente y futuro como objeto de estudio de la historia y su enseñanza. En: Revista digital: Escuela de Historia, año 4, núm. 7, 2012. Disponible en: <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/87> [consultado el 5 de agosto de 2019]; Joan Pagés y Antoni Santisteban. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En: Cad. Cedes, Campinas, Vol. 30, no. 82, p. 281-309, set-dez, 2010.

Por ejemplo, para quienes son visuales prefiere emplear imágenes organizadores gráficos como mapas mentales, mapas conceptuales, líneas del tiempo. Para quienes son auditivos, parte de la clase incorpora la narración, recomienda películas o documentales acordes con el tema. Aunque mencionó que quienes son auditivos prefieren que él les cuente la historia.

Respecto a la importancia del *conocimiento del grupo* para la enseñanza de la historia, el profesor del grupo B mencionó lo siguiente:

“[...] por ejemplo con un grupo les digo vamos a trabajar con un mapa conceptual y me puede funcionar, a otros les puedo decir: “vamos a trabajar con mapa conceptual que nos va a servir como resumen” pero a algunos les gustará y les funciona bien, incluso trabajarán de la misma manera con mapas mentales que con mapas conceptuales, pero hay algunos otros alumnos que dicen ¡ay no, otra vez!”.

“[El conocimiento del grupo] Se va dando en el transcurso del semestre, ya sea que las actividades te vayan dando esa información o en otras ocasiones cuando realizas un examen diagnóstico, ¿sí? pero generalmente es conforme va a avanzando el semestre, con lo que haces, [...]”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Con relación a la importancia de identificar a los *alumnos líderes* para el manejo del grupo, mencionó lo siguiente:

“Hay veces, en los equipos hay líderes. Los mismos alumnos [...] que trabajan, [...] bueno no los obligan, pero los motivan a participar, si hay líderes de todo, hay líderes en el buen sentido y líderes que únicamente toman el trabajo en equipo para [...] lo malo, pero a esos líderes buenos hay que encaminarlos para

que vayan integrando a los demás a los que son un poco antisociales”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Tal como se puede apreciar, la importancia que tiene para El profesor del grupo B al identificar a los líderes del grupo es para apoyar la integración del grupo. En relación al *trabajo en equipo*, el profesor del grupo B mencionó lo siguiente:

“[...] hay veces también que no se comprende bien qué es trabajar en equipo, para ellos trabajar en equipo es dividir el tema, y dicen: tú vas a hablar de esto, tú vas a hablar de esto y así, y no hay una unificación de criterio, incluso en la misma organización algunos. Sí, algunos sí tienen la capacidad de trabajar en equipo y se nota porque dicen: yo hablo de esto, tú hablas de esto.

De alguna manera casi todos lo hacen de una manera desordenada y no saben ni siquiera del tema de algunos de sus compañeros, o del tema en general [...] dicen: ¡es que eso no me tocó a mí! Sí, pero deben saber lo de todos, si algún miembro falla o no viene pues, los demás deben dar solución, deben saber todo, porque cada vez más dicen es que esto no me tocó a mí...y entonces tienen un conocimiento -tanto ellos como los que están escuchando- un conocimiento fraccionado”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

El profesor del grupo B, no mencionó estrategias para aquellos estudiantes kinestésicos. En cambio, dedicó tiempo para explicar la importancia de la madurez intelectual como un factor determinante en el aprendizaje de la historia; al respecto indicó a la madurez como elemento fundamental para la comprensión de la temporalidad histórica. Al respecto mencionó lo siguiente:



“La temporalidad histórica requiere de una madurez que se logra con la práctica y lo logran hasta que están en sexto semestre, mientras quienes son de tercero y cuarto tienen problemas de comprensión de la temporalidad en virtud a su propia inmadurez intelectual, lo cual escapa de mis manos como profesor”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Dada la importancia que el profesor del grupo B proporcionó a este elemento, se puede precisar que, para él, la madurez intelectual es un factor decisivo en el proceso de aprendizaje en la asignatura de historia; mientras que, durante los primeros tres semestres hay serias dificultades para relacionar y analizar información, dificultades que se relacionan a su falta de madurez y a la manera en que en el nivel educativo anterior les enseñaron historia.

“Pero, claro van avanzando, van adquiriendo una madurez intelectual, indudablemente y se supera eso, pero en este momento [en tercer semestre] en donde están ellos a veces es difícil [...] porque están en ese proceso de formación aquí, yo creo que van alcanzando su madurez intelectual más adelante, y lo he visto con chicos de sexto que ya relacionan”.

“[...] tiene mucho que ver, cómo les enseñan en la primaria de cómo les enseñan la historia y qué les enseñan de la historia en la primaria, y también la madurez intelectual, porque hay que comprender que son niños y el tipo de historia nacional es la que les enseñan [...]”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Por tanto, la madurez intelectual, configura para el profesor un tercer elemento vinculado al desarrollo biológico y psicológico de los adolescentes.

Para el profesor del grupo B los aspectos importantes para desarrollar una buena práctica educativa en la enseñanza de la historia son: las herramientas teóricas y metodológicas de la disciplina de historia, las herramientas de la pedagogía y el proceso de madurez, propio de la adolescencia.

Ambos profesores, de acuerdo con su experiencia, coincidieron en que los estudiantes siempre esperan que los profesores les cuenten la historia, razón por la cual terminan en prácticas de enseñanza tradicional de la historia. Al respecto de este tema, el profesor del grupo A mencionó lo siguiente:

“Los estudiantes esperan que los profesores les cuenten la historia, que les expliquen que pasó en uno u otro proceso, y le cuesta trabajo iniciar a explicar que la historia se construye casi como el método científico y para ello es necesario conocer las herramientas que les permitirá construir las explicaciones de por qué pasaron las cosas.”

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

El profesor del grupo B, en cambio, no generalizó. Mencionó que, sólo los estudiantes auditivos esperan que les cuente la historia. Sin embargo, la coincidencia está en que para ambos existen quienes esperan que los profesores cuenten la historia, lo cual, les permite justificar los motivos por los cuales regresan a la práctica tradicional de enseñanza.

## 5.6 Condiciones idóneas para el aprendizaje de la historia

Durante las entrevistas y en el análisis de éstas, un tema que sobresalió en ambos profesores fue “lo que se necesita para aprender historia”, no como condiciones previas sin las cuales no pueden enseñar historia, sino como elementos que nutren el aprendizaje.

Cabe señalar que esta categoría “condiciones idóneas para el aprendizaje de la historia” tuvo pertinencia a partir de los ejemplos que, profesores ofrecieron para explicar algunas situaciones alrededor de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia en el aula.

Por ejemplo, el hábito de la lectura, el interés por aprender, el acercamiento a fuentes de información como noticias, periódicos, libros e internet y las actividades artísticas. Son algunos de los elementos mencionados por los profesores como importantes para nutrir el conocimiento y las experiencias de aprendizaje.

Para el profesor del grupo A, las actividades artísticas como la danza y el teatro proporcionan herramientas culturales y cognitivas. De acuerdo a su observación en clase, aquellos quienes acuden a las clases extracurriculares, vinculadas al arte y cultura tienen mejor disposición para el trabajo en clase, desarrollan habilidades sociales y sensibilidad para la apreciación de las expresiones culturales, elementos que marca una diferencia con quienes no realizan actividades artísticas.

“[...] la situación de las actividades artísticas es importante para los muchachos, [...] les permiten adquirir herramientas más ya de tipo habilidades sociales, por ejemplo, los que van al teatro, por algo van al teatro, desarrollan esa habilidad social, ese acercamiento; los que van a danza, por algo están a danza; los que van a música, por algo van a música. Yo, también creo que es importante esa parte, son más sensibles. Y la sensibilidad es importantísima para que ellos sean capaces de apreciar las expresiones culturales. Así, por ejemplo, aquellos que van al museo, al teatro a practican danza tienen sensibilidad y pueden relacionar más fácilmente los temas de historia

[...] de hecho, ellos se comportan diferente, no digo que el resto no lo haga, pero también notas esa diferencia”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 29 de septiembre de 2016.*

El profesor del grupo B, mencionó varios elementos necesarios para aprender historia. Todos los elementos mencionados pueden agruparse en dos categorías. En la primera se pueden agrupar todas aquellas herramientas cognitivas como: el uso del pensamiento lógico para relacionar, comparar, contrastar y analizar la información; la iniciativa por investigar más allá de lo visto en clase; el hábito, el interés y la constancia por la lectura, a continuación, se comparte un fragmento de la entrevista, tal como él lo señaló:

“hay alumnos contados, son contados que sí logran cosas buenas, porque tienen otra mentalidad, una madurez distinta de todos sus compañeros [...] Sí, que leen, pero lo hacen por sí mismos, no porque tengan la obligación de hacerlo.

[...] han transcurrido por aquí, han pasado, por aquí algunos muchachitos que me admiran mucho, pocos son, pocos se preparan, por cómo visualizan el futuro, porque ya tienen claramente lo que van a hacer, sus objetivos y su plan de vida y cómo lograrlo ¿sí? ya lo tienen...y te digo si son garbanzos de a libra, pero te digo si los hay...”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

La segunda categoría, se pueden identificar herramientas que se vinculan a la inteligencia emocional, como: la motivación intrínseca y extrínseca; la autoestima para creer que son capaces de lograr todo lo que se proponen.

Resulta peculiar que, el profesor del grupo B habló de la falta de motivación cuando se le preguntó si era importante trabajar el futuro en las clases de historia.

La respuesta del profesor del grupo B, respecto de la importancia de incorporar al trabajo de la enseñanza de la historia la temporalidad del futuro, se vinculó más con la falta de motivación y de proyecto de vida hacia el futuro, tal como se señala a continuación:

“Ay una motivación tanto intrínseca como extrínseca, es decir, una motivación por ellos mismo...de querer ser. Yo les digo si ustedes no quieren, nosotros podemos hacer circo maroma y teatro y ustedes no aprenden, aquí lo primero es tener el deseo de llegar a ser, de querer ser ¿sí? marcar esa diferencia para hacer lo que ustedes quieran, y ustedes volaran tan bajo o tan alto como quieran ¿sí? ustedes lo deciden nadie más, y no lo hagan por su mamá, su papá sus hermanos ¡No! ¡No! ¡No! Por ustedes mismos, no le demuestren a nadie, demuéstrenselo a ustedes mismos, porque uno de los problemas que tenemos en el Colegio es la baja estima que tienen los chicos, una autoestima sumamente baja ¿sí? En primero, en segundo es difícil batallar contra eso, porque se sienten fracasados, eso les afecta en todo y en mi materia también.

[...] Sus maestros que están aquí estamos dando clase aquí damos clase en las prepas, damos clase en el CCH ¿cuál es la diferencia? A lo mejor la infraestructura, pues ¡sí! pero de ahí en fuera somos los mismos y les damos lo mismo ¿sí? No tienen por qué sentirse menos.

[...] mucho tiene que ver por la motivación por uno mismo, es decir, no que te atrape el medio, sino que tu seas capaz de salir del medio en el que vives, en el que estás inmerso ¿sí? Yo creo que es mucha parte de automotivación, que ellos mismos se la crean, de que sí pueden”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

El profesor del grupo B asocia la falta de motivación e interés y su baja autoestima a dos factores. Uno de ellos es el mismo medio social en el que se desarrollan y el segundo, al hecho de haber ingresado a una opción educativa de menor interés para ellos, por ello, se sienten inferiores a quienes entraron a la

UNAM. Para el profesor del grupo B, la poca estima que tienen de sí mismos es un obstáculo para el aprendizaje.

Además de estas diferencias entre uno y otro profesor respecto a lo que es necesario para aprender, coincidieron en la necesidad e importancia de acudir al museo. Sin embargo, mencionaron que en ese momento existía una restricción por parte de las autoridades del Colegio para enviar a los estudiantes a espacios fuera de la escuela, incluidas las visitas al museo.

El profesor del grupo A, mencionó que esa restricción está asociada a la protección y seguridad de la comunidad estudiantil, porque en otras ocasiones los estudiantes se han expuesto a situaciones peligrosas. Por tal motivo las autoridades indicaron a los profesores sólo recomendar acudir a un museo, pero no pueden asociar la visita al museo a actividades obligatorias como parte del trabajo del grupo.

“[...] Antes se podía, ahora ya no se puede hacer ¿por qué? Porque hay una indicación de DG que ya no podemos enviar a los muchachos a los museos [...] los muchachos han corrido peligros, entonces para evitar compromisos... este... así mayores... eh... así... fue indicaciones de Dirección General, así de no podemos ni mandar a los muchachos, ni pedir en determinado momento de que lo vean como algo...algo...extra...le podemos sugerir...si...pero mandar no, porque el hecho de que el muchacho se traslade y que haga el recorrido implica riesgo, que te digo que desafortunadamente si se han suscitado situaciones, entonces para evitar responsabilidades pueden sugerirles. Muy bien muchachos si alguien está interesado en esta situación que les acabo de plantear pueden visitar a un museo, ¡es opcional! no es obligatorio. Así con esa puntualidad hay que hacerlo”.

*Profesor A, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 29 de septiembre de 2016.*

El profesor del grupo B, consideró esta indicación como un atentado al trabajo de la enseñanza de la historia, en virtud a que la mayoría acuden a los museos sólo si son actividades escolares; no es una actividad de entretenimiento o cultural habitual.

[...] Dices ¡qué paso! Ni siquiera las actividades que tienes planeadas para que integres a los chicos, ni para que vayan al museo o algo así y menos porque ahora no se puede enviar a los chavos”.

*Profesor B, fragmento tomado de la transcripción de la entrevista, fase cualitativa del Estudio. Entrevista 6 de octubre de 2016.*

Ambos consideran importante y vital la asistencia al museo por lo que manifestaron su desacuerdo a la indicación de las autoridades del Colegio. Finalmente, dentro de esta categoría de análisis, se identificó una coincidencia en ambos profesores, la cual al mismo tiempo podría resultar contradictoria. Ambos profesores señalaron a los conocimientos previos como un obstáculo al proceso de enseñanza aprendizaje, en virtud de que estos siempre se corresponden con una visión nacionalista, tradicional y de bronce. Sin embargo, al mismo tiempo apelan a los conocimientos anteriores como fundamentales.

¿Por qué la contradicción? Ésta se ubica en el anhelo de los profesores a que sus estudiantes tengan una visión de la historia más científica que nacionalista. Ambos afirmaron que sería muy sencillo enseñar historia a los estudiantes si estos tuvieran conocimientos correctos y adecuados, es decir conocimientos previos desde una perspectiva más académica o disciplinar y no desde la historia de bronce. Por tanto, no es que estén en contra de los conocimientos anteriores, sino desearían que éstos estén orientados a las intenciones que ellos buscan en su práctica, porque así sería más sencillo trabajar en el salón.

Lo que resulta contradictorio de estos anhelos de los profesores es que olvidan el contexto sociocultural y las carencias culturales; mismas que configuran un techo de cristal en el proceso de aprendizaje.

## CAPÍTULO 6

### EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES Y EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL TRABAJO ESCOLAR DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA<sup>278</sup>

El contexto social y cultural, desde el cual las y los jóvenes configuran su visión sobre el mundo difiere de las generaciones precedentes. Tras los cambios característicos de la sociedad global, el mundo de la economía, la sociedad, la cultura e incluso el mundo de la educación y la juventud se han conformado desde diversas circunstancias y contextos, así como de experiencias particulares<sup>279</sup>. El contexto sociocultural incide de alguna manera en el trabajo escolar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Por ello, analizar diversos contextos, entre los que participan los jóvenes permite mirar a la juventud más allá de un conjunto homogéneo, se accede a la construcción de nuevos referentes para comprender la complejidad juvenil. Complejidad que demuestra las distintas maneras de existir siendo joven en la sociedad mexicana<sup>280</sup>. Desde el punto de vista de García Canclini, conocer las experiencias de los jóvenes permite identificar que “la juventud no es una esencia, ni una condición estructurada por su situación etaria [...] es una posición desde y a través de la cual se experimenta el cambio cultural y social<sup>281</sup>”. Perspectiva que permite explorar distintos contextos, donde se viven los cambios socioculturales.

Algunas investigaciones sobre la juventud<sup>282</sup> coinciden en que, las grandes categorías del análisis social como la edad, el género, la clase o etnia no son

---

<sup>278</sup> El capítulo 7 y 8 se construyeron a partir del análisis de los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes. En el capítulo 7 se presenta el perfil de los estudiantes a partir de los datos solicitados en el cuestionario; también, se incluye el análisis de las respuestas del cuestionario de la dimensión 1 contexto social, dimensión 2 contexto cultura y dimensión 3 la cultura histórica. En el capítulo 8 se muestra el análisis a las preguntas correspondientes a la dimensión 4 vinculadas a la enseñanza aprendizaje en el ámbito escolar.

<sup>279</sup> De la Torre, *Del humanismo a la competitividad*, México, UNAM, 2004, p. 15.

<sup>280</sup> Néstor García-Canclini, “De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes”, en Néstor García Canclini, Francisco Cruces y Maritza Urteaga Castro Pozo (coords.), *Jóvenes, culturas Urbanas y redes digitales, Colección Fundación Telefónica*, México, Editorial Ariel, Universidad Autónoma Metropolitana, 2012, p. 3-24.

<sup>281</sup> *Ibid.*, p. 9

<sup>282</sup> Algunas investigaciones sobre la juventud mexicana son: Homero Ávila y Tanía Cruz, “Juventudes en la posmodernidad mexicana”, *Jóvenes, revista de estudios sobre juventud*, cuarta época, núm. 24. México: IMJ, 2006. Náteras, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM/Porrúa, 2006; Emma



suficientes para explicar por sí mismas cómo los jóvenes configuran su visión sobre el mundo, aun cuando éstas sigan siendo un parámetro. Indagar la manera en que los estudiantes configuran su visión sobre el mundo implica revisar algunas de sus experiencias en distintos contextos; cuya revisión permite acceder a la construcción de sus significados. Significados que al mismo tiempo se configuran a partir de la posición, tanto en contextos particulares como de contextos sociales y culturales más amplios.

La disposición o acceso de los estudiantes a recursos, medios, dispositivos, espacios o mecanismos culturales, sociales y económicos los posiciona ante escenarios diferenciados de inclusión o exclusión. Escenarios que los dotan de significados y experiencias que permean la comprensión del contenido histórico social y al mismo tiempo impulsan u obstaculizan el desarrollo de habilidades y de pensamiento crítico. Aunque ello no sea una regla, la capitalización o descapitalización cultural condiciona importantes contrastes dentro del salón de clases.

De uno u otro modo, al iniciar un ciclo escolar, un semestre o un curso, cada estudiante se encuentra ante distintos lugares en el proceso del desarrollo de habilidades. Ninguno de los cuales se valorará ante una dicotomía de bueno o malo, simplemente, se precisa visibilizar que no todos parten desde el mismo sitio respecto a las habilidades de pensamiento crítico: algunos estudiantes se ubican en lugares con más ventajas que otros. Identificar el lugar de partida, proporciona caminos para el reconocimiento tanto en lo individual como en lo colectivo para desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico<sup>283</sup>.

Las habilidades de pensamiento crítico se desarrollan con la interacción entre la naturaleza de la mente y la naturaleza de la cultura. Las experiencias individuales y sociales proporcionan elementos, los cuales se sintetizan para elaborar o perfeccionar sus habilidades de pensamiento crítico. Tal síntesis les posibilita

---

Liliana Navarrete(coord.), *Los jóvenes ante el siglo XXI*. México: El Colegio Mexiquense, A. C, 2004; Pablo Hernández, "Tribus modernas. Nuevas identidades juveniles en México", *jóvenes*, revista de estudios sobre, cuarta época, No. 27, México: IMJ, 2007.

<sup>283</sup> Paul Ricoeur, *Caminos del reconocimiento, tres estudios*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 176. 2006.

construir mediaciones entre lo que aprenden en la escuela y aquello que les han aportado sus experiencias sociales, escolares, culturales e incluso digitales.

Conocer sus experiencias socioculturales, más allá de lo escolar, proporcionará evidencia para reconocer de qué manera el conocimiento adquirido, en distintos contextos, aporta recursos cognitivos y materiales culturales, que impulsen el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Además, este análisis aportará información valiosa para reconocer la base desde la cual inician sus estudios en la asignatura de historia.

La síntesis de esos significados, construidos en diversos contextos, influyen e incluso determinan la construcción de su conocimiento escolar. Tal como lo señaló Bruner: “los significados que están en <<la mente>> tienen sus orígenes y su significado en la cultura en que se crean”<sup>284</sup>.

Mirar al proceso educativo desde una perspectiva social y cultural implica reconocer que la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura. El conocimiento no sólo es la información o el procesamiento de ella, también lo es la cultura<sup>285</sup>.

La cultura aporta los significados para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. Bruner considera que la cultura puede vislumbrarse en dos planos que se interconectan: uno de ellos, la perspectiva que es macro o amplia y, en el otro plano la mirada es más reducida y cercana o micro.

En el plano macro se reconoce que el contexto cultural proporciona a los individuos un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades y poder. En el plano micro, de visión más cercana y particular al individuo, se puede examinar como las demandas de un sistema cultural afectan a aquellos quienes operan dentro de él: se concentra en como los seres humanos construyen realidades y significados para adaptarse al sistema, sin duda con un coste personal, pero a cambio de un resultado esperado<sup>286</sup>.

---

<sup>284</sup> Jerome Bruner, *La educación puerta de la cultura*, Madrid España, Aprendizaje Visor, segunda edición, 1999, p. 21.

<sup>285</sup> *Ibíd.*, p. 29.

<sup>286</sup> *Ibíd.*, p. 30.

Ahora bien, las ideas, representaciones, conceptos y, en general, el conocimiento que tienen sobre la historia de México lo han conformado sobre la base de ideas, representaciones y conceptos elaborados en experiencias escolares anteriores, así como en espacios sociales y culturales distintos al escolar.

El conocimiento de la historia de México se compone de distintos conceptos, significados y representaciones tomados del espacio escolar, pero también del contexto social, de las prácticas culturales, de las ideas y creencias familiares sobre la historia, los espacios de difusión de la historia como museos, sitios históricos y zonas arqueológicas, entre otras prácticas.

La construcción del significado y el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia escolar es resultado de la combinación de referentes, significados, usos, prácticas, estrategias, conceptos, ideas, representaciones que dan un sentido a lo que viven en los diferentes contextos donde participan.

Aprender historia escolar es más que organizar y sistematizar información de manera adecuada; es más allá que solo considerar el contenido propuesto en los programas de estudio, pues, implica considerar la complejidad de la experiencia sociocultural construida a través del tiempo.

Con base en lo anterior, se considera al conocimiento histórico escolar como resultado de significados construidos a partir de las experiencias dentro de distintos contextos como el cultural, histórico, social y escolar. Bruner afirma que los significados se nutren de las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional y las versiones que son producto de historias individuales<sup>287</sup>. Aprender contenido histórico escolar en el contexto escolar no sólo implica procesar, analizar, comprender y explicar información, tampoco basta con memorizar, conocer o interpretar conceptos, hechos, fechas, personajes o su interrelación entre ellos; se requiere resignificar la experiencia socialmente construida, no como un requisito para el conocimiento, sino como condición para la acción<sup>288</sup>. Resignificar la experiencia no es un acto por adquirir, sino que se logra con la práctica.

---

<sup>287</sup> *Ibíd.* 31-32.

<sup>288</sup> Julio Aróstegui *La historia vivida...* p. 147.

Dependiendo de su posición en los contextos particulares, los jóvenes construyen sus valores y sus prácticas de índole parental, mientras que, en el contexto educativo, experimentan alternativas que los posicionan ante situaciones de éxito o de fracaso escolar. Por otra parte, de su posición en contextos sociales o culturales construyen y gestionan sus saberes sociales, culturales e históricos.

Respecto al contexto social, el lugar de procedencia marca un antecedente sociocultural importante. Por ejemplo, el nivel de estudios alcanzado por los padres proporciona a sus hijos recursos culturales y académicos, apoyos, posibilidades y retos que se muestran como intermitentes en su proceso de aprendizaje.

Aquellos padres, quienes alcanzaron un nivel académico más allá de la Educación Media Superior, les aportan a sus hijos una plataforma educativa, económica y cultural distinta respecto de aquellos padres que solo alcanzaron un nivel educativo básico como primaria o secundaria. Las herramientas, los retos y las formas de afrontar situaciones escolares serán distintas entre unos y otros.

Dichas experiencias y vivencias les permiten elaborar sentidos y significados sobre la sociedad, la cultura y las prácticas educativas y, al mismo tiempo, son lugares de producción creativa, heterogénea y cambiante, en donde los jóvenes construyen su visión de sí mismos, de su entorno, su cultura, su espacio escolar y los significados alrededor de todo esto<sup>289</sup>.

Por otro lado, la disposición para el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas se verá favorecida o, en desventaja dependiendo del acceso a espacios culturales más amplios y a una gama amplia de recursos tecnológicos, en contraste con quienes su espacio de movilidad cultural está constreñido solo a lo que aprende en la escuela.

Por ejemplo, el acceso o restricción que tengan los jóvenes ante las tecnologías de la información y comunicación determinará diferencias sociales y culturales importantes. Aquellos que tienen acceso sin restricciones a las tecnologías digitales, como el internet, se colocan ante la posibilidad de elegir, crear, innovar y abrirse a nuevas posibilidades; de lado contrario, quienes tienen

---

<sup>289</sup> Maritza Urteaga Castro-Pozo, "Género, clase y etnia. Los modos de ser joven", en Rossana Reguillo (coordinadora), *Los jóvenes en México*. México, Fondo de Cultura Económica, CONACULTA, 2010, p., 15-51.

restricciones o limitaciones para conectarse a internet, se encuentran ante una situación vulnerable.

Como señala Reguillo el acceso o no a las tecnologías de la información y comunicación abre dos vías a la juventud:

“una mayoritaria, precarizada y desconectada no sólo de lo que se denomina la sociedad red o sociedad de la información, sino que los desconecta de sistemas más complejos como acceso a la seguridad (educación, salud, trabajo), sobreviviendo apenas con los recursos mínimos, y otra, minoritaria, conectada, incorporada a los circuitos e instituciones de seguridad, y en condiciones de elegir<sup>290</sup>.

Los estudiantes, cuyos espacios culturales son más amplios y tienen a su disposición una gama amplia de recursos tecnológicos, se encuentran ante posibilidades infinitas de construir y reconstruir permanentemente nuevas rutas para nutrir su mapa cultural, en cambio, para quienes su espacio cultural es limitado o constreñido a lo que vive en la escuela, tienen otros retos, por ejemplo, adquirir herramientas con las cuales enriquecerán su capital cultural.

El espacio social, cultural y escolar proporciona experiencias que favorecen, limitan o impulsan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el aula. Además de estos espacios, el uso de la historia en el espacio público ofrece una gama de posibilidades al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

La asistencia a sitios y museos históricos, zonas arqueológicas, la literatura de contenido histórico y las prácticas en fiestas y festejos históricos proporcionan experiencias y prácticas sociales alrededor de la historia en la vida cotidiana, por ello, al involucrarse en las distintas manifestaciones de la cultura histórica, los estudiantes otorgan significado de forma vital al paso del tiempo.

Como se puede notar, la construcción del significado no es individual ni particular; es la apropiación de la singularidad de las trayectorias sociales,

---

<sup>290</sup> Rossana Reguillo, “La condición juvenil en el México contemporáneo”, en Rossana Reguillo (coordinadora), *Los jóvenes en México*. México, Fondo de Cultura Económica, CONACULTA, 2010, p. 395-429.

culturales, educativas e incluso religiosas: trayectorias cronológicamente ordenadas e irreductibles las unas de las otras<sup>291</sup>. Es a través de las experiencias donde las personas construyen sus significados y le dan sentido a sus prácticas sociales, educativas o culturales.

La singularidad de las trayectorias y, por ende, la apropiación de la singularidad proviene de un *habitus* social e históricamente construido, también provienen de experiencias anteriores, dominadas por las primeras experiencias y a su vez de las experiencias comunes de los miembros de una misma clase<sup>292</sup>.

Trasladando estas ideas al espacio escolar, las experiencias previas de los estudiantes sobre aquello que implica aprender historia, les ha dado una idea sobre lo qué es esta asignatura en el espacio escolar y ha modelado sus representaciones sobre los procesos históricos de la historia de México. Respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en su trayectoria escolar y en su espacio sociocultural, han tenido experiencias que quizás hayan favorecido o minado la posibilidad de desarrollarlas.

A partir de la posición desde la cual parten los estudiantes antes del proceso de desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico, reflejan la idiosincrasia de cada individuo y también permite reconocer las formas canónicas de como construyen su realidad<sup>293</sup>.

El sitio desde el cual parte cada estudiante en las clases de historia será distinto y particular, como también será distinto el lugar de llegada de cada estudiante en el proceso del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Esa diferencia se encuentra atravesada por el capital cultural, las experiencias particulares en los usos del pasado en su vida cotidiana, el acceso o no a medios, recursos y apoyos tecnológicos, económicos y sociales, elementos configurados en el mundo social o en el mundo de la vida. Para comprender esa diferencia, en primer lugar, es importante considerar que el bagaje del capital cultural entre unos y otros

---

<sup>291</sup> Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Trad. II. Ariel Dilón, Argentina, Siglo XXI, 2007, p. 98.

<sup>292</sup> *Ídem*.

<sup>293</sup> Bruner, *Ibid.*, p. 33.

no es el mismo, como tampoco es igual el *campo de producción*<sup>294</sup> de su capital cultural. Conocer el contexto social, cultural, escolar e histórico es mirar el campo de producción de las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo, lo cual, permitirá dar sentido a la producción misma de dichas habilidades en el campo de la práctica educativa de la enseñanza y aprendizaje de la historia en el salón de clase.

Con base en las premisas anteriores, este capítulo corresponde al perfil y el contexto sociocultural de los estudiantes, quienes participaron en esta investigación. Primero, se encuentran las dimensiones y las categorías con las que se construyó el cuestionario para recuperar la información; después, se proporciona el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario a fin de configurar el perfil de los estudiantes a partir de sus distintos contextos socioculturales y educativos.

## 6.1 Las dimensiones y categorías de análisis

El perfil se construyó a partir del análisis de los datos obtenidos en un cuestionario tipo encuesta aplicado a 212 estudiantes de tercer semestre del Colegio de Bachilleres. El cuestionario se diseñó a partir de cuatro dimensiones: *contexto social*, *contexto cultural*, *contexto de la cultura histórica* y *ámbito escolar*. Dimensiones que se superponen unas y otras porque todas se interrelacionan entre sí. Fue un reto delimitar cada frontera entre ellas.

Las cuatro dimensiones se relacionan directamente con elementos que pueden nutrir el aprendizaje de la asignatura de historia. Las dimensiones son:

- *Contexto social*, la cual hace referencia a un espacio particular y cercano, y en cuya dimensión se consideraron dos categorías: uno, la pertenencia social y dos, la conformación y pertenencia familiar.
- *Contexto cultural: consumo y prácticas culturales*: en esta dimensión se consideraron seis categorías: una, el acceso y el uso de recursos tecnológicos y digitales; dos, actividades extraescolares y de

---

<sup>294</sup> Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Compilación y traducción: Isabel Jiménez. México, Siglo XXI Editores, 1998, p. 9.

entretenimiento; tres, fomento a la lectura y literatura extraescolar; cuatro, música extraescolar; cinco, cine extraescolar y seis, teatro extraescolar.

- *Contexto de la cultura histórica*: esta dimensión se diseñó pensando en tres categorías: una, museos, espacios y sitios históricos; dos, tradiciones y fiestas patrias y tres, novela histórica.
- *Ámbito escolar*: en ésta se diseñaron dos categorías: una, experiencias de enseñanza-aprendizaje con la historia; y dos, ideas y conocimiento histórico.

Al inicio del cuestionario se solicitó información general de los estudiantes: se requirió edad, género, lugar de residencia y lugar de nacimiento. Vale la pena recordar que la aplicación del cuestionario se realizó antes de las entrevistas a los profesores y, también antes de las observaciones a la práctica educativa, tal como se señala en el capítulo tres en la descripción del trabajo de campo. Ahora bien, antes de mostrar el análisis de los datos obtenidos del cuestionario, se presenta la descripción de los estudiantes, quienes respondieron el cuestionario.

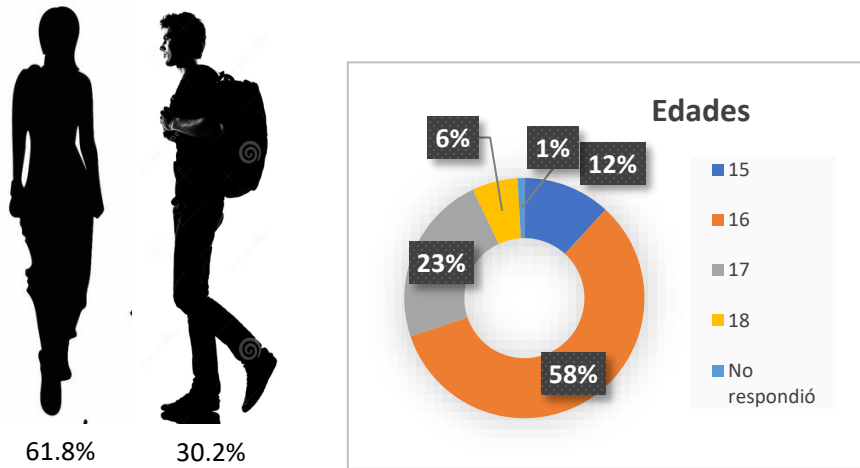
## **6.2 Los estudiantes de la investigación**

Los estudiantes que participaron en la investigación tienen entre 15 y 17 años. Dentro de ese rango, las edades con mayor presencia fueron: 16 años (58%) y 17 años (23.1%). Solo el 11.8% de ellos afirmó tener 15 años y 5.7% 18 años.

Del total de la muestra, el 61.3% son mujeres y el 30.2% son hombres, el resto no respondió, es decir, el 8.5%. Lo anterior da cuenta de grupos conformados, principalmente, por mujeres (Ver gráfico 1).



**Gráfico 1. Edad y género**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

La mayoría proviene de las alcaldías aledañas al Plantel 15 Magdalena Contreras, pero con mayor presencia de colonias de dicha alcaldía; no obstante, también proceden de colonias, barrios y pueblos de Tlalpan y Álvaro Obregón. La inversión de tiempo en el desplazamiento de su casa a la escuela oscila entre 10 y 40 minutos.

Nacieron, la gran mayoría, en la Ciudad de México, aunque hay registros que indican otros estados de procedencia, por ejemplo, Estado de México, Puebla, Guadalajara, Oaxaca y Guerrero; sin embargo, estos casos son esporádicos.

A continuación, se describen los hallazgos obtenidos del análisis de las respuestas en el cuestionario, distribuidos y organizados por dimensiones y categorías como ya se señaló anteriormente.

### **6.3 Dimensión 1: Contexto social**

En esta dimensión indaga la pertenencia social a partir de la permanencia en su localidad de residencia y su identificación tanto colectiva como religiosa. A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos del cuestionario respecto a la dimensión 1.

### 6.3.1 Pertenencia social

Para conocer la *pertenencia social*, se consideró viable identificar la ubicación geográfica, los espacios sociales y la identificación religiosa como elementos para situar los rasgos culturales. Los elementos anteriores objetivan las representaciones de pertenencia social, al ubicar dichos elementos en el sistema cultural donde funcionan<sup>295</sup>.

Respecto a la ubicación geográfica, se indagó dónde viven y el tiempo de residencia en ese mismo lugar. Para identificar los espacios sociales de pertenencia, se proporcionó un listado de siete opciones conformado por algunas estructuras sociales que se vinculan entre lo social y lo geográfico. Finalmente, para conocer la identificación religiosa, se cuestionó por religión con que se sienten identificados (ver las preguntas 1, 2 y 3 del cuestionario).

De acuerdo con el análisis de las respuestas, la mayoría ha vivido prácticamente toda su vida en el mismo lugar. Se llegó a esta conclusión, al considerar la edad, el lugar de nacimiento y el tiempo que llevan viviendo en lugar donde viven.

La edad oscila entre 15 y 16 (ver gráfico 1). Del total de la muestra el 74.5% afirmó vivir más de 10 años en el mismo lugar y los registros del lugar de nacimiento indicaron que la mayoría nació en la Ciudad de México (ver gráfica 1).



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

<sup>295</sup> Bourdieu, *Ibid.*, p. 17.

Para identificar la *pertenencia social* respecto a los espacios sociales, se diseñó la pregunta: “¿sientes que formas parte de...?” Las opciones proporcionadas en el cuestionario se organizaron de la siguiente manera:

- a) familia, colonia, ciudad, país, mundo
- b) familia, colonia, ciudad, país
- c) familia, colonia, ciudad
- d) familia, colonia,
- e) familia, ciudad
- f) familia, país
- g) familia, mundo
- h) familia

De las opciones, el espacio social que se mantuvo como plataforma de partida fue la familia, mientras que el resto de los espacios de socialización varió entre una y otra opción. Para el diseño de las opciones se siguió la lógica de iniciar el listado a partir de espacios sociales que son particulares y cercanos hasta dar paso a espacios colectivos más amplios. Para el análisis de los resultados, las siete opciones se organizaron en cuatro categorías: global (incisos a y g), nacional (incisos b y f), local (incisos c, d y e) y particular (inciso h). Cuatro categorías que dan cuenta de cuatro maneras distintas de dar significado a la pertenencia social.

Para reconocer el porcentaje de quienes se ubican en la categoría global, se consideró el porcentaje del total de veces que fueron seleccionados los incisos “a” y “g”, lo mismo se hizo en la categoría nacional y local. Con base en las respuestas, la pertenencia social se distribuyó de la siguiente manera entre las cuatro categorías:

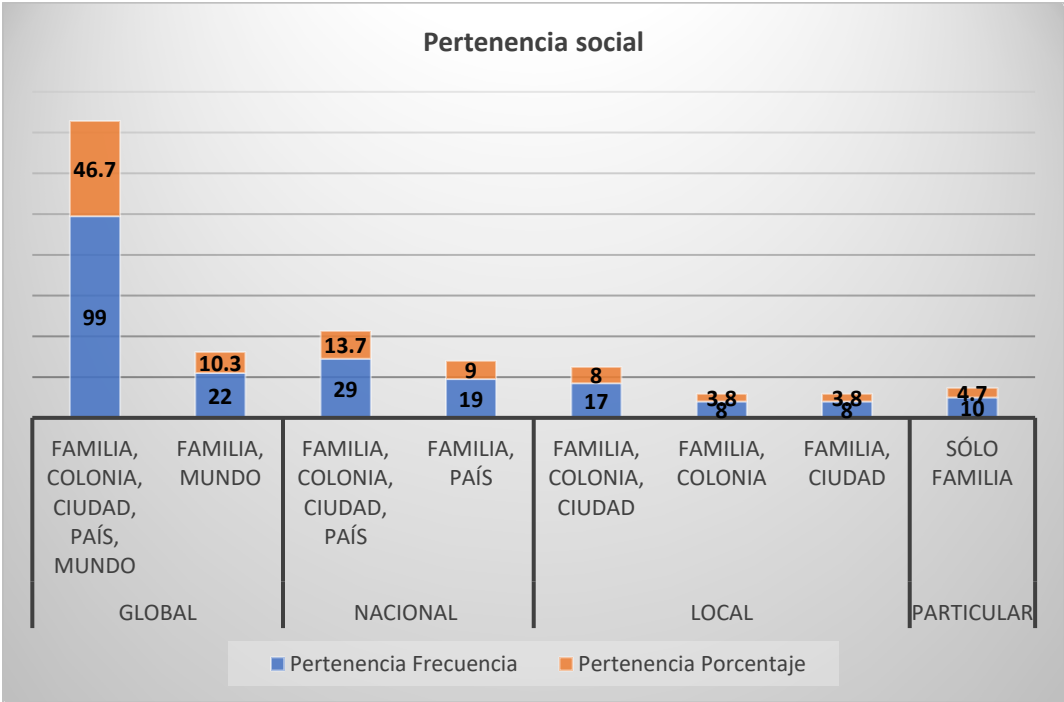
1. global (57%)
2. nacional (22.7%)
3. local (15.6%)
4. particular (4.7%)

Lo anterior significa que el 57% se identifica en una estructura social de perspectiva global, mientras que el 22.7% se ubica en una estructura social de perspectiva

nacional. Solo el 15.6% considera tener una pertenencia social a lo local y aquellos que, únicamente se sienten identificados con su familia, representan el 4.7%.

Con base en los datos analizados, “la pertenencia social” corresponde a una visión global, donde sienten que pertenecen a la familia, a la colonia, a la ciudad, a su país y al mundo. Ello indica un perfil que apunta a la construcción de una ciudadanía desde una perspectiva global, aunque lleven viviendo toda su vida en el mismo lugar (ver gráfica 2).

Gráfica 2. Pertenencia social



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

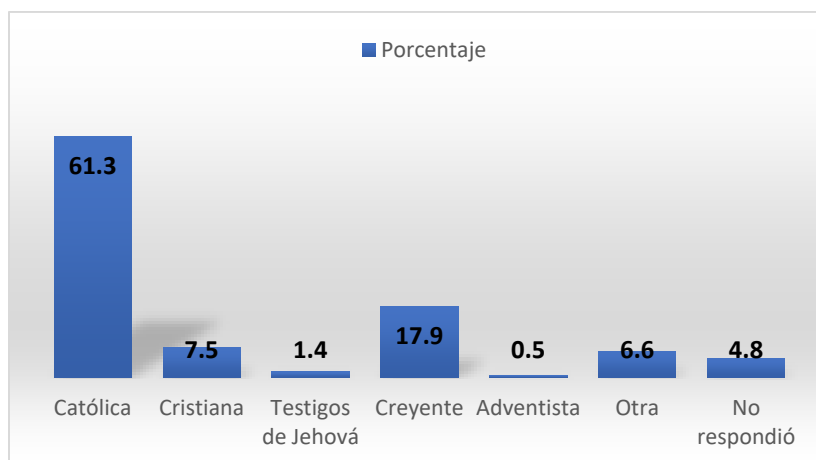
Finalmente, para describir la pertenencia social se consideró significativo incluir la categoría *pertenencia religiosa* en virtud de que ésta tiene una influencia cultural vigente entre las familias mexicanas<sup>296</sup>.

Para identificar la pertenencia religiosa en tanto elemento cultural, se preguntó: “¿con qué religión te identificas?” Las respuestas afirman que continúa un fuerte arraigo a la tradición católica. Tal como se muestra en la gráfica 3: el 61.3 % afirma

<sup>296</sup> Octavio Rodríguez Araujo. *La iglesia contra México*, Orfila, 2010, p. 365.

identificarse con dicha religión. Mientras que el 17.9% afirmó considerarse creyente. Datos que refuerzan la idea de que la religión es un rasgo cultural vigente en la identificación social de los estudiantes.

Gráfica 3. Pertenencia religiosa



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

Respecto a la opción de respuesta “otra” registraron religiones como yorubas y Ateos, aunque ser ateos configura una condición más que una pertenencia a una religión.

De forma general, los datos analizados en esta categoría dan muestra de que, tienen una pertenencia social con un largo arraigo al lugar de nacimiento, pertenecen a una cultura urbana con tendencia a configurar una ciudadanía de perspectiva global y con una alta predisposición a las tradiciones católicas.

### 6.3.2 Conformación y pertenencia familiar

La segunda categoría dentro de la dimensión “contexto social” busca identificar la conformación y la pertenencia familiar, ambos como rasgos del sistema cultural al que pertenecen los estudiantes. Conocer cómo se compone la familia es mirar un poco más allá de su espacio escolar, lo cual no tiene el afán de categorizar o juzgar

la dinámica familiar, sino de reconocer la diversidad de experiencias que viven con relación a la conformación y estructura familiar<sup>297</sup>.

Como ya se ha mencionado, vincular las experiencias desde distintos contextos es mirar sus espacios de significación, los cuales les permiten poner en práctica usos, valores y creencias que los facultan a funcionar en sociedad, y que son producto de una construcción social. Por ejemplo, Vygotsky señala que el pensamiento o la palabra por sí mismos están vacíos si no se miran a la luz del significado, el cual se construye en contexto<sup>298</sup>. La conformación familiar aporta una red de significados sociales practicados tanto implícita como explícitamente en las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio escolar.

Considerar la configuración de la estructura familiar dentro del cuestionario nace del interés por reconocer a la familia como el primer espacio de socialización porque a través de la experiencia construida en su red familiar, construirán por semejanza o diferenciación códigos sociales, valores, ideas, visiones o perspectivas para entender la vida.

Las herramientas culturales o cognitivas a las que tenga acceso uno y otro estudiante están mediadas o limitadas por factores como el nivel de estudios de los padres, el tipo de familia en términos de estructura, los apoyos en términos monetarios e incluso por los lugares de procedencia de la red familiar.

La conformación familiar, en términos de estructura y la cantidad de integrantes, son valores agregados a las expectativas, apoyos, impulsos o estímulos a los que pueden acceder los alumnos para el estudio. Por ejemplo, la estructura familiar piramidal es un factor determinante en la subordinación de los integrantes, y determinante en el proceso de separación-individuación<sup>299</sup>.

El apoyo familiar en términos de economía condiciona a entregar como valor de cambio buenas calificaciones, sin que ello refleje mejor desempeño escolar, mejores estrategias de autorregulación y de aprendizaje. El dinero que los padres

---

<sup>297</sup> Aunque sería interesante profundizar en el tema, ello escapa de las intenciones de la presente investigación. Aquí sólo exploraremos a la familia en términos de estructura.

<sup>298</sup> Lev S. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, México, Quinto sol, p. 142.

<sup>299</sup> Girardi, Celina Imaculada, y Ruiz Flores, Leticia, y "Evaluación psicopedagógica en bachillerato: Un estudio preliminar." *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 12, no. 2, 2010, pp. undefined-undefined. undefined. Ameli-Ca, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376011>

proporcionan, en muchas ocasiones, sustituye la posibilidad de que éstos aprendan estrategias para involucrarse en las tareas de sus hijos, dediquen tiempo y espacio adecuado para el estudio o establezcan una comunicación directa y regular con sus profesores.

El apoyo de los padres a sus hijos, en términos económicos, suple la importancia de dedicar tiempo a actividades extracurriculares o culturales que amplíen lo visto en clase como buscar información, plantearse preguntas, leer periódicos, ir a bibliotecas o museos. Estas son situaciones que impactan en su proceso formativo en el día a día en las aulas porque colocan a cada estudiante frente a espacios de semejanza o diferenciación, implícitas en sus relaciones interpersonales con sus compañeros.

Algunas investigaciones enfocadas a estudiar las relaciones entre el ambiente familiar y el desempeño académico han planteado como factores que predicen el desempeño académico, aquellos relacionados con las condiciones socioeconómicas, culturales y demográficas.

Por ejemplo, Castejón y Pérez indicaron que, la influencia del nivel socioeconómico en el desempeño académico de los niños, asociada con la clase social, está mediada por el nivel cultural de las familias de procedencia y éste, a su vez, por el ambiente familiar relativo a las actitudes, expectativas y valoraciones de la familia con respecto al desarrollo académico de las familias<sup>300</sup>.

Por su parte, Bazán, Sánchez y Castañeda discuten que es más significativo el interés y el involucramiento de los padres en las tareas escolares de sus hijos. A través de un modelo hipotético de relaciones estructurales entre la variable latente (dominio de lectura: reflexión, lectura y escritura) con variables manifiestas (escolaridad de los padres; promedio de años de estudio de los padres con quienes viven los estudiantes, tiempo dedicado a la lectura dentro y fuera de la escuela; apoyo de la familia a las tareas y formación del docente).

Los autores llegaron a la conclusión que tanto el apoyo familiar, el interés por la lectura, las expectativas que tienen los padres en el aprendizaje de sus hijos así

---

<sup>300</sup> Castejón, J. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico, *Bordón*, 50, 171-185.

como las características del maestro contribuyen significativamente en el desempeño de los niños en pruebas de ejecución respecto a la lectura y la escritura en virtud de que el nivel de estudios de los padres y el grado de involucramiento de los profesores determinará el acceso, la distribución y gestión de herramientas culturales o cognitivas necesarias para el apoyo escolar en contraste con aquellos de quienes solo le han apostado a los apoyos en términos socioeconómicos.<sup>301</sup>

En la presente investigación también se considera la ubicación geográfica de los estudiantes ya que implica una convivencia que trae consigo idiosincrasias, tradiciones, valores, prejuicios y añoranzas, que aportan ideologías y expectativas al proceso educativo.

Con base en estas razones, se considera importante indagar la conformación y los apoyos de la familia para conocer desde que lugar los estudiantes inician el desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico. Por ello, en el cuestionario, se dedicaron 7 preguntas para conocer la *conformación familiar*<sup>302</sup>, la *pertenencia familiar* en tres áreas: a) dependencia económica<sup>303</sup>, b) ubicación geográfica<sup>304</sup> y c) nivel escolar<sup>305</sup>. A continuación, se describen los hallazgos a partir del análisis de los datos obtenidos.

### **6.3.2.1 Conformación familiar**

De acuerdo con los datos del cuestionario, el 37.26 % pertenece a familias poco extensas, es decir, familias conformadas por cuatro integrantes; el 27.35% indicó que su familia se integra por cinco miembros y sólo el 11.79% reportó pertenecer a una familia de tres miembros (ver gráfica 4).

---

<sup>301</sup> Bazán Ramírez, Aldo, y Sánchez Hernández, Beatriz Adriana, y Castañeda Figueiras, Sandra, y "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita." Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, no. 33, 2007, pp.701-729. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003312>

<sup>302</sup> Ver pregunta 4 y 5 del cuestionario, anexo 1.

<sup>303</sup> Ver pregunta 6, 7 y 8 del cuestionario, anexo 1.

<sup>304</sup> Ver pregunta 9 del cuestionario, anexo 1.

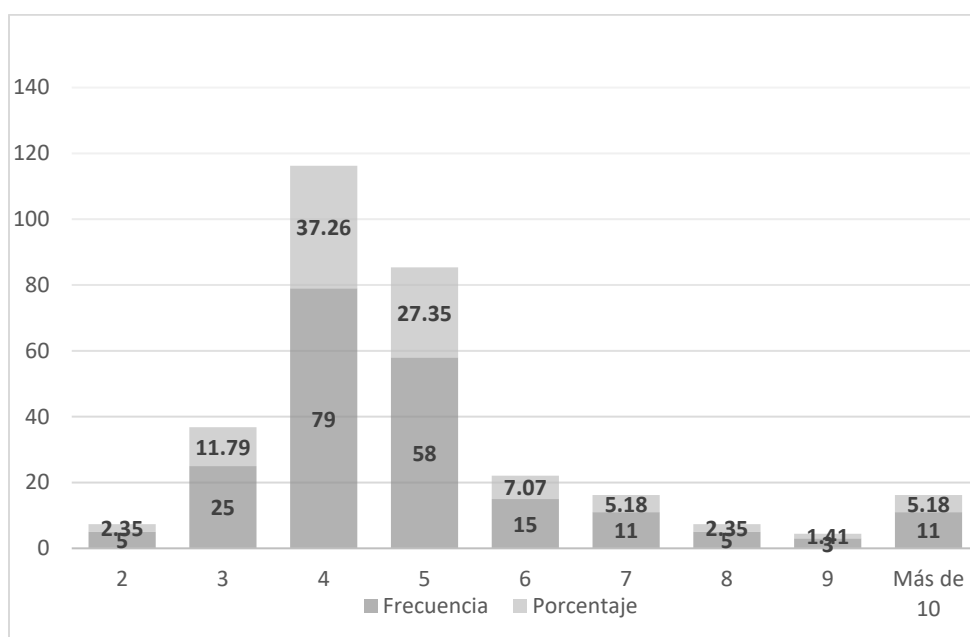
<sup>305</sup> Ver pregunta 10 del cuestionario, anexo 1.



Después, al revisar los datos obtenidos de la pregunta: “¿quiénes conforman tu familia?” Se pudo valorar que el 53.3% pertenecen a familias conformadas por su papá, mamá y hermanos (ver gráfica 5).

Si comparamos los resultados de las preguntas: “¿cuántas personas integran tu familia?” y “¿quiénes conforman tu familia?” Se puede valorar que el 37% se integran por cuatro miembros y el 27%, por cinco. En ambos casos las familias se conforman bajo un esquema piramidal: integradas por papá, mamá y hermanos.

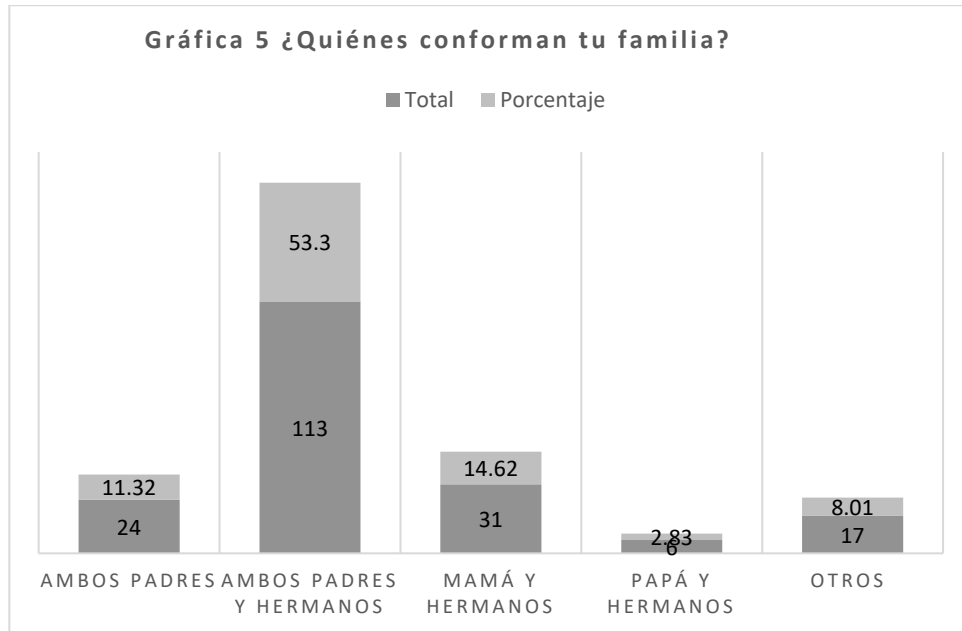
Gráfica 4. Miembros de la familia



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

Muy pocas familias están integradas por solo uno de sus progenitores, por ejemplo, el 14.62% afirmó que vive con su mamá y hermanos, mientras que el 2.83% vive con su papá y sus hermanos (Ver gráfica 5). Los datos señalan la preservación de la familia integrada por ambos progenitores.

Gráfica 5. Conformación familiar



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

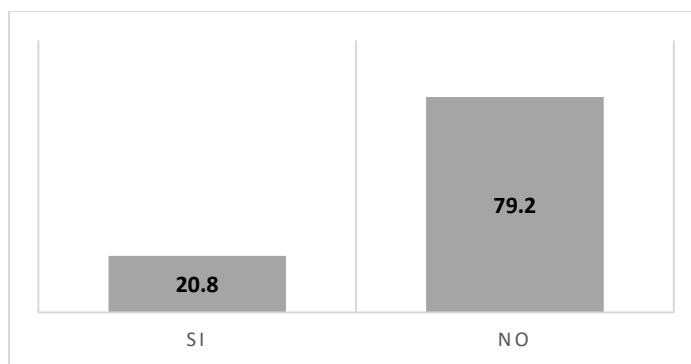
### 6.3.2.2. Pertenencia familiar

Para conocer la pertenencia familiar, se consideraron los siguientes elementos: a) la dependencia económica, b) ubicación geográfica y c) la escolaridad de los padres. Con tales elementos se objetivarán las interpretaciones sobre el contexto familiar. Respecto a la *dependencia económica*, se indagó cuántos estudiantes se dedican a actividades con remuneración. Conocer esta información permite reconocer el uso que hacen del tiempo más allá de la escuela y visibilizar de qué manera influye en su desempeño escolar.

Aquellos quienes, además de trabajar estudian hacen un uso distinto del tiempo después de clases en comparación con aquellos quienes al salir de la escuela se dirigen a su casa. Para hacer sus tareas tienen menos tiempo o deben combinar el trabajo con sus tareas a diferencia de aquellos que tienen el resto de la tarde para ello. Aunque quienes trabajan desarrollarán habilidades sociales, laborales y económicas, que los prepararán mejor para la independencia, habilidades, que no proporciona la escuela ni a ellos, ni a los demás.

Los datos obtenidos del cuestionario muestran que el 20.8% estudian y trabajan. No es una cantidad alta en comparación con aquellos que no trabajan, sin embargo, es significativa (ver gráfica 6).

Gráfica 6. ¿Además de estudiar trabajas?



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

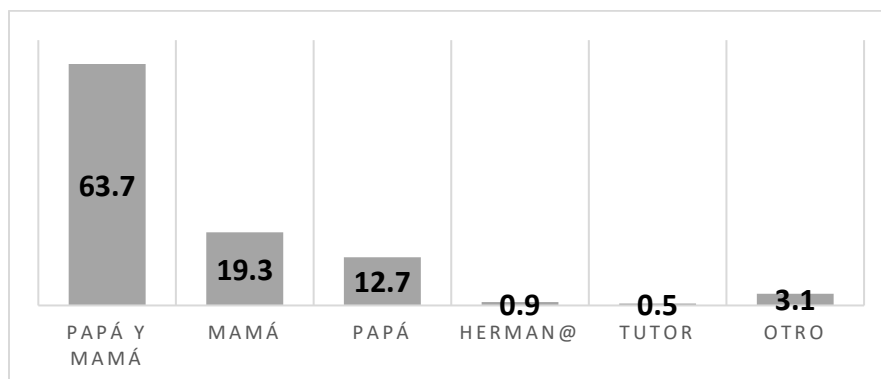
Los datos indican que solo un 20.8% trabaja y estudia y un 79.2% solo se dedica a estudiar. Es una proporción más elevada de quienes no trabajan y, por tanto, las condiciones para el desempeño escolar respecto al tiempo son favorables. Si la manutención de sus estudios no corre a cargo de ellos, esa condición los libera para que puedan dedicar más tiempo, esfuerzo y empeño, por ende, mayor responsabilidad a actividades escolares. Lo cual se verificará al momento de analizar la práctica educativa desde la perspectiva de aquello que se hace en el salón de clases.

En la dependencia económica, también se indagó qué porción de estudiantes reciben un apoyo o manutención de ambos padres; quienes, de un solo padre o quienes lo reciben de otro miembro de su familia. De acuerdo con las respuestas: un 63.7% de ellos dependen de ambos padres. Los datos demuestran, incluso, que la mayoría pertenece a familias integradas por ambos padres.

Llama la atención el siguiente dato: existe un porcentaje significativo de los que indicaron recibir apoyo y manutención solo de su mamá (19.3%) y este porcentaje es más alto en comparación con aquellos que solo viven con su mamá (14.62%, gráfica 5). Lo cual indica, con una alta posibilidad, la existencia de familias

integradas por ambos padres donde la mamá es la persona que administra, distribuye o provee el ingreso familiar (ver gráfica 5 y 7).

Gráfica 7. Dependencia económica



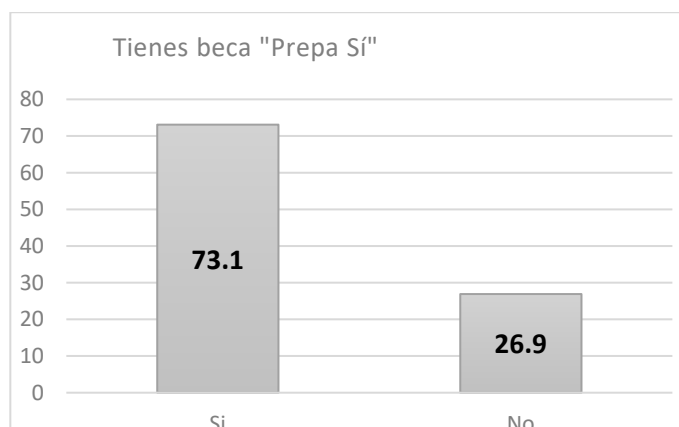
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

Finalmente, en la categoría *dependencia económica*, se preguntó si cuentan con un apoyo económico además de la manutención recibida por parte de sus padres. De manera concreta, existe la necesidad de conocer si los estudiantes reciben una beca como apoyo para sus estudios. Situación que aumenta el ingreso que reciben destinado a su desarrollo académico y entonces esperar un mejor impacto en el desempeño escolar.

De acuerdo con los datos del cuestionario, el 73.1% recibe un apoyo económico subsidiado por el gobierno de la Ciudad de México a través del programa *Prepa Sí* (gráfica 8). Esta información advierte que, quienes participaron en el cuestionario, tienen un ingreso económico proporcionado por sus padres para la manutención de sus estudios y, además, reciben un ingreso del Gobierno de la Ciudad de México con el mismo fin.

Por tanto, la población que participó en el cuestionario da cuenta que tiene una plataforma económica sostenible para el desarrollo de sus actividades escolares. Lo cual, debería reflejar un mejor desempeño en su labor académica en función de que el ingreso económico no es un tema que los coloque en una situación vulnerable, sino todo lo contrario.

Gráfica 8. Apoyos para sus estudios



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

De manera paralela a la dependencia económica, explorar la pertenencia de la familia al lugar donde viven, permite vincular la identificación y el arraigo que tienen respecto al lugar de residencia. Mientras el ingreso económico permite configurar una plataforma de estabilidad y seguridad para la movilidad sociocultural, la identificación y el arraigo legitima, preserva y actualiza el ejercicio de las prácticas culturales, pues estas están asociadas a la ubicación geográfica y local.

Para indagar la relación que hay entre las prácticas culturales y el lugar de procedencia, en el cuestionario se preguntó por el lugar de procedencia de los abuelos maternos (tabla 6) y paternos (tabla 7) así como la procedencia de ambos padres de familia; con la intención de identificar la vinculación que tienen estos estudiantes a prácticas familiares que provienen de otros sitios distintos a los que habitan.

Los datos presentados en la tabla 6 corresponden a los de la *familia materna* y los de la tabla 7 corresponden a la *familia paterna*; se indica poca movilidad entre los progenitores, así como de los abuelos. Al revisar los datos, el 68.04% de la familia materna ha vivido en la Ciudad de México toda su vida (tabla 6) mientras que, con mayor proporción, el 94.77% de la familia paterna ha residido en el mismo lugar (tabla 7). Lo anterior permite decir que las familias tienen poca movilidad geográfica. Con base en lo anterior, las prácticas culturales están más arraigadas al contexto urbano de la Ciudad de México.

Fueron pocos quienes indicaron que alguno de sus abuelos proviene de algún estado o país. Aunque los lugares provenientes son zonas conurbadas a la Ciudad de México como el Estado de México (13.78% para el caso de la familia materna y 12.12% de la familia paterna), Puebla (7.71 de la familia materna y 9.64% de la familia paterna).

Son pocos los casos cuyos estados de procedencia están lejos, como el caso de Oaxaca (10.9% de la familia materna y 6.34% de la familia paterna), Michoacán (6.34% de la familia materna y 7.71% de la familia paterna) o Veracruz (5.78% de la familia materna y 6.61% de la familia paterna).

Por parte de la familia materna, existen estados de la República Mexicana mencionados una sola ocasión como es el caso de Monterrey, Sinaloa, Zacatecas, Aguascalientes, Chihuahua, Tamaulipas y Yucatán. Por parte de la familia paterna, son mencionados en un rango de 1 a 9: Aguascalientes, Durango, Monterrey, Morelos, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala y Zacatecas.

Tanto en la familia materna como en la paterna existen miembros que son de procedencia extranjera, los países mencionados por parte de la familia materna fueron Alemania, Colombia y España; por parte de la familia paterna: Argentina y Colombia.

El último elemento para conocer la pertenencia familiar es identificar la escolaridad de los padres. Conocer el nivel de estudios alcanzados por éstos permite valorar los apoyos que pueden proporcionar en beneficio al desempeño escolar de sus hijos y, al mismo tiempo, reconocer los apoyos y herramientas que tienen para afrontar las actividades escolares y tareas.

El nivel de estudios que alcancen los padres coloca ante un capital cultural que se gestiona y reproduce dentro de su familia. En algunos casos, el capital cultural logrado por ambos padres a través del nivel de estudios alcanzado permite únicamente la reproducción del mismo espacio social y cultural, por tanto, obstaculiza la posibilidad de moverse a nuevos o distintos espacios sociales e incluso dificulta la posibilidad de construir nuevas herramientas para la movilidad social.

**Tabla 6.** Lugares de procedencia de la familia materna

Sitios de procedencia	Procedencia de la familia materna			Total, por sitio	Porcentaje %
	MAMÁ	ABUELA MATERNA	ABUELO MATERNO		
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia		
Alemania	0	0	1	1	0.15
Aguascalientes	0	1	1	2	0.55
CDMX	156	103	88	247	68.04
Chiapas	1	1	1	3	0.82
Chihuahua	0	0	1	1	0.15
Colombia	1	1	0	2	0.55
Edo. México	12	22	16	50	13.78
España	0	0	1	1	0.15
Guanajuato	0	3	6	9	2.48
Guerrero	4	4	5	9	2.48
Hidalgo	4	7	10	21	5.78
Jalisco	1	2	1	4	1.10
Michoacán	5	8	10	23	6.34
Monterrey	0	1	0	1	0.15
Morelos	1	2	1	4	1.10
Oaxaca	7	15	15	37	10.19
Puebla	8	13	14	35	9.64
Querétaro	1	2	1	4	1.10
San Luis Potosí	0	4	3	7	1.93
Sinaloa	0	0	1	1	0.15
Tamaulipas	1	1	1	3	0.82
Veracruz	5	7	9	21	5.78
Yucatán	0	1	0	1	0.15
Zacatecas	0	0	1	1	0.15
No respondió	5	14	25	44	12.12
<b>Total, por miembro</b>	<b>212</b>	<b>212</b>	<b>212</b>	<b>636</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

**Tabla 7.** Lugares de procedencia de la familia paterna

Procedencia	Procedencia de la familia paterna			Total, por sitio	Porcentaje %
	Papá	Abuela paterna	Abuelo paterno		
Procedencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Total, por sitio	Porcentaje %
Aguascalientes	0	1	0	1	0.15
Argentina	1	1	1	3	0.82
CDMX	154	95	95	344	94.77
Colombia	0	0	1	1	0.15
Durango	0	0	2	2	0.55
Edo. México	10	19	15	44	12.12
Guadalajara	2	3	3	8	2.20
Guanajuato	2	10	9	21	5.78
Guerrero	1	4	6	11	3.03
Hidalgo	5	9	6	20	5.50
Michoacán	5	15	8	28	7.71
Monterrey	0	1	1	2	0.55
Morelos	1	0	1	2	0.55
Oaxaca	6	8	9	23	6.34
Puebla	7	11	10	28	7.71
Querétaro	0	3	4	7	1.92
San Luis Potosí	1	0	1	2	0.55
Tabasco	1	1	1	3	0.82
Tlaxcala	1	1	3	5	1.38
Veracruz	5	9	10	24	6.61
Zacatecas	1	1	1	3	0.82
No respondió	9	20	25	54	14.87
Total, por miembro	212	212	212	636	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario



En otros casos, el capital cultural proporciona recursos materiales, dispositivos, espacios inmateriales para el apoyo de las tareas y financiamiento para la adquisición de insumos tanto tangibles como intangibles, que los posicionan ante otras plataformas sociales o culturales. Situaciones que los posicionan ante distintos retos y en diferentes escenarios para su proceso de aprendizaje.

Sin caer en determinismos, la escolaridad de los padres permite notar el grado de esfuerzo requerido para ingresar, permanecer y concluir la educación media superior. Por ejemplo, para algunos estudiantes cuyos padres alcanzaron como nivel educativo más alto la primaria o la secundaria, terminar la educación media superior será la expectativa más alta y el reto familiar anhelado, pues con ello, se está trascendiendo el espacio social alcanzado por los padres.

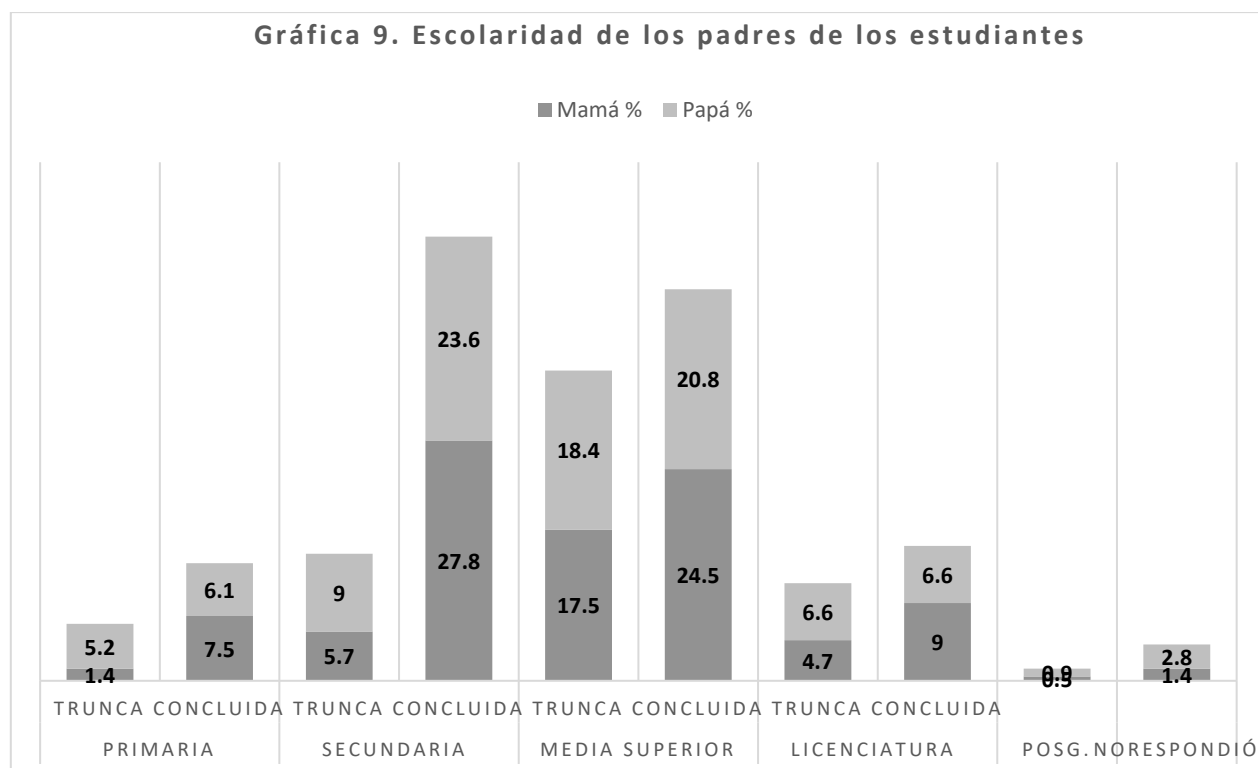
Lo anterior no significa que los padres no anhelan una carrera universitaria para sus hijos, significa que, para los jóvenes ingresar a la educación superior, les requerirá construir herramientas intelectuales, culturales e incluso emocionales que les permitan trascender el espacio social y cultural al que pertenecen.

En cambio, para quienes sus padres lograron terminar la educación media superior, su reto está colocado en el ingreso y conclusión de una carrera universitaria, pues culminar la educación media superior implicaría llegar únicamente al mismo nivel educativo al que llegaron sus padres.

El capital cultural abre brechas diferentes: mientras el reto de algunos estudiantes está colocado en culminar la educación media superior, para otros es ingresar y terminar una carrera universitaria. Por tanto, alcanzar estos retos puede suponer mayor dificultad para aquellos que no cuentan con la ayuda económica de sus padres, es decir, que no solo están atravesados por el nivel académico de sus progenitores, sino por la necesidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Cada estudiante tiene retos y desafíos que poco se reconocen a la hora de evaluar los contenidos que deben saber. Sin lugar a duda cada reto coloca a los estudiantes en lugares diferentes ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se nota en su desempeño académico dentro del salón de clases. De ahí, la importancia de valorar el nivel educativo alcanzado por los padres.

Al analizar los datos del cuestionario con respecto a este tema, la escolaridad de las mamás oscila entre la educación secundaria concluida (27.8%) y la educación media superior concluida (24.5%). La escolaridad de los papás también oscila entre esos dos niveles educativos, aunque en menor proporción, es decir, mientras el 27.8% de las mamás culminó la educación secundaria solo el 23.6% de los papás concluyó este mismo nivel educativo (ver gráfica 9).



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario

Lo mismo se refleja en la educación media superior y superior: mayor proporción de mamás logran culminar el nivel educativo en comparación a los papás (ver gráfica 9). A través de los datos, se puede valorar una tendencia a establecer relaciones parentales con personas del mismo nivel de escolaridad, lo cual hace vigente la idea de Bourdieu sobre la proximidad en el espacio social predispone el acercamiento entre las personas y el capital cultural solo se reproduce<sup>306</sup>, aun cuando las expectativas de los padres sean que los hijos no sólo reproduzcan, sino aumenten ese capital cultural y de todo tipo.

<sup>306</sup> Pierre Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Compilación y traducción por Isabel Jiménez. España. Siglo XXI editores, 1989, p. 16.

## 6.4. Dimensión 2. Contexto cultural: consumo y prácticas culturales

Bajo el contexto sociocultural actual, el consumo ha dejado de ser una necesidad por cubrir para formar parte de una práctica imperceptible en la vida cotidiana, mediante la cual, los individuos tejen los sentidos y significados de pertenencia e identidad<sup>307</sup>. Tal como afirma García-Canclini, desde un punto de vista sociocultural, el consumo se puede entender como un “conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos”<sup>308</sup>.

Con base en lo anterior, las personas se apropian de la cultura a través de la adquisición de productos, bienes o servicios y también por la práctica que hacen de estos. Desde el punto de vista de la adquisición de productos, se consume para cubrir una necesidad y, también, se consume para *conseguir* la pertenencia e incorporarse a un grupo social. Consumir como una práctica de la vida cotidiana implica una gestión de los recursos a los que se tiene acceso y también mirar las formas en que construyen identificaciones con los otros para “ser”. El consumo y las prácticas culturales son dos aristas desde la cuales se mirará el contexto cultural en que se ubican los estudiantes.

En las aulas, los jóvenes se organizan y se diferencian entre sí, no solo por el nivel de procesamiento de la información y construcción del conocimiento, sino que se identifican por la similitud de gustos, ideas, personalidades y, por su puesto, de intereses en distintos aspectos de la vida. Gustos, ideas, intereses y formas de ser que se construyen no solo en la escuela, sino también son producto de la interrelación de cada estudiante con los distintos contextos a los que pertenecen. Con base en sus diferencias, sus gustos y preferencias van orientando sus prácticas tanto de consumo como culturales. Aunque, de manera paradójica, también tienen esos gustos y preferencias porque están disponibles en el contexto sociocultural. Sin embargo, los estudiantes toman decisiones, se orientan sobre unas prácticas o

---

<sup>307</sup> Bauman, Zygmunt. La globalización. Consecuencias humanas. México, Fondo de Cultura Económica, 2010, p. 107.

<sup>308</sup> Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, De bolsillo, 2009, p. 58-59.

las rechazan en función de sus gustos, preferencias, intereses e incluso por sus inquietudes.

Existe una pluralidad de factores que inciden para su identificación. Algunas caracterizaciones responden a cualidades más superficiales como el tipo de dispositivos que compran o lugares a los que acuden para su entretenimiento o desarrollo cultural. Sin embargo, existen otras cualidades más complejas, abiertas y versátiles desde las que se configuran realidades sociales igualmente complejas, flexibles y múltiples porque son particulares de sujeto a sujeto.

A decir por De Jesús y Martínez, los consumos culturales estructuran la vida social actual y se imbrican profundamente en la trama de las prácticas sociales. El consumir un determinado bien cultural de forma asidua convierte a la práctica en un hábito, y ello, es un mecanismo clave para que en la vida cotidiana y, en general, el mundo social se ordene y adquieran consistencia social<sup>309</sup>.

Los estudiantes acuden a las aulas con vivencias sociales, culturales, escolares e incluso familiares donde han configurado una manera de mirar la realidad socio histórica, lo que incide en su aprendizaje del área de las ciencias sociales escolares.

Para explorar su contexto cultural, se delimitó el análisis en seis categorías:

1. El acceso y el uso de recursos tecnológicos y digitales;
2. actividades extraescolares y de entretenimiento;
3. cine;
4. fomento a la lectura y literatura;
5. música,
6. teatro.

Cada categoría tiene dos rutas de exploración: una se circunscribe al consumo, la segunda, a la práctica. Se consideraron estas seis categorías como una llave de acceso a los gustos, hábitos, usos y costumbres con relación a las prácticas de consumo cultural.

---

<sup>309</sup> De Jesús Andrade, T. y de la C. Martínez Tena, A.: "Consumo cultural, mediaciones y prácticas culturales en las sociedades globalizadas", en Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2013, [www.eumed.net/rev/cccss/25/consumo-cultural.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/25/consumo-cultural.html)

Las preguntas diseñadas para esta sección del cuestionario fueron principalmente abiertas: ninguna buscó recopilar datos verdaderos o falsos. Fundamentalmente, se interesó en recabar las opiniones, apreciaciones y gustos. Por ello, en cada pregunta era posible seleccionar todas las opciones que consideraran apropiadas; podían escribir aquello que respondiera mejor la respuesta y ordenar por preferencias las actividades mencionadas. A continuación, se proporciona una tabla donde se organiza las categorías y los elementos de esta dimensión:

Tabla 3. Categorías y elementos de análisis del contexto cultural

Contexto cultural	
Categorías	Elementos
Acceso y uso de recursos tecnológicos y digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consumo: tipo de celular, equipo de cómputo para las tareas, inversión de tiempo a internet (horas y días, lugar desde donde se conectan). Preguntas del cuestionario: 11, 12, 13, 14 y 15.</li> <li>Práctica: actividades que hacen en internet. Preguntas del cuestionario: 16 y 17.</li> </ul>
Actividades extraescolares y entretenimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consumo: tipos de actividades extraescolares. Preguntas del cuestionario: 18 y 19.</li> <li>Práctica: lugares de diversión, actividades de entretenimiento. Preguntas del cuestionario: 20 y 21.</li> </ul>
Cine	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consumo: ocasiones en que acude al cine, género y formatos. Preguntas del cuestionario: 22 y 24.</li> <li>Práctica: películas, vistas en un periodo de 3 meses (mexicanas y extranjeras). Preguntas del cuestionario: 23, 25, 26, 27.</li> </ul>
Fomento a la lectura y literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consumo de libros: cantidad de libros leídos. Preguntas del cuestionario: 28</li> <li>Práctica: motivos por los que leen, género preferido, lectura de periódicos y noticias. Preguntas del cuestionario: 29 y 30.</li> </ul>
Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consumo: visita a conciertos, dónde escuchan música. Preguntas: 31 y 33.</li> <li>Práctica: qué tipo de música escuchan con frecuencia. Pregunta: 32 y 34.</li> </ul>
Teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consumo: inversión para acudir al teatro. Preguntas del cuestionario: 35.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Práctica: visita a teatros; a qué teatros han acudido y cuáles son los motivos para acudir. Preguntas del cuestionario: 36.</li></ul>
--	---

Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestra el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario.

### 6.4.1 Acceso y uso de recursos tecnológicos y digitales

Las condiciones históricas, sociales y culturales actuales dan cuenta de que el acceso y el uso de recursos tecnológicos y digitales están presentes en todas las actividades de la vida cotidiana de los individuos.

Tal como indica Marc Prensky los jóvenes que, actualmente, se encuentran en una condición escolar, en cualquier nivel educativo, representan las primeras generaciones que nacieron y crecieron de tecnologías de la comunicación y la información. Lo anterior, los coloca como *nativos digitales*<sup>310</sup>.

A través de esta mirada, se reconocen nuevas formas y espacios desde donde se relacionan y configuran su identidad. Por ejemplo, los chicos no requieren la presencia en tiempo real de las otras personas para platicar<sup>311</sup>: la comunicación por medio de las redes sociales, se puede establecer incluso si las personas difieren en espacio y tiempo. A eso se le denomina comunicación asincrónica<sup>312</sup>.

La manera para acceder, procesar e interaccionar con la información también difiere de generaciones precedentes. Anteriormente, la información se encontraba sobre todo en textos impresos; hoy se encuentra en formatos digitales, donde predomina la imagen y el sonido. El texto coexiste con audiolibros o podcast, pero también con hipervínculos que los conectan con otros textos. La manera de acceder a ellos y la forma de manipularlos se ha personalizado e individualizado.

Los jóvenes, al encontrarse ante distintas posibilidades de acceder a leer, interactuar, descifrar y entender el mundo, tienen ante sí la posibilidad de desarrollar habilidades de *simultaneidad e hipertextualidad*, esto significa que son capaces de realizar múltiples tareas al mismo tiempo. Leen, mientras escuchan un video musical y chatean o investigan, las cuatro actividades se pueden realizar de forma simultánea<sup>313</sup>.

---

<sup>310</sup> Marc Prensky, "Digitals Natives, digital immigrants", en: *From on the Horizont*, MCB, University Press, Vol. 9, No. 5, 2001, p. 1.

<sup>311</sup> *ídem*.

<sup>312</sup> Julio Cabrero, María del Carmen Llorente, Pedro Román, "Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado". En: *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, No. 23, mayo, 2004, pp. 27-41. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802303.pdf> Consultado el 23 de marzo de 2017.

<sup>313</sup> Al respecto valdría la pena revisar las aportaciones de José Calderoni y Valeria Pacheco, en su texto "El hipertexto como un nuevo recurso didáctico", donde exponen desde el punto de vista educativo las funciones

Un texto en la red nos puede llevar a navegar a un sinnúmero de sitios desconocidos porque se ubican de forma no secuencial, es decir, existen una serie de bloques de textos conectados entre sí por nexos que forman distintos itinerarios para los usuarios, a cada momento puede hallarse ante la bifurcación de diversas opciones a elegir<sup>314</sup>. Ambas situaciones han implicado que los estudiantes desarrollen habilidades de manejo de información, discriminación, atención y selección que quizá difícilmente se están considerando en el salón de clases.

Recordemos la tabla 3, en ella se encuentran las categorías y los elementos para valorar el acceso y el uso que hacen de los recursos tecnológicos y digitales, así como el número de pregunta que corresponde en el cuestionario (anexo 2). A continuación, se muestran el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario en relación con estos tres elementos.

#### **6.4.1.1 Acceso a recursos tecnológicos**

Tal como se puede valorar en la gráfica 10: un alto porcentaje afirma que tiene acceso a varios recursos tecnológicos. Por ejemplo, el uso del celular arroja que el 89.15% de ellos tiene celular, lo que los sitúa en una posición de comunicación de rápido acceso.

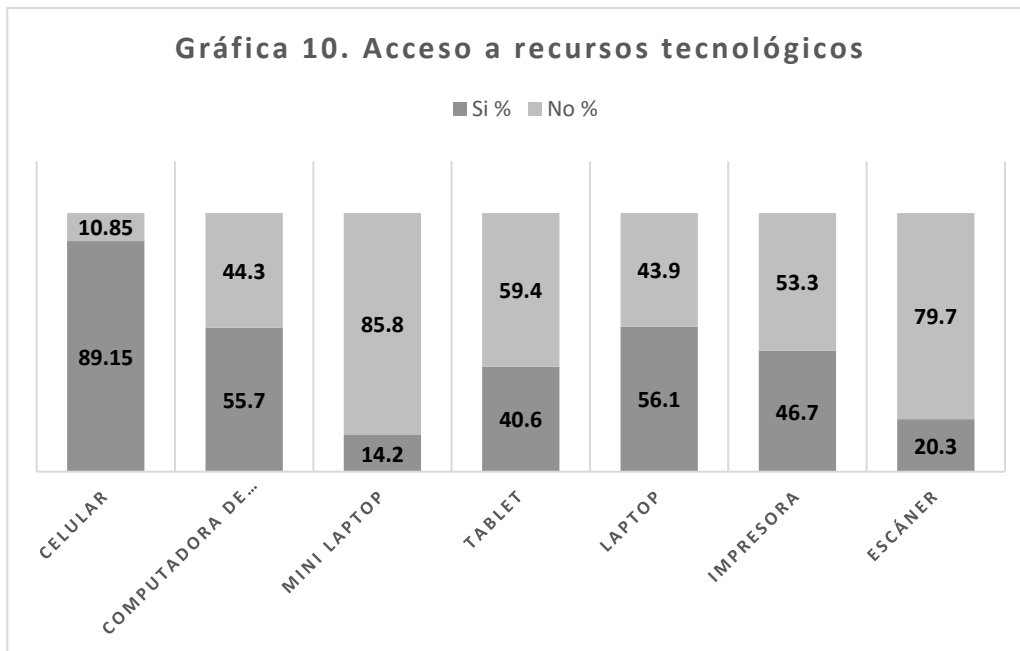
Con base en los datos, el 56% cuenta con una laptop, mientras el 55% indicó tener una computadora de escritorio. El 40.6% afirma que cuenta con una Tablet exclusivamente para hacer sus tareas y ver videos; mientras que el 14.2% afirma que tienen una mini laptop y es de uso personal (ver gráfica 10).

---

y aportaciones que tiene para la educación el hipertexto, en virtud a que consideran que la comunicación a través de hipertextos no sólo se desarrolla en entornos virtuales, sino con base en la definición revisan los procesos cognitivos en la comunicación dentro del aula como una oportunidad de desarrollar la hipertextualidad comunicativa con los estudiantes. Calderoni, José, y Pacheco, Valeria, y "El hipertexto como nuevo recurso didáctico." Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXVIII, no. 4, 1998, pp.157-181. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028407>

<sup>314</sup> *Ibid.*, p. 160-161. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27028407.pdf>





Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

También es significativo que el 46.7% cuente con una impresora en casa: solo el 20.3% afirmó tener un escáner. Proporciones que permiten dar cuenta que los estudiantes cuentan con herramientas tecnológicas para elaborar su tarea en casa (gráfica 10).

De acuerdo con las cifras obtenidas, existe la posibilidad de que cuenten con más de uno de estos recursos, es decir, habrá estudiantes que además de tener computadora de escritorio, cuenta con Tablet, laptop e impresora. Lo cual refleja que los estudiantes tienen un acceso libre y positivo a recursos tecnológicos de apoyo para la elaboración de sus tareas y de comunicación digital (ver gráfica 10).

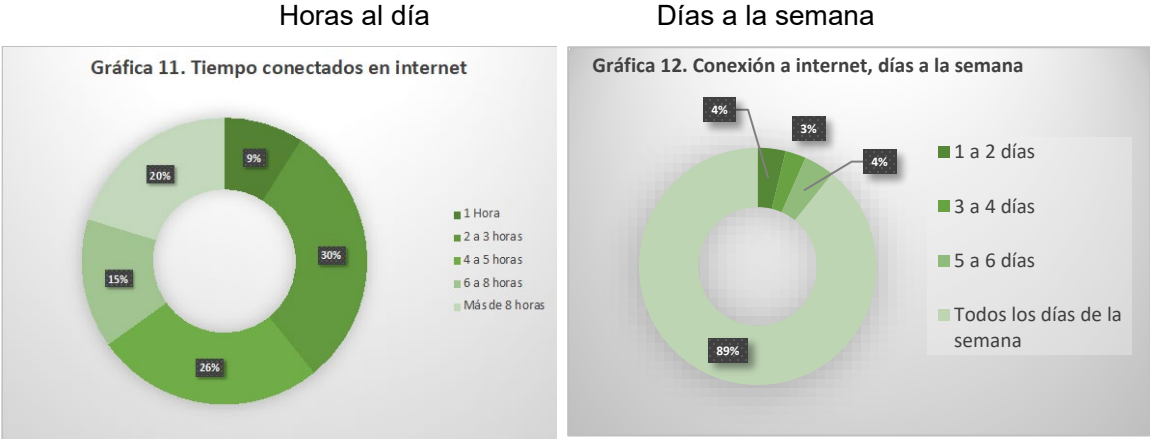
#### **6.4.1.2 Tiempo, frecuencia y lugar de acceso a los recursos tecnológicos**

Tal como lo advierte Prensky, los jóvenes, en tanto que, son considerados nativos digitales que se dedican mucho tiempo a navegar, jugar, leer, escribir textos breves e instantáneos en redes sociales como Twitter, Facebook, WhatsApp; crear, subir, o descargar imágenes, videos, memes, entre otras actividades digitales; incluso, superan el tiempo que pasan en los centros escolares.

Al hacer un análisis de las respuestas de los jóvenes respecto al tiempo que pasan conectados a internet, podríamos afirmar que, el tiempo que pasan en internet es proporcional e incluso mayor que el que pasan en la escuela. Ya que los datos afirman que el 30% se conectan entre 2 y 3 horas después de la escuela y, solo el 26% de ellos se conecta entre 4 y 5 horas (ver gráfica 11). Al promediar estas cantidades tenemos un rango que dedica entre 2 y 5 horas al día durante la semana para conectarse a internet, ese rango corresponde al 56% del total de estudiantes. Si consideramos que la jornada escolar corresponde a seis horas al día por cinco días a la semana, se tiene un promedio de 30 horas a la semana en la escuela, mientras que en internet pasan un promedio de 2 a 5 horas durante siete días. Por tanto, el 26% de quienes se conectan a internet de 4 a 5 horas durante 7 días a la semana se conectan más tiempo del que pasan en la escuela durante los 5 días, como se verá en la gráfica 11.

Ahora si recordamos al 70% de estudiantes quienes no trabajan, se puede reconocer que la actividad principal después de la escuela es estar conectados a internet, tiempo que podría complementarse con alguna actividad extraescolar e incluso cultural.

Gráfica 11. Conexión a internet



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

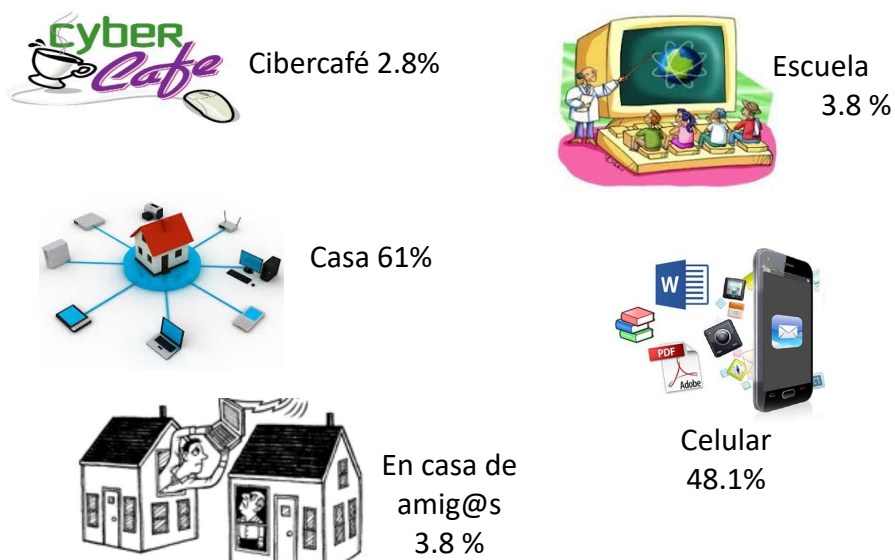
Hay un segmento de la población que definitivamente afirma pasar más tiempo conectados a internet que el tiempo dedicado a la escuela tal como se aprecia en la

gráfica 11: un 15% afirmó invertir de 6 a 8 horas por siete días a la semana y un 20% invierte más de 8 horas a la semana (ver gráfica 11).

Lo cual, equivale a afirmar que existe un porcentaje significativo de más tiempo invertido en conectarse a internet que el tiempo que invierten a las actividades escolares, ya sea dentro o fuera de la escuela. En primer lugar, porque son cinco días los que acuden a la escuela, mientras que el 89% afirmó conectarse a internet incluso sábado y domingo. Con estos datos, tenemos un acercamiento a lo que nos señala Prensky, respecto a los nativos digitales y la vitalidad que tiene para ellos la conexión a internet.

Respecto a los lugares en donde se conectan se encontró que el 61% se conecta a internet en su casa, aunque también llama la atención que el 48.1% de ellos afirmó conectarse a internet desde su celular (ver gráfico 2). Lo que permite valorar al internet como un portal a disposición de los estudiantes. En las clases no fue difícil encontrar a quienes usaban su celular por lo menos en una ocasión, como se verá en el capítulo 8.

Gráfico 2. Lugares en donde se conectan a internet



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Que sea la casa el lugar donde se conecten, los posiciona ante procesos activos (buscar información, leer, jugar, da cuenta que está realizando una

actividad), pero desde una visión sedentaria porque siempre está frente al ordenador o celular.

Respecto al uso del celular, como segundo espacio desde el cual se conectan a internet, indica que el internet está muy cerca y a la disposición de una mano, de tal manera que, en las clases no les es difícil encontrarse conectados a internet. De los datos obtenidos, en este elemento que valora la inversión de tiempo y lugar, se puede apreciar dos situaciones: en primer lugar, pasan más tiempo conectados a internet que el tiempo dedicado a sus tareas escolares, ya sea que realicen las actividades dentro o fuera de la escuela y, en segundo lugar, pasan mucho tiempo en sus casas, sin embargo, no dedican tiempo a actividades extracurriculares, culturales o deportivas; su tiempo lo destinan en gran medida a conectarse a internet sin que haya dirección o rumbo.

Por lo anterior, vale la pena indagar cuáles son las actividades que realizan y qué habilidades digitales están en relación. Tal ruta puede dar cuenta de la brecha entre las actividades de aprendizaje que emplean los profesores para enseñar los contenidos histórico-escolares con aquellas habilidades audiovisuales y digitales con las que principalmente navegan por la red, situación que da paso para analizar las prácticas respecto al uso de la tecnología.

#### **6.4.1.3. Prácticas en el uso de los recursos tecnológicos**

Para valorar las prácticas de los estudiantes en el uso de los recursos tecnológicos, se incluyeron dos preguntas en el cuestionario 16 y 17. Una de ellas buscó conocer las actividades que hacen en internet y la segunda identificar las habilidades digitales que poseen.

Respecto a la primera pregunta, se diseñó una lista de opciones con distintas actividades. La indicación en el cuestionario fue ordenar las actividades de acuerdo con la importancia que tienen las actividades. No existieron respuestas buenas o malas: interesaba conocer cuáles son las actividades más importantes.

El listado se conformó de 17 opciones y se diseñó en consideración a tres tipos de actividades. El primer tipo de actividades estuvo relacionado con la búsqueda de información (buscar información, conocer descubrimientos de ciencia y tecnología, investigar la realidad, recibir mails); el segundo tipo de actividades se vinculó con la comunicación y entretenimiento (descargar videos, escuchar música, redes sociales, jugar en aplicaciones y juegos virtuales, chatear), en tercer lugar se indagaron aquellas actividades relacionadas al proceso de aprendizaje de la historia y las ciencias sociales (investigar lo que acontece en el país, conocer lo que pasó en otras épocas, conocer otras culturas).

La segunda pregunta también consistió en una lista de actividades que, a diferencia de la primera, se solicitó seleccionar todas aquellas que han realizado durante el último mes. Las actividades se enfocaron en dos acciones: aquellas que pueden realizar con programas de la computadora y no necesiten internet y, aquellas que además de internet requieran de habilidades digitales como edición de imágenes, videos y música.

Para analizar los datos, cada opción de respuestas, en ambas listas, se examinó de forma independiente y se consideró el lugar de acuerdo con el porcentaje más alto, de tal manera que los datos en la tabla no son comparables entre sí. La primera pregunta, permitió ubicar las preferencias y el uso que hacen de internet. La segunda ayudó a identificar las habilidades reconocidas por los propios estudiantes.

Para presentar los datos de las elecciones que hicieron, se elaboró la tabla número 8, donde se colocó por orden de preferencia de mayor a menor las actividades que más realizan en internet. Las actividades que ocupan los primeros tres lugares son búsqueda de información (50.5%), chatear (14%) y descargar videos (31.6%). Las primeras cinco actividades tienen en común la manipulación de información textual y audiovisual. La comunicación entre sus compañeros es de vital importancia y ello se visualiza en la importancia que tiene para ellos chatear con sus compañeros y navegar en redes sociales (ver tabla 8).

Tabla 8. Actividades en internet

Actividades	F	%
1. Buscar Información	107	50.5
2. Chatear	30	14.2
3. Descargar videos	67	31.60
4. Enviar o recibir mails	22	10.4
5. Descargar música	22	10.4
6. Investigar	20	9.4
7. Entretenimiento	18	8.5
8. Redes sociales	16	7.5
9. Buscar la verdad de una noticia	18	8.5
10. Conocer otras culturas	19	9
11. Pasar tiempo en el mundo virtual	16	7.5
12. Conocer lo que ocurre en el país	15	7.1
13. Conocer lo que pasó en otras épocas	16	7.5
14. Juegos virtuales	17	8
15. Jugar en aplicaciones	12	5.7
16. Investigar descubrimientos	10	4.7
17. Mensajes por celular	13	6.1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Las actividades relacionadas con la búsqueda de información sobre temáticas de las ciencias sociales no son tan importantes, pero ocupan el segundo lugar entre los tres tipos de actividades. La búsqueda de información está presente de forma paralela en todo lo que hacen tanto en el entretenimiento como en las investigaciones.

De acuerdo con las respuestas, jugar en la red no es una actividad con relevancia. Por eso el uso que hacen de internet es buscar y editar información de texto y audiovisual, comunicarse con sus compañeros como una manera de socializar y, en último lugar, los alumnos consideran al internet como un espacio de juego (ver tabla 8). Respecto de las actividades relacionadas con las habilidades digitales y tecnológicas, tenían que elegir de la lista de opciones, todas aquellas que han realizado durante el último mes. Con este ejercicio, se partió de la idea de que todas las actividades las han realizado por lo menos una ocasión, pero las

elecciones permitirían identificar las actividades con mayor demanda y por tanto las que más domina la población.

Las opciones de respuestas fueron analizadas de manera independiente (ver tabla 9). De acuerdo con los datos analizados, las actividades que más realizan son la búsqueda de información (96.7%), edición de fotos y música (73.1%) y adjuntar archivos (40.6%). Las actividades con menor mención son escribir un texto (34%), escribir en un blog (29.2%) y elaborar presentaciones en ppt (24%). Actividades que dan cuenta de la escasa práctica que tienen los estudiantes en el ejercicio de la escritura, lo que impacta su proceso de aprendizaje escolar.

Tabla 9. Habilidades digitales

Páginas web/buscar información	Frecuencia	Porcentaje
Sí	205	96.7
No	7	3.3
Total	212	100.0
Subir fotos y música	Frecuencia	Porcentaje
Sí	155	73.1
No	57	26.9
Total	212	100.0
Escribir en un Blog	Frecuencia	Porcentaje
Sí	62	29.2
No	150	70.8
Total	212	100.0
Compartir archivos	Frecuencia	Porcentaje
Sí	86	40.6
No	126	59.4
Total	212	100.0
PPT	Frecuencia	Porcentaje
Sí	51	24.1
No	161	75.9
Total	212	100.0
Escribir un texto	Frecuencia	Porcentaje
Sí	72	34.0
No	140	66.0
Total	212	100.0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Tal como se puede apreciar, los usos de internet con respecto a las prácticas y las habilidades digitales se relacionan entre sí. El uso es principalmente para la búsqueda, edición y procesamiento de información audiovisual y de texto. La comunicación es otro elemento inherente al uso que hacen de internet, sobre todo para socializar entre sus compañeros o amigos. Y, de manera escasa, están aquellas actividades que implican el ejercicio de la escritura.

#### **6.4.2 Actividades extraescolares y de entretenimiento**

Indagar las actividades extraescolares realizadas tiene la intención de visualizar aquellas que pueden aportar elementos o fortalecer los contenidos sociales e históricos. Por ello, las preguntas del cuestionario en esta sección se diseñaron para obtener información sobre las actividades realizadas después de su jornada escolar, vinculadas al conocimiento socio-histórico (preguntas 18 a la 21 del cuestionario, ver anexo 2).

Estas actividades serán complementarias a las actividades de la sección anterior, relacionadas al uso de internet y a su vez a las actividades culturales de las siguientes secciones como el cine, la literatura, la música, el teatro y lectura del periódico.

En cada pregunta se proporcionó una lista de opciones para ser seleccionadas por tantas veces como fuera posible; la unidad de análisis se concentraría en aquellas actividades con mayor atención.

En esta sección se consideraron dos elementos: en primer lugar, interesó conocer las actividades extraescolares; en segundo lugar, interesó identificar el tipo de entretenimiento y los lugares de diversión a los que acuden con sus amigos. Respecto al primer elemento, los datos demuestran que sólo un 50.9% afirma realizar actividades extraescolares. Las actividades más señaladas fueron deportes y baile. Deportes fue elegido por el 28.8% y baile lo seleccionó el 6.6%. Los datos señalan escasa actividad en actividades extraescolares vinculadas al desarrollo de habilidades culturales y sociales (ver tabla 10). Vuelve a coincidir una nula participación en actividades relacionadas a la lectura.



Tabla 10. Actividades complementarias a la formación escolar

Actividades complementarias a la formación escolar		
¿Realizas alguna actividad extraescolar?	Frecuencia	Porcentaje
Sí	108	50.9
No	97	45.8
No respondió	7	3.3
¿Qué actividades extraescolares prácticas?	Frecuencia	Porcentaje
Deportiva	61	28.8
Canto	3	1.4
Tocar instrumento	7	3.3
Baile	14	6.6
Lectura	5	2.4
Religiosa	2	.9
Otra	10	4.7
No respondió	98	46.2
Respuestas no válidas	12	5.7

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

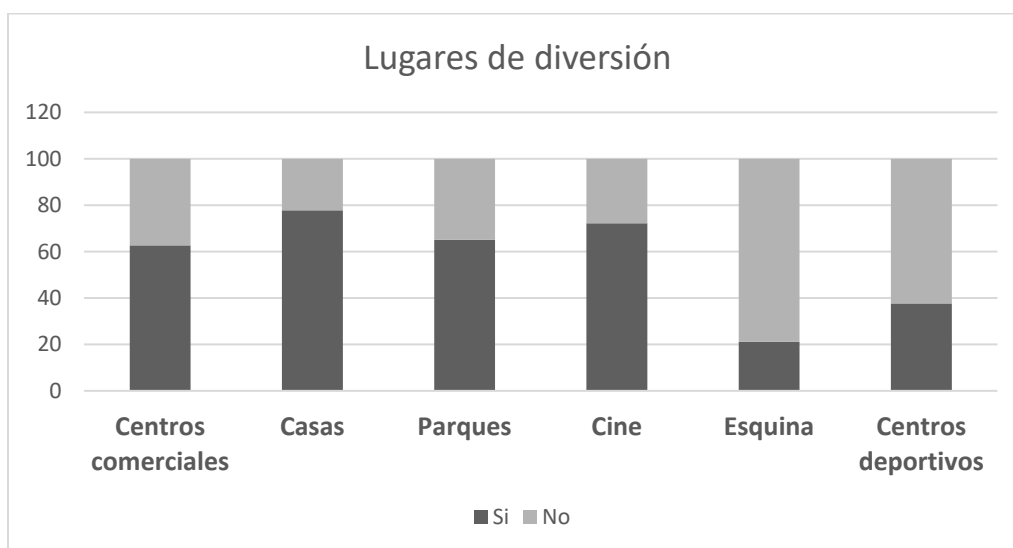
La mayoría de las actividades extraescolares mencionadas en la lista de opciones se imparten en su plantel sin costo para ellos. Por ejemplo, hay talleres de teatro, de lectura, bailes regionales y música, entre otros. Los estudiantes pueden inscribirse a los talleres, estar inscrito en el semestre lectivo; el horario de estos talleres es al culminar la jornada escolar. Sin embargo, aunque tienen esta posibilidad, los datos indican que no lo hacen, no eligen estos espacios como un momento para ampliar su repertorio cultural. Por tanto, en general estamos ante alumnos que tienen una alta pasividad con relación al incremento de su bagaje histórico social.

Respecto a las actividades de diversión y entretenimiento realizadas con sus compañeros, se preguntó por los sitios de diversión a donde acuden con sus compañeros y, también, se indagaron aquellas actividades de entretenimiento que suelen realizar con sus amigos. En ambas cuestiones, los estudiantes tuvieron la

posibilidad de seleccionar tantas actividades o sitios como ellos consideraran pertinente, además podían incluir opciones o especificar alguna respuesta.

De acuerdo con los datos obtenidos, acuden a tres lugares para divertirse: la casa de sus compañeros (77.8%), el cine (72.2%) y el parque (65.1%). La casa de sus compañeros fue elegida por ser un espacio cercano y seguro; el cine fue elegido por ser un sitio a donde los dejan ir sus papás; el parque fue elegido porque a no más de 2 Km se encuentra el parque de los Dinamos, sitio a donde acuden con sus amigos. Los tres sitios tienen en común la cercanía a la escuela y a su lugar de residencia (ver gráfica 12).

Gráfica 12. Lugares de diversión

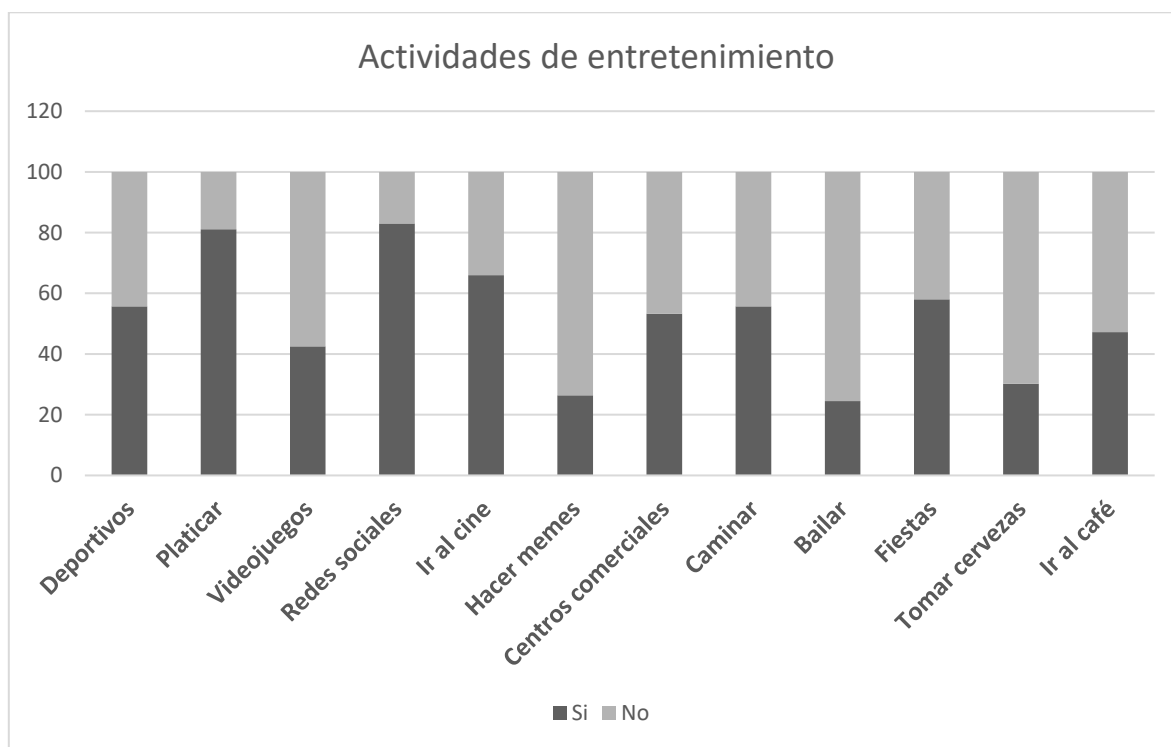


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Respecto a las actividades de entretenimiento y diversión, vuelve a mostrarse una fuerte atracción a la interacción en los espacios virtuales. Los datos del cuestionario revelan como actividad principal conectarse a las redes sociales, representado por el 83%. En segundo lugar, el 81.1% considera importante platicar entre ellos, ya sea de manera presencial como virtual (ver gráfica 13). Además, acudir al cine es importante para el 66%, aunque después esto se refutará al preferir otras plataformas digitales para mirar una película, tal como se verá en la gráfica 14.

Estas cifras revelan una correspondencia en los sitios y las actividades de entretenimiento, las cuales se caracterizan por la cercanía y el formato de carácter digital y visual. Tanto las actividades realizadas y los sitios que frecuentan dan cuenta de un consumo excesivo, poca movilidad y desplazamiento entre la escuela, su casa y los sitios donde acuden a divertirse, así como un abuso de pasividad en las actividades realizadas.

Gráfica 13. Actividades de entretenimiento



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Es claro que los estudiantes tuvieron la posibilidad de seleccionar más de una actividad y, por tanto, las tres actividades principales fueron combinadas con otras. Por ejemplo, ir a fiestas (58%), acudir a centros comerciales (53.3%), caminar (55%) o ir a centros deportivos (55.7%) fueron las actividades que siguió en la escala de preferencias (ver gráfica 13).

Ya sea que realicen una o varias de estas actividades, guardan en común la poca movilidad, nulo desplazamiento y poco esfuerzo para ampliar su repertorio cultural, ya sea en términos de herramientas cognitivas, habilidades sociales o el

enriquecimiento en habilidades de pensamiento complejo. Sus actividades hacen que su radar de movilidad y ubicación sea fácilmente detectado, porque todo está circunscrito a su recorrido de escuela a casa.

### **6.4.3. Cine**

El consumo del cine en México ha tenido transformaciones a la luz de las condiciones sociales, económicas y culturales del país, pero en gran medida condicionadas por acontecimientos mundiales. En un momento del siglo XX, el cine mexicano desplegó éxito nacional e internacional a través de la “edad de oro del cine mexicano”. La segunda Guerra Mundial contribuyó en mucho, en virtud de que la producción de Estados Unidos se concentraba hacia otro público y otras temáticas como la defensa y la propaganda bélica contra Europa.

La producción cinematográfica de la época de oro contribuyó mucho en la formación de la cultura audiovisual de masas y en la elaboración simbólica de procesos sociales. Sin embargo, al término del conflicto bélico fue decayendo. Primero, el descenso fue paulatino debido a la reducción de presupuesto nacional, después, se aceleró con la rápida expansión televisiva, como nuevo auge de entretenimiento y formador del imaginario social.

Finalmente, tocó picada cuando la competencia internacional, principalmente Estados Unidos, renovó los contenidos, aumentó los recursos tecnológicos y económicos hasta controlar el mercado internacional<sup>315</sup>.

Actualmente, el cine estadounidense domina las salas en un 80% y el resto se comparte con el cine de otros países y el nacional. Este predominio, evidentemente, se refleja en el consumo del género de las películas y no fue la excepción en los datos obtenidos del cuestionario.

En el cuestionario, las preguntas que indagan sobre el cine son de la 22 a la 27. Ahora bien, tal como se aprecia en el gráfico 3, los estudiantes prefieren las películas de acción un 77.8%; mientras que el género de comedia es otro de su

---

<sup>315</sup> Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos, conflictos culturales de la globalización*. México: De Bolsillo, 2009, p. 152.

preferencia y seleccionado por el 71.7%. Finalmente, el género terror es otra preferencia al ser elegido por el 71.2% de la población.

La frecuencia con la que acuden a los cines se distribuye entre 1, 2 y 3 visitas en un periodo de 3 meses. Lo que indica que acuden al cine

cuando la película tiene un alto impacto comercial, más no como una práctica de un espectador aficionado (ver gráfico 3).

La frecuencia con la que acuden al mes:  
1 (29%), 2 (22%)  
3 (19.5%)

**Gráfico 3. Frecuencia y género de películas**



Género de películas:
• Acción (77.8%)
• Comedia (71.7%)
• Terror (71.2%).



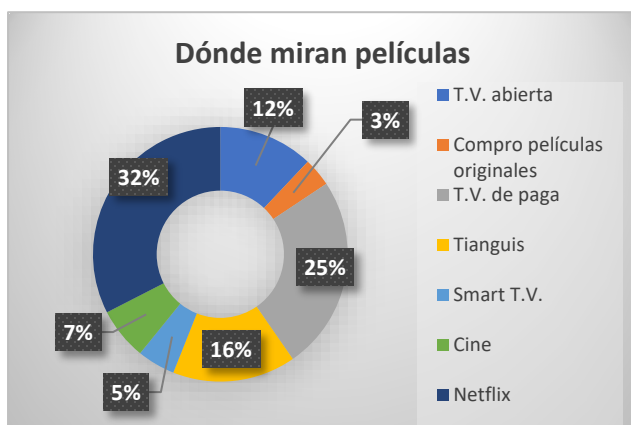
**Gráfico 4. Películas vistas en los 3 últimos meses**

Las películas mencionadas en el cuestionario fueron las mismas que se encontraban en cartelera en el momento en que se aplicó el instrumento. Lo cual refleja un consumo comercial en la elección del tipo de películas.

Respecto al tipo de producción que eligen, ya sea nacional o extranjera, principalmente, seleccionan aquellas con mayor difusión, son más comerciales y de producción extranjera.

Por ejemplo, las películas que afirmaron haber visto en los últimos tres meses fueron: *La vida secreta de mis mascotas*, la cual se

clasifica como infantil; *Yo antes de ti*, clasificada como drama; *Civil War* y *Escuadrón suicida*, ambas de ciencia ficción; y *El conjuro 2*, terror (ver gráfico 4).



Gráfica 14. Dónde miran películas

No acuden al cine como una práctica cultural sino comercial porque con mayor frecuencia miran una película a través de NETFLIX (32%), esto es una evidencia que indica que la práctica de consumo de películas no se circunscribe al cine, sino que emplean otros espacios y

medios para mirar una película.

Este hallazgo es importante si se reconoce que tienen a su alcance distintas posibilidades de acceder a contenido audiovisual, cuyas posibilidades los posiciona a valorar la inmediatez, lo instantáneo y cercano. También los coloca a la posibilidad de hacer elecciones sobre qué ver y en qué espacios. Estas opciones pueden convertirse en espacios a capitalizar en beneficio de su proceso de aprendizaje.

Tal como se aprecia en la gráfica 14, para mirar una película, recurren principalmente a NETFLIX (32%); en segundo lugar, a la T.V. de paga (25%) y, en tercer lugar, a comprar películas en el tianguis (16%). Solo, ocasionalmente, acuden al cine (7%), lo cual refleja una posible contradicción, pues al mismo tiempo que afirman acudir al cine 1, 2 o 3 veces en un periodo de 3 meses, finalmente prefieren plataformas digitales como Netflix para mirar una película, lo cual pone en duda si no tienen la posibilidad de acudir al cine o más bien, están eligiendo no acudir por tener acceso a otras opciones.

Por tanto, el hecho de no acudir al cine como primera opción no es un factor para dejar de ver películas; significa que los formatos están cambiando. Estos cambios se incorporan en la vida de los jóvenes. Se podría pensar que la población está dejando de mirar películas porque no acuden al cine; en realidad los datos arrojan una evidencia que tienen que ver con la diversidad de opciones para el

acceso a contenido audiovisual, lo cual es un espacio para capitalizar su proceso de aprendizaje.

La diversidad de formatos está involucrando a los estudiantes en otros medios y espacios para su consumo, los cuales particularizan y atienden a los intereses particulares e individuales. En ambos casos, la T.V. de paga y Netflix deja en manos del usuario la libre elección bajo su propia disposición de tiempo, deseos e intereses personales en ese momento.

#### **6.4.4 Fomento a la lectura y literatura**

La lectura es una pieza importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su importancia trasciende el espacio escolar porque es indispensable en cualquier momento de la vida. A decir por Manuel Castell, las nuevas tecnologías han transformado las maneras en que los individuos procesan la información, sin embargo, la lectura es una parte integral de nuestra existencia individual y colectiva<sup>316</sup>.

En el contexto actual, los innumerables intercambios de información han colocado a la lectura ante distintos procesos de mutación. No solo se lee de forma lineal y secuencial, también se lee por fragmentos, a través de iconografías, vinculando temas, ítems o creando, difundiendo y generando información.

El fomento a la lectura es imprescindible para una participación efectiva en la sociedad, sobre todo en la sociedad caracterizada por Castell como la sociedad de la información. En este momento donde circula una cantidad infinita de información, los ciudadanos tienen ante el sí desarrollar habilidades para procesar, analizar, comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de textos e información. Tales habilidades les permitirán a los individuos usar y aplicar la información a favor de su realidad para resolver múltiples retos que le plantea su entorno<sup>317</sup>.

---

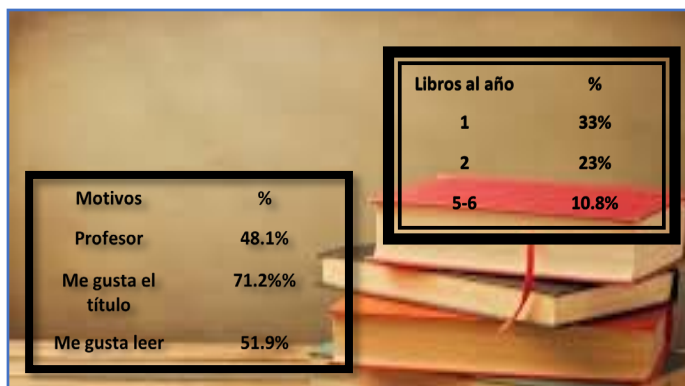
<sup>316</sup> Manuel Castell. 2002. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo Veintiuno Editores. México. V. 1, pp. 87-92.

<sup>317</sup> Ariel Gutiérrez Valencia, "La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México", En: *Anales de documentación*, NO. 8, 2005, p. 91-99.

Si los individuos viven inmersos ante un cúmulo de información, el reto a afrontar es saber procesarla y usarla a su favor; el desarrollo de habilidades se encuentra en función de los hábitos de lectura, no solo digital, también impresa.

Gráfico 5. Libros al año y motivos por leer

Por tal razón, en esta sección, se busca indagar en las prácticas de consumo de lectura, así como conocer las razones por las que se acercan a la lectura impresa y sus gustos; ello permitirá



reconocer el lugar del cual arriban a sus clases de ciencias sociales e historia, respecto de la lectura. Las preguntas de esta sección corresponden a la 28, 29 y 30 del cuestionario (ver anexo 2).

La lectura no es un hábito que se haya desdibujado, sino que ha emigrado a otros formatos, por ello, se precisó como necesario incluir esta categoría para valorar el gusto por el texto impreso, sus gustos y motivos de lectura. Además, un elemento que se incluyó en esta categoría fue la lectura de las noticias a través del periódico.

A decir por los datos se puede valorar que reconocen que su acercamiento a la lectura es escaso, en virtud de que la cantidad de libros que leen en un periodo de un año es de 1 libro, representado por el 33%. El 23% mencionó haber leído 2 libros al año, por tanto, el hábito de lectura es un reto para considerar en el ámbito educativo (ver gráfico 5).



La lectura, en el área del conocimiento de las ciencias sociales, es un espacio de oportunidad en el nivel medio superior. En primer lugar, porque la habilidad lectora se coloca como una competencia genérica, no es exclusiva a una disciplina o asignatura dentro del currículo escolar; en segundo lugar, los datos dan evidencia de la necesidad de enriquecer los hábitos de lectura. Por tanto, la lectura impresa constituye un reto educativo tanto para los estudiantes como también para los profesores.

El motivo principal para que se animen a leer un texto surge del título del libro, si el nombre del libro no les atrae, difícilmente, lo leerán, es lo que respondió el 71.2%. El segundo motivo es el reconocimiento del 51.9% de su gusto por la lectura y el 48.1% lee por consigna de sus profesores.

Identificar qué títulos son del agrado es una tarea compleja, pero nos coloca ante un callejón sin salida; se precisa diseñar estrategias para fomentar hábitos de lectura; y el campo de conocimiento de las ciencias sociales en la educación media superior se puede sumar a ello.

Los géneros literarios que prefieren son novela, representado por el 62.7%; drama, seleccionado por el 57.1% y, finalmente: ficción, mencionada por el 60.40%, ver gráfico 6.

Respecto a los periódicos a su alcance, los datos no son alentadores. Del total de los estudiantes que participaron en el cuestionario solo un 9.4% afirmó consultar el periódico como un medio para informarse de lo que sucede en el país. De esa muestra, es decir, del 9.4%, el periódico a su alcance es La Jornada, seleccionado por el 4.9%; Metro, elegido por el 2.4%;

Gráfico 6. Género literario

## LOS GÉNEROS LITERARIOS



Géneros literarios que prefieren los estudiantes

- Novela 62.7%
- Ficción 60.4%
- Drama 57.1%

Motivos	%
Profesor	48.1%
Me gusta el título	71.2%
Me gusta leer	51.9%

y, El universal 2.1%. De este dato, se puede afirmar que el periódico no es recurso prioritario en la familia, ni de ellos.

#### 6.4.5 Música

La música es un tema de mayor accesibilidad, forma parte de su vida, incluso, en las aulas se aprecia que muchos escuchan música en clase, lo que genera conflictos con los profesores.

Se consideró necesario indagar, el tipo de música que prefieren escuchar, así como las oportunidades de acudir a conciertos, en virtud de que la asistencia les proporciona experiencias auditivas y vivenciales sobre su consumo cultural (ver preguntas 31 a la 34 del cuestionario, anexo 2).

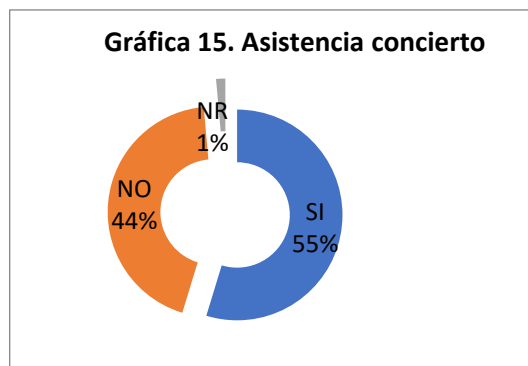
A decir por los datos, el tipo de música que escuchan se concentra en cinco géneros: pop, representado por el 23.58%; rock en español que fue seleccionado por el 17.45%; la música electrónica que la eligió el 14.15%; y la música de banda que es la preferencia del 13.68%, ver tabla 11.

Tabla 11. Tipo de música

Género de los grupos que escuchan los estudiantes		
Género	<i>f</i>	%
Pop	50	23.58
Rock español	37	17.45
Electrónica	30	14.15
Banda	29	13.68

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

La experiencia de asistir a un concierto de música arroja que solo han acudido, por lo menos, en más de una ocasión, el 55 %, mientras que los que no han asistido son el 44%. Tal como se puede apreciar en la gráfica 15.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

#### 6.4.6 Teatro

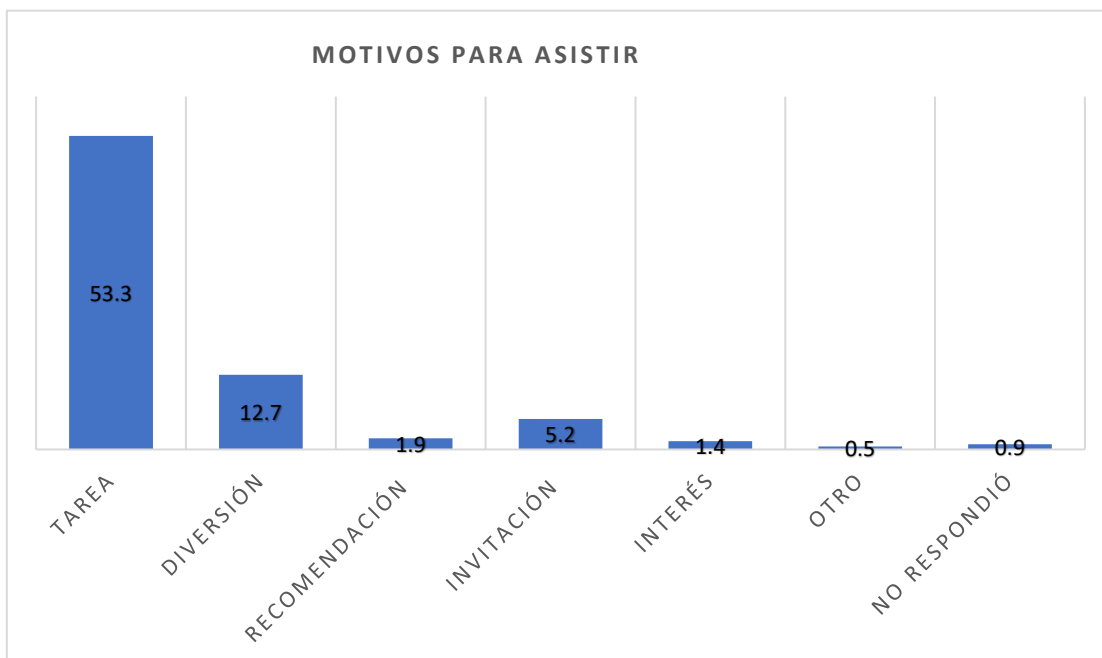
La pregunta “¿alguna vez has asistido al teatro?” Obtuvo resultados positivos, ya que la mayoría han asistido a una obra de teatro representado por el 80.2% (ver gráfica 16).

Aquellos quienes indicaron que sí han acudido al teatro se les solicitó indicar cuál fue la razón por la que acudieron.

Tal como se muestra en la gráfica 17, del total de los 170 53.3%, indicaron asistir al teatro y seleccionó la opción “*por motivos escolares o tarea*”. Lo cual indica que el teatro es sólo una práctica cultural que se asocia a situaciones escolares, pero no como una práctica independiente de la escuela, tal como el cine y la música que son actividades que realizan con independencia de la influencia escolar, en cambio, asistir al teatro es una actividad relacionada al contexto escolar (ver gráfica 17).



Gráfica 17. Motivos para ir al teatro



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

### 6.5. Dimensión 3. Cultura histórica. Los usos de la historia en la vida cotidiana

La historia que aprenden en el espacio escolar, tanto en la educación básica y media superior, no solo está a su alcance a través de los programas de estudio, no se limita solo a lo que aprenden en el aula de clase, ni se limita a las actividades educativas propuestas por sus profesores o en los libros. También acceden a ella a través de la cultura histórica contenida en su vida cotidiana.

La cultura histórica se encuentra al alcance en su vida cotidiana a través de: museos, fiestas tradicionales, novelas históricas, zonas, sitios y monumentos históricos, literatura histórica

El conocimiento histórico y las habilidades de pensamiento crítico que construyan o desarrollen en su formación escolar en el nivel medio superior se nutrirán y tomarán elementos de las objetivaciones de sus prácticas en la vida cotidiana de rememoración, sus experiencias escolares, usos, tradiciones, ideas y significados

previos respecto al conocimiento de la asignatura de historia. El proceso de aprendizaje de la asignatura de historia se facilitará o dificultará dependiendo del capital de la cultura histórica que posean.

El término de *cultura histórica*, que fue tomado de Jörn Rüsen (2009) define:

“...la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad [...] en tanto oportunidad para significar el pasado desde una perspectiva individual, vincula el pasado a la vida de las y los individuos al sintetizar e integrar las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica”.

La cultura histórica en tanto categoría teórica es un espacio desde el cual se puede hacer inteligible la construcción de sentido que hacen del conocimiento histórico en el espacio público.

Esta categoría teórica tiene trascendencia en la presente investigación porque es una dimensión cuyos elementos permiten visibilizar la vinculación del conocimiento histórico escolar con el conocimiento histórico adquirido fuera del espacio escolar.

Tal como señala Rüsen, la cultura histórica es una unidad global donde se categoriza un amplio campo de actividades culturales, estrategias de investigación científico-académica, procedimientos de memoria histórica-pública y expresiones de una única potencia mental<sup>318</sup>.

Esta dimensión, en el cuestionario, nace del interés por conocer las prácticas respecto a la cultura histórica más allá del espacio escolar. Para el cual será oportuno identificar los espacios y las prácticas con relación a los usos de la historia en su vida cotidiana: identificar cómo piensan la historia, qué conocen y cómo han conocido la historia de México a partir de sus experiencias culturales. Las preguntas

---

<sup>318</sup> Jörn Rüsen, “¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. 2009, p. 3. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponible en: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf) [consultado el 13 de febrero de 2015].

de la 37 a la 44 del cuestionario objetivaron la dimensión cultura-histórica (ver anexo 2).

Hay que reconocer que los contenidos de la historia escolar se encuentran al alcance y disposición de las personas, lo cual implica mirar a la historia no desde el pasado, sino a partir de las acciones memorizadas y su construcción en el tiempo, lo cual, implica poner “de relieve la formación de un objeto histórico en el tiempo”<sup>319</sup>. Esta perspectiva invita a reconocer la construcción de los sentidos y significados de la historia a través de lugares, espacios, momentos y acciones particulares, y contenidos en la vida actual; no desde el interés de la memoria como recuerdo, sino como economía general del pasado en el presente (Nora, 1992, 25).

Los estudiantes, al involucrarse en las distintas manifestaciones de actividad cultural histórica en el espacio público, significan y otorgan significado de forma vital al paso del tiempo. A través de las prácticas de rememoración, están frente a las diferentes estrategias de la investigación científico-académica de la creación artística, de la lucha política del poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica-pública como concreciones y expresiones de una cultura histórica<sup>320</sup>.

La cultura histórica contiene las expresiones de la memoria histórica en el espacio público, sin embargo, ni se ocupa, ni es memoria histórica. Aunque existe una tenue y muy delgada línea entre la cultura y la memoria histórica, pero de ninguna manera son sinónimos, ni deberían confundirse.

Memoria e historia tienen una relación estrecha, coexisten y al mismo tiempo pueden ser opuestas y contradictorias entre sí. Pierre Nora ofrece una distinción práctica, clara, breve, sin embargo, muy profunda entre memoria e historia. Para Nora, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero sigue vigente a través de los rastros y evidencias. Por tanto, el historiador trata de reconstruir e interpretar lo que pudo

---

<sup>319</sup> Allier Montaña, E (2008) “Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria”. *Historia y Grafía*, No. 31 pp. 165-192. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/589/58922941007.pdf>

<sup>320</sup> Rösen, *ibíd.*, p. 4.

pasar a partir de esos rastros, de esas evidencias para reconstruir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar los hechos en un conjunto explicativo.

En cambio, la memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. La memoria es portada por los grupos de las personas que experimentaron los hechos o que creyeron haberlo hecho, por tanto, tiene una carga emotiva muy fuerte, es abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, es un fenómeno colectivo, aunque sea vivido o individual es susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La historia es explicación e interpretación, la memoria es el recuerdo de lo vivido. Uno, es el resultado de un proceso de construcción crítica y el otro, es el resultado subjetivo de lo emotivo.

Por su parte, la cultura se fundamenta en que el hombre tiene que actuar para poder vivir: la actuación humana requiere siempre un sentido, es decir, presupone una significación de los hechos y de las situaciones que se afrontan y de la voluntad —que motiva la actuación— como propósito, finalidad o intención<sup>321</sup>.

Cultura en tanto *praxis*, es una red de relaciones activa y pasiva del hombre con su mundo y consigo mismo, en la que el mundo y él mismo tienen que ser interpretados para poder vivir con y en el mundo<sup>322</sup>. Por tanto, la cultura histórica incluye a la memoria como una actividad “memorativa” donde los sujetos actualizan el pasado a través de sus prácticas de rememoración; no la incluye como un contenido, ni como un fin de aprendizaje. Cultura, historia y memoria se interrelacionan en este trabajo de forma claramente delimitada. Se entenderá por cultura histórica a las prácticas culturales relacionadas con la historia en la vida.

Hacer inteligibles las prácticas culturales del uso de la historia en la vida cotidiana implica centrar la atención en lo simbólico, en los sentidos y significados que se han configurado a través de la práctica. Elementos que configuran las claves de acceso a la comprensión inteligible del pasado, contenido en el presente; de su preservación en lugar de atender al acontecimiento en sí mismo<sup>323</sup>.

---

<sup>321</sup> Jörn Rüsen, *ibíd.*, p. 5.

<sup>322</sup> Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*. p. 58.

<sup>323</sup> Pierre Nora. La aventura de “Les lieux de mémoire”, en Josefina Cuesta Bustillo (ed.), *Memoria e historia*, Revista Ayer, núm. 32, 1998, p. 25.

En el cuestionario, las preguntas se diseñaron para obtener información sobre las prácticas culturales relacionadas con el uso de la historia en la vida cotidiana. Esta categoría se configuró a partir de tres elementos: en primer lugar, interesó conocer cuáles son los espacios históricos públicos que conocen, se incluyeron en este elemento los museos, las zonas arqueológicas y los sitios históricos: en segundo lugar, se intentó reconocer las prácticas de rememoración a través de las celebraciones cívico-tradicionales de las que son parte. Finalmente, se consideró a la novela histórica como una herramienta cultural a disposición de los estudiantes.

A continuación, se presentan los datos y su descripción configurada a partir de las respuestas que proporcionaron los estudiantes dentro de la categoría “cultura histórica”.

### **6.5.1. Los espacios históricos-públicos**

Los elementos que objetivan a los espacios históricos-públicos son los museos, las zonas arqueológicas y sitios históricos. Las preguntas 37, 39 y 40 del cuestionario objetivaron la indagación de los elementos de esta categoría (ver anexo 2). A continuación, se describe el análisis de los datos obtenidos del cuestionario de esta sección.

#### **6.5.1.1. Los museos**

La primera pregunta dentro de esta temática intentó identificar cuáles son aquellos museos que conocen. Se proporcionó una lista de 21 opciones de museos y cada estudiante podía seleccionar todas las opciones que desearan.

La lista incluyó museos bajo la luz de 2 temáticas: la primera, acerca de la cultura general (Museo de las culturas populares, Universitario del CHOPO, Estudio de Diego Rivera y Frida Kahlo, Arte contemporáneo, Nacional de Arte, Dolores Olmedo, Anahuacalli, Tamayo, León Trotsky, Franz Mayer, Universum) y, la segunda, específicamente con relación a la historia nacional (Antropología e historia, Museo del caracol, Museo del Castillo de Chapultepec, Museo Nacional de



la Revolución, Museo de la Ciudad de México, Museo Nacional de las intervenciones y Museo de Memoria y Tolerancia).

Las opciones se seleccionaron bajo las siguientes lógicas: a) por el contenido, histórico y cultural y b) por la cercanía a la zona de residencia de los estudiantes, que son las delegaciones del sur de la Ciudad de México: Tlalpan, Coyoacán, Xochimilco y, en segundo lugar, a aquellos ubicados en el centro de la Ciudad de México.

Lo anterior, con la mirada inicial de trazar una ruta de desplazamiento entre el lugar de residencia con la ubicación de los museos, debido a que, en consideración a sus edades, muy pocos cuentan con el consentimiento de sus padres para acudir solos o con sus compañeros al museo.

Analizar las respuestas que proporcionaron los estudiantes implicó revisar una a una cada opción proporcionada, lo cual desplegó a la pregunta número 44 del cuestionario en 21 distintas opciones de análisis. Como consecuencia de ello, la tabla *museos*, construida para presentar los datos es amplia y podría ser confusa ya que cada opción de respuesta es valorada a partir de un total de 212 casos.

La columna nombrada “sí” indica la frecuencia de ocasiones cuya opción de respuesta fue elegida y, por tanto, conocen el museo e inmediatamente a su lado derecho se colocó una columna que representa la proporción porcentual que le corresponde a la cantidad de casos que seleccionaron dicha opción.

Mientras que, en la columna identificada como “no”, representa la cantidad de veces cuya opción no fue elegida. De la misma manera, la columna inmediatamente a su derecha corresponde a la proporción de casos que no seleccionaron esta opción. Por ello, en la última columna, se presenta el total de 212 casos sobre el porcentaje total de 100, que corresponde al total de cada una de las opciones de museo.

Tal como se indica en la tabla 12, los tres museos con mayor número de elecciones:

- *Antropología e Historia* (79.2%)
- Castillo de Chapultepec (77.4%)
- UNIVERSUM (69.8%)

Tabla 12. Museos visitados

Museos	Sí	%	No	%	Total f/%
Antropología e historia	168	79.2	44	20.8	212/100
Culturas populares	60	28.3	152	71.7	212/100
Caracol	67	31.6	145	68.4	212/100
Franz Mayer	16	7.5	196	92.5	212/100
Nacional de San Carlos	9	4.2	203	95.8	212/100
El Chopo	32	15.1	180	84.9	212/100
Casa de estudio de Diego Rivera y Frida Kahlo	107	50.5	105	49.5	212/100
Nacional de la Revolución	47	22.2	165	77.8	212/100
Museo de la ciudad de México	58	27.4	154	72.6	212/100
Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC)	112	52.8	100	47.2	212/100
Castillo de Chapultepec	164	77.4	48	22.6	212/100
Museo Nacional de Arte (MUNAL)	113	53.3	99	46.7	212/100
Universum	148	69.8	61	28.8	212/100
Dolores Olmedo	28	13.2	184	86.8	212/100
Nacional de las Intervenciones	34	16	178	84	212/100
Casa de León Trotsky	9	4.2	203	95.8	212/100
Museo de Arte Popular	111	52.4	101	47.6	212/100
Museo de Arte Moderno	97	45.8	115	54.2	212/100
Memoria y Tolerancia	96	45.3	116	54.7	212/100
Anahuacalli	10	4.7	202	95.3	212/100
Rufino Tamayo	30	14.2	182	85.8	212/100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

De estos tres museos, las temáticas de los primeros dos corresponden a la historia nacional, mientras que, en el tercero de ellos, la temática corresponde a una perspectiva de la ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hay museos que fueron seleccionados por una muestra mayor del 40% y menor que 68%, a continuación, dichas cifras:

- Museo Nacional de Arte (53.3%)
- Museo Universitario de Arte Contemporáneo (52.8%)
- Museo de Arte popular (52.4%)
- Casa de estudio de Diego Rivera y Frida Kahlo (50.5%)
- Museo de Arte moderno (45.8%)
- Museo de Memoria y Tolerancia (45.3%). Esta segunda lista de museos tiene en común que sus exposiciones corresponden a temáticas de cultura y arte de distintos momentos de la historia de México. Llama la atención que existe un interés más marcado en temas culturales que aquellos museos con temáticas relacionadas a la construcción del Estado nacional, tales como:
  - Museo de la Revolución (22.2%)
  - Museo del caracol (31.6%)
  - Museo de las intervenciones (16%)

El interés por acudir a museos se inclina por aquellos con temáticas de cultura y arte tanto contemporáneos como modernos. Los museos con menor elección fueron:

- Museo de culturas populares (28.3%)
- Museo de la Ciudad de México (27.4%)
- Museo del Chopo (15.1%)
- Museo Rufino Tamayo (14.2%)
- Museo Anahuacalli (4.7%)
- Museo Franz Meyer (7.5%)

En este espacio se hace prudente considerar la precisión que hizo uno de los dos profesores entrevistados en la fase cualitativa de la investigación. Él indicó con relación a las visitas a museos en el Colegio de Bachilleres que “aunque le gustaría incorporar a su práctica didáctica la visita a algún museo en específico, no puede hacerlo como obligación o compromiso, sino como una invitación o sugerencia; nunca como imposición”.

Entre las explicaciones que ofreció al respecto:

Se han suscitado situaciones [...] en donde los muchachos han corrido peligros, entonces para evitar compromisos [...] por indicaciones de Dirección General no

podemos ni mandar a los muchachos, ni pedir en determinado momento de que lo vean como algo...extra...les podemos sugerir... sí...pero mandar no, porque el hecho de que el muchacho se traslade y que haga el recorrido, implica riesgo. Que te digo que desafortunadamente sí se han suscitado situaciones, entonces para evitar responsabilidades pueden sugerirles: 'Muy bien muchachos si alguien está interesado en esta situación que les acabo de plantear, pueden visitar un museo. ¡Es opcional!, no es obligatorio'.

Desde la mirada de esta anotación, la asistencia a museos en el Colegio de Bachilleres por el momento se considera como una invitación opcional, no como una indicación explícita por parte de las y los profesores de historia, mucho menos que se condicione la calificación a ello.

Con base en lo anterior, la lectura de los datos parte del supuesto que, los que dieron respuesta al cuestionario tienen tres semestres de estancia en el Colegio de Bachilleres y, por tanto, es poco probable que sus profesores de historia los hayan enviado de manera formal a visitar algún museo vinculado a la temática del semestre, por tanto, la visita a los museos no se circunscribe al hecho de que hayan ingresado al Colegio de Bachilleres. Lo anterior, permite reforzar la idea de que, por lo menos en este caso particular del Plantel 15 del Colegio de Bachilleres, han acudido a ciertos museos con independencia de su institución educativa actual.

#### **6.5.1.2 Zonas arqueológicas y sitios históricos**

Tal como se expuso al inicio, incorporar las zonas arqueológicas y sitios históricos en el cuestionario se desprende de la idea de identificar cuáles son los lugares conocidos vinculados a la historia, así como conocer, las razones que los motivan a visitar dichos espacios históricos.

Para indagar las razones de visita a una zona arqueológica, se incluyó la pregunta: ¿cuál ha sido la principal razón por la que has ido a una zona arqueológica

o un sitio histórico? En el cuestionario, esta pregunta fue de tipo cerrada, por ello se esperó que seleccionaran una única respuesta<sup>324</sup>.

Las opciones de respuestas se construyeron considerando a la escuela como la principal fuente de motivación para acudir a las zonas arqueológicas. Otros motivos fueron recomendación, turismo, invitación, costumbre o por pertenencia a un grupo de danzantes. A decir por las respuestas, la pertenencia a un grupo de danzantes quedó descartada al ser una opción no elegida por nadie.

Tabla 13. Razones de visita a Zonas Arqueológicas

Razones al visitar zonas arqueológicas	Frecuencia	Porcentaje
Motivos escolares	118	55.7
Recomendación	8	3.8
Invitación	10	4.7
Turismo	41	19.3
Costumbre	1	0.5
No válido	34	16
Total	212	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

En cambio, tal como se muestra en la tabla 13, la principal razón por la que acuden a una zona arqueológica y/o sitio histórico es por motivos escolares, opción seleccionada por el 55.7%, lo cual indica que acudir a un lugar de la memoria se circunscribe a cuestiones escolares y ha sido antes de ingresar al Colegio de Bachilleres.

La segunda razón por la cual acuden a una zona arqueológica es el turismo, representado por el 19.3%. De tal manera que esta proporción mira a las zonas arqueológicas y sitios históricos como un espacio de entretenimiento y una actividad recreativa (ver tabla 13).

Los casos relativos a la opción “no válido” corresponden a aquellos quienes seleccionaron más de una opción, es decir, aquellos que no se apegaron a la

---

<sup>324</sup> Cabe señalar que, de los 212 casos, 34 de ellos consideraron necesario señalar más de una opción. Por cuestiones en la administración de los datos en el programa de SPSS, en la tabla se presentan dichos casos con la leyenda “no validos”, sin embargo, con el interés de considerar la voz a la diversidad de opiniones esos datos se trabajaron desde un punto de vista cualitativo y también se presentan.

instrucción de la pregunta, sin embargo, en virtud de que fue una cantidad representativa, se realizó un análisis particular de estos casos.

Tal como se muestra en la tabla 13, el total de casos “no válidos” corresponden a 34 casos de un total de 212, en términos proporcionales corresponde al 16% del total. De esos 34 casos, 33 seleccionaron la razón 1, que corresponde a “motivos escolares”; de esos 33, 21 de ellos eligieron la segunda opción “por turismo”; otros 10 eligieron “recomendación de un amigo o familiar”; el resto seleccionó la opción “porque me invitaron”.

Si a los 118 que contestaron por motivos escolares, sumáramos los 33 de este otro grupo, alcanzaríamos un total de 151, elevando el porcentaje hasta un 72%. Lo anterior indica que los estudiantes quienes seleccionaron más de dos opciones, principalmente, indican que acuden a un sitio histórico y/o zona arqueológica por motivos escolares, pero también por diversión y entretenimiento (ver tabla 14).

Tabla. 14 casos donde seleccionaron más de una opción

Razones	Casos	%
Motivos escolares	33	97
Recomendación	10	29
Invitación	14	41
Turismo	21	62
Soy danzante	1	3
Costumbre	1	3

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Los dos análisis, tanto el general como el de los 34 casos particulares, indican dos principales razones por las que acuden a los sitios y zonas arqueológicas, las cuales son, principalmente, motivos escolares y, a buena distancia, por diversión y/o entretenimiento. Los datos muestran que acuden a los sitios históricos y zonas arqueológicas por demandas escolares y por turismo, esto último equivale a considerar la visita como un momento de diversión y entretenimiento.

Una vez identificadas las dos principales razones porque los estudiantes acuden a una zona arqueológica y/o sitio histórico, el segundo paso, con relación a los espacios de memoria, es identificar cuáles lugares de memoria conocen.

La pregunta en el cuestionario fue “¿a qué zonas arqueológicas o sitios históricos has ido?”. Se pidió elegir entre todas las opciones que desearan. La lista de opciones se construyó considerando dos categorías: zonas arqueológicas y sitios históricos, aunque en su mayoría se incorporaron lugares relacionados con la primera de estas dos categorías.

Entre las opciones correspondientes a los sitios históricos, se proporcionó uno muy cercano al Colegio de Bachilleres con el objetivo de discriminar si hay una relación entre la movilidad y la cercanía a su centro educativo en comparación con aquellos sitios más lejanos. De acuerdo con los datos proporcionados, no existió ninguna opción sin ser elegida, por lo menos en alguna ocasión, por ejemplo, el lugar menos visitado fue *Cacaxtla*, elegido por el 3.3%, que no es representativo, pero no fue excluido.

En cambio, *Los dinamos*, que corresponde a un sitio histórico local y cercano al Colegio de Bachilleres, por consecuencia, fue un sitio local que mayoritariamente conocen y elegido por el 88.2% (ver tabla 15).

Con atención a los sitios arqueológicos, los datos muestran que la mayoría conoce, principalmente, *Teotihuacán*, zona elegida por una proporción de 70.8%. En tercer lugar, el 56.6% eligió la opción el *Palacio Nacional* (ver tabla 15).

Representando los datos a través de un mapeo geográfico, se puede inferir que la manera en que van acercándose al conocimiento de los espacios históricos de lo cercano y local a lo lejano nacional puede describirse de la siguiente manera:

1. Sitio histórico: Los dinamos (88.2%<sup>325</sup>)
2. Zona arqueológica: Teotihuacán (70.8%)
3. Sitio histórico: Palacio Nacional (56.6%)

---

<sup>325</sup> Cada opción de respuestas corresponde a una *respuesta múltiple*. Cada opción de respuesta se contabilizó de forma individual, así que cada una tenía la posibilidad de ser elegida por cada uno de los 212 participantes, por tanto, la cantidad que seleccionó la opción Teotihuacán se representa en la columna “sí” mientras que aquellos casos donde no se eligió esa opción se reporta en la columna “no”. La suma de quienes eligieron y no, en cada opción, da un total de 100%.

4. Sitio histórico: Catedral de México (50%)
5. Zona arqueológica: Templo Mayor (45.8%)
6. Sitio histórico: Trajineras (47.2%)
7. Zona arqueológica: Cuicuilco (37.3)
8. Sitio histórico: Plaza de las tres culturas (24.5%)
9. Zona arqueológica: Xochicalco (21.2%)
10. Zona arqueológica: Tepoztlán (18.9%)
11. Sitio histórico: Deportivo Huayamilpas (17%)
12. Zona arqueológica: Tepotzotlán (16.5%)
13. Zona arqueológica: Tajín (16%)
14. Sitio histórico: Bosque de Nativitas (13.7%)
15. Zona arqueológica: Gigantes de tula (9%)
16. Zona arqueológica: Cacaxtla (3.3%)

Tabla 15. Zonas Arqueológicas y sitios históricos

Sitios históricos	Sí	%	No	%	Total, f/ (%)
Teotihuacán	150	70.8	62	29.2	212/100
Templo Mayor	97	45.8	115	54.2	212/100
Los dinamos	187	88.2	25	11.8	212/100
Tepotzotlán	35	16.5	177	83.5	212/100
Plaza de las tres culturas	52	24.5	160	75.5	212/100
Catedral de México	106	50	106	50	212/100
Trajineras	100	47.2	112	52.8	212/100
Tajín	34	16	178	84	212/100
Cuicuilco	79	37.3	133	62.7	212/100
Tepoztlán	40	18.9	172	81.1	212/100
Deportivo Huayamilpas	36	17	176	83	212/100
Bosque Nativitas	29	13.7	183	86.3	212/100
Palacio Nacional	120	56.6	92	43.4	212/100
Xochicalco	45	21.2	167	78.8	212/100
Cacaxtla	7	3.3	205	96.7	212/100
Gigantes de Tula	19	9	193	91	212/100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario



El orden anterior se realizó organizando los sitios y zonas a partir del porcentaje total obtenido, se colocó, en primer lugar, al sitio con mayor porcentaje y, en el último lugar, al sitio con menor porcentaje. Así se puede valorar una mayor asistencia a sitios históricos en comparación con los sitios arqueológicos, además, porque son sitios que visitan por estar más cercanos a ellos (tabla 15).

Si a estos datos se incorporan las evidencias de la respuesta anterior, se puede afirmar la idea de que acuden a los sitios y zonas, principalmente, por indicaciones de sus profesores, ya sea por tareas o trabajos escolares; la segunda razón es por turismo, entretenimiento o diversión, además acuden mayoritariamente a sitios históricos cercanos a ellos y, poco a poco, se desplazan hacia el centro de la ciudad de México.

### **6.5.2 Tradiciones socioculturales: las celebraciones cívico-sociales**

Conocer las celebraciones cívico-sociales en las que participan es una oportunidad para mirar el vínculo que ellos tejen entre presente y pasado a través de la tradición, además de reconocer que ambas temporalidades no son realidades terminadas o lejanas a nuestra experiencia.

Así como tradición no siempre es sinónimo de pasado, el pasado no, necesariamente, es aquello que se ubica distante a la experiencia temporal presente. Pasado y tradición se amalgaman, en tanto que el pasado puede ser vigente a la luz de las tradiciones desde las cuales los sujetos participan y resignifican su identificación. En dicho sentido, la tradición es una pluralidad de prácticas donde se configuran significados, experiencias o sentidos que retroalimentan al presente y pasado.

Una parte de las tradiciones apela a la rememoración del pasado y, la otra es la actualización de los imaginarios colectivos en el presente. Por tanto, las tradiciones son un testimonio de cómo se actualiza el recuerdo. Actualización que permite a las personas sentirse parte de ellas y hacer suyas las tradiciones.

Las fiestas patrias, en tanto tradiciones, históricamente han ejercido un papel para la legitimación del poder político en búsqueda de la cohesión nacional, en el caso particular de la creación de las fiestas conmemorativas de la Independencia, José Rodrigo Moreno señala lo siguiente:

[La] festividad cívico-histórica emanada del poder político, orientada a recuperar el pasado a fin de conmemorar las hazañas fundadoras para legitimar a los grupos de poder y erigirse como estructura integradora de la sociedad mexicana [...] los desfiles cívicos, como expresión de los deseos de las elites políticas o el sector gubernamental por plasmar valores y pautas celebrativas concordantes con las suyas<sup>326</sup>.

Las fiestas patrias, además de los intereses políticos también se han desarrollado durante las crisis económicas, culturales, ideológicas y de identidad entre la sociedad. A decir por Leonor Ludlow: a lo largo del siglo XIX el principal reto fue la secularización de lo cívico, la creación de elementos que cohesionaran a una sociedad que, además de diversa, dispersa<sup>327</sup>.

No fue sino hasta la época porfiriana cuando el país despuntaba en lo económico gracias a las habilidades diplomáticas de Porfirio Díaz y al interés de las grandes potencias capitalistas y, por otro lado, la coyuntura de los festejos del primer centenario de la Independencia Mexicana, que fueron situaciones que permitieron configurar un aparato simbólico, cultural e ideológico<sup>328</sup> que dio legitimidad y autenticidad a aquello que identifica y une a los mexicanos, entre ellos las fiestas patrias.

Cada momento histórico ha marcado un sello particular en las celebraciones patrias, fusionando las prácticas culturales de la época con la tradición, hibridando

---

<sup>326</sup> Moreno, José Rodrigo. "La experiencia del orden cívico, criminalidad y desorden público. Las formas de apropiación de las fiestas de la independencia en la ciudad de México (1887-1900)", *Revista Mexicana de Sociología* enero-abril, no. 84, pp. 61, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

<sup>327</sup> Ludlow, L. "La etapa formativa del Estado mexicano", en Garza, Luis A. *Evolución Del Estado Mexicano*. México, Ediciones El Caballito, 1986. Tomo 1, 1986, p. 85-124.

<sup>328</sup> Moya, A. "Historia, Arquitectura y nación bajo el régimen de Porfirio Díaz. Ciudad de México 1876-1910", en: *Revista de Ciencias Sociales (Cr.)*, vol. III-IV, núm. 117-118, 2007, pp. 159-188 Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

culturalmente lo tradicional con lo moderno. Lo moderno encuentra cauce manteniendo algunas prácticas que legitiman el poder político e incorporando nuevos modos, formas, símbolos y sentidos que buscan consenso cívico, social cultural y político del momento particular.

A decir por María José Garrido, José Rodrigo Moreno<sup>329</sup>, Arnaldo Moya<sup>330</sup> y Enrique Florescano<sup>331</sup>: los rituales y símbolos, significados con relación a los festejos alusivos a la conmemoración de la patria han cambiado con el paso del tiempo, pero aquello que se mantiene vigente se sostiene a través de la lucha de los grupos de poder por su legitimación.

El pasado hace eco en el presente a través de la tradición, por ello es una oportunidad para reconocer la coexistencia de prácticas tradicionales que vinculan a los individuos entre el pasado y presente. Con el paso del tiempo, las prácticas de celebración cívico-sociales han marcado pautas de rememoración que han implicado permanencias, pero también cambios y actualizaciones y justo ello es lo que se busca identificar a través de las preguntas de esta sección del cuestionario.

Conocer quiénes prefieren festejar las fiestas patrias hablará de la permanencia, mientras que, reconocer cuál es el lugar que otorgan a ciertos festejos cívico-sociales, según su preferencia, permitirá identificar qué festejos no les gustan, pero queriendo o no son partícipes a manera de inercia y, finalmente, mirar qué nuevas celebraciones socioculturales van dando paso a nuevas reconfiguraciones frente a procesos sociales plurales y diversos.

Para ello en esta sección del cuestionario, correspondiente a la cultura histórica, se destinó un espacio para conocer la participación, el gusto y las nuevas celebraciones cívico-sociales de las cuales forman parte al pensar en lo nacional (fiestas patrias y tradiciones que celebran los mexicanos) y local (fiestas tradicionales locales). Por tal motivo, las secciones de las que se conforma esta categoría son las siguientes:

---

<sup>329</sup> Moreno, José Rodrigo. "La experiencia del orden cívico, criminalidad y desorden público. Las formas de apropiación de las fiestas de la independencia en la ciudad de México (1887-1900)", en: Revista Mexicana de Sociología enero-abril, no. 84, pp.59-88, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

<sup>330</sup> *Ibíd.*

<sup>331</sup> Enrique Florescano. *Etnia, Estado y Nación*. México: Taurus, 2000.

- fiestas patrias
- fiestas tradicionales
- tradiciones actuales de los mexicanos
- fiestas locales

Las preguntas 41, 42, 43 y 44 objetivan los elementos anteriores (ver anexo 2). Si bien la información obtenida de cada elemento puede leerse de forma independiente, en realidad la temática “fiestas patrias” solo es el inicio de una ruta para profundizar en el conocimiento del cambio y continuidad de aquellas celebraciones a las que se afilian a la cultura social.

### **6.5.2.1. Fiestas patrias**

Las fiestas patrias se han configurado al margen sociocultural de cada época como un espacio de difusión de la historia nacional. Como afirma José Rodrigo Moreno las fiestas patrias son aquellas festividades alusivas a la fundación de la nación mexicana, las cuales emanaron del poder político para recuperar el pasado, a fin de conmemorar las hazañas fundadoras que legitimen a los grupos de poder y erigirse como estructura integradora de la sociedad mexicana, al presentar las normas apropiadas de interacción social en el espacio público y dar cuenta de la relación entre los individuos y el gobierno<sup>332</sup>.

Empleando las palabras de Verónica Zárate Toscano: las fiestas podrían considerarse como un acto político que ayudaba a convertir en rituales las formas de poder, permite establecer un acercamiento entre la clase política y la población, y al mismo tiempo rendía cuentas de las metas alcanzadas y de las perspectivas futuras entre la sociedad y la clase política<sup>333</sup>.

Cuando se diseñó el cuestionario, se entendía por fiestas patrias todas aquellas festividades que de alguna manera aportarán a la conmemoración de algún acontecimiento, evento, personaje o hecho histórico que reivindique la

---

<sup>332</sup> Moreno, José Rodrigo “op. cit.”.

<sup>333</sup> Verónica Zarate Toscano, "Festejos por decreto: los aniversarios de la Constitución en el siglo XIX" en Silke Hensel (coord.), *Constitución, poder y representación. Dimensiones simbólicas del cambio político en la época de la independencia mexicana*, Madrid, España, Iberoamericana Vervuert, 2011, pp. 195-215.

conformación del estado nacional, sin embargo, al hacer el análisis de los datos, el imaginario presente vinculado al concepto “fiestas patrias” se remite exclusivamente a la celebración del 15 y 16 de septiembre, la cual simbólicamente representa el momento fundacional del Estado nacional mexicano (ver tabla 16).

Tabla16. Festejo de las fiestas patrias (elaboración propia)

Celebras las fiestas patrias	Frecuencia	Porcentaje
Sí	193	91
No	19	9
Total	212	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Ello puede dar cuenta de la presencia tan fuerte del festejo de las fiestas patrias. La pregunta: “¿celebras las fiestas patrias?” tuvo el 91% afirmativo, es decir, participar de los festejos alusivos del 15 y 16 de septiembre (ver tabla 16).

### 6.5.2.2 Fiestas tradicionales

Para conocer las fiestas tradicionales celebradas, se diseñó un ejercicio donde se le solicitó ordenar 10 fiestas tradicionales de acuerdo con su preferencia: asignarían el número 1 a la fiesta más importante para ellos y así sucesivamente hasta ubicar en el décimo lugar la que no tiene importancia.

La lista de opciones se construyó considerando tres ámbitos: a) fiestas locales (carnavales, fiestas de la localidad, ferias de la colonia); b) celebraciones religiosas (referentes a cualquier santo parroquial, día de la Virgen de Guadalupe, Posadas o fiestas navideñas) y c) celebraciones cívicas (fiestas patrias, día de la mamá, etc.).

En virtud de que cada estudiante tuvo la oportunidad de ordenar las opciones de acuerdo con su particular preferencia, se obtuvo una amplia gama de respuestas. El análisis individual permitió identificar el lugar asignado a cada fiesta al ubicar la

celebración con mayor porcentaje. Respecto al cruce de información se examinó lo siguiente:

1. El porcentaje que cada fiesta obtuvo en el primer lugar: tabla 17 y gráfica 18 fiestas tradicionales ubicada en el primer lugar.
2. El porcentaje que cada fiesta obtuvo en el último lugar: tabla 18 y gráfica 19 fiestas tradicionales ubicada en el último lugar.
3. Comparar a partir del porcentaje individual, la dispersión del porcentaje de cada fiesta para definir en conjunto el lugar designado dentro de la escala del 1 al 10.

Realizar los cruces permitió encontrar algunas coincidencias que permitieran reafirmar hipótesis que por sí mismo en el análisis individual, no se concretaba. Así, por ejemplo, tal como se muestra en la tabla 17, la fiesta tradicional más importante corresponde a las fiestas navideñas como las posadas, la navidad y el año nuevo, aunque estas fechas tienen una razón de ser religiosa y cívica el principal motivo es la reunión familiar demostrando el fuerte arraigo de los estudiantes a su familia. Mientras que, paradójicamente no son importantes las fiestas religiosas, los estudiantes afirmaron acudir a fiestas religiosas del pueblo, en tanto que, son espacios de reunión con sus pares y son espacios donde sus padres les permiten acudir (ver tabla 20). Las fiestas asociadas a un santo religioso y carnavales no son de importancia para los jóvenes, pero es un espacio importante en tanto que consiguen la reunión con sus pares más allá del espacio escolar. Lo cual revela una vez más los espacios restringidos de socialización que tienen los jóvenes.

Tabla 17. Fiestas tradicionales ubicadas en primer lugar

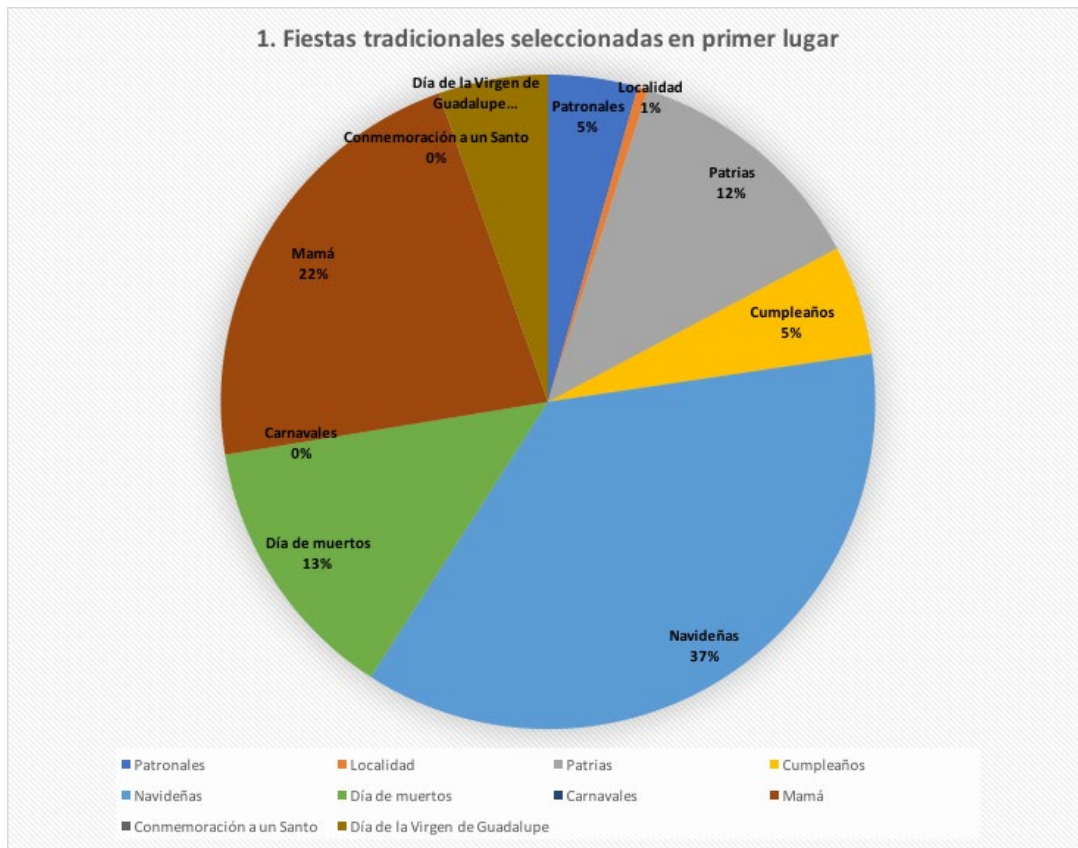
Opciones de fiestas tradicionales	Tradiciones ubicadas en primer lugar ( <i>f</i> )	%
Fiestas Patronales	9	4.24
Fiestas que hacen en tu localidad	1	.48
Fiestas Patrias	25	11.80
Fiestas de cumpleaños o familiares	11	5.18
Posadas o fiestas navideñas	74	34.90
Día de Muertos	27	12.74
Carnavales	0	0
Día de la mamá	45	21.22
Fiestas conmemorativas a algún santo religioso	0	0
Día de la Virgen de Guadalupe	11	5.18
No respondió	9	4.21

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Una representación gráfica de los datos en la tabla permite una mejor visualización de la información, por ello la gráfica 18 ilustra mejor los datos; tal como se aprecia, las fiestas navideñas son las que prefieren. Lo cual sugiere profundizar qué de estas fiestas es lo importante para ellos y, así indagar los sentidos y significados que para ellos representan las fiestas navideñas y permitir conocer las representaciones sociales por las que hoy este tipo de eventos tienen más importancia frente a fiestas de interés social y cultural (ver gráfica 18).

Otra fiesta que recibió especial atención, en esta ubicación, fue la del día de la madre, la cual se incluyó en la lista como un punto de comparación con la fiesta del día 12 de diciembre, como se puede notar en la gráfica 18. Es evidente que ocupa menos atención en el primer lugar.

Gráfica 18. Fiestas tradicionales seleccionadas en primer lugar



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Con lo que respecta a las fiestas ubicadas en último lugar, los datos coinciden tanto en la tabla 17 como en la tabla 18, las fiestas donde se recuerda a los festejos a los santos religiosos son las de menor importancia para los estudiantes. Tal como se aprecia en la tabla 17 nadie seleccionó a las fiestas religiosas entre los primeros lugares, en cambio en la tabla 18 estos festejos quedan en los últimos lugares de preferencia, representado por 25.9% de las elecciones y las fiestas de carnaval con el 22.16%. Para los estudiantes, ambas fiestas son las que no son importantes.



Tabla 18. Fiestas tradicionales ubicadas en último lugar

Opciones de fiestas tradicionales	Tradiciones ubicadas en último lugar ( <i>f</i> )	%
Fiestas Patronales	21	9.9
Fiestas que hacen en tu localidad	19	9.0
Fiestas Patrias	6	3.0
Fiestas de cumpleaños o familiares	12	5.66
Posadas o fiestas navideñas	4	1.88
Día de Muertos	5	2.35
Carnavales	47	22.16
Día de la mamá	2	.94
Fiestas conmemorativas a algún santo religioso	55	25.9
Día de la Virgen de Guadalupe	19	5.95
No respondió	22	13.17

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Una representación gráfica de la información anterior permite reforzar la idea según la cual, las fiestas con menor aprecio o importancia son aquellas relacionadas con fiestas conmemorativas a santos religiosos o carnavales, esto se muestra en el gráfico siguiente:

Gráfica 19. Fiestas tradicionales que no prefieren (elaboración propia)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

Para reconocer el lugar asignado al conjunto de fiestas, se elaboró la tabla 19, “Fiestas tradicionales: lugar designado” en la cual se pueden apreciar las coincidencias identificadas en el análisis individual porque las celebraciones con mayor importancia, según las elecciones son las fiestas navideñas y el día de la madre.

Mientras, las fiestas ubicadas en los tres primeros lugares de acuerdo con el análisis de la información en la tabla 17 fueron: fiestas navideñas, día de la madre y fiestas patrias, respectivamente, en la tabla 19 se puede apreciar la indecisión de los jóvenes en acomodar a la navidad y al día de la madre en primero y segundo lugar, pues para esta muestra ambos festejos pueden quedar en el primer lugar de importancia. Lo que permitió descartar la posición de importancia asignada fue el total de frecuencia.

En la tabla 19, por frecuencia un total de 74 estudiantes eligió a las fiestas navideñas en primer lugar y sólo 45 jóvenes eligieron al día de la madre en primer

lugar. Fue esta razón que permitió reubicar a las opciones entre las primeras tres posiciones, dejando a las fiestas patrias en tercer lugar porque sólo 30 jóvenes la ubicaron en ese lugar.

Tabla19. Fiestas tradicionales: lugar designado<sup>334</sup>

Opciones de fiestas tradicionales	Lugar designado	(f)	%
Fiestas Patronales	7	43	20.28
Fiestas que hacen en tu localidad	8	48	22.64
Fiestas Patrias	2	30	14.15
Fiestas de cumpleaños o familiares	6	38	17.92
Posadas o fiestas navideñas	1	74	34.90
Día de Muertos	3	44	20.75
Carnavales	10	47	22.16
Día de la mamá	1	45	21.22
Fiestas conmemorativas a algún santo religioso	10	55	25.94
Día de la Virgen de Guadalupe	5	35	16.50

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

A decir por los porcentajes designados, el festejo que queda en segundo lugar de importancia serían las fiestas patrias, en tercer lugar, las fiestas en conmemoración del Día de Muertos, aunque si incorporamos los dos primeros festejos que indicaron como importantes, los lugares serían distribuidos de la siguiente manera:

<sup>334</sup> La información es el porcentaje individual de cada fiesta que en conjunto no suman el 100%.

Tabla 20. Organización de las fiestas según la importancia y características

<b>Lugares asignados a las fiestas según su importancia</b>	<b>Razones por las que son importantes</b>
<b>1. Fiestas navideñas</b> <b>2. Día de la madre</b>	Reúnen a la familia en un periodo del año.
<b>3. Fiestas patrias</b> <b>4. Día de Muertos</b>	Son fiestas sociales, generalmente, son días de asueto laboral y escolar. Estas celebraciones son consideradas como símbolos de identificación nacional.
<b>5. Fiestas de cumpleaños familiares</b>	Son festejos hacia algún miembro de la familia que los reúne.
<b>6. Fiestas patronales</b> <b>7. Fiestas de la localidad</b> <b>8. Carnavales</b> <b>9. Fiestas conmemorativas a un santo religioso</b>	Son festejos locales, en su mayoría vinculada a la religión, sin embargo, es un espacio donde sus padres les dan permiso de salir con sus amigos.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

El orden anterior se creó a partir de las elecciones que realizaron en conjunto. A partir de los datos, se puede inferir que la importancia de los festejos es la reunión familiar y la identificación nacional (ver tabla 17 y 19). Si se considera la difusión mediática alrededor de la Navidad y al día de la madre, entonces se mira el impacto que produce en los estudiantes estos festejos comerciales. El lugar desde donde se vinculan estas celebraciones es la reunión familiar.

Los festejos vinculados a la religión tienen importancia en tanto espacios para poder salir con sus amigos y aunque no tienen importancia para ellos de lo que se tratan estas celebraciones son de la secularización de la sociedad.

El lugar otorgado a cada festejo permite trazar una ruta de celebraciones que inician en la reunión familiar, avanza hacia la identidad nacional, regresa a la reunión familiar y culmina en las actividades de la sociedad secularizada. Una constante presente en esta ruta es la influencia de la mercadotecnia la cual, indica qué

celebrar, cuándo y cómo celebrar. Pese a esta influencia, la preservación de la rememoración de la Independencia de México es un festejo importante para ellos.

### **6.5.2.3 Tradiciones que actualmente celebran los mexicanos**

Si bien el ejercicio anterior tuvo como objetivo conocer la importancia que tiene para los estudiantes las celebraciones tradicionales, las cuales se han configurado a través del tiempo como elementos de identidad sociocultural, ahora toca turno de identificar aquellas tradiciones que consideran que actualmente celebran los mexicanos.

Las dos preguntas construidas para obtener la información fueron abiertas: en la primera, se solicitó escribir tres tradiciones que actualmente celebren los mexicanos; en la segunda, se les pidió escribir tres fiestas que ellos celebren en su colonia o delegación. Ambas preguntas tienen la intención de indagar las festividades actuales y discernir cuáles de ellas son de dominio nacional y cuáles son celebraciones de índole más local y, en específico, del lugar de residencia.

La información obtenida de las respuestas fue confusa al inicio, ello obligó a transcribir las respuestas, después se procedió a identificar las semejanzas entre los festejos a fin de hacer pequeñas agrupaciones que conformaran categorías explicativas. Este ejercicio de análisis avanzó hacia una revisión cualitativa de la información y alejó la posibilidad de cuantificar la cantidad de ocasiones que aparecía una u otra opción. En la información que se obtuvo de la pregunta, además de las fiestas patrias, menciona tres tradiciones que, actualmente, celebran los mexicanos: se recupera en la tabla 21.

Como se puede apreciar en la tabla 21, los estudiantes consideraron a la rememoración del Día de Muertos como la tradición principal de los mexicanos. Aunque no se descarta la importancia asignada a los festejos socioculturales asociados a algún sentimiento o emoción, al consumo, al entretenimiento, que no se circunscriben a la conmemoración o configuración de aquello que es propiamente mexicano, sino que adopta particularidades de celebración mundial, tal es el caso

de las celebraciones navideñas, cívico-ciudadanas como por ejemplo el día de la madre, el padre, la amistad o el día del niño.

Tabla 21. Fiestas que actualmente celebran los mexicanos

Categorías	Descripción	# casos
Celebraciones navideñas	Se agrupó en esta categoría las celebraciones de fin de año con motivo de navidad, año nuevo, posadas, nacimiento del niño Jesús	39
Celebraciones religiosas	Son celebraciones en honor a cualquier santo de la religión católica: día de la candelaria, día de la Virgen de Guadalupe, San Judas Tadeo, Día de Reyes, Semana Santa, etc.	14
Conmemoración de la construcción del Estado Nacional	En esta categoría se consideran celebraciones relacionadas con el calendario histórico cívico, tales como el 5 de mayo, 5 de febrero, 20 de noviembre, 15 de septiembre, 2 de octubre, 1 de mayo <sup>335</sup> , 21 de marzo, 24 de febrero, 12 de octubre.	18
Celebraciones mundiales Cívico-ciudadanas (padre, madre, niño, amor y amistad, cumpleaños)	Se incluyeron tres tipos de celebraciones: Celebraciones a un miembro de la familia: el día del niño, del padre, de la madre, de los abuelos, cumpleaños. Celebraciones de un evento actual y de alcance internacional como el día de la mujer, día internacional de lucha contra el cáncer, algunas otras asociadas al entretenimiento como el fútbol, la comunidad de gamers, los cuales festejan el día del pokemon, homenajes a personajes del espectáculo como a Michel Jackson, zombies, entre otros. Celebraciones tradicionales, son producto de las fusiones o sincretismos socioculturales con impacto y alcance internacional, tal como el Día de Muertos, Halloween, el Solsticio de la primavera del día 21 de marzo.	119

<sup>335</sup> De acuerdo con Agnes Heller, la celebración del primero de mayo, aunque encontró lugar en la agenda conmemorativa, en realidad carece de sentido para aquellos quienes la celebran, al afirmar que: "Si no estoy equivocada, el movimiento sindical del siglo XIX consiguió establecer un solo día conmemorativo duradero, festivo, que reiteradamente tenía lugar cada año, a saber, la fiesta del Primero de Mayo. Pero la fiesta del Primero de Mayo no está cerca en la memoria o lo está sin más." Agnes Heller, "Memoria cultural, identidad y sociedad civil". No. 1, 2003, p. 5-17. Disponible en: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Heller,%20Agnes/Heller,%20Agnes%20-%20Memoria%20cultural,%20identidad%20y%20sociedad%20civil.pdf> [Consultado el 20 de diciembre de 2017].

No respondieron	Existieron cuestionarios donde dejaron en blanco las líneas, por tanto, esos casos se consideraron en la categoría “no respondieron”.	22
-----------------	---	----

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

#### 6.5.2.4 Fiestas locales

La pregunta es similar a la anterior: abierta, pero con la idea centrada en recabar información que permita dar cuenta de las festividades desde el ámbito más local y por tanto más cercano. La pregunta fue “¿qué fiestas se celebran en la colonia o delegación dónde vives?” Al ser una pregunta abierta no se les proporcionaron opciones, simplemente se les solicitó escribir las tres principales festividades que cada uno considerara más importantes.

Para el análisis de las respuestas: primero, se transcribieron en un libro de Excel todas las opciones que proporcionaron, respetando en el orden en que colocaron cada celebración, después, con ayuda de las herramientas del programa, se filtraron los datos identificando las semejanzas que guardaban entre sí los festejos y, así, poco a poco construir las categorías, las cuales se presentan y describen en la tabla 22.

Cada estudiante tuvo la posibilidad de proporcionar tres fiestas por eso el total esperado de opciones superaría los 212 casos, sin embargo, hay que considerar que algunos se abstuvieron de dar respuesta lo que redujo el universo de opciones.

La tabla 22 se construyó con tres columnas, en la primera se escribe la categoría que mejor define al conjunto de celebraciones que pueden caer en la descripción de la segunda columna y, finalmente, la tercera columna proporciona el total de casos que hacen pertinente la construcción de dicha categoría. Con base en la anterior y tal como se indica en la tabla, las festividades con más presencia en su delegación y/o localidad son de índole religiosa, que superan el doble que el resto de las demás.

Entre los festejos religiosos se ubican aquellos que incluso son festejos que rezumban a nivel nacional tal como el día de la Virgen de Guadalupe, Semana Santa y con mención el día de la Candelaria. Además, también se identificaron festividades patronales propias de cada localidad con su respectiva iglesia y representantes religiosos como el día de la Divina Infantita, San Bernabé, Santa María Magdalena, San Bartolo (ver tabla 22). Algunas festividades son solo devociones particulares a un santo o una parroquia, sin que se requiera de todo un protocolo como el que



implica una fiesta patronal, por ejemplo, el Día de las Tres Cruces, el día de Santa Teresa, Santa Catarina Laboure, San José, San Ignacio de Loyola, San José Atacaxco, San Isidro, cuya celebración se limita a una remembranza dentro de la iglesia, sin que haya un eco hacia la administración delegacional como si sucede con las fiestas patronales (ver tabla 22).

Tabla 22. Fiestas locales que se celebran actualmente en la delegación o colonia

Categorías	Descripción	Total de casos
Fiestas navideñas	Se incluyeron todas aquellas festividades vinculadas a la navidad, si bien también se podrían etiquetar como fiestas religiosas, se diferenciaron porque hacían mención de la frase “fiestas navideñas”, “posadas”, “cena de navidad” y “año nuevo” como si fueran celebraciones independientes a los festejos religiosos.	86
Religiosas	En esta categoría. se incluyeron todas las fiestas relacionadas con algún festejo de índole religioso relacionado con el credo católico. Las celebraciones que se identificaron fueron la de Santa Catarina Laboure, las Fiestas patronales, el día de la Virgen de Guadalupe, San Bernabé, San Bartolo, Día de la Divina Infantita, Santa Teresa, San José, Virgen Fátima, San Ignacio de Loyola, Semana Santa, San José Atacaxco, San Isidro, Santa María Magdalena, Día de la Candelaria, Días de Pascua, Crucifixión de Jesús, Celebraciones de la Iglesia y Canonización de las 3 cruces, Día de la Cruz.	217
Historia nacional y local	Aquí se incluyeron todas aquellas festividades vinculadas a la conmemoración histórica de la conformación del Estado Nacional como por ejemplo el día de la Independencia, el certamen de la Señorita Patria, día de la Revolución Mexicana, y fiesta de la conquista que, en particular, se celebra en conjunto entre la iglesia y pueblo, sin embargo, se	64

	<p>incluye aquí y no como religiosa debido a que la festividad hace remembranza a la fusión cultural entre la cultura religiosa y las prácticas culturales propias de la delegación Magdalena Contreras lo que hace del festejo un evento particular de la localidad. También se consideraron conmemoraciones cívicas, que hacen referencia a la historia local donde viven, tales como la fiesta del pueblo, fiesta de la delegación, fiestas de carnaval, feria de la colonia, aniversario del mercado, fiesta de la calle.</p>	
Conmemoración cívica ciudadana	<p>Se nombró de esta forma a la categoría porque se consideran festejos que hacen referencia a un ciudadano y ciudadana como, por ejemplo, el día del niño, el día del padre, el día de la madre, cumpleaños de cualquier integrante de la familia, así como fiestas de los vecinos.</p>	29
Gastronómicas	<p>Se nombró a esta categoría. Se hace referencia a una conmemoración donde la comida mexicana es lo que congrega, por ejemplo, el día del taco, la barbacoa, el pulque, feria del mole, el día de las flores, el día del tamal y carnavales en primavera.</p>	11
Prehispánicas	<p>En esta categoría se consideraron las fiestas de Día de Muertos, así como el solsticio de primavera.</p>	59
Halloween	<p>Si bien, esta festividad coincide con el Día de Muertos, consideré prudente separarlo ya que es un indicio de cómo inicia la incorporación de festejos anglosajones junto con los latinoamericanos.</p>	1
No respondieron	<p>Existieron cuestionarios donde dejaron en blanco las líneas, por tanto, esos casos se consideraron en la categoría “no respondieron”.</p>	169

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

### 6.5.3. Novelas históricas (literatura histórica)

La vida cotidiana está configurada por elementos culturales, políticos, económicos, educativos e ideológicos construidos social e históricamente, por tanto, el acceso a la historia no se circunscribe única y exclusivamente en el aula.

La novela histórica es una herramienta cultural, como tal, es un medio para imaginar, recrear, producir y construir representaciones que permitan criticar y valorar el presente, además de comprender la historicidad de los acontecimientos (Montes de Oca: 2014: 66).

De acuerdo con Montes de Oca (2014: 66) la novela histórica para la enseñanza de la historia es un instrumento idóneo para la construcción del conocimiento histórico, sin embargo, recomienda considerar tener ciertas reservas a los contenidos de las obras, porque éstos pueden ser totalmente ambiguos, alejados de verdades científicas o disciplinares, dada la variedad de sentidos e inagotables temporalidades. Tampoco recomienda utilizar a la novela histórica como única fuente de consulta.

Incorporar en la categoría *cultura histórica* a la novela nace de la inquietud de identificar aquellas novelas que conocen los estudiantes y que son cercanas a la historia nacional o cultural. Al mismo tiempo, mirar el acceso y el tipo de literatura histórica que han tenido, puede permitir vislumbrar el enriquecimiento del capital cultural en torno a la literatura histórica.

Si bien, la lectura no es un hábito común en la sociedad mexicana<sup>336</sup>, no es un factor que imposibilite conocer algunas novelas históricas porque algunas de ellas son sugerencias de aprendizaje en educación básica.

La pregunta diseñada en el cuestionario no buscó explorar la frecuencia de lectura, ni las condiciones desde las cuales los estudiantes se acercan a las novelas históricas. La pregunta se centró en identificar si tienen conocimiento de la

---

<sup>336</sup> De acuerdo con la Encuesta nacional de Lectura y Escritura 2015 de CONULTA e INEGI en México a nivel nacional se lee un promedio de 3.5 libros al año mientras que, por ejemplo, en Finlandia el promedio de libros leídos al año es de 47, España 10.3; Portugal 8.5; Chile 5.4. Así mismo, el acercamiento a la lectura y a la escritura entre jóvenes de la edad de 13 a 18 años se circunscribe únicamente al espacio escolar. El informe de la encuesta se encuentra disponible en la siguiente página: <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>

existencia de las novelas proporcionadas en la lista, algunas de las cuales son sugerencias en la bibliografía del programa de estudio de historia I y II del Colegio de Bachilleres.

La pregunta 38 del cuestionario objetivo a la novela histórica (ver anexo 2). Se proporcionó como opciones de respuesta una lista configurada a partir de 2 ideas generales. Por un lado, considerar aquellas novelas históricas que se sugieren en el programa de estudios del Colegio de Bachilleres; en segundo lugar, las novelas que por su trama correspondieran a ficción y novela históricas. Se solicitó elegir de la lista de opciones todos los títulos de aquellas novelas históricas que conocen o han leído.

Los títulos que se proporcionaron en la lista de opciones fueron *Arráncame la vida*, *batallas en el desierto*, *Laberinto de la soledad*<sup>337</sup>, *Retrato de Dorian Gray*, *La región más transparente*, *Metamorfosis*, *Noticias del imperio*<sup>338</sup> y el *Diario de Ana Frank*. Opciones que podían elegir, tantas como ellos desearan, así que el análisis de los datos se realizó a partir de la elección de cada una de las opciones.

A decir por las respuestas el 73.6% afirma que la novela más conocida es el *Diario de Ana Frank*. En segundo lugar, se ubicó a la novela *Batallas en el desierto*, elegida por el 42.9%. En tercer lugar, con una proporción de 34.9% eligieron la novela *El retrato de Dorian Gray* (ver tabla 23).

Con base en lo anterior, quienes participaron en el cuestionario, principalmente, han tenido un acercamiento al pasado a través de la novela histórica de corte autobiográfico que describe lo que una niña judía alemana de 13 años vive al margen de la segunda guerra mundial.

---

<sup>337</sup> Historia de México I, Programa de asignatura, México, Colegio de Bachilleres, 2015, p. 18-19.

<sup>338</sup> En el programa de historia de México I (2011) del Colegio de Bachilleres, en la segunda unidad se recomienda la novela “noticias del imperio”.

Tabla 23. Novelas históricas (elaboración propia)

Novelas históricas	Sí	%	No	%	Total, f / (%)
Arráncame la vida	54	25.5	158	74.5	212/100
Batallas en el desierto	91	42.9	121	57.1	212/100
Laberinto de la soledad	20	9.4	192	90.6	212/100
Retrato de Dorian Gray	74	34.9	138	65.1	212/100
La región más transparente	3	1.4	209	98.6	212/100
Metamorfosis	50	23.6	162	76.4	212/100
Noticias del imperio	5	2.4	207	97.6	212/100
Diario de Ana Frank	156	73.6	56	26.4	212/100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

La segunda novela, *Batallas en el Desierto* de José Emilio Pacheco, elegida con mayor proporción corresponde al género de novela de ficción histórica. La obra de Pacheco es una recreación del contexto de aquella época a partir de las experiencias y vivencias de un niño de nombre Carlos, quien describe la influencia de la cultura norteamericana en México, los problemas del gobierno de Miguel Alemán, así como la moral contradictoria de la sociedad mexicana al acercarse a la mitad del siglo XX.

Los títulos de novelas que son material complementario en los programas de tercero y cuarto semestre de la asignatura de historia son las siguientes:

- *Arráncame la vida*
- *Metamorfosis*
- *El laberinto de la soledad*
- *Noticias del imperio*
- *La región más transparente*

Llama la atención que estas novelas tienen en común ofrecer un acercamiento del pasado a través de una visión particular y cultural, las cuales dejan de centrarse en un acontecimiento para dar paso a una trama que se centra en una perspectiva particular que teje aspectos de la vida social y cultural de los protagonistas incorporados en el momento histórico donde se escribe el texto. Lo que puede considerarse una fortaleza, así como dar cuenta del precedente de las transiciones que se están sedimentando al calor de la enseñanza de la historia desde una perspectiva más cultural.

## CAPÍTULO 7

### DIMENSIÓN 4. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR<sup>339</sup>

La dimensión 4 del cuestionario “enseñanza y aprendizaje de la historia en el ámbito escolar”, no busca cuantificar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre los temas del programa de estudio de Historia I del Colegio de Bachilleres. El propósito principal de esta dimensión fue reconocer, por un lado, las experiencias de aprendizaje sobre la asignatura de historia y, por otro lado, las ideas clave respecto de los temas del programa de esta asignatura.

La dimensión se compone de dos categorías: 1) *experiencias de aprendizaje sobre la asignatura*; 2) *ideas clave de historia*. Ambas categorías se distribuyeron en las preguntas 45 a la 51 del cuestionario (ver anexo 2).

La categoría 1) *experiencias de aprendizaje sobre la asignatura* recupera las opiniones de los estudiantes sobre la historia como asignatura escolar bajo tres lógicas: a) el agrado por la asignatura de historia, b) las experiencias de enseñanza-aprendizaje derivadas de sus clases de historia en niveles anteriores y c) el sentido que para ellos tiene la asignatura en su formación escolar.

Respecto al inciso a) “agrado por la asignatura”, se solicitó en el cuestionario ubicar en una escala de 1 a 10 el gusto que tienen por la asignatura. considerando que 1 no les gusta nada y 10 la materia es su preferida. Para valorar las respuestas proporcionadas por los estudiantes, dentro de la escala 1-10, se consideró al rango 1-5 como un rango que indica un disgusto por la asignatura, mientras que el rango 6-10 indica todo lo contrario.

Después de ubicar su agrado por la asignatura tenían que seleccionar el motivo de su respuesta. Quienes ubicaron su agrado en el rango de 1 al 5, deberían

---

<sup>339</sup> El capítulo 7 se corresponde al análisis de la dimensión 4 enseñanza-aprendizaje de la historia en el ámbito escolar del cuestionario aplicado a los estudiantes. En el capítulo 6 se describieron las cuatro dimensiones y categorías desde las cuales se analizaron los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes, además en él se describió los datos obtenidos de las tres primeras dimensiones: 1) contexto social; 2) Contexto cultural; 3) Cultura histórica.

seleccionar la razón por la cual no les gusta la asignatura; quienes ubicaron su agrado en el rango 6 a 10, deberían seleccionar una razón por la cual si les gusta. Aunque la pregunta tiene dos niveles, ambas permiten cruzar información para reconocer el nivel de agrado por la asignatura y sus razones.

Para el inciso b) “las experiencias de enseñanza-aprendizaje previas”, se construyeron dos preguntas; en una se solicitó a los estudiantes mencionar las actividades educativas que emplearon sus profesores de historia en la secundaria; la otra pregunta fue ¿cuáles de esas actividades te permitió aprender mejor el contenido de la asignatura?

Para el inciso c) “el sentido de la asignatura de historia en su formación escolar”, se diseñaron cuatro preguntas; de las cuales tres fueron de tipo cerradas y sólo una de ellas, abierta. Las preguntas indagaron qué es la asignatura, la función que tiene en la vida de las personas, la utilidad que puede tener actualmente y de qué manera el conocimiento de la asignatura aporta a su formación.

En la categoría 2) *ideas clave de la historia*, se indagó la información que tienen los estudiantes respecto a la conformación del Estado Nacional mexicano. Esta categoría se diseñó a partir de tres componentes<sup>340</sup>, vigentes en la enseñanza de la historia: a) acontecimientos históricos, b) ubicación cronológica de los acontecimientos y c) personajes históricos.

El componente a) “acontecimientos históricos” intenta identificar qué acontecimientos y qué fechas de la historia de México consideran los estudiantes como importantes y porqué; reconocer qué acontecimientos recientes son importantes para los estudiantes y, por tanto, consideran que se deberán estudiar en el futuro (ver preguntas 52, 53 y 54 del cuestionario, anexo 2).

En el componente b) “ubicación cronológica de los acontecimientos”, se pretendió identificar: las relaciones establecidas entre las fechas y los

---

<sup>340</sup> El concepto componentes de la historia es tomado de Pierre Vilar, quien afirma que los componentes de una situación son “elementos de naturaleza sociológica con frecuencia distinta, que se combinan en relaciones siempre recíprocas pero variables en los orígenes, en el desarrollo, en la maduración de dichas situaciones”. Vilar considera que las nociones “causa y efecto” de los acontecimientos son elementos que simplifican la complejidad y abstracción de estos; en cambio los componentes de una situación permiten comprender un acontecimiento en sus distintos y particulares niveles de complejidad. Tomado en: Pierre Vilar, 2001, *Pensar la historia*. México: Instituto Mora, 3era reimpresión, p. 36.

acontecimientos; el conocimiento que tienen de la secuencia temporal y, también, el conocimiento de los acontecimientos por su orden cronológico (ver preguntas 55, 56 y 57 del cuestionario, anexo 2).

Finalmente, en el componente c) “personajes históricos”, se buscó reconocer qué personajes de la historia de México identifican en cada uno de los acontecimientos clave para la formación del Estado Nacional (ver pregunta 58 del cuestionario, anexo 2).

Para recuperar la información de esta sección del cuestionario, se diseñaron preguntas abiertas y cerradas, así como, actividades con formatos diferentes. Las primeras se emplearon para identificar los acontecimientos que en la actualidad son importantes. En las preguntas cerradas se proporcionaron opciones de respuestas para ser elegidas por los estudiantes. Para reconocer el conocimiento respecto a la cronología, se incluyeron tres ejercicios. En uno de ellos, los estudiantes tenían que ubicar los acontecimientos en una línea del tiempo; en el segundo ejercicio, se solicitó relacionar la información de dos columnas y, en el tercer ejercicio, se solicitó ordenar la secuencia temporal de los acontecimientos indicando de un conjunto de información, qué acontecimiento fue primero y cuáles seguían la sucesión temporal.

En los tres ejercicios se utilizaron acontecimientos de la historia de México. Sin embargo, la información se presentó de maneras distintas, lo anterior siguiendo las recomendaciones de Torres Bravo respecto a la importancia de mirar las habilidades respecto a la organización temporal<sup>341</sup>.

Para conocer la relación entre el acontecimiento y los “personajes históricos” se solicitó escribir en una tabla de doble entrada, todos los personajes que ellos recordaran o asociaran en cada uno de los acontecimientos de la formación del Estado Nacional. Sin mayor preámbulo, en los siguientes subtemas, se muestra el análisis de los datos obtenidos de cada categoría y sus elementos. A manera de cierre, al final del análisis se mostrará una síntesis de los principales hallazgos de esta sección del cuestionario.

---

<sup>341</sup> Torres Bravo, P. A. *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairos y Cronos, una unidad didáctica para el aula en ESO* (Primera edición ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre, 2011, p. 23.



## **7.1 Experiencias de aprendizaje con la asignatura de historia**

El primer nivel de acceso a las experiencias de aprendizaje de historia es la percepción de los estudiantes hacia la asignatura. Si tienen una percepción positiva influirá en su experiencia de aprendizaje; si es negativa también. Ello constituye su agrado o desagrado por la asignatura.

El segundo nivel de análisis son las experiencias educativas previas, obtenidas de los niveles educativos anteriores. Las experiencias de aprendizaje previo configuraron una idea acerca de qué se estudia en la clase de historia y de qué manera; cuál es su utilidad y cuál es el sentido para su formación académica. Finalmente, tal como señala Bourdieu, la experiencia configura el caso particular de lo posible<sup>342</sup>, es decir, sólo a partir de la experiencia de aprendizaje de la historia de México, significan su conocimiento. Por ello, las experiencias de aprendizaje posibilitan a los estudiantes a darle un sentido al estudio de la asignatura.

Así esta categoría se conforma de tres elementos: el agrado por la asignatura, las experiencias de aprendizaje y el sentido que tiene para ellos la asignatura Historia de México. A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos del cuestionario de cada una de los tres elementos.

### **7.1.1 Nivel de agrado por la asignatura Historia de México y sus razones**

Para valorar el agrado de los estudiantes por la asignatura de Historia de México, se podrían mirar las calificaciones obtenidas por ellos o sus antecedentes respecto a la asignatura. Sin embargo, en el tercer semestre cursan por primera ocasión la asignatura Historia de México, por tanto, no cuentan con calificaciones previas.

En segundo lugar, en esta sección del cuestionario interesa reconocer las percepciones elaboradas por los estudiantes, respecto a la asignatura de historia, a partir de su experiencia en la educación básica. En tercer lugar, es una oportunidad para reconocer sus expectativas al iniciar el curso, así como la importancia que le otorgan a la asignatura en su formación.

---

<sup>342</sup> Bourdieu, *Ibid.*, p. 11.

Con base en lo anterior, para recuperar el nivel de agrado sobre la asignatura, en el cuestionario se solicitó que ubicaran en una escala de 1 al 10 el gusto que tienen por la asignatura. Se consideró al rango del 1 al 5 como un rango que indica un disgusto o desagrado por la asignatura, mientras que, el rango del 6 al 10 indica un agrado positivo a la misma<sup>343</sup>.

En el mismo ejercicio, se solicitó elegir una razón que permitiera dar respuesta sobre su agrado o desagrado por la asignatura, tal como se muestra a continuación:

- Razones por las que no te gusta la materia (rango 1 al 5):
  - a) La asignatura de historia, es muy aburrida
  - b) La asignatura de historia, tiene muchas fechas y nombres difíciles
  - c) La asignatura de historia, no tiene nada que ver conmigo
  - d) La asignatura de historia, se refiere a un pasado que ya murió
  - e) La asignatura de historia, no sirve para nada
  
- Razones por las que te gusta la materia (rango 6-10):
  - a) Se adquiere cultura
  - b) Ayuda a comprender el presente
  - c) Permite conocer a la sociedad, al país y su vinculación con el mundo
  - d) Orienta en situaciones del presente

Al analizar los datos obtenidos en el rango de 6 al 10 se puede afirmar que el gusto por la historia alcanza el 84% de las elecciones; este análisis indica que, los estudiantes tienen un agrado positivo por la asignatura; no es casualidad que muy pocos estudiantes hayan seleccionado lugares dentro del rango 1 al 5. Este nivel de gusto refuta la idea expresada por Florescano de que la historia no gusta a los estudiantes<sup>344</sup>.

El 84% se obtuvo al promediar las elecciones ubicadas en el sexto lugar (14.6%), en el séptimo lugar (23.6%), en el octavo lugar (24.5%), en el noveno lugar (14.2%) y en décimo lugar (7.1%). En la tabla 24 se encuentra la distribución de los porcentajes obtenidos para cada uno de estos lugares.

---

<sup>343</sup> Se puede consultar la pregunta 45 del cuestionario, anexo 2.

<sup>344</sup> Florescano, Enrique. *Para qué estudiar y enseñar la Historia*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000, p. 16.

Sí pensamos el rango de lugares en términos de calificación, obtener un 7 u 8 es admisible; no son calificaciones bajas, tampoco son excelentes, sí admisibles. En este punto es importante recordar que, el cuestionario fue aplicado en la clase de historia, con la presencia de sus profesores. Cabe la posibilidad de que tal situación pudo haber determinado una predisposición positiva respecto a la asignatura, lo cual no es negativo ni positivo; ni bueno, ni malo, sólo da cuenta de la tendencia de cumplir con la tarea que se les encomienda, aunque ello pone en una situación vulnerable el desarrollo del pensamiento crítico.

Para conocer el desagrado de los estudiantes por la asignatura se promedió el total de casos dentro del rango 1 al 5. Tal como se puede valorar en la tabla 24, el total de casos de quienes eligieron este rango fue de 31, esto es, el 14.5% (porcentaje obtenido de la suma del porcentaje de casos cuya elección se ubicó en el rango de 1 a 5). De ese total, la razón principal por la que no les gusta la asignatura se debe a una didáctica centrada en enseñar muchas fechas y nombres difíciles. De acuerdo a la tabla 24, en el rango 6, 7, 8 y 9 se ubican la mayor proporción de elecciones.

Tabla 24. Qué tanto les gusta la asignatura de historia.

Gusto por la historia	Frecuencia	Porcentaje
1	2	0.9
2	2	0.9
3	7	3.3
4	6	2.8
5	14	6.6
6	31	14.6
7	50	23.6
8	52	24.5
9	30	14.2
10	15	7.1
No respondió	3	1.4
Total	212	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

En la tabla 25 se muestra la distribución de los porcentajes obtenidos de cada una de las razones por las cuales no les gusta la asignatura. De acuerdo con esos datos, se puede mirar que el 8.5% de los estudiantes afirmó no tener agrado por la asignatura en virtud de que su principal proceso de aprendizaje es la memorización de nombres y fechas.

Tabla 25. Razones por las que no les gusta la historia.

Razones por las que no te gusta la historia	Frecuencia	Porcentaje
Aburrida	9	4.2
Nombres y fechas difíciles	18	8.5
Nada que ver conmigo	3	1.4
Pasado muerto	1	0.5
No válido	3	1.4
No respondieron	178	84
Total	212	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Retomando los datos de la tabla 24, el rango de quienes eligieron la escala de 6 a 10 corresponde al 84% de la población, de esa porción el 37.7% seleccionó la razón “conocer a la sociedad”, como la principal razón por la cual les agrada la asignatura. La opción “se adquiere cultura”, fue una razón significativa para el 28.8%. Sólo el 12.7% de quienes expresaron su gusto por la asignatura en el rango de 6 a 10 eligió como una razón “comprender el presente”, esto último indica que existe un porcentaje muy reducido de quienes buscan en el estudio de la asignatura la comprensión del presente (ver tabla 26).

Tabla 26. Razones por las que te gusta la historia.

Razones por las que te gusta la historia escolar	Frecuencia	Porcentaje
Se adquiere cultura	61	28.8
Comprender el presente	27	12.7
Conocer la sociedad	80	37.7
Orienta el presente	7	3.3
No válido	5	2.4
No respondieron	32	15.1
Total	212	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Se puede concluir que, la expectativa de aquellos que tienen una disposición favorable por la asignatura es conocer la sociedad donde viven. Lo positivo de este hallazgo radica en que un porcentaje muy alto coincidió en este argumento. Quienes no tienen una disposición favorable por la asignatura, en realidad rechazan una enseñanza centrada en las fechas y nombres por ser de difícil comprensión para ellos.

### 7.1.2 Experiencias educativas en la asignatura de historia de México

Existe una amplia variedad de actividades educativas a través de las cuales los estudiantes se han acercado al aprendizaje de la Historia de México en su educación básica. Conocer las actividades educativas que recuerdan han empleado sus profesores revelan las ideas sobre la asignatura, también revelan las orientaciones pedagógicas empleadas por los profesores.

A finales del siglo XX existieron investigaciones que analizaron la práctica educativa de la enseñanza de la historia. Hoy son tradición por haber profundizado en las apreciaciones, sentidos y significados de los docentes sobre la enseñanza de la historia, tal es el caso de los trabajos de Evans 1989<sup>345</sup>; Lerner 1990, Pagés, 1994<sup>346</sup>, 2011<sup>347</sup>; Pérez Siller y V. Radkau García, 1998<sup>348</sup>, Salazar 1999.

Conforme ha avanzado el tiempo, la investigación en la didáctica de la historia ha proliferado en distintos niveles educativos, en los agentes, actores y objetos de investigación. Por ejemplo, por su parte, Joan Pagés<sup>349</sup>, Martina

---

<sup>345</sup> Ronald Evans, "Concepciones del maestro sobre la historia", en: *Theory and research in social education*, Vol. XVIII, no. 3, 1989, p. 210-240.

<sup>346</sup> PAGÈS, J. "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado". En *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. Año 5, 13, 1994, pp. 38-51.

<sup>347</sup> Joan Pagès, "¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras", En: *Edetania*, 40, 2011, pp. 67-81.

<sup>348</sup> Javier Pérez Siller y Verena Radkau. *Identidad en El Imaginario Nacional: Reescritura y enseñanza de la Historia*. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, 1998.

<sup>349</sup> Joan Pagés, "Saberes históricos construidos, saberes históricos apropiados. Una reflexión desde la didáctica de la historia", en: E. Zamponi, M. C. Galzerani, C. Pacievitch (coord.), *Memória, sensibilidades e saberes*, São Paulo, Brasil. Editora Alínea, 2015, pp. 304-325.

Alvarado<sup>350</sup>, Oscar López<sup>351</sup> realizaron investigaciones para explorar el pensamiento de los profesores de historia desde su práctica educativa, así como el pensamiento de los docentes de historia en formación.

También se ha escuchado la voz de los estudiantes de educación secundaria a través de las investigaciones de Santisteban<sup>352</sup>. Algunas autoras han desarrollado líneas de investigación en educación histórica a través de representaciones de la historia en estudiantes de secundaria y bachillerato, por ejemplo, tal es el caso de Isabel Barça con su línea de trabajo acerca de la educación histórica<sup>353</sup>. En México en el nivel educativo de secundaria, nació la propuesta de narrar y aprender historia por parte de Julia Salazar<sup>354</sup>, 2006.

En México, la investigación en la enseñanza y la didáctica de la historia se ha ampliado gracias a los distintos encuentros de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH), encuentros iniciados en 2010; y que en 2019 han alcanzado la octava edición, sumando una amplia variedad de investigaciones, sobre la docencia y formación docente, la enseñanza y aprendizaje de la historia, la formación ciudadana, la historia del aprendizaje de la historia y difusión de la historia, la divulgación de la historia, el uso de archivos históricos para la enseñanza de la historia y temas emergentes como el enfoque de género en la didáctica de las ciencias sociales, sin olvidar la importancia de los nuevos escenarios y dispositivos para la enseñanza de la historia.

---

<sup>350</sup> Martina Alvarado Sánchez, “El desarrollo del pensamiento histórico en la formación de profesores de educación preescolar en la BENMAC de zacatecas (2012-2015)”, en Deni Trejo Barajas y Juana Martínez Villa (coords.) *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, Memorias del VI encuentro nacional de la REDDIEH, Morelia Michoacán, 2015, pp.1261-1268.

<sup>351</sup> Oscar F. López Meraz, “Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia en normalistas veracruzanos”, en Deni Trejo Barajas y Juana Martínez Villa (coords.) *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, Memorias del VI encuentro nacional de la REDDIEH, Morelia Michoacán, 2015, pp.1145-1161.

<sup>352</sup> Antoni Santisteban, “Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico”. En: *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2007, V. 6., p. 19-29. Antoni Santisteban, “La formación de competencias de pensamiento histórico”. En: *Clío y Asociados*, 2010, no. 14, p. 34-56.

<sup>353</sup> Isabel Barça, “Educación histórica, cambio de testamento”, en: revista *Educar*, Curitiba, Brasil, 2011, n. 42 out./dez., p. 59-71.

<sup>354</sup> Salazar Sotelo, Julia. *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

Todos los trabajos han buscado mejorar, proponer e innovar la enseñanza de la historia en la educación básica, media superior, superior y en la formación de los docentes de historia de todos los niveles. Sin embargo, nunca termina de ser suficiente indagar los sentidos y funciones que tiene la historia desde la experiencia.

Por ello, en este apartado del cuestionario tuvo como objetivo conocer dos cuestiones. En primer lugar, identificar aquellas actividades educativas que han empleado sus anteriores profesores de historia para enseñar la asignatura. En segundo lugar, reconocer las actividades educativas consideradas como aquellas que han favorecido su aprendizaje de la historia.

La enseñanza de la historia, es un proceso que se construye en el aula, a través de las actividades educativas propuestas por los docentes. En consecuencia, los estudiantes construyen una experiencia de la historia como asignatura escolar a partir de las actividades educativas que realizan en el aula.

Las dos preguntas de esta sección del cuestionario fueron de tipo abierta y con las respuestas proporcionadas se construyeron categorías de actividades, agrupadas a partir de las características en común, por el tipo de ejercicios o la actividad cognitiva involucrada, es decir, por el tipo de aprendizaje que produce la actividad educativa. En la tabla 27 se presenta la clasificación de las actividades en categorías y una descripción que da cuenta el tipo de actividades que se incluyeron en dicha categoría.

Tal como se puede valorar en la tabla 27, las actividades con mayor presencia son aquellas en donde se recupera, sistematiza y procesa información de los textos; algunas de las actividades son: lectura de textos en clase, dictado en clase, subrayar ideas principales, elaborar esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos; en segundo lugar, las actividades con más presencia fueron aquellas que implican elaborar escritos, algunos ejemplos de estas actividades son: ensayos, reportes de lectura, resumen, cuestionario.

Algunas actividades mencionadas en el cuestionario, implican la organización de información de forma cronológica y temporal como las líneas del tiempo, la elaboración de biografías, la redacción de acontecimientos históricos con

la incorporación de su punto de vista sobre el evento, así como la descripción del contexto.

A este conjunto de actividades se les nombró “actividades de escritura histórica”, porque se diferencian de las actividades generales de escritura al trabajar habilidades vinculadas al pensamiento histórico. Fueron pocos casos, sin embargo, significativos porque quienes mencionaron este tipo de actividades se detuvieron a describir detalles sobre qué implica hacer la actividad: búsqueda de información en distintos sitios de internet; en libros de historia; en enciclopedias; también explicaron que les implicó reflexionar sobre el acontecimiento para poder escribir su apreciación.

Con escasa frecuencia se mencionó el uso de recursos didácticos o audiovisuales por parte de los profesores; de la misma manera, un número reducido de ocasiones se mencionó la elaboración de manualidades a través de maquetas, ilustraciones, collage o murales. Llama la atención que las actividades de memorización o exposición por parte del profesor ocupan poca presencia entre las actividades mencionadas, ello da cuenta que la memorización no es un tema a combatir en la práctica educativa de los profesores.

De forma general, si bien las actividades educativas mencionadas dan cuenta de una distancia educativa del ejercicio de memorización, repetición de fechas, nombres y personajes, lo peculiar es que las actividades se quedan en un nivel de procesamiento de información. De esta manera, escasamente en las actividades se ponen en práctica habilidades de metacognición o reflexión, ello demuestra que las actividades no demandan el uso de la reflexión ni del pensamiento crítico.

Con ello se puede concluir que las actividades educativas que más emplean los profesores de historia se ubican en un nivel de recopilación y procesamiento de la información, sin que ello implique necesariamente análisis, comprensión o apropiación de la misma.



Tabla 27. Actividades más utilizadas por los profesores para enseñar historia.

Categoría	Descripción
<b>Conocer y organizar información:</b>	En esta categoría se ubican todas las actividades cuya intención implica el procesamiento de información, por tanto, el nivel de aprendizaje logrado es la recuperación de información. Las actividades ubicadas en esta categoría son: lectura de textos en clase, dictado en clase, subrayar ideas principales, elaborar esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos. Del total de los casos, estas actividades fueron las que más predominaron en el cuestionario, con un total de 120 menciones.
<b>Ejercicios de escritura</b>	Las actividades consideradas en esta categoría implican la elaboración de trabajos escritos; por ejemplo: ensayos, reportes de lectura, resumen, cuestionario. En estas actividades, se aprecia un nivel de aprendizaje de recuperación de información, comprensión y análisis, sin que haya una manera de emplear lo aprendido. Del total de los cuestionarios aplicados existieron 63 casos de quienes mencionaron este tipo de actividades.
<b>Ejercicios de escritura histórica</b>	A diferencia de los ejercicios de escritura anteriores, en esta categoría se incluyeron actividades de escritura que son particulares de la disciplina histórica, por ejemplo, aquellas que implican la organización y sistematización del orden temporal como la construcción de biografías, líneas del tiempo, elaboración de trabajos que impliquen describir el contexto, ensayos donde escriban su opinión sobre el acontecimiento. El total de casos en esta categoría fue de 57.
<b>Aprendizaje oral</b>	Las actividades que se incluyeron en esta categoría requieren demostraciones verbales de lo aprendido, tal es el caso de exposiciones, debates, mesas redondas, simulación de juicios, interacciones entre compañeros y/o participación en clase. Por el tipo de actividades ubicadas en esta categoría, se requiere un procesamiento de información histórica, no se hace referencia aquí a actividades de enseñanza donde el profesor hable toda la clase. El total de casos hallados en el cuestionario fueron 37.
<b>Enseñanza oral</b>	A diferencias de las actividades anteriores, la enseñanza oral sí se refiere únicamente a que son las y los profesores los principales proveedores de información ya sea a través de contar la historia, explicarla, hablar durante la clase o proporcionar ejemplos de la vida cotidiana. El total de casos encontrados fue de 48.
<b>Aprendizaje por experiencia</b>	Son actividades cuya experiencia de aprendizaje no se ubica en el salón de clase, sino que se nutre de salidas a espacios históricos, tales como sitios arqueológicos, museos o bibliotecas. Se nombró de esta manera a la categoría porque en el cuestionario se encontró en varias ocasiones el término “aprendizaje por experiencia directa” y en sus ejemplos escribieron las salidas antes descritas. El total de casos fue de 19.
<b>Memorización de información</b>	Las actividades que se incluyen en esta categoría implican la memorización de información, por ejemplo: recordar fechas, nombres, respuestas a cuestionarios o exámenes. Una característica peculiar es que la memorización de este tipo de información se queda a nivel de corto plazo. Este tipo de actividades se encontró en 17 ocasiones.
<b>Aprendizaje audiovisual</b>	En esta categoría se incluyeron aquellas situaciones de aprendizaje en donde se hizo referencia a las palabras “recursos audiovisuales” tales como películas, documentales, videos en internet principalmente. Por tanto, la categoría hace referencia al acercamiento de la historia es a

	través de contenido audiovisual. Se mencionó en 9 ocasiones este tipo de actividades.
<b>Clases dinámicas</b>	En las clases dinámicas se hizo referencia a actividades “divertidas”, por ejemplo: elaboración de memoramas, juegos de roles, asociación de imágenes, elaboración de canciones. Hubo un total de 15 casos.
<b>Manualidades</b>	Las actividades manuales hacen referencia a la elaboración de maquetas, ficheros, ilustraciones de ideas, dibujos, collage, murales. Se encontró un total de 17 casos.
<b>Representación del pasado</b>	Las actividades de representación del pasado son aquellas donde deben construir una representación del pasado, como por ejemplo obras de teatro, presentaciones en PowerPoint, videos o programas de radio. Sólo existieron 4 casos mencionados en el cuestionario.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Preguntar en el cuestionario por las actividades que más han empleado sus profesores para enseñar les historia, es mirar su experiencia educativa desde la perspectiva de la enseñanza, sin embargo, pensar en aquellas actividades a través de las que han aprendido historia es mirar el reconocimiento a su proceso de aprendizaje. Tal es la lógica de la siguiente pregunta ¿cuáles son las actividades educativas que a ti te han permitido aprender historia?

Para el análisis de las respuestas se procedió de la misma manera que el ejercicio anterior; se transcribieron todas las respuestas, después se organizó y agrupó la información en función del tipo de aprendizaje que se encuentra implícito en la actividad; en la tabla 28 se muestran las categorías con su respectiva descripción, elaboradas a partir de dicho análisis.

Las categorías construidas a partir de la información obtenida fueron:

- Actividades de lectura, organización, escritura e investigación de información
- Actividades para trabajar el tiempo histórico.
- Actividades de interpretación histórica
- Visitar museos, zonas arqueológicas y sitios históricos
- Diversión y memorización
- Aprendizaje audiovisual
- Exposición del profesor
- Aprendizaje por cuenta propia
- Trabajo en equipo

Tabla 28. Actividades educativas que favorecen el aprendizaje.

Categoría	Descripción
<b>Actividades de lectura, organización, escritura e investigación de información</b>	<p>En esta categoría se agruparon todas las actividades que implican leer, organizar información, escribir o investigar información. Las actividades de lectura fueron: lectura en libros, información proveniente de internet, de copias de textos. Las actividades de organización de información fueron: elaborar cuadros comparativos, lluvias de ideas, diagramas, mapas mentales, cuadros sinópticos, identificar palabras clave o subrayar ideas.</p> <p>Las actividades de escritura fueron: resúmenes, ensayos, responder cuestionarios, síntesis de textos, escribir explicaciones de acontecimientos y ejercicios en hojas.</p> <p>Las actividades de investigación fueron: buscar temas interesantes, leer en internet sobre un tema, conseguir información de internet, busca información en libros de textos, ir a la biblioteca. El total de casos donde se encontraron este tipo de actividades fue de 68.</p>
<b>Actividades para trabajar el tiempo histórico.</b>	<p>Las actividades de esta categoría tienen como factor común el tiempo histórico, por ejemplo: líneas del tiempo, cuadros comparativos entre el pasado y el presente, ficheros para ordenar los acontecimientos con su explicación e investigar la cronología de los acontecimientos. El total de casos que mencionaron estas actividades fue de 34.</p>
<b>Actividades de interpretación histórica</b>	<p>Las actividades de aprendizaje que se agruparon en esta categoría se caracterizan por permitir se construya una interpretación del pasado, tales como: identificar el cambio y la continuidad, analizar la sociedad actual, comprender ejemplos de la vida cotidiana vinculados con el pasado, reconocer la cultura en el pasado, conocer distintas perspectivas de la historia, comparar el pasado con el presente. Estas actividades se relacionan con el ejercicio propio de la construcción de la historia como disciplina. Fueron 34 casos que mencionaron este tipo de actividades.</p>
<b>Visitar museos, zonas arqueológicas y sitios históricos</b>	<p>En el cuestionario se encontraron 30 registros cuyas actividades sugerían excursiones, salidas o visitas al museo a zonas arqueológicas o ex conventos; entre las explicaciones ofrecidas fue que este tipo de actividades les permitía salir de la escuela, de las actividades cotidianas e incluso a algunos les ha permitido salir con sus amigos.</p>
<b>Diversión y memorización</b>	<p>Las actividades incluidas en esta categoría tuvieron como factor común la diversión o el entretenimiento en el salón de clases. Algunas actividades fueron: juegos de memoria, chistes, juego de roles, representaciones de un personaje y tenían que adivinar de quién se trataba. El total de casos en esta categoría fue de 21.</p>
<b>Aprendizaje audiovisual</b>	<p>Se consideran en esta categoría todas aquellas actividades que incluyan contenido audiovisual, por ejemplo, películas, videos en YouTube, documentales, canciones, imágenes o presentaciones en power point. Sólo se encontraron 14 casos de quienes hicieron mención a este tipo de recursos.</p>
<b>Exposición del profesor</b>	<p>La característica principal de las actividades educativas de esta categoría es que el aprendizaje de la historia depende de la explicación, narración, platica o de aquello que las y los profesores digan en clase. Con frecuencia se encontró la recomendación de que los profesores se expresen de forma clara.</p> <p>Se encontraron 14 casos a favor de este tipo de actividades.</p>
<b>Aprendizaje por cuenta propia</b>	<p>Se incluyeron 9 casos en esta categoría y, aunque es un número reducido, lo peculiar de estos casos fue el reconocimiento a la importancia por aprender el contenido de la asignatura por interés propio, ya sea para acreditar la asignatura, pasar un examen o sacar buenas calificaciones.</p>
<b>Trabajo en equipo</b>	<p>En esta categoría se incluyeron 8 casos cuyas respuestas se centraron en la importancia del trabajo en equipo; algunas actividades escritas fueron representar el pasado a través de obras de teatro, exposiciones, elaborar ofrendas, guisar platillos, adornar el salón con temas alusivos a un momento histórico determinado o con representaciones de situaciones de la vida cotidiana.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Al revisar la categoría actividades de lectura, organización, escritura e investigación de información de la tabla 28, se podría considerar que algunas actividades son más complejas y requieren de habilidades de orden superior en comparación con otras; por ejemplo, leer e investigar son actividades educativas con diferentes niveles de complejidad cognitiva, sin embargo, al leer las respuestas encontramos que utilizan el término “investigar” como sinónimo de buscar información en internet.

En ese sentido, investigar no es elaborar conjeturas, contrastar fuentes de información, exponer su punto de vista de forma argumentada, mucho menos sistematizar datos para dar evidencias sobre un acontecimiento, solo es buscar información sobre el tema, ya sea en internet o en libros, por ello la actividad de investigar se colocó al mismo nivel que la lectura de textos, organización de información y la escritura. Aunque cabe señalar que, la lectura se reconoce como la principal fuente de acceso a la asignatura de historia.

De la misma manera, la escritura requiere de un procesamiento de información diferente y complejo más allá de la organización de información. Sin embargo, esa complejidad no se alcanzó en sus descripciones. Los ejercicios de escritura mencionados hacen referencia a “copiar y pegar” información de internet hacia una hoja de Word o una presentación en power point; hacer resúmenes; mapas mentales o sinópticos sin mayor procesamiento, análisis y reflexión de la información.

Los ejercicios de escritura a los que se hizo referencia son aquellos en donde organizan la información, por esta razón se agruparon en la misma categoría. Tal como se aprecia en la tabla 28, en la categoría escritura se concentró la mayoría de las actividades cuya naturaleza tuviera en común el trabajo con la información; ya sea que leyeran, recopilaran, resumieran, organizaran o escribieran, pero era hacer algo con la información obtenida.

En la categoría “actividades para trabajar el tiempo histórico” se incluyeron todas aquellas actividades relacionadas con el tiempo histórico; ya sea la elaboración de líneas del tiempo, biografías, cuadros para comparar el pasado con el presente, cronologías, ficheros para organizar los eventos de acuerdo a cómo

pasaron, obras de teatro o representaciones de un momento histórico; en todas invariablemente se encuentra presente el trabajo del tiempo histórico.

Algunas de las actividades mencionadas en la categoría “actividades para trabajar el tiempo histórico” tienen por objetivo organizar el tiempo; otras son para conocer la vida de un personaje en un momento histórico; otras son para representar la vida de las personas en un momento histórico determinado; otras son para la jerarquización de los acontecimientos según la sucesión temporal y otras son para comparar el tiempo. Fue un total de 34 casos que mencionaron este tipo de actividades.

Además del trabajo con el tiempo histórico, también se encontraron actividades cuya importancia educativa es la representación o interpretación de la historia. Las actividades agrupadas en esta categoría, dan cuenta de un papel activo por parte de los estudiantes; ya sea porque tienen que identificar el cambio y la continuidad, escribir o actuar un momento histórico determinado; analizar la sociedad actual; comprender ejemplos de la vida cotidiana vinculados con el pasado; reconocer la cultura en el pasado o discriminar entre distintas épocas; conocer distintas perspectivas de la historia, comparar el pasado con el presente. Estas actividades se relacionan con el ejercicio propio de la construcción de la historia como disciplina. Fueron 34 casos que mencionaron este tipo de actividades.

Entre las actividades con un nivel de impacto intermedio están las visitas a museos, zonas arqueológicas o sitios históricos; si bien no se hace referencia al contenido que aprenden o lo significativo que resulta para ellos en su aprendizaje de la asignatura, son importantes estos espacios en la medida en que es un momento de intercambios con sus compañeros, desde un espacio menos formal al educativo, así como una oportunidad para adquirir experiencias de autonomía. Se encontró un total de 30 registros cuyas actividades eran la visita a sitios históricos.

En la categoría “actividades de diversión y memorización” se incluyeron todas las actividades educativas cuyo propósito es generar en los alumnos diversión o entretenimiento en el salón de clase, así como aquellas que favorecen la memorización. Quizá la diversión no sea lo mismo que la memorización, sin embargo, al leer las respuestas, cuando hacían mención a la memorización

invariablemente se mencionaron juegos de memorización, lo cual apunta a la importancia de la memorización de algunos datos, sin embargo, los profesores le han dado vuelta a la mala fama de la memorización a través de juegos de memoria. Si bien, sólo se encontró un total de 21 casos de estudiantes quienes mencionaron este tipo de actividades.

Respecto a la categoría “aprendizaje audiovisual”, resultó paradójico que, aunque distintos investigadores han hecho referencia a la importancia que hoy tiene el contenido audiovisual en el contexto de la sociedad de la información<sup>355</sup>, sólo en 24 ocasiones se mencionaron actividades o recursos de contenido audiovisual. Sin embargo, al revisar estos datos a la luz de aquellas actividades más empleadas por los profesores para enseñar historia resultan inexistentes, razón por la cual tampoco son consideradas para aprender el contenido de la asignatura de historia (ver tablas 27 y 28).

Se encontró un total de 14 casos donde se mencionó la importancia que tiene la exposición del profesor, en esos casos todos señalaron lo vital de una exposición clara y con un propósito definido. Entre las palabras mencionadas para explicar la importancia de la exposición del profesor estuvieron: una narración clara, la explicación por parte del profesor, los ejemplos que dice en clase, las definiciones o las historias que cuenta el profesor.

La categoría “aprendizaje por cuenta propia” es un hallazgo en tanto que, las respuestas ofrecidas no eran esperadas. Para la construcción de esta categoría se consideraron las situaciones descritas a través de ejemplos, tal es el caso de la importancia de un aprendizaje autónomo o autodidáctico para el estudio de la historia; en algunos casos afirmaron no necesitar al profesor, sino es más importante estudiar por cuenta propia o tener el interés de conocer sobre un tema. Las actividades que se incluyeron en esta categoría fueron las siguientes: investigación por cuenta propia en libros o internet sobre un acontecimiento pasado, interés por conocer, poner atención, estudiar por su cuenta para un examen. Cabe señalar que algunas situaciones sí apuntaban a la necesidad de acreditar la asignatura, pasar el examen o sacar buenas calificaciones. Sin embargo, lo que

---

<sup>355</sup> Manuel Castells, *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Alianza, Madrid, 1997, p. 58.

tienen en común estas actividades es la importancia de contar con un propósito por parte de los estudiantes para el estudio de la asignatura.

Otro tema peculiar que se encontró entre las respuestas fue la importancia que tiene el “trabajo en equipo”. En algunos casos hacían referencia a la importancia de representar el pasado a través de obras de teatro, exposiciones, elaborar ofrendas, guisar platillos como en el pasado, adornar el salón con temas alusivos a un momento histórico determinado o con representaciones de situaciones de la vida cotidiana, mencionaron la importancia del trabajo en equipo.

Es cierto que, al sumar el total de casos en cada categoría, no sumarán 212 casos que corresponde al total de la población, ello es así porque se analizaron respuestas abiertas y en ese sentido hubo casos donde no se respondió a la pregunta y en otros casos se mencionaron una, dos, tres o cuatro actividades; todas las respuestas fueron incluidas para el análisis.

Al comparar los datos obtenidos en las experiencias de enseñanza y aprendizaje se puede observar una especie de correspondencia; mientras que las actividades más empleadas por los profesores para enseñar historia se concentran principalmente en la recuperación, organización y sistematización de información, los estudiantes afirmaron aprender mejor con actividades de esta misma naturaleza.

Lo revelador de estos datos es que, aprender historia implica realizar actividades educativas con un nivel inicial de análisis de información, tal como recabar, organizar y acomodar información en cuadros, sin que ello implique o requiera de la capacidad de metacognición, es decir, de análisis y reflexión para la búsqueda de algún sentido. Existe una correspondencia entre las actividades educativas empleadas por los profesores con aquellas con las cuales los estudiantes consideran aprender historia.

Lo anterior permite tener una imagen sobre las experiencias educativas de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia; imagen anclada en la idea de que aprender historia se requiere recabar, organizar y sistematizar información; ello indica que hay un desplazamiento de la idea de memorizar información a organizar y sistematizar la información.

En ambos casos se perpetúa un proceso de aprendizaje distante y lejano en el tiempo y espacio. No existe un ambiente que favorezca la apropiación de los contenidos o a los procesos históricos propuestos en los programas de la asignatura, por lo menos con base en su experiencia previa, como se verá más adelante en el análisis de la observación a la práctica educativa (capítulo 8).

### **7.1.3 Sentido de la asignatura en la formación escolar. Perspectiva de los estudiantes**

Una vez reconocidas las experiencias educativas previas respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de historia, el tercer elemento de la categoría “experiencias de enseñanza-aprendizaje” es conocer el sentido asignado a la asignatura. Este ejercicio puede ser considerado inútil después de reconocer la imagen de los estudiantes respecto a la asignatura desde el punto de vista de sus experiencias en niveles educativos anteriores.

Sin embargo, se recomienda no perder de vista que el diseño del cuestionario y, por ende, de cada categoría, con sus respectivas preguntas, se construyeron antes de conocer las apreciaciones, experiencias y juicios, expuestas en las respuestas del cuestionario. Además, se interesa conocer el sentido desde una perspectiva cognitiva y vivencial.

Con base en la anterior consideración, reconocer los sentidos atribuidos al estudio de la asignatura de historia resulta una actividad fértil, si se reconoce que ello permitirá visibilizar la correspondencia que guardan las experiencias educativas previas de la asignatura con el sentido otorgado para su estudio ahora que están en el Colegio; y no sólo como parte de su formación, sino también en relación con su vida.

En el cuestionario este elemento se conformó por cuatro preguntas, las cuales indagaron qué significa para los estudiantes la asignatura, la función que tiene en la vida de las personas, la utilidad que puede tener actualmente y de qué manera le aporta a su formación.



En este espacio vale la pena mencionar el asombro de algunos estudiantes al leer las preguntas de esta sección; hubo casos donde se reconoció nunca haber considerado relación alguna entre la historia y la vida actual, otros afirmaron nunca haberse preguntado si la historia y la vida se relacionan de alguna manera, porque lo visto en clase no tiene relación con lo que viven; también hubo casos donde se preguntaron cómo podrían darse cuenta de la relación entre la historia y su vida<sup>356</sup>. Ante estos casos, durante la aplicación del cuestionario se tomó un momento para atender las dudas.

Las preguntas cerradas que se integraron en esta sección fueron: ¿qué es para ti la historia?; ¿Qué función crees que tiene estudiar historia en la vida de las personas?; Actualmente ¿para qué nos puede ser útil conocer el pasado? La pregunta abierta solicitó completar la siguiente frase: “Estudiar historia tiene utilidad en mi vida, porque...”

El análisis de las respuestas de unas preguntas y otras fue distinto; la diferencia radica en el tipo de pregunta. Por ejemplo, las respuestas a preguntas cerradas se valoran en función de la distribución y frecuencias en las elecciones de los estudiantes. Sin embargo, la pregunta abierta tuvo un análisis distinto; un análisis cualitativo donde se centró la atención en las palabras de acción en sus respuestas.

Para el análisis de la pregunta abierta, primero, se capturó y sistematizó toda la información, después, se organizó la información en función de la utilidad de la historia en su vida cotidiana, considerando seis niveles de procesamiento de la información, los cuales son: recuperación, comprensión y análisis de información, utilización del conocimiento, sistema metacognitivo y sistema interno, tal como lo señala Kendall y Marzano<sup>357</sup>.

Ubicar las palabras de acción a partir de una propuesta taxonómica permitió tener una orientación para clasificar e identificar las relaciones establecidas por los estudiantes respecto a la utilidad que tiene para ellos el estudio de la asignatura en

---

<sup>356</sup> Los estudiantes quienes escribieron estas preguntas son del grupo B, ver anexo 3.

<sup>357</sup> Kendall, J.S. y Marzano, R. J. Y. *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwnin Press, 2007, p. 56.

la actualidad. Entre otras cosas, porque la taxonomía se organiza de manera ascendente en la complejidad del conocimiento y a cada nivel se le reconocen ciertos verbos de acción.

Ahora bien, respecto a las opciones de respuesta proporcionadas en cada pregunta cerrada, se evocaron distintas acciones y/o elementos según era el caso. Por ejemplo, en la pregunta “¿qué es para ti la historia?” se evocó el recuerdo; la memorización, la sucesión de acontecimientos; el estudio de los acontecimientos; la interpretación para la toma de decisiones; y, desde una visión narrativa, aquello que vivieron las personas <sup>358</sup>.

Para la pregunta “¿Qué función crees que tiene estudiar historia en la vida de las personas?” Las opciones de respuesta fueron variadas, sin embargo, la relación que guardan es el sentido de temporalidad: pasado, presente y futuro; algunas opciones son sólo para conocer el pasado; otras, para comprender, cambiar o actuar en el presente; otras, solo se centraron en el futuro. Esta organización temporal se puede apreciar en la tabla 29.

Las opciones de respuesta a la pregunta “Actualmente ¿para qué nos puede ser útil conocer el pasado?” se proporcionaron considerando cuatro acciones: conocer el pasado; no repetir el pasado; entender el presente; y, tomar decisiones<sup>359</sup>.

---

<sup>358</sup> Ver cuestionario, pregunta 50, opciones de respuesta, anexo 2.

<sup>359</sup> Ver cuestionario, pregunta 52, opciones de respuesta inciso “a” al “d”, anexo 2.

Tabla 29 opciones de respuesta a la pregunta ¿Qué función crees que tiene estudiar historia en la vida de las personas?

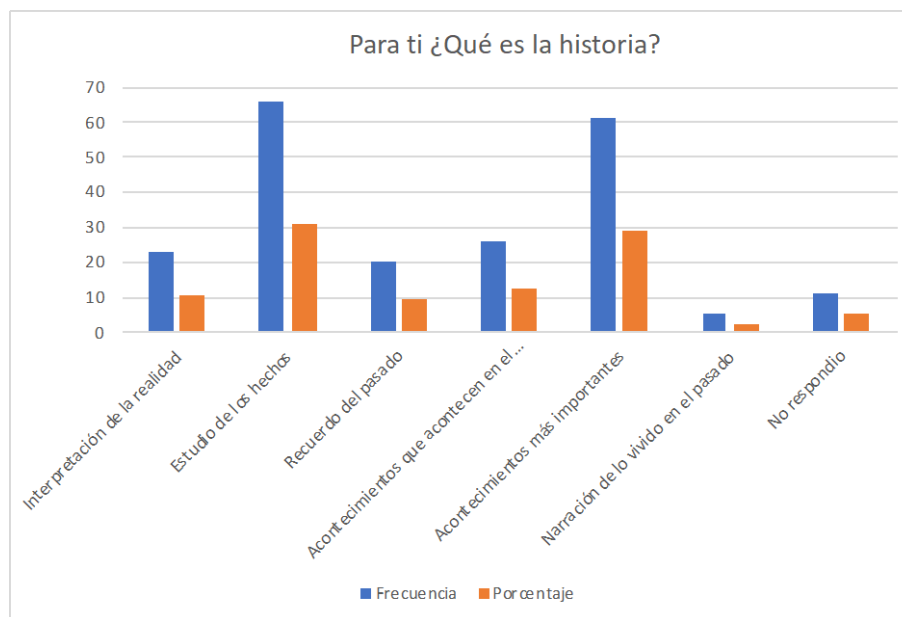
Temporalidad	Opción de respuesta
Pasado	b) Analizar y conocer los procesos del desarrollo humano. c) Distinguir distintas épocas en el tiempo. e) Proporcionar información a los coleccionistas de cosas antiguas. f) Conocer y comprender los cambios y transformaciones de las sociedades.
Presente	d) Explicar el presente de la realidad social. g) Comprender cómo se organiza mi sociedad. h) Te permite enfrentar de manera distinta el presente.
Futuro	a) Conocer el pasado para prepararse mejor hacia el futuro.
Pasado/presente/futuro	i) A partir del conocimiento del pasado puedes actuar distinto en el presente y mejorar el futuro. j) Aprender de una manera reflexiva y crítica a interpretar la realidad social, cultural, política, económica y geográfica.

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario.

Los datos obtenidos en el cuestionario revelaron algunas paradojas respecto a la historia aprendida en la escuela y aquella que tiene utilidad en la vida de las personas. El análisis de los datos de la primera pregunta “Para ti ¿Qué es la historia?” ubica a la asignatura como el estudio del pasado cuya intención sólo requiere memorizar información. Se llegó a esta conclusión al considerar al 31% de quienes eligieron la opción “es el estudio de los hechos o acontecimientos más importantes del pasado” y el 29% de quienes eligieron la opción “Son los hechos o

acontecimientos más importantes que ocurrieron en el pasado”. Ambas opciones representan más del 60% del total (ver gráfica 20).

Gráfica 20. Para ti ¿Qué es la historia?



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Las respuestas a las preguntas ¿Cuál es la función y la utilidad de la historia en la actualidad? Indicaron que la historia es para reflexionar la realidad de forma crítica (tabla 30).

Mientras la historia es el estudio del pasado (tabla 29), la utilidad es para la comprensión de la sociedad en la actualidad (tabla 30). Sin embargo, nada más certero que mirar a la asignatura como un espacio donde se estudia el pasado para la comprensión del presente.

El análisis de los datos indicó que el 18% de las elecciones ubican a la historia con el estudio del presente, fue esta porción de estudiantes quienes eligieron la opción: “Aprender de una manera reflexiva y crítica a interpretar la realidad social, cultural, política, económica y geográfica”; en segundo lugar, el 17.5% seleccionó la opción “Conocer el pasado para prepararse mejor hacia el futuro”, esta opción enfatiza el estudio de la asignatura para mejorar el futuro; finalmente el 14.2% indicó la opción “conocer los cambios y las transformaciones”, opción de respuesta

vinculada a la idea de que estudiar historia en la escuela es para estudiar el pasado (ver tabla 30).

Tabla 30. Función de la historia en la vida de las personas.

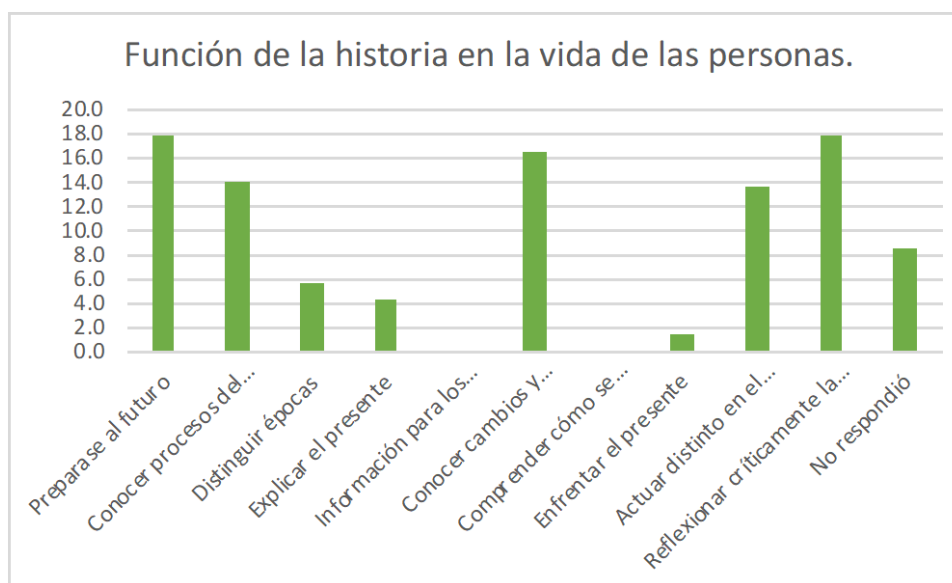
Función de la historia	Frecuencia	Porcentaje
Preparase al futuro	37	17.5
Conocer procesos del desarrollo humano	30	14.2
Distinguir épocas	12	5.7
Explicar el presente	9	4.2
Información para los coleccionistas	0	0.0
Conocer cambios y transformaciones	35	16.5
Comprender cómo se organiza mi sociedad	0	0.0
Enfrentar el presente	3	1.4
Actuar distinto en el presente y mejorar futuro	29	13.7
Reflexionar críticamente la realidad	39	18.4
No respondió	18	8.5
Total	212	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

El análisis de las respuestas de esta sección demuestra que, para la mayoría de jóvenes la historia como asignatura escolar tiene tres funciones principales: elaborar un ejercicio de reflexión sobre la realidad sociocultural (18.4%), prepararse para el futuro (17.5%) y conocer los cambios y las transformaciones (16.5%).

Hubo respuestas que colocaron al conocimiento del pasado humano como la principal función de la historia, representado por el 14%; otras, indicaron la importancia de la historia para distinguir las épocas, representado por el 5.7%. Las opciones de respuestas que indicaban a la asignatura como aquella que permite hacer frente a los problemas de la vida en la actualidad fueron elegidas sólo por el 4% (ver gráfica 21).

Grafica 21. Función de la historia en la vida de las personas.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

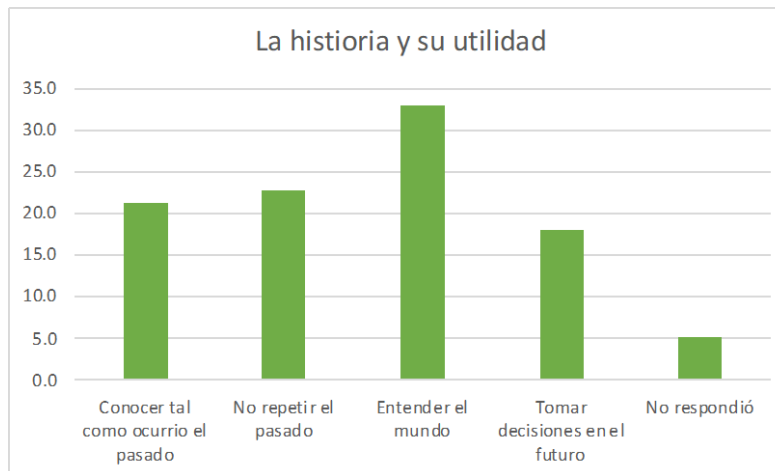
Ahora bien, respecto a la utilidad de la historia en la actualidad se preguntó en el cuestionario “Actualmente ¿para qué nos puede ser útil conocer el pasado?” Esta pregunta indaga qué idea tienen sobre el uso del conocimiento de la asignatura en la actualidad.

Resultó peculiar que los jóvenes aspiran a que la asignatura permita comprender el mundo en el que viven. Mientras las respuestas a la pregunta anterior los pusieron a discernir si la historia es para entender el presente, para conocer el pasado o para construir el futuro, las opciones de esta pregunta intentaron identificar cuáles son las expectativas respecto al contenido de la asignatura.

Tal como se muestra en la gráfica 22, las respuestas se concentraron en la idea de entender el mundo (33%), mientras sólo una porción de ellos afirmó que la historia sólo sirve para no repetir el pasado (22.6%) y algunos tienen la idea de conocer el pasado tal como ocurrió (21.2%).

Es contradictorio que los jóvenes miren la importancia de estudiar el pasado para entender el mundo, cuando en los programas asignatura en el Colegio el contexto mundial no se encuentra como elemento de análisis ni de estudio.

Gráfica 22. La historia y su utilidad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Finalmente, en esta sección se solicitó completar una frase que permita explicar la utilidad que pueden otorgarle al estudio de la historia en su vida. Tal como se señaló, para el análisis de las respuestas se tomó atención a las palabras de acción y esa información se clasificó en cuatro niveles según el modelo de procesamiento del conocimiento<sup>360</sup> los cuales son: recuerdo, comprensión análisis y utilización.

En la tabla 31 se muestra la clasificación de la información proporcionada en el cuestionario respecto a la utilidad de la historia en su vida cotidiana. Tal como se puede apreciar, la mayoría afirmó que la historia tiene utilidad para comprender el presente e imaginar una idea de futuro, mientras muy pocos aseguran que la historia es para recordar la información.

En las respuestas donde se hizo énfasis en la comprensión se centraron en vincular el pasado y el presente, otras sólo asociaron el pasado y el futuro; algunas otras sólo hicieron referencia al presente. Con mucha coincidencia, para los estudiantes la historia permite construir un mejor futuro.

---

<sup>360</sup> Para este ejercicio se consideraron los postulados de Marzano y Kendall (2007), quienes proponen un sistema compuesto por niveles de procesamiento y dominios de conocimiento para explicar la manera en que las personas construyen su conocimiento. La propuesta resultó ser adecuada en virtud a que los verbos de acción empleados por los estudiantes permiten identificar el nivel de procesamiento de la información donde se ubican para explicar la utilidad que le confieren al estudio de la asignatura de historia.

Tabla 31. Utilidad de la historia en la vida.

Utilización de la información	Utilidad del conocimiento	Ejemplos proporcionados
Recordar	Conocer el pasado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me permite conocer más sobre mis antepasados</li> <li>• Así puedo conocer más de lo que pasó</li> <li>• Nos enseña a conocer más el pasado</li> <li>• Conozco mi cultura.</li> </ul>
Comprender	Comprender el pasado y el presente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozco mi cultura y comprendo mi presente</li> <li>• Ayuda a comprender que pasa en el mundo a través de cómo sucedieron los acontecimientos</li> <li>• Me sirve para comprender el pasado y el entorno en el que vivo</li> <li>• Enseña lo que pasó años atrás y te explica cómo es que llegamos a lo que somos hoy en día</li> <li>• Conozco mi cultura y comprendo mi presente</li> <li>• Aprendo de lo que pasó en el pasado y no cometer esos errores</li> <li>• Saber los errores de mi nación, puedo saber qué hacer para no cometerlos de nuevo</li> <li>• Conozco y aprendo mejor los hechos del pasado, así obtengo más conocimientos sobre lograr, fracasos y transformaciones.</li> </ul>
	Comprender el pasado y mejorar el futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo saber el por qué de hoy y mejorar mi mañana</li> <li>• Aprendemos de los problemas que teníamos en el pasado para poder ser mejores en el futuro</li> <li>• Ayuda a comprender el pasado, para posteriormente entender el futuro</li> <li>• Así puedo aplicar lo que sé del pasado y cambiar algunas cosas de mi futuro e incluso del futuro de alguien más</li> </ul>
	Comprender el presente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo entender mi entorno social</li> <li>• Comprendemos la humanidad actual</li> <li>• Ayuda a comprender qué pasa en el mundo a través de cómo sucedieron los acontecimientos</li> <li>• Nos permite no cometer los mismos errores</li> </ul>



	Comprender el presente y mejorar el futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gusta, analizo cada momento, buscando el por qué estoy aquí y tener una noción del futuro</li> <li>• Puedo mejorar mi presente para conseguir un mejor futuro tanto para mí como para los demás</li> <li>• Entender mi realidad actual y no cometer los errores del pasado</li> </ul>
Analizar	Analizar el presente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda a tomar decisiones tomando en cuenta los resultados del pasado</li> <li>• Si aprendo a descifrar la información puedo comprenderla mejor y podré aplicar esos conocimientos en el presente</li> </ul>
Utilizar	Usar la información para construir un mejor futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento de la historia me permitirá construir un mejor futuro</li> <li>• Puedo usar la información a mi favor para construirme una mejor vida</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

## 7.2 Ideas clave sobre la asignatura Historia de México

La categoría “ideas clave” de la asignatura de historia, no busca cuantificar el nivel de conocimiento sobre la asignatura de historia. Tampoco busca otorgar una calificación cualitativa o numérica a lo que saben de la asignatura de historia de México. La intención principal de esta dimensión es identificar las ideas clave respecto a: 1) cómo piensan los acontecimientos históricos de la historia de México en la actualidad, 2) la claridad que tienen sobre la ubicación cronológica de los acontecimientos en la historia de México y 3) los personajes históricos que asocian a cada acontecimiento.

Se consideraron estos tres elementos en razón de que la enseñanza de la historia, en el espacio escolar, preserva un fuerte arraigo a la memorización de información y a consumir las narraciones creadas por otros, al mismo tiempo que transmite una visión estática y cerrada sobre la historia, sustentada en interpretaciones únicas (Soria, 2014 p.21; Salazar, 1999, p.12).

En esta sección, los acontecimientos, cronología y los personajes configuran tres componentes<sup>361</sup> en la orientación sobre cómo piensan la historia. A través del componente “acontecimientos históricos” se busca: identificar cuáles son los acontecimientos y las fechas históricas relevantes, así como las razones que tienen los jóvenes para considerar un acontecimiento más importante que otro. También se busca reconocer aquellos acontecimientos sociales actuales que tienen una trascendencia para la historia nacional.

Hace algunos años, Reinhart Koselleck propuso las nociones de “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas”<sup>362</sup>. El primer concepto hace referencia a un pasado que está presente en la vida de los seres humanos, un pasado que ha sido incorporado y puede ser recordado, el segundo se refiere a un futuro presente a través de las expectativas que se tienen de él.

Según el propio Koselleck, entre ambos conceptos: experiencia y expectativa se han dado, a lo largo de la historia occidental, diversas formas de coordinación, lo que ha implicado diferentes maneras de vivir el tiempo histórico, de hacer historia y memoria y, por tanto, de articular pasado, presente y futuro.

Conocer los acontecimientos y las fechas históricas relevantes, es mirar ese pasado integrado en el recuerdo de los estudiantes, es decir, un pasado presente en sus vidas<sup>363</sup>. Al indagar qué acontecimientos son importantes se actualiza la historia en el presente, al identificar la vigencia que tiene para ellos el estudio de la historia de México.

Reconocer aquellos acontecimientos sociales actuales y de trascendencia para recordar por la sociedad en el futuro, hace referencia al horizonte de expectativas. Aquellos acontecimientos sugeridos como inolvidables, revela las

---

<sup>361</sup> El concepto componente es tomado de Pierre Vilar, quien afirma que los componentes de una situación son “elementos de naturaleza sociológica con frecuencia distinta, que se combinan en relaciones siempre recíprocas pero variables en los orígenes, en el desarrollo, en la maduración de dichas situaciones”. Porque considera que las nociones “causa y efecto” de los acontecimientos son elementos que simplifican la complejidad y abstracción de estos; en cambio los componentes de una situación permiten comprender un acontecimiento en sus distintos y particulares niveles de complejidad. Tomado en: Pierre Vilar, 2001, *Pensar la historia*. México: Instituto Mora, 3era reimpresión, p. 36.

<sup>362</sup> Reinhart Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993, p. 70.

<sup>363</sup> *Ibíd.*, p. 35.

inquietudes que tienen de la actualidad; recordemos que pensar el futuro no significa que todo lo que puede suceder suele ocurrir, más bien refleja la historia más cercana a la experiencia<sup>364</sup>.

A través del componente “cronología” se pretende identificar: las relaciones establecidas entre las fechas y los acontecimientos; la manera en que ordenan cronológicamente tanto la información como las causas y consecuencias sobre distintos acontecimientos de la historia de México.

De acuerdo a cómo se organizan los programas de estudio y cómo se imparten en el aula, la cronología es un componente vital en la enseñanza de la historia. Basta con recordar que en el CB los dos programas de la asignatura, los temas están organizados de forma cronológica del pasado al presente. En el programa de la asignatura Historia de México I se imparten temas sobre la conformación del Estado durante el siglo XIX, mientras que el programa de Historia de México II se inicia desde 1920 hasta la actualidad. Lo mismo sucede en los programas de estudio de historia en la educación básica.

Bajo esa lógica, se reconoce al componente “cronología” como un elemento esencial en el pensamiento histórico. Tal como señala Vilar<sup>365</sup>, pensar históricamente, también implica, situar, medir y fechar para tener consciencia de los límites temporales.

Finalmente, en la categoría personajes históricos, se busca conocer qué personajes de la historia de México identifican en cada uno de los acontecimientos, incluidos en el programa de estudios de la asignatura historia de México. Esto permite comprender las relaciones establecidas entre los distintos acontecimientos de la historia de México con los personajes que participaron en cada evento. En virtud a que los personajes son componentes empleados como una cualidad esencial para la comprensión de la historia escolar.

Las preguntas del cuestionario que integraron esta dimensión, se diseñaron con formatos distintos. Respecto al componente “acontecimientos” se diseñaron tres preguntas, dos de ellas de tipo abierta y una cerrada. Respecto al componente

---

<sup>364</sup> *Ibíd.* 36

<sup>365</sup> Pierre Vilar, *Pensar la historia*. México: Instituto Mora, 3era reimpresión, 2001, p. 21.

cronología se diseñaron tres ejercicios. En el primero, se incorporó en el cuestionario un ejercicio de relacionar columnas, cuya intención es relacionar información entre el acontecimiento y la fecha en que sucedió.

En el segundo ejercicio, se proporcionó un listado de acontecimientos y se solicitó ordenarlos en una línea del tiempo. En el tercer ejercicio se proporcionó una descripción de distintos acontecimientos, se puso énfasis en las causas y consecuencias y se solicitó ordenar cronológicamente los acontecimientos.

En el componente “personajes históricos” se solicitó escribir todos los personajes históricos que recordaran habían participado en distintos momentos de la formación de la nación mexicana, a fin de reconocer las asociaciones entre los procesos históricos y los personajes. Para el ejercicio se presentó una tabla de doble columna. En la columna de la izquierda se proporcionó un listado de procesos históricos sin que tuvieran algún orden o sucesión cronológica entre ellos. En la columna de la derecha las celdas estaban vacías a fin de que pudieran escribir todos los personajes que ellos recordaran o asociaran.

La información obtenida del análisis de datos de esta sección del cuestionario integrará las ideas clave respecto al conocimiento de la asignatura de historia. A continuación, se presenta el análisis de los datos.

### **7.2.1 Acontecimientos históricos**

A través del componente “acontecimientos históricos” se busca conocer de qué manera los estudiantes piensan los acontecimientos de la historia de México en la actualidad. Para ello, las preguntas de esta sección se centraron en identificar: 1) cuáles son los acontecimientos y las fechas históricas relevantes (pregunta 52); 2) las razones que tienen para considerar un acontecimiento más importante que otro (pregunta 53); 3) cuáles son aquellos acontecimientos recientes con un impacto social que se deberán estudiar a futuro en las aulas escolares (pregunta 54).

Para cada intención se diseñó una pregunta. En la primera, se preguntó ¿cuál de los distintos acontecimientos de la historia de México es el más importante estudiar en la actualidad? Se proporcionó una lista con seis opciones y tenían que

elegir una opción, después escribir las razones por las cuales eligieron ese acontecimiento.

En la segunda pregunta tenían que completar la siguiente frase: “Para mí, la fecha histórica actual más importante en mi vida es...”. Al terminar de escribir la fecha, tenían que escribir las razones por las cuales esa fecha histórica tiene alguna relación con su vida.

En la tercera pregunta tenían que completar la siguiente frase: “Considero que el acontecimiento de la historia reciente que deberán recordar los jóvenes en el futuro será...”. Al terminar de escribir el acontecimiento, tenían que escribir las razones por las cuales eligieron ese acontecimiento.

Las tres preguntas se diseñaron considerando las nociones “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”, propuestas por Koselleck y ya explicadas. Respecto al “espacio de experiencia” Koselleck considera que el pasado se encuentra presente en la vida de las personas, ello es posible en la medida en que el pasado, en tanto historia socialmente construida, se encuentra incorporado en la vida de las personas y por ello puede ser recordado.

Con esas premisas, dos de las tres preguntas, buscaron identificar cuáles son los acontecimientos de la historia más importantes y sus razones. Para conocer el “horizonte de expectativa” se solicitó escribir un acontecimiento reciente que consideren debiera ser recordado en el futuro. Analizar las razones permitió comprender la vigencia que tienen los acontecimientos que estudian los jóvenes en la escuela y, por tanto, el sentido que les proporciona a ellos dicho estudio.

A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos de las respuestas a las preguntas 52, 53 y 54 del cuestionario.

### 7.2.1.1 Acontecimientos más importantes

Para identificar los acontecimientos históricos importantes, se proporcionó en la pregunta 52 las siguientes opciones de respuesta:

- a) La primera y segunda guerra mundial.
- b) La revolución mexicana
- c) La independencia de México
- d) El movimiento zapatista del EZLN
- e) El movimiento del CNTE
- f) El movimiento estudiantil del 68

Tal como se puede apreciar en la lista de opciones, se consideraron tres movimientos; dos de ellos muy recientes y de impacto nacional sobre el espacio de experiencia, el otro no tan cercano, pero vigente en el imaginario colectivo nacional.

Los movimientos cercanos son: el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el movimiento de la Coordinación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). El primero de ellos visibilizó de forma impactante el estado plurinacional en contraposición al discurso oficial de un Estado homogéneo y hegemónico. El segundo se incluyó en el cuestionario porque en el momento en que se aplicó, era la noticia más transmitida entre los medios de comunicación.

Respecto a los movimientos más recientes, tanto el movimiento del CNTE como el movimiento del EZLN pasaron desapercibidos para ellos. Mientras el movimiento del CNTE no fue elegido por nadie; el movimiento del EZLN sólo fue seleccionado por tres alumnos, de los cuales dos confundieron este acontecimiento con el movimiento zapatista de la Revolución mexicana, puesto que escribieron en las razones que “el movimiento zapatista permitió el triunfo de la revolución”<sup>366</sup>. El movimiento estudiantil de 1968 se analiza más adelante en virtud a que es uno de los tres acontecimientos más seleccionados.

---

<sup>366</sup> Se transcribe de forma textual, las respuestas proporcionadas en el cuestionario.

Para el análisis de las respuestas, primero se capturó la información proporcionada y se clasificaron las respuestas considerando al sujeto, sustantivo, tema o situación central de sus razones. Al inicio, este procedimiento parecía inagotable e inabarcable, sin embargo, poco a poco se pudo hacer la síntesis considerando los adjetivos, el tiempo verbal, las acciones y las descripciones que realizaban; con ello se pudo clasificar la información en categorías, a partir de las razones. También se obtuvo el porcentaje de las elecciones realizadas de cada acontecimiento (ver tabla 32).

Tal como se aprecia en la tabla 32, el acontecimiento histórico más seleccionado fue la Independencia de México (49.52%), en segundo lugar, eligieron la primera y segunda guerra mundial (25.47%), en tercer lugar, seleccionaron al movimiento estudiantil (10.37%) y en cuarto lugar la revolución mexicana (9.43%).

Al analizar las razones proporcionadas sobre la importancia de estudiar la Independencia de México y la Revolución mexicana, se aprecian dos coincidencias. Por un lado, se mencionó la trascendencia que dejó este acontecimiento para la conformación de la soberanía del país y, por otro lado, los efectos que estos acontecimientos tienen hasta hoy día para la nación. Es decir, como un pasado en sí, terminado; y, como un pasado que genera consecuencias y, sobre todo, que continúa vigente en el presente.

De acuerdo a algunas razones proporcionadas, la Independencia de México ha de estudiarse para “conocer el origen del país”<sup>367</sup>. Esto es, como el punto de partida de una entidad que continúa en el presente. Por ello, conocer la independencia nos resulta útil para aprender a “*tomar decisiones*”, “*obtener libertad*” y “*dejar de ser esclavos*”<sup>368</sup>. El pasado, entonces, es algo que continúa vigente en el presente y también es inspirador para tomar decisiones.

---

<sup>367</sup> Idea tomada de las respuestas proporcionadas en el cuestionario. Ver base de datos.

<sup>368</sup> Idea tomada de las respuestas proporcionadas en el cuestionario. Ver base de datos.

Tabla 32. Acontecimientos históricos importantes.

Acontecimientos	Elecciones %	Análisis de las razones proporcionadas	
		Categorías	Razones
Independencia de México	49.52%	Pasado en sí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [el país] se independiza</li> <li>• Es el origen del país</li> </ul>
		Vigencia del pasado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite a la nación tomar decisiones propias</li> <li>• La nación obtiene libertad</li> <li>• Dejan de ser esclavos</li> </ul>
Primera y segunda guerra mundial	25.47%	Causas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lucha entre los países europeos por la expansión económica y territorial</li> </ul>
		Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso histórico en donde perdieron la vida muchos humanos</li> <li>• El mundo y la manera de pensar de los individuos cambió</li> <li>• Se transformó la economía y la política en el mundo.</li> <li>• También se desarrollaron muchos avances en la ciencia y la tecnología</li> </ul>
Movimiento estudiantil del 68	10.37%	Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El gobierno comete muchas injusticias</li> <li>• El gobierno reaccionó de forma violenta</li> <li>• El gobierno no daba oportunidades a los jóvenes</li> </ul>
		Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lucharon por sus derechos y obligaciones</li> <li>• Defendieron la libertad de expresión</li> <li>• Me interesa porque soy estudiante y en la actualidad se viven cosas similares</li> </ul>
Revolución mexicana	9.43%	Pasado en sí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un acontecimiento que transformó al país</li> <li>• El país retomó estabilidad</li> </ul>
		Vigencia del pasado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El pueblo lucha(mos) por la tierra y libertad, y los derechos</li> </ul>
Movimiento del EZLN	1.41%	Indígenas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambió la manera de pensar de los indígenas</li> </ul>
No respondió	3.8%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No respondió</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.



Al reconocer la distinción que hacen los estudiantes entre México, en tanto territorio, y la nación, se logra mirar una distancia temporal y al mismo tiempo una identificación, lo que convierte a este acontecimiento del pasado como algo vigente y actual. Mientras que, estudiar la independencia de México les permite conocer el origen del país, estudiar de qué manera la nación se independizó les permite tomar decisiones, obtener libertad y dejar de ser esclavos.

La Independencia de México, también toma sentido, para conocer el origen del país, pero al mismo tiempo, como una oportunidad para que en la actualidad *“la nación se libere de la subordinación”*. Desde este punto de vista, la independencia de México aporta una oportunidad para desentrañar aquellas situaciones que en el pasado permitieron a la nación tomar decisiones que generaron un cambio. Lo que constituye la vigencia y actualización que hacen del pasado en el presente.

Las razones proporcionadas en el acontecimiento “Revolución mexicana”, se mantuvieron dentro de las dos categorías: un pasado en sí, terminado; y, como un pasado que genera consecuencias y, sobre todo, que continúa vigente en el presente. En este caso, la continuidad del pasado permite la apropiación del acontecimiento por parte de los estudiantes; por ello, pueden expresar “los mexicanos luchamos”, “luchamos por la tierra y libertad”, lo cual hace referencia a una actualización y vigencia del acontecimiento, a una apropiación al percibirse como parte de este acontecimiento.

Con respecto al acontecimiento del movimiento estudiantil del 68, las razones proporcionadas dieron suficiente material para clasificar la información del conflicto gobierno-estudiantes. Identificaron este movimiento como un acontecimiento interno en el país, sin que haya mención a las transformaciones que ocurrían en ese momento a nivel mundial.

Los estudiantes identificaron como actores principales del movimiento estudiantil al gobierno y a los estudiantes. Miran del Gobierno la violencia e injusticias con los estudiantes, así como la falta de oportunidades a los jóvenes de esa época. De los estudiantes de esa época miran la “defensa de su libertad de expresión” y la “lucha por sus derechos y obligaciones”, además demuestran empatía e identificación al referir que en la actualidad “se viven cosas similares”.

Las respuestas ofrecidas explican el movimiento estudiantil y caracterizan la respuesta del gobierno.

Al igual que la Independencia y la Revolución mexicana, el movimiento estudiantil de 1968 resulta importante en virtud de adquirir experiencias o ejemplos en la búsqueda de la libertad, lo cual es revelador. Una gran parte de los estudiantes se sienten involucrados directamente en la lucha y afirman que en “la actualidad se viven cosas similares”. Lo que convierte a la libertad en un componente de constante búsqueda a través de la historia de México. Quizás este aspecto es algo que, de alguna manera, cumple con los objetivos del plan de estudios, pues los estudiantes, como ciudadanos, valoran no sólo la libertad, sino la defensa y lucha por ella.

En los tres acontecimientos históricos más elegidos por los estudiantes (la Independencia de México, la Revolución mexicana y el movimiento estudiantil de 1968), la mayoría de las razones aludieron a un pasado en sí, terminado; y a uno que continúa vigente, el cual actualizan a través de la identificación e incorporación de *nosotros*, dando muestra de ser agentes de los acontecimientos. Reconocen el pasado, en sí, terminado; con mucha frecuencia, lo consideran vigente; se lo apropian y hacen suyo.

Se sugiere no perder de vista que las razones ofrecidas simplifican los acontecimientos como algo local. Lo que da cuenta de un dominio limitado y escaso de acontecimientos complejos; ello configura una oportunidad para la didáctica de la historia: establecer el piso común del cual partir en la enseñanza del pasado escolar.

Sin embargo, resulta revelador que para los estudiantes quienes participaron en la investigación el pasado se extiende, está presente y se lo apropian, es decir, el pasado está presente y algunos avanzan la idea de “tomar decisiones”. Con ello se da cuenta que establecen conexiones entre el pasado, presente y futuro. Por ejemplo, la “búsqueda de libertad” da cuenta de la formación del ciudadano en una sociedad democrática que, desde una perspectiva crítica, rechaza el autoritarismo.

Al igual que la Independencia y la Revolución mexicana, el movimiento estudiantil de 1968 resulta importante en virtud de adquirir experiencias o ejemplos

en la búsqueda de la libertad, lo cual es revelador. Una gran parte de los estudiantes se sienten involucrados directamente en la lucha y afirman que en “la actualidad se viven cosas similares”. Lo que convierte a la libertad en un componente de constante búsqueda a través de la historia de México. Quizás este aspecto es algo que, de alguna manera, cumple con los objetivos del plan de estudios, pues los estudiantes, como ciudadanos, valoran no sólo la libertad, sino la defensa y lucha por ella.

En los tres acontecimientos históricos más elegidos por los estudiantes (la Independencia de México, la Revolución mexicana y el movimiento estudiantil de 1968), la mayoría de las razones aludieron a un pasado en sí, terminado; y a uno que continúa vigente, el cual actualizan a través de la identificación e incorporación de *nosotros*, dando muestra de ser agentes de los acontecimientos. Reconocen el pasado, en sí, terminado; con mucha frecuencia, lo consideran vigente; se lo apropian y hacen suyo.

Se sugiere no perder de vista que las razones ofrecidas simplifican los acontecimientos como algo local. Lo que da cuenta de un dominio limitado y escaso de acontecimientos complejos; ello configura una oportunidad para la didáctica de la historia: establecer el piso común del cual partir en la enseñanza del pasado escolar.

Sin embargo, resulta revelador que para los estudiantes quienes participaron en la investigación el pasado se extiende, está presente y se lo apropian, es decir, el pasado está presente y algunos avanzan la idea de “tomar decisiones”. Con ello se da cuenta que establecen conexiones entre el pasado, presente y futuro. Por ejemplo, la “búsqueda de libertad” da cuenta de la formación del ciudadano en una sociedad democrática que, desde una perspectiva crítica, rechaza el autoritarismo.

Respecto a los acontecimientos de la primera y segunda guerra mundial, sucedió un efecto contrario; al ser un acontecimiento lejano y distante para ellos, sus razones fueron menos emotivas y las explicaciones tuvieron una línea más académica e imparcial. Las razones proporcionadas sobre estos acontecimientos, permitieron clasificar la información por *causas y consecuencias*, sin que se involucren de ninguna manera.

La principal *causa* por la cual es importante estudiar las dos guerras mundiales fue: “la lucha entre los países europeos por la expansión económica y territorial”. Mientras que las *consecuencias* oscilaron entre “la pérdida de las vidas humanas”, la “transformación en el pensamiento de los individuos; de la economía; de la organización política, del poder e incluso del avance de la ciencia y tecnología”.

Si bien en sus explicaciones no existe una apropiación del pasado, existe una empatía sobre la pérdida de las vidas humanas, elemento que habla justo de una actualización del pasado en el presente. Así mismo, poder clasificar las razones ofrecidas en el cuestionario en consecuencias habla de la vigencia que tiene un hecho del pasado en el presente. Por ejemplo, que los estudiantes miren la transformación de la economía, el avance científico y tecnológico implica una comprensión de que nuestro presente es resultado de ese pasado.

Llama la atención que a diferencia de los acontecimientos que podríamos ubicar como nacionales, en los acontecimientos de la primera y segunda guerra mundial no se encontraron elementos de identificación ni de apropiación. Mirar las respuestas se percibe un discurso neutral y de empatía. Resulta interesante porque este tema no está contemplado en el programa de la asignatura de Historia I, incluso, tal como se mencionó en capítulo 4 cuando entró en vigor la RIEMS en el Colegio el primer cambio que tuvieron los programas de Historia fue la eliminación de la perspectiva de Historia Universal.

Además de lo anterior, recordemos que la aplicación del cuestionario fue al finalizar el primer bloque del programa de Historia I. Por tanto, las respuestas dan cuenta el conocimiento de los estudiantes sobre estos acontecimientos con independencia de lo estudiado en sus clases.

Los datos permiten visualizar que los estudiantes construyen el conocimiento de la historia escolar considerando el pasado en sí y la vigencia del pasado a través de tres elementos temporales: pasado, presente y futuro. Por un lado, miran el pasado en sí, a través de causas, pero también de lo que significa para ellos los acontecimientos del pasado; por ejemplo: las luchas, el origen, los procesos históricos. Por otro lado, miran la vigencia del pasado a través de la identificación, la empatía, las consecuencias, los cambios, las transformaciones. Finalmente,

también miran que el pasado aporta ideas al futuro en tanto, permite tomar decisiones, dejar de ser esclavos y la búsqueda de la libertad. Todos estos elementos vitales para la construcción de la ciudadanía.

#### **7.2.1.2 Fecha histórica más importante**

Con la segunda pregunta del componente acontecimientos históricos, se buscó identificar cuáles son las fechas históricas que los estudiantes consideran relevantes para su vida, a fin de mirar la relación establecida entre la historia escolar y la vida cotidiana. La pregunta fue abierta, no se les proporcionó opciones a elegir como en la pregunta anterior (ver pregunta 53 del cuestionario, anexo 2); tenían que escribir “la fecha histórica más importante” y, después, escribir las razones por las cuales esa fecha es la más importante.

En algunas respuestas se encontraron más de una fecha; en otras dejaron el espacio vacío; en otras mencionaron “ya respondí” o “lo mismo que la anterior”. En todos los casos, las respuestas fueron consideradas.

De los 212 estudiantes que participaron en el cuestionario, sólo el 79% respondió la pregunta. El 21% no respondió; en este porcentaje se incluyeron las respuestas “lo mismo que la anterior” o “ya respondí” (ver tabla 33).

La mayoría de las fechas encontradas en las respuestas se relacionan con fechas históricas de la conformación del Estado mexicano; otras a movimientos sociales; otras relacionadas con la unión familiar. Hubo fechas históricas mencionadas en las respuestas que no están incluidas en los programas de estudio del Colegio de Bachilleres, por ejemplo: la constitución de 1917, guerras mundiales, el movimiento estudiantil de 1968, el terremoto de 1985; lo cual permite visibilizar intereses e inquietudes sobre distintos problemas o temáticas.

Para el análisis de las razones se identificó las ideas centrales y la temporalidad. El ejercicio permitió clasificar las ideas proporcionadas de lo lejano y distante para ellos a lo cercano y familiar; dio luz sobre los cambios y las permanencias. Es importante puntualizar que, para el análisis de esta pregunta el

100% representa el 79%, pues sólo esa porción que atendió a la pregunta (ver tabla 33).

La fecha histórica que más estuvo presente en las respuestas fue la Independencia de México; mencionada por el 60% como la fecha más importante para su vida. Existió una diferencia significativa entre las razones proporcionadas en la sección anterior (ver tabla 32) y las razones que proporcionaron en esta segunda ocasión (tabla 33).

En esta sección volvemos a encontrar la idea de un pasado que se extiende al presente y se apropian de él; esta actualización de la historia se percibe a través del pronombre “nosotros” o de la alusión a que de alguna manera están involucrados en el acontecimiento. De forma reiterativa, refieren a la búsqueda de la libertad como el principal ingrediente de la vinculación aprendizaje de la historia y la vida cotidiana.

Las razones proporcionadas para elegir a la Independencia de México como una fecha importante para sus vidas, se pudieron clasificar en cuatro categorías y se identificaron dos momentos temporales: noción de soberanía (desde el pasado en sí mismo); construcción de una ciudadanía (desde el pasado en sí mismo), construcción de una ciudadanía (vigencia y apropiación del pasado) y conmemoración (vigencia y apropiación del pasado).

Los dos momentos temporales son:

- El pasado en sí mismo, indica *la lejanía* que hay entre la independencia de México y la vida de los estudiantes, algunos ejemplos de las razones están en la tabla 33. Como puede notarse las razones indican un acontecimiento finalizado: “sucedió en el país”, “México se independizó”, “el pueblo se unió”.
- La vigencia y apropiación del pasado, indica la cercanía de la Independencia de México a la vida de los estudiantes, lo cual da cuenta de una apropiación y actualización del acontecimiento, dando continuidad al pasado en el presente.

Las categorías fueron:

- Noción de soberanía, cuyas razones indicaron el inicio del poder político del país; algunos ejemplos que se incluyeron en esta categoría son “México se

liberó de la esclavitud”, “México se independizó de España”, “A partir de ahí México se independizó”, “México no depende de nadie”.

- Construcción de ciudadanía, hace referencia a aquellas acciones que dieron paso a la conformación ciudadana; acciones realizadas en un pasado en sí mismo y, por tanto, terminado. Entre las respuestas se encontraron afirmaciones como: “los mexicanos obtuvieron libertad”, “a partir de ahí México se liberó de la esclavitud”, entre otras.
- Ciudadanía, hace referencia a razones que permiten la configuración de la ciudadanía en la actualidad; las razones permiten vislumbrar la apropiación, actualización y la vigencia del acontecimiento a través de afirmaciones como “nosotros”, “nuestro país”, “ganamos”, “luchamos”, “conseguimos derechos y obligaciones”, entre otras.
- Conmemoración, hace referencia a la celebración, cuyas razones indican la vigencia del pasado en el presente, por ejemplo: “es un acontecimiento que seguimos celebrando”, “es un acontecimiento que nos hace sentir orgullosos” (ver tabla 33).

Tanto en la conmemoración como en la ciudadanía se hizo referencia al “nosotros” indicando *cercanía, apropiación y vigencia* de la Independencia de México en la vida de los estudiantes; se colocaron como actores en la lucha por la independencia. Citando algunos ejemplos, algunos consideraron que gracias a la Independencia “ganamos nuestra libertad”, “obtuvimos nuestra independencia”, “nuestro país cambió”, “terminamos con la esclavitud”, además de “conseguir nuestros derechos y obligaciones”.

Respecto al acto conmemorativo, recordar la independencia es importante en virtud a que es “el orgullo de ser mexicano”, la gratitud porque a consecuencia de ese evento “podemos vivir en un país libre”, así como la vinculación del acontecimiento con la sensación de “vivirse libres, soberanos e independientes”. Razones que permiten mirar en el acto emotivo un vínculo emocional.

En la categoría de la ciudadanía, la búsqueda de la libertad, los derechos y las obligaciones son las razones por las cuales es importante estudiar este

acontecimiento; elementos esenciales para la formación ciudadana en una sociedad democrática.

Tal como se muestra la tabla 33, el 19% restante se distribuyó en distintos acontecimientos. De ellos sobresalió los festejos familiares que evocan a la unión familiar; las celebraciones mencionadas fueron: los cumpleaños y las fiestas de fin de año. El primero habla de un cierto individualismo como dirían los del renacimiento, el hombre como medida de todas las cosas; y, el segundo, habla de la cohesión familiar, algo más importante que una dimensión política o cívica. Estos eventos fueron mencionados por el 9%.

Así como repitieron a la Independencia de México en esta segunda pregunta, también volvieron a mencionar a la primera y segunda guerra mundial. El 7% consideró que ambos acontecimientos son importantes por la vigencia de estos temas en la actualidad, además porque permiten comprender la creación del poder y la formación de la conciencia social.

Respecto a su vigencia, las razones mostraron los cambios en el mundo y los avances tecnológicos. La conciencia social fue percibida a través de las siguientes razones: “hubo muchos muertos”, “la discriminación”, “las transformaciones”, “cambio el mundo”; el poder, en razones como: “los gobiernos se organizaron”, “Hitler como líder” “la creación de tratados internacionales”. A manera de síntesis, ambas guerras son importantes en tanto que proporcionan pistas para comprender el presente a razón de la transformación por los “avances tecnológicos” y las consecuencias en tema de “las pérdidas humanas”.

Otros acontecimientos proporcionados por los estudiantes en sus respuestas fueron: “la crucifixión de cristo” (2%), “12 de octubre” (2%), “la revolución industrial y la revolución francesa” (3%), “la revolución mexicana” (3%), la creación de la constitución de 1917” (4%), “el movimiento estudiantil del 68” (8%), “el terremoto del 85” (2%). Aunque el porcentaje destinado a cada evento es poco significativo, las razones permiten valorar la cercanía y vigencia que consideran los estudiantes tienen estos acontecimientos a su vida (ver tabla 33).

De los acontecimientos: Revolución mexicana, Constitución de 1917, Movimiento estudiantil de 1968, Revolución industrial y Revolución francesa, las



razones apuntaron a la construcción de ciudadanía con una vigencia del pasado en el presente. Las razones por las cuales es importante el “movimiento estudiantil del 68” refieren la empatía establecida con su condición de estudiantes de la educación media superior. Para los chicos, este evento es importante y vigente en su vida por la cercanía y vigencia, además, para ellos es una muestra de que en el país no han cambiado las cosas entre el gobierno y los estudiantes.

Es importante conocer el momento en que se promulga la constitución de 1917 porque permite entender los derechos y las obligaciones, además reconocen en ella las leyes que rigen a la ciudadanía. En la Revolución mexicana las razones apuntan a la conmemoración y a la construcción de ciudadanía, en ambos casos, existe evidencia de mirar la vigencia del pasado en el presente ya que sus respuestas apuntan a “nosotros”. La Revolución Francesa e Industrial fueron mencionadas por los avances y el desarrollo tecnológico, así como la vigencia de los derechos humanos.

El acontecimiento del 12 de octubre es identificado como un momento donde los individuos perdieron la libertad, y al mirar al individuo en realidad se mira a la ciudadanía. El terremoto de 1985 fue mirado desde las consecuencias como la caída de la economía y la fuerza de la ciudadanía. Temporalmente este evento es más cercano a ellos, es probable que conozcan a alguien que haya vivido el acontecimiento. La idea que tienen del acontecimiento es que la economía de México se desplomó, como una consecuencia del suceso; además, reconocen que la ciudadanía rebasó la capacidad de gestión del gobierno. Se vuelve a apuntar al reconocimiento de la construcción de la ciudadanía.

La crucifixión de Cristo es importante para mirar los cambios de la humanidad y porque es la evidencia de la secularización de la sociedad, en ningún caso se relacionó con tradiciones religiosas, ni dogmáticas, antes bien es un punto de inflexión en el pensamiento de la humanidad.

De forma general, los datos apuntan la importancia de aprender historia para la formación de la ciudadanía. En su mayoría, se mira la vigencia del pasado en el presente y la apropiación que hacen los estudiantes de ellos. Con todo y sus limitantes al inicio de sus estudios en las clases de Historia en el CB los estudiantes

llegan con una cierta conciencia cívica y ciudadana, que valoran la libertad, la soberanía y el derecho.

Tabla. 33. Procesos históricos cercanos a los estudiantes.

Acontecimiento histórico	Elecciones del 79%	Análisis	
		Categorías	Razones
Crucifixión de cristo	2%	Cambio de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiaron las costumbres y la manera de ver al mundo</li> </ul>
		Conmemoración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un evento religioso que celebramos</li> </ul>
12 de octubre	2%	Pérdida de libertad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos conquistaron</li> <li>• Nos dominaron</li> <li>• Nos esclavizaron</li> </ul>
Rev. industrial y Rev. francesa	3%	Ciencia y tecnología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por los avances tecnológicos</li> <li>• Cambios en la tecnología</li> <li>• Desarrollo tecnológico</li> </ul>
		Construcción de ciudadanía (vigencia del pasado/ apropiación del pasado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios en la humanidad</li> <li>• Se crearon los derechos humanos que seguimos disfrutando</li> </ul>
Independencia de México	60%	Noción de soberanía (pasado en sí mismo, terminado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• México se liberó de la esclavitud</li> <li>• México se independizó de España</li> <li>• A partir de ahí México se independizó</li> <li>• México no depende de nadie</li> <li>• Es un evento importante para conocer el origen del país</li> <li>• Gracias a eso somos independientes</li> <li>• Es el origen del país</li> </ul>
		Construcción de la ciudadanía (pasado en sí mismo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El pueblo se unió</li> <li>• Los indígenas se unieron en contra de los españoles</li> <li>• Los mexicanos obtuvieron libertad</li> <li>• Representa la unión de los mexicanos por la lucha de unos ideales</li> </ul>

		Ciudadanía (vigencia y apropiación del pasado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante porque tenemos derechos y obligaciones</li> <li>• A partir de ahí somos libres</li> <li>• Luchamos por la independencia, por la libertad,</li> <li>• Es parte de nuestro pasado</li> <li>• Ganamos nuestra libertad</li> <li>• Nuestro país cambio</li> <li>• Terminamos con la esclavitud</li> <li>• Somos libres</li> <li>• Conseguimos derechos y obligaciones</li> <li>• Gracias a eso somos independientes</li> <li>• Podemos vivir en un país independiente</li> <li>• La independencia nos hace libres</li> </ul>
		Conmemoración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El grito de Miguel Hidalgo simboliza la independencia</li> <li>• Es un acontecimiento que seguimos recordando</li> <li>• Es un acontecimiento que te hace sentir orgulloso de ser mexicano</li> <li>• Es un suceso que seguimos festejando</li> </ul>
Rev. Mexicana	3%	Construcción de ciudadanía (vigencia y apropiación del pasado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahí le dijimos adiós a la esclavitud</li> <li>• Gracias a ella ya no somos gobernados por dictadores</li> <li>• Los mexicanos fueron libres</li> <li>• Hubo mejores empleos</li> </ul>
		Conmemoración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una fecha que continuamos celebrando</li> <li>• Es un hecho importante</li> <li>• Día de la revolución mexicana</li> </ul>
Constitución de 1917	4%	Construcción de ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• México construyó su constitución política</li> <li>• Se creó la constitución</li> <li>• Se establecen los artículos</li> <li>• Se promulgan las leyes</li> <li>• Se encuentran los derechos y las obligaciones de los mexicanos</li> </ul>

Guerras mundiales	7%	Cambio y transformación (vigencia del pasado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio el mundo</li> <li>• Se crearon los avances tecnológicos</li> </ul>
		Conciencia social y poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hubo muchos muertos</li> <li>• Es impactante la cantidad de muertos que hay por razones de discriminación</li> <li>• Se crearon tratados y acuerdos mundiales</li> <li>• Los Gobiernos se organizaron</li> <li>• El impacto de Hitler como líder alemán</li> </ul>
Mov. Estudiantil del 68 en México	8%	Conciencia política (vigencia del pasado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimiento que crea consciencia</li> <li>• Es posible expresar las inconformidades</li> <li>• Los estudiantes demostraron que se puede pelear por los derechos</li> </ul>
		Construcción de ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes murieron por defender sus derechos</li> <li>• Nos enseña que en México no han cambiado las cosas</li> </ul>
Terremoto del 85	2%	Consecuencias y participación ciudadana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cayó la economía de México</li> <li>• Permitió dar cuenta de lo que son capaces los mexicanos</li> </ul>
Otras: Cumpleaños y fiestas navideñas	9%	Individualismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando nací, nace mi historia</li> <li>• Hay fiesta y regalos</li> </ul>
		Cohesión familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navidad, porque mi familia se reúne</li> <li>• Es el único momento en que esta reunida la familia</li> <li>• Mi familia está junta</li> </ul>
Total, de estudiantes que no respondieron			
No respondió		21%	

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del cuestionario.

### 7.2.1.3 Acontecimientos recientes que se recordarán en el futuro

Para iniciar el análisis de los datos en este apartado se hace importante recordar el objetivo de este elemento. Reconocer que acontecimientos cercanos a los estudiantes consideras que serán importante recordar en el futuro permite conocer de qué manera los estudiantes piensan los acontecimientos de la historia de México en la actualidad.

Las respuestas que se analizan en este apartado corresponden a la pregunta 54 del cuestionario<sup>369</sup>. La pregunta tiene dos momentos. Primero, se solicitó completar la siguiente frase: “Considero que el acontecimiento de la historia reciente que deberán recordar los jóvenes en el futuro será...”. Después, se solicitó explicar ¿por qué?

A decir por las respuestas se identificaron dos tipos de información importantes: la utilidad, es decir el para qué recordar; y, la dimensión temporal. Respecto a la primera en algunos casos mencionaron acontecimientos que son parte del pasado en sí mismo, por tanto, acontecimientos terminados; y, acontecimientos de un pasado más cercano, empleando los términos de Koselleck son acontecimientos que se ubican dentro del “espacio de experiencia” de los estudiantes.

Los acontecimientos que se ubican en un pasado terminado están relacionados con la historia nacional, mientras que los acontecimientos cercanos se diversifican en distintos temas: la economía, problemas sociales, movimientos sociales. Aunque en ambas temporalidades mencionaron acontecimientos mundiales, fue más frecuente entre los acontecimientos cercanos, lo cual da cuenta de una noción de globalidad a mayor cercanía con los acontecimientos.

Los acontecimientos ubicados en el pasado en sí mismo y dentro del espacio nacional mencionados fueron: eventos de la historia nacional (Revolución mexicana, Independencia de México), el movimiento estudiantil de 1968. Los acontecimientos ubicados en el pasado en sí mismo y de impacto mundial se encuentra las guerras mundiales.

---

<sup>369</sup> Ver anexo 2.

Los acontecimientos ubicados en el espacio de experiencia dentro del territorio nacional son: “la economía de México”, “la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa”, “La visita del Papa a México”, “el narcotráfico”, “el temblor del 85”, “el mandato de Enrique Peña Nieto”. Los acontecimientos de impacto mundial y dentro del espacio de experiencia de los estudiantes son: “las votaciones de E.U. A. del 2016”, “los atentados ISIS a Francia y a las torres gemelas de E.U.A”.

De acuerdo a las inquietudes expuestas en las respuestas, los acontecimientos históricos que tendrán lugar en el futuro, se desplazan hacia movimientos sociales, problemáticas sociales, medioambientales y de la conformación de la sociedad democrática bajo el contexto nacional y mundial.

Las respuestas vinculadas a la conformación del Estado Nacional cobraron importancia para el 13%; estos eventos permiten “la comprensión del presente”, no olvidarlos permiten “saber cómo inició todo”, “nos dieron libertad” (ver tabla 34). Estos hallazgos son alentadores porque, tal como se ha venido mostrando, en el análisis de los datos del componente “acontecimientos históricos”, se ha arrojado evidencia suficiente para mirar la importancia que tiene la libertad. Evidentemente, la libertad es un indicador para la construcción de la ciudadanía en una sociedad democrática.

El estudio del movimiento de 1968 es importante en virtud de que conocerlo permite tomar decisiones, así mismo las razones dan cuenta de una actitud crítica –no pasiva- hacia el gobierno a través de afirmaciones tales como: “el gobierno mató a los jóvenes que deseaban un mejor futuro”, “para conocer las injusticias del gobierno”, “para luchar por nuestros derechos”, “para no cometer los mismos errores”.

Las razones para estudiar las dos guerras mundiales radican en la importancia de conocer y no repetir el pasado, así como conocer las causas y consecuencias, a partir de ese conocimiento se asegura la toma de decisiones. Estas razones fueron ofrecidas por el 4%.

Los acontecimientos que deberán estudiarse en el futuro y que están más relacionados con *problemas sociales* actuales son la contaminación, el cambio

climático y la pérdida de recursos naturales (28%), la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa (26%). Fueron dos temas con mayor presencia entre las respuestas de los estudiantes.

Las razones ofrecidas por las cuales es importante tomar conciencia sobre la pérdida de recursos naturales, la contaminación y el calentamiento global (28%), se centran en una visión catastrófica del futuro. Desde esa visión, los estudiantes señalan que la contaminación de la Ciudad de México “será peor de lo que ahora ya es” (ver tabla 34).

Consideran que en el futuro se deberá estudiar la contaminación en virtud a que es un problema que “se vive actualmente y afecta al país”. Con respecto a la pérdida de los recursos naturales mencionaron que es importante crear conciencia porque el “ser humano está arruinando al planeta”, “tala árboles de forma clandestina”, “tira basura” y “contamina el aire” (ver tabla 34). Temas que pueden representar un área de oportunidad. Al incorporarlas como temas transversales desde los programas de estudio de las asignaturas de ciencias sociales en educación media superior.

Con respecto al tema de los desaparecidos de Ayotzinapa los datos revelan dos posturas. Una postura apunta a la apropiación del acontecimiento y a la participación a través de la expresión de las inconformidades, tal como señalan las afirmaciones “para tener una postura”, “para expresar nuestras inconformidades”, “conocer el sufrimiento del pueblo”, “construir un mejor futuro”. Por tanto, encuentran en este acontecimiento reciente un sentido y una utilidad para la construcción de un futuro; más cercano como por ejemplo “mejorar la educación de niños y jóvenes”.

La segunda postura da cuenta de una actitud crítica ante los actos del gobierno. Las razones señalan la injusticia y la represión del gobierno a la sociedad, asimismo consideran importante “reconocer la desaparición forzada de los jóvenes” ya que “reclamaron una mejor educación”. Para ellos es claro que fue el gobierno quien “mató a los estudiantes” y al mismo tiempo reconocen que es responsabilidad del gobierno “encontrarlos”.

Mirar las razones por las cuales es importante conocer la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa desde estas dos posturas, permite afirmar que el

estudio del pasado reciente posibilita trabajar la actitud crítica de los estudiantes. No sólo por la cercanía temporal del acontecimiento sino por la empatía, la identificación y también porque ofrece la posibilidad de que “el pueblo construirá un mejor futuro”.

Los acontecimientos cercanos al espacio de experiencia y dentro del espacio nacional fueron diversos, en algunas ocasiones sólo fueron mencionados por una ocasión como en el caso del “temblor del 85”; en otros casos se mencionaron en cinco ocasiones como el caso de “la legalización de la marihuana”; algunos otros tuvieron un poco más de presencia como el narcotráfico al ser mencionado por 10 ocasiones, sin embargo, para fines de análisis fue necesario agruparlos en una categoría que diera mayor entendimiento a la importancia del estudio de estos acontecimientos.

Lo que tienen en común tanto los acontecimientos y las razones es que permiten mirar el desarrollo de una conciencia de la sociedad civil y una actitud crítica -no pasiva-. Las razones para estudiar estos acontecimientos permiten: “aprender cómo sucedieron las cosas”, “crear conciencia”, “no repetir errores”, “construir un mejor futuro”.

Sin lugar a dudas, lo que es más cercano en tiempo y espacio, es de mayor interés, ya sea por la identificación o porque permite expresar sus inconformidades, sus preocupaciones; consideran de vital importancia para conocer su presente, tomar decisiones y poder ser agentes de cambio. Esta evidencia permite vislumbrar el pensamiento crítico a través de los acontecimientos más cercanos al presente, en cambio aquellos acontecimientos del pasado hacen visible la formación de la ciudadanía.

Los acontecimientos dentro del espacio de experiencia y de impacto mundial mencionados, fueron: “los atentados ISIS a Francia y a las torres gemelas de E.U.A”, “las votaciones de E.U.A del 2016”. Las razones permiten mirar una actitud crítica hacia el exterior y su desacuerdo contra la discriminación. Tal como se muestra en la tabla 30 las razones indican que les permite “comprender el presente”, “reflexionar”, “no repetir los mismos errores”, “tomar decisiones”, “no olvidar la discriminación” y “construir un mejor futuro”.



Tal como se puede mostrar en la tabla 34, existe un interés genuino por comprender el presente a través del pasado y no al revés; como si se indica en el programa de estudios el estudio del pasado para comprender el presente, de ahí la organización temporal de los bloques que lo componen. De forma general, consideran vital comprender el presente a partir del estudio del pasado para construir un mejor futuro.

Sin embargo, si comparamos los acontecimientos por su temporalidad, aquellos más cercanos en tiempo y espacio tomaron mayor presencia entre las respuestas que aquellos lejanos en tiempo y espacio; mientras que en el programa de la asignatura se suprimieron a partir de la incorporación de la RIEMS.

Tabla 34. Acontecimientos que se estudiarán a futuro

Acontecimiento	Total, de coincidencias %	Análisis de las respuestas	
		Cómo lo miran	Razones
Los 43 desaparecidos de Ayotzinapa	26%	Se apropian de ese pasado y apuntan a la participación a través de la expresión de las inconformidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para tener una postura</li> <li>• Expresar nuestras inconformidades</li> <li>• Conocer el sufrimiento del pueblo</li> <li>• Conocer este acontecimiento el pueblo construirá un mejor futuro</li> <li>• Trae un cambio para la educación en México</li> </ul>
		Encuentran un sentido y utilidad al estudio del pasado cercano para la construcción de futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer este acontecimiento traerá una mejor educación a los niños y jóvenes.</li> </ul>
		Dan cuenta de una actitud crítica –no pasiva- ante los actos de gobierno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El gobierno cometió una injusticia</li> <li>• El gobierno reprime a la sociedad</li> <li>• El gobierno no hizo nada para encontrarlos, tienen que encontrarlos.</li> <li>• El gobierno los mató</li> <li>• Los jóvenes del futuro tienen que conocer este acontecimiento</li> <li>• Se tiene que reconocer la desaparición forzada de los jóvenes</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• La desaparición de los 43 jóvenes fue porque reclamaron una mejor educación, pero los mataron</li> <li>• Los 43 jóvenes querían ser escuchados</li> </ul>
Eventos de la historia nacional	13%	Interés por la libertad y comprensión del presente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque fueron pasos que nos hicieron libres</li> <li>• Nos ayuda a comprender el presente</li> <li>• Son acontecimientos importantes que no debemos olvidar</li> <li>• Nos permite conocer el pasado</li> <li>• Podemos saber como inició todo</li> <li>• Nos permite tener cultura</li> </ul>
Movimiento de 1968	5%	Actitud crítica –no pasiva- hacia el gobierno.  Consideran al pasado como ayuda para “tomar decisiones”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El gobierno mató a los jóvenes que deseaban un mejor futuro</li> <li>• Para que no cometamos los mismos errores</li> <li>• Para conocer las injusticias del Gobierno</li> <li>• Para luchar por nuestros derechos</li> </ul>
Las guerras mundiales	4%	Conocimiento del pasado en sí y “tomar decisiones”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para no repetir el pasado</li> <li>• Para conocer las causas y las consecuencias</li> <li>• Para conocer el pasado</li> </ul>
Acontecimientos de impacto mundial dentro del espacio de experiencia:  La contaminación y la pérdida de recursos naturales	28%	Conciencia crítica, conciencia de preservar el medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualmente, la contaminación está afectando al país</li> <li>• En el futuro todo estará peor de lo que ahora es</li> <li>• Altos índices de contaminación en el aire</li> <li>• Las inundaciones por la basura</li> <li>• La tala clandestina de árboles</li> </ul>
Acontecimientos de impacto mundial dentro del espacio de experiencia:	11%	Actitud crítica –no pasiva- hacia el gobierno de USA. Lucha contra la discriminación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No repetir los mismos errores</li> <li>• Comprender el presente</li> <li>• Para construir un mejor futuro</li> <li>• Crear consciencia</li> <li>• Reflexionar</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los atentados ISIS a Francia, las torres gemelas.</li> <li>• Las votaciones de E.U.A del 2016</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer lo que ha pasado permite reflexionar y tomar mejores decisiones</li> <li>• Conocer cómo se desarrollan las cosas y porqué pasan</li> <li>• Para no olvidar la discriminación por ser mexicanos</li> <li>• Porque se quiere hacer a un lado a México</li> <li>• Se debe recordar las mentiras de Donald Trump</li> </ul>
<p>Acontecimientos de impacto nacional dentro del espacio de experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El narcotráfico</li> <li>• La economía de México</li> <li>• La legalización de la marihuana</li> <li>• Visita del Papa a México</li> <li>• Temblor del 85</li> </ul>	13%	Desarrollo de una conciencia de la sociedad civil y actitud crítica –no pasiva– hacia el gobierno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender cómo sucedieron las cosas</li> <li>• Crear conciencia</li> <li>• Tomar mejores decisiones</li> <li>• No repetir los errores</li> <li>• La sociedad construya un mejor futuro</li> <li>• Para conocer sus errores y que no se repitan</li> <li>• Enrique Peña Nieto es un mal gobernante, es ignorante, manipula a la sociedad</li> <li>• El gobierno está muy mal, hay mucha corrupción</li> <li>• El pueblo mexicano se dio cuenta que no necesitaban al gobierno para ayudar</li> </ul>
NR	2%		<ul style="list-style-type: none"> <li>• No respondió</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

### 7.2.2 Ubicación cronológica de acontecimientos

A través del componente cronología se pretende identificar: las relaciones que establecen los estudiantes entre las fechas y los acontecimientos; la manera en que ordenan cronológicamente distintos acontecimientos, causas y consecuencias sobre distintos acontecimientos de la historia de México.

Ubicar de forma cronológica fechas y acontecimientos, se asocia a una actividad didáctica poco fructífera para la comprensión profunda de los acontecimientos históricos y se asocia a una enseñanza de la historia memorística. Paradójicamente los programas de estudio, así como los libros de texto de la asignatura de historia en educación básica, se organizan de manera cronológica.

A pesar de esta contradicción, no se desdeña el potencial que tiene saber ubicar los acontecimientos en el tiempo; ello conforma un componente básico e inicial en el estudio del pasado, además la habilidad de ubicar cronológicamente un acontecimiento configura un marco de referencia para identificar las ideas clave que tienen los estudiantes respecto a los temas de los programas de la asignatura de historia de México I.

Para la recopilación de la evidencia, se diseñaron tres actividades que implican organizar de forma temporal un conjunto de procesos históricos. Cada ejercicio tuvo un formato distinto, aunque en los tres, el punto central era la organización de los acontecimientos de manera cronológica.

La primera actividad consistió en relacionar la información de dos columnas. En la columna de la izquierda se proporcionaron siete ideas o conceptos centrales de un acontecimiento histórico, sin que se evocara una fecha. En la columna derecha los párrafos iniciaron con un paréntesis en blanco, seguido de una fecha histórica, donde tenían que colocar los números del 1 al 7, según correspondiera a la información de la columna izquierda. (ver anexo 2, pregunta 57).

Las siete ideas que conformaron el ejercicio uno, fueron:

1. Se inicia la Independencia
2. Inicia la primera Guerra Mundial
3. Movimiento estudiantil

4. Se firma la carta que crea la Organización de las Naciones unidas (ONU)
5. Se promulga la constitución que nos rige
6. Se inicia la Revolución mexicana
7. Guerra de Reforma

En el segundo ejercicio se solicitó ubicar, sobre una línea de tiempo, los acontecimientos de acuerdo a como estos sucedieron. Se proporcionó una lista de diez procesos históricos sin que ellos se encontraran en orden de sucesión. A diferencia del ejercicio anterior, se ampliaron los temas de la historia de la conformación del Estado-nación de México.

Se inició la lista de acontecimientos a partir de la fundación de México Tenochtitlan, seguido de la independencia de México, la batalla de Puebla, el Porfiriato, el cardenismo. Se incorporó, como un evento histórico, la creación del Colegio de Bachilleres (CB), en virtud a que constituye una consecuencia del movimiento estudiantil de 1968.

A partir de ahí, los acontecimientos que se incorporaron en esta segunda lista tuvieron por común denominador la participación de la ciudadanía como el caso del temblor de 1985, el tratado de libre comercio con América del Norte (TLCAN), el movimiento del EZLN y los 43 desaparecidos de Ayotzinapa; aunque en el caso del TLCAN es un tema de orden económico nacional no de la participación de la ciudadanía.

Finalmente, para el tercer ejercicio se proporcionó un listado de ocho acontecimientos históricos que implicaban actores, causas y consecuencias, los cuales tenían que ordenar cronológicamente, colocando el número 1 al que sucedió primero, el 2 al siguiente, y así sucesivamente. En el listado se incorporaron acontecimientos de distintos momentos y distancias temporales históricas a fin de proporcionar puntos de identificación o referencia. La lista se conformó por los siguientes procesos:

- La promulgación de la ley Juárez, que se destaca por la abolición de los fueros eclesiásticos y militar en materia civil y penal
- El problema central del gobierno de Miguel de la Madrid consistió en las tensiones originadas por la catástrofe económica previa a su toma de posesión
- Los mexicas extienden su dominio por toda Mesoamérica

- El Partido Acción Nacional (PAN) gana por primera vez las elecciones a la presidencia de la República mexicana en el 2000
- En el Porfiriato, la construcción de ferrocarriles marcó el inicio de la apertura de la inversión extranjera
- La puesta en vigor de la Constitución y el inicio de la presidencia de Carranza, fueron el arranque formal del Estado Revolucionario
- Intervención norteamericana y la pérdida de la mitad del territorio mexicano
- Se firma el Tratado de Libre Comercio con América del norte

La lista anterior se presentó de forma idéntica en el ejercicio. Como se puede apreciar, no hay un ordenamiento temporal entre ellos, porque el ejercicio consistió en que los ordenaran.

Para el análisis de los datos se consideró inicialmente la distribución de frecuencias entre respuestas correctas e incorrectas; lectura que permitió identificar los acontecimientos mejor ubicados frente a los que no. Sin embargo, al analizar todos los datos obtenidos, se cayó en cuenta que, existen dos maneras de leer los datos. Una corresponde a una lectura global. Esta lectura, corresponde únicamente a valorar entre aquellos acontecimientos ordenados correctamente de los que no.

La segunda corresponde a un análisis particular, donde se analizó en qué lugar fue ubicado cada acontecimiento, lo cual permite valorar los aciertos, pero también las confusiones entre uno y otro acontecimiento de la lista de opciones. Esta segunda lectura permitió reconocer el éxito de los estudiantes en la organización de los acontecimientos históricos.

Los aciertos se vinculan con el nivel de dominio que tienen acerca del acontecimiento, porque si bien en cada ejercicio, se les presentó de manera distinta la información, existían temas que se relacionaban entre ellos y que se podían inferir unos en relación con otros de cada ejercicio.

A continuación, se describen los principales hallazgos del análisis a los tres ejercicios, presentados en dos apartados: análisis global y análisis particular.

### 7.2.2.1 Análisis global

El análisis global consiste en valorar los datos obtenidos en los tres ejercicios de cronología del cuestionario en términos de respuestas correctas e incorrectas, es decir, el análisis se centró en identificar qué acontecimientos de la historia de México, ubican mejor.

De acuerdo a la información obtenida, los acontecimientos mejor identificados fueron los siguientes:

- Actividad 1: Independencia de México, Revolución mexicana, Movimiento estudiantil 1968 (74%)
- Actividad 2: Fundación México Tenochtitlan, Los 43 desaparecidos de Ayotzinapa (58%)
- Actividad 3: La expansión del dominio de los mexicas (56%)

A continuación, se muestran las tablas 35, 36 y 37 donde se concentran los resultados obtenidos en cada uno de los tres ejercicios, después se ofrece una descripción de los principales hallazgos.

Tabla 35. Actividad 1. Tiempo histórico: relacionar acontecimiento y fecha

ACONTECIMIENTO/ FECHA	Respuesta correcta		Respuesta incorrecta		No respondieron	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Independencia	157	74	20	9	35	17
Guerra de reforma	50	24	109	51	53	25
Revolución mexicana	142	67	32	15	38	18
Primera guerra mundial	38	18	127	60	47	22
Constitución de 1917	62	29	101	48	49	23
Creación de la ONU	28	13	140	66	44	21
Movimiento estudiantil de 1968	132	62	44	21	36	17

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Tabla 36. Actividad 2. Tiempo histórico: Ubicar los acontecimientos en la línea del tiempo

ACONTECIMIENTO	Respuesta correcta		Respuesta incorrecta		No respondieron	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FUNDACIÓN DE MÉXICO-TENOCHTITLAN	122	58	14	7	76	36
INDEPENDENCIA	70	33	63	30	79	37
BATALLA DE PUEBLA	44	21	88	42	80	38
PORFIRIATO	39	18	93	44	80	38
CARDENISMO	30	14	103	49	79	37
CREACIÓN DEL CB	20	9	108	51	84	40
TEMBLOR DE 1985	35	17	94	44	83	39
TRATADO DE LIBRE COMERCIO	17	8	113	53	82	39
MOVIMIENTO DEL EZLN	42	20	83	39	87	41
LOS 43 DESAPARECIDOS DE AYOTZINAPA	102	48	27	13	83	39

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.



Tabla 37. Actividad 3. Tiempo histórico: Ordenar cronológicamente las causas y consecuencias

Acontecimiento: causas- consecuencias	Respuesta correcta		Respuesta incorrecta		No respondieron	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Los mexicas extienden su territorio	119	56	46	22	47	22
La Intervención Norteamericana y la pérdida del territorio mexicano	62	29	102	48	48	23
Ley Juárez se centra en la abolición de fueros	35	17	129	61	48	23
La expansión de las líneas del ferrocarril en el porfiriato	34	16	130	61	48	23
La constitución constituye el inicio del Estado Revolucionario	43	20	121	57	48	23
La crisis económica en el Gob. de Miguel de la Madrid	32	15	133	63	47	22
Se firma el TLCAN	27	13	135	64	50	24
En el 2000, el PAN gana las elecciones	68	32	96	45	48	23

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

De las tres actividades, la segunda actividad fue donde menos respuestas correctas se obtuvieron; esta actividad consistía en ordenar cronológicamente los acontecimientos en una línea del tiempo. Tal como se muestra en la tabla 36 (ejercicio 2), se encuentran los porcentajes más altos donde los alumnos no respondieron, en comparación con las tablas 35 y 37, del ejercicio 1 y 3 respectivamente.

De las tres actividades, los acontecimientos con mayor porcentaje en la columna “no respondieron” fueron:

- Actividad 1 (tabla 35): Guerra de Reforma (25%)
- Actividad 2 (tabla 36): Movimiento del EZLN (41%)
- Actividad 3 (tabla 37): TLCAN (24%)

Lo cual significa que el acontecimiento Guerra de Reforma alcanzó el 25% en la columna “no respondió”, siendo el acontecimiento con mayor porcentaje en ese rubro. En la tabla 36, el movimiento del EZLN alcanzó el 41% en el rubro “no respondió” y en la tabla 37, el porcentaje más alto en este mismo rubro fue para el Tratado del TLCAN.

De las tres actividades, los acontecimientos históricos con más errores de ordenamiento cronológico, fueron:

- Actividad 1 (tabla 35): La creación de la ONU (66%)
- Actividad 2 (tabla 36): Tratado de Libre Comercio (53%)
- Actividad 3 (tabla 37): La firma del Tratado de Libre Comercio con América del norte ocasionó la resistencia de los pueblos indígenas a una política neoliberal (64%)

Al hacer una comparación de los acontecimientos históricos entre las tres tablas, se nota una correspondencia de aquellos acontecimientos que no conocen los estudiantes. En la actividad 2 (tabla 36) hubo más acontecimientos no ordenados en la línea de tiempo. Esos acontecimientos no ordenados en la actividad 2, son los mismos acontecimientos que ordenaron de forma errónea en las actividades 1 (tabla 35) y 3 (tabla 37); lo que da cuenta del poco conocimiento que tienen de estos.

La característica particular de estos acontecimientos poco claros para los estudiantes, es que son acontecimientos de la historia de México más reciente. Esta

información en valiosa en términos de la comprensión de tiempo histórico. Ubicaron mejor a los acontecimientos históricos más lejanos en el tiempo en comparación con aquellos más cercanos.

Es muy probable que el interés de los estudiantes por estudiar los acontecimientos más recientes, reportado en la sección anterior (pregunta 53 y 54), este motivado genuinamente por conocer su presente. Llama la atención que los acontecimientos mejor ubicados por ellos, los estudiaban cuando se aplicó el cuestionario. De una u otra manera, la actividad 1 (tabla 35) tuvo mejores resultados que las actividades 2 (tabla 36) y 3 (tabla 37).

Conforme fue avanzando la complejidad de los ejercicios disminuyó el logro de los estudiantes en ubicar los acontecimientos. De tal manera que en el ejercicio uno (tabla 35), tres fueron los acontecimientos que mejor ubicaron cronológicamente: la Independencia de México (74%); la Revolución mexicana (67%) y el Movimiento estudiantil de 1968 (62%).

En el ejercicio 2 (tabla 36), los acontecimientos con mayor porcentaje de respuestas correctas fueron: la fundación de México Tenochtitlan (58%), la independencia de México (33%) y los 43 desaparecidos de Ayotzinapa (48%).

El acontecimiento de la Independencia de México en la actividad 1 (tabla 35) obtuvo el 74% de respuestas correctas, mientras que en la actividad 2 (tabla 36) ese mismo acontecimiento obtuvo el 33% de respuestas correctas, se redujo a la mitad. Al respecto, se precisa considerar que en la actividad 2 (tabla 36) se agregó el acontecimiento de la fundación de México-Tenochtitlan y ello pudo desorientar sus respuestas, lo cual es contrario a que no ubiquen cuando sucedió la Independencia de México o desconozcan ese acontecimiento.

En la actividad 3 (tabla 37), hubo menos casos en la columna “no respondió”, sin embargo, los porcentajes más elevados se ubicaron en la columna “respuesta incorrecta”. De los ocho acontecimientos que conformaron la lista de la actividad 3 (tabla 37), aquellos con mayor porcentaje en la columna “respuesta correcta” fueron: “La fundación de México Tenochtitlan” (56%), “En el 2000 el PAN ganó las elecciones” (32%) y “La intervención norteamericana y la pérdida del territorio mexicano” (29%). Al mirar los porcentajes de la columna “respuesta incorrecta” de

esta misma actividad tres, se puede mirar el desconocimiento del desarrollo de los acontecimientos en su secuencia cronológica.

Si miramos sólo las respuestas correctas entre las tres actividades se puede ver una disminución de ellas entre la actividad 1, 2 y 3; de forma coincidente en las tres actividades, los porcentajes más altos de respuestas correctas se ubican en aquellos acontecimientos de inicio y fin de la lista de opciones, con un aligera excepción en la actividad 1 (tabla 35) donde la Revolución mexicana fue mejor ubicada que el último acontecimiento de ese listado. Por lo anterior, la ejecución de la actividad por parte de los estudiantes se centró en la identificación de los acontecimientos de inicio y final de la lista de opciones.

Los tres ejercicios permiten mirar que es más accesible asociar el acontecimiento con su fecha que ubicar en una línea del tiempo u ordenar cronológicamente los sucesos. Ello se puede comprender si se analiza el nivel de complejidad de cada una de las tres actividades. Relacionar el acontecimiento con su fecha no requiere conocimiento histórico porque la información está dada en la misma actividad, en cambio ubicar los acontecimientos en la línea del tiempo implica conocer cuando sucedió uno y otro acontecimiento, después se precisa ordenar los acontecimientos de manera cronológica y, finalmente, representar ese tiempo sobre un organizador temporal (ya sea que esa representación es en años o siglos).

En este sentido las tres actividades tienen un nivel ascendente de complejidad; la actividad 1 (relacionar la información) tiene un nivel inicial de complejidad, mientras que la actividad tres tiene una complejidad secundaria (ordenar cronológicamente) y la actividad 2 tiene una complejidad más amplia porque implica ubicar, ordenar y representar la información.

A decir por la manera en que respondieron los estudiantes en los tres ejercicios se infiere que, primero realizaron una lectura global para identificar los acontecimientos, luego ubican aquellos acontecimientos que corresponden al principio y final de la lista de opciones.

Desde esa mirada, los estudiantes tienen habituado iniciar la lectura de los datos en una secuencia cronológica del pasado al presente y ubicar al resto de los acontecimientos por inferencia o cercanía con aquellos que si ubican

correctamente. Limitando la actividad a una especie de fortuna, en lugar de una demostración de su conocimiento.

De manera global, los acontecimientos, mejor ubicados y, por tano, mejor conocidos por los estudiantes son: la fundación México-Tenochtitlan, la expansión del dominio de los mexicas, Independencia de México, Revolución mexicana, Movimiento estudiantil de 1968, los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa.

### **7.2.2.2 Análisis particular**

Mientras se realizaba el análisis de los datos correctos y erróneos de la actividad 2, las respuestas indicaban la necesidad de hacer una lectura particular de cada uno de los acontecimientos para valorar en qué otros sitios ubicaron los acontecimientos ubicados de forma incorrecta.

Al mirar los datos desde las equivocaciones se corría el riesgo de repetir el análisis, sin embargo, resultó enriquecedora la experiencia porque esta segunda lectura permitió disociar la cifra total de equivocaciones. El análisis de las equivocaciones permitió valorar en qué otros sitios, con qué otras fechas o en qué otros momentos del devenir histórico social, ubicaban a los acontecimientos cuando se equivocaban.

Eso dio posibilidad de valorar que las equivocaciones oscilan alrededor del momento histórico en que se desarrolla el acontecimiento, además, entre los tres ejercicios existe una proporción de casos donde invariablemente responden de manera correcta; con independencia a que hayan visto en clase o no los temas que se abordaron en el cuestionario. Tal situación devela que existe una cantidad de estudiantes que comparten una plataforma común de conocimientos con independencia a lo que revisan en las clases o con independencia a lo que sus profesores les enseñen en la EMS.

Esa plataforma común de conocimientos refleja el éxito de la enseñanza de los niveles educativos anteriores; lo cual permite mirar que el aprendizaje de la historia puede perdurar más allá del ciclo escolar en que se aprenden los datos recordados. Los estudiantes llegan a las clases de historia de EMS con un

conocimiento previo, ya sea por ideas sobre qué es la historia como asignatura escolar y también tienen conocimientos sobre algunos acontecimientos de la historia de México, sobre todo de aquellos acontecimientos fundacionales.

Otra razón que motivó ubicar el lugar que ocuparon las equivocaciones fue la posibilidad de revelar un área de oportunidades para la práctica docente. Los docentes, en pocas ocasiones tenemos la posibilidad de identificar al inicio del curso qué saben, cuáles son sus equivocaciones y qué necesitan reforzar sus alumnos. Es una capacidad que alcanzamos casi al finalizar del curso o medianamente se alcanza por el ojo crítico construido con el paso de los años, pero en ambos casos a través de un tiempo y a costa de varias generaciones. Por tal razón, al tener estos datos, conviene considerar las equivocaciones no como una desventaja, sino como una posibilidad que permita identificar rutas de acceso a partir de lo que conocen los estudiantes y no de generalizaciones de que a los estudiantes no les interesa el estudio de la historia.

Se considero fundamental conocer en qué se equivocan los estudiantes, porque ello da paso a identificar cuáles son las dificultades que estos tienen para adentrarse a la comprensión de la historia, primero como un conocimiento social y posteriormente como una disciplina. También permite construir estrategias o actividades educativas para hacer asequible el conocimiento histórico para ellos.

Si sólo nos centramos en la lectura de los datos a partir de los aciertos y los errores en que los alumnos ubicaron la secuencia de acontecimientos, perdemos de vista la posibilidad de recuperar a las confusiones, que pueden ser una materia prima para la práctica pedagógica, pero al mismo tiempo una oportunidad para identificar, con profundidad, qué situaciones llevan a que los estudiantes se ubiquen en estos niveles de conocimiento como resultado del trabajo de aula

Lo cual permitirá pensar la planeación de las clases de historia desde otros lugares; con base en el conocimiento de lo que desconocen los alumnos, tal como la sucesión temporal y la profundidad o claridad de los diversos elementos y situaciones de cada acontecimiento, pero reconociendo la capacidad de análisis e inferencia que tienen para leer datos. Y también atendiendo a la capacidad de actualizar el sentido que tiene para ellos el estudio del pasado, a partir de sus

propias experiencias escolares y culturales, como se mostró en la sección del análisis de las respuestas a los acontecimientos.

En virtud a lo anterior, a continuación, se presenta en tres tablas la lista de acontecimientos que se presentó en cada uno de los tres ejercicios. Para su lectura es importante considerar que, en cada tabla, por cada acontecimiento que conformó la lista, se colocó una columna, de tal manera que la intersección entre fila y columna revela la cantidad de ocasiones en que cada acontecimiento fue ubicado en alguno de esos sitios.

Así, la tabla 38 corresponde al análisis de datos del ejercicio 1; está construida por siete filas donde se colocaron uno a uno los acontecimientos que conformaron la lista de ese ejercicio y también por nueve columnas, de las cuales siete corresponden uno a uno los siete lugares en que cada estudiante pudo haber ubicado los acontecimientos, la información de las otras dos columnas, corresponden a aquellos casos donde no respondieron y al total de casos analizados por cada acontecimiento, que corresponde a 212 el total de alumnos que participaron en el cuestionario.

La tabla 39 y 40 corresponden al análisis de los ejercicios 2 y 3, respectivamente. Respecto a los colores con que se sombrearon algunas celdas, el verde indica la cantidad de ocasiones que el acontecimiento fue ubicado en el lugar que le correspondía dentro del listado de acontecimientos. El color anaranjado indica que ese acontecimiento fue ubicado, por una mayor proporción, en otro lugar que no le correspondía.

Tabla 38. Actividad 1. Análisis por acontecimiento. Relación fecha acontecimiento.

Relación entre fecha y acontecimiento	Lugar en que fue ubicado el acontecimiento							NR	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7		
1. INDEPENDENCIA DE MÉXICO 1810	157	4	2	3	6	5	0	35	212
2. GUERRA DE REFORMA 1857	4	49	3	46	26	22	9	53	212
3. REVOLUCIÓN MEXICANA 1910	10	4	142	8	3	4	3	38	212
4. PRIMERA GUERRA MUNDIAL 1914	1	12	5	38	17	83	9	47	212
5. CONSTITUCIÓN MEXICANA 1917	5	34	5	23	62	21	13	49	212
6. CREACIÓN DE LA ONU 1945	2	35	7	49	35	28	12	44	212
7. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL 1968	3	7	7	9	15	3	132	36	212

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.



Tabla 39 Actividad 2. Análisis por acontecimiento. Orden en la sucesión temporal.

ACONTECIMIENTO	Lugar en que fue ubicado el acontecimiento										NR	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1. FUNDACIÓN DE MÉXICO-TENOCHTITLAN	122	4	2	1	3	0	3	0	0	1	76	212
2. INDEPENDENCIA	4	70	18	10	21	9	1	0	0	0	79	212
3. BATALLA DE PUEBLA	2	6	44	37	28	10	3	1	0	1	80	212
4. PORFIRIATO	3	28	33	39	19	7	1	1	1	0	80	212
5. CARDENISMO	4	23	23	28	30	16	5	3	0	1	79	212
6. CREACIÓN DEL CB	0	0	0	4	4	20	31	39	29	1	84	212
7. TEMBLOR DE 1985	0	1	0	2	3	9	35	52	24	3	83	212
8. TRATADO DE LIBRE COMERCIO CON AMÉRICA DEL NORTE	0	2	10	8	19	39	25	17	10	0	82	212
9. MOVIMIENTO DEL EZLN	0	1	6	5	13	14	26	14	42	4	87	212
10. LOS 43 DESAPARECIDOS DE AYOTZINAPA	0	0	1	0	0	0	1	1	24	102	83	212

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Tabla 40. Actividad 3. Análisis por acontecimiento. Orden cronológico de las causas y consecuencias.

ACONTECIMIENTO	Lugar en que fue ubicado el acontecimiento								N/R	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8		
1. MEXICAS	119	7	10	4	7	8	5	5	47	212
2. INTERVENCIÓN NORTEAMÉRICANA	5	62	20	20	18	15	18	6	48	212
3. LEY JUÁREZ	10	20	36	14	26	26	22	10	48	212
4. PORFIRIATO	9	29	28	36	24	24	9	5	48	212
5. ESTADO REVOLUCIONARIO	5	9	23	35	47	17	20	8	48	212
6. MIGUEL DE A MADRID	7	16	18	25	18	32	31	18	47	212
7. TLCAN	3	14	21	20	17	23	28	36	50	212
8. PAN (2000)	8	9	9	8	9	18	32	71	48	212

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Tal como se aprecia en las tres tablas, tanto el primer acontecimiento como el último de cada secuencia fue ubicado en mayor proporción de forma correcta. Mirar desde esta lógica los datos obtenidos en el cuestionario, permite reconocer el conocimiento consolidado de los estudiantes sobre los acontecimientos; el cual adquirieron en los niveles educativos anteriores y refleja el funcionamiento de la educación básica por fijar algunas fechas de la historia oficial.

El conocimiento consolidado de la historia escolar se centra en los acontecimientos como: la fundación de México Tenochtitlan, Independencia de México, Intervención norteamericana, Batalla de Puebla, el Porfiriato y la Revolución Mexicana, la constitución mexicana de 1917, Cardenismo, temas presentes en los contenidos del programa de la asignatura de historia I. Lo cual permite dar evidencia del conocimiento con el que llegan los estudiantes sobre la historia de México.

En la tabla 38 los estudiantes sólo tuvieron confusión en dos acontecimientos: la primera guerra mundial y en la creación de la ONU, ambos acontecimientos no forman parte de los contenidos del programa del CB, sin embargo, por el total de respuestas correctas señaladas en color verde, se puede apreciar el conocimiento de los estudiantes sobre las fechas de la historia de México. Lo cual rechaza la idea de que los estudiantes no aprenden historia en los niveles educativos anteriores a la EMS.

Tal como ya se mencionó, de las tres actividades en la segunda se registraron los porcentajes más altos en la columna “no respondió”, aun así, aquellos que respondieron lo hicieron bien. Tuvieron confusión entre el acontecimiento del “Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN)” y “el temblor de 1985”, a decir por las respuestas, piensan que fue primero fue la firma del TLCAN que el temblor; y ubican la creación del CB en la década de los 90’s, porque la mayoría lo ubicó en el lugar que le correspondía a la firma del TLCAN.

En la actividad 3 (tabla 40) los estudiantes tenían que ordenar cronológicamente los acontecimientos; a pesar de encontrar un porcentaje mayor en la columna “no respondió” en algunos acontecimientos (por ejemplo: Ley Juárez, el Porfiriato, el gobierno de Miguel de la Madrid y el TLCAN), aquellos que si

respondieron lo hicieron de manera correcta con mayor frecuencia. En este ejercicio sólo se identificó un acontecimiento ubicado de forma errónea: el TLCAN.

Al revisar las tres tablas se puede concluir que los estudiantes tienen conocimiento sobre la historia de México, no llegan en blanco, ni con un vacío de conocimiento, antes bien, tienen muchas áreas de oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico, no sólo por la madurez cognitiva sino porque llegan a sus clases de historia con conocimientos consolidados sobre la historia de México.

### **7.2.3 Personajes históricos**

El componente “personajes históricos” busca identificar las relaciones entre los distintos acontecimientos de la historia nacional de México con los personajes que participaron en cada uno de ellos. Aunque en el cuestionario se solicita relacionar de forma simplificada al acontecimiento con los personajes históricos involucrados, en esta investigación se entiende que esta relación implica un entendimiento mucho más complejo porque se requiere elaborar explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación<sup>370</sup>.

Resulta estéril establecer una relación unilateral y sin sentido entre el personaje y el acontecimiento, sin embargo, basados en algunas investigaciones sobre la didáctica de la historia en México<sup>371</sup> donde afirman que los personajes históricos son un elemento base en la enseñanza de la historia, conviene importante identificar las relaciones establecidas entre los personajes y los acontecimientos. Sobre todo, si existe una relación entre la enseñanza tradicional de la historia con este componente; para trascender una visión unilateral entre el personaje y los acontecimientos, se hace necesario valorar la relación que establecen, como un

---

<sup>370</sup> Plá, Sebastián. Aprender a Pensar Históricamente: La Escritura de la historia en el Bachillerato. México: Colegio Madrid, 2005, p. 199.

<sup>371</sup> Ver algunas de las investigaciones presentes en las memorias de los diversos encuentros de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión, e Investigación en Enseñanza de la Historia; en este caso se pueden encontrar los trabajos de García Limón y Gómez Bonilla “Evaluación de competencias de aprendizaje histórico que presentan tres generaciones de jóvenes bachilleres de Centros Escolares en el Estado de Puebla” 2013:114; Chávez García, Hernández Amaya y Cervantes Olguín “Significados entre estudiantes y docentes ante el libro de texto de historia en el marco de las reformas educativas de 1993 y 2009”, 2013: 45.

camino hacia el reconocimiento de las representaciones sobre los momentos cruciales en la trama de la historia de México enseñada en las aulas escolares.

En entendimiento de lo anterior, para identificar el conocimiento de la historia escolar se recurrió a recuperar datos que permitan comprender qué personajes asocian a los acontecimientos en tanto elementos de las situaciones históricas. Para ello en el cuestionario se solicitó a los estudiantes escribir en una tabla todos los personajes que recordaban habían participado en distintos acontecimientos de la historia de México.

Este ejercicio, permite analizar ¿qué personajes identifican? ¿Qué personajes relacionan de forma correcta en cada acontecimiento? Y ¿Cuáles son las confusiones temporales que tienen entre personajes y acontecimientos? En la tabla 41 se muestran los datos obtenidos del cuestionario.

Es importante señalar algunas generalidades respecto al análisis de las respuestas. Hubo muchos cuestionarios sin responder esta sección; en algunos casos, sólo contenían información de uno o dos momentos históricos; en otros, la letra de los estudiantes fue incomprensible; en otros, aparecieron nombres que no tenían relación alguna con el ejercicio, particularmente en este caso se suprimieron dichas respuestas.

La información proporcionada por los estudiantes en el cuestionario se sistematizó en la tabla 41, la cual se conformó por cinco columnas: en la primera, se indica el nombre del acontecimiento; en la segunda, se indica del total de estudiantes que dieron respuesta en cada acontecimiento; en la tercera, se indica el total de quienes no dieron respuesta al ejercicio; en la cuarta, se transcribieron los nombres de aquellos personajes proporcionados por los estudiantes y que corresponden de manera correcta al acontecimiento en cuestión; finalmente en la quinta, se escribieron aquellos personajes que escribieron los estudiantes, pero no corresponden al acontecimiento en cuestión.

La columna dos y tres, permiten tener un panorama del total de estudiantes que atendió al ejercicio, además de ubicar en qué acontecimiento los estudiantes se centraron más. Revisar los datos proporcionados por los estudiantes permite mirar los temas que tienen más consolidados y las confusiones en la trama

temporal. Las confusiones dan cuenta de los retos que se tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal como se puede apreciar en la tabla 41, los acontecimientos con mayor porcentaje de respuestas se encabezan por la Independencia de México; le continua, la Revolución Mexicana; le sigue la Conquista; finalmente la época prehispánica. Los acontecimientos con pocas respuestas correctas fueron: Plan de Ayutla y el Milagro mexicano. Los acontecimientos como la creación y promulgación de las Leyes de Reforma y la época Colonial, son dos acontecimientos donde las respuestas indican mucha confusión entre el momento en que se desarrolla el periodo y los personajes que participaron en ellos. Lo anterior, porque hubo una gran cantidad de respuestas, pero no todos los personajes correspondían.

El esfuerzo de los estudiantes en responder indica un conocimiento difuso y poco consolidado de algunas épocas de la historia de México; lo cual rechaza la idea de que los estudiantes no lleguen con información a sus cursos de Historia en el nivel medio superior.

En algunas ocasiones, pese a haber colocado muchos personajes, la mayoría de ellos no correspondían a la época o al acontecimiento. Tal es el caos del acontecimiento época colonial, el Plan de Ayutla, creación y promulgación de las leyes de Reforma y milagro mexicano. En cuyos casos, son acontecimientos donde se demuestra la poca información y conocimientos que tienen de estos acontecimientos, con relación a los personajes.

En el caso de los errores o confusiones, se encontró la siguiente inferencia conceptual: en la celda del milagro mexicano, lo esperado era ubicar la época de 1940-1950, sin embargo, como personaje colocaron a la Virgen de Guadalupe asociando la aparición de la virgen como el "Milagro mexicano". Se entiende la complejidad del concepto Milagro mexicano para los jóvenes de bachillerato, en virtud de que este tema no es parte del programa de estudio, sin embargo, no se desdeña la capacidad que tuvieron de hacer inferencias y asociaciones.

De acuerdo a la cantidad de respuestas, los dos acontecimientos con mayor número de respuestas por parte de los estudiantes fueron: la Independencia de México y la Revolución Mexicana. También fueron los dos temas con el mayor

número de respuestas correctas. En el acontecimiento de la Independencia de México el único personaje histórico proporcionado fue: Miguel Hidalgo y Costilla.

Que una gran porción de la muestra total de estudiantes haya coincidido en mencionar sólo a un personaje en el acontecimiento de la Independencia de México, permite mirar la visión reduccionista y generalizadora de la enseñanza de la historia entre acontecimiento y personaje histórico. Se advierte la reducción del acontecimiento de la independencia de México como sinónimo del “grito de la independencia”. Además, esta visión reduccionista queda descubierta al reconocer a personajes de la Independencia de México ubicados en otros acontecimientos.

Lo anterior, no significa que conozcan únicamente a Miguel Hidalgo a decir por la información de las demás columnas muestran que sí conocen a más personajes cuya participación se ubica en el proceso de la Independencia de México, pero que más bien asocian a esos personajes en la última fase de la época colonial lo cual no es erróneo. Tal fue el caso de: Josefa Ortiz de Domínguez, Vicente Guerrero, Agustín de Iturbide, Napoleón Bonaparte, Juan de O'Donojú, José María Pino Suárez, Florencio Villarreal, José María Morelos y Pavón, Vicente Guerrero y Pípila. Lo cual, pone en descubierto la asociación que hacen los estudiantes entre el periodo de la colonia y la Independencia de México.

De ninguna manera significa que los estudiantes no tengan información sobre quiénes participaron en la independencia. Significa que es difusa la idea entre cuándo y quiénes cierran el proceso de la época colonial y quiénes inician la Independencia de México; asociando únicamente a Miguel Hidalgo y Costilla en esta última.

Aunque el análisis de los argumentos sobre la importancia que tienen la Independencia de México, expuestos en las secciones anteriores, indicaron una importancia del acontecimiento en la conformación de la ciudadanía y la búsqueda de la libertad, cuando se habla de los actores involucrados reducen todo el proceso de independencia al momento histórico fundacional.

Respecto al acontecimiento Revolución mexicana destacaron cinco personajes: Francisco Villa, Emiliano Zapata, Porfirio Díaz, Venustiano Carranza, Francisco I. Madero. Sin embargo, entre las respuestas se identificaron a

personajes de la Independencia de México, tales como: Ignacio Allende, Carlos V, Pípila, José María Morelos, Josefa Ortiz de Domínguez y Miguel Hidalgo; identificaron también a personajes de otros acontecimientos como: Benito Juárez, Lázaro Cárdenas, Hernán Cortez, Antonio López de Santa Anna.

Llegados a este punto, las confusiones en los personajes indican que, para los estudiantes, tanto la Independencia de México como la Revolución Mexicana, como las Leyes de Reforma son parte de las “Revoluciones mexicanas” más importantes en la conformación del Estado Nacional Mexicano; lo cual revela el triunfo de los cambios y las transformaciones en el discurso histórico oficial emanado del sexenio de Felipe Calderón en cuyo mandato el Instituto Nacional de Estudios sobre la Revolución Mexicana cambió la perspectiva transformándose en el Instituto Nacional de Estudios sobre las Revoluciones de México (INEHRM).

Al revisar los años de estudio de los estudiantes y el momento en que se hizo vigente la transformación del INEHRM existe una coincidencia tal, porque los estudiantes iniciaron a cursar la educación primaria en el mismo año en que sucedió este cambio en el instituto, de tal forma que para cuando los estudiantes cursaron el cuarto año de primaria donde inician con sus estudios de la historia de México, el instituto llevaba cuatro años trabajando con la idea de las Revoluciones de México.

De tal forma que, aunque los programas de estudio de la primaria, secundaria y el nivel medio superior se organicen en grandes bloques, separando a la Independencia de México, la época de Reforma en el siglo XIX, el Porfiriato, la Revolución mexicana, la construcción del Estado Moderno Mexicano, se advierte que los estudiantes están mirando a la historia de México como un gran proceso de Revolución, por lo menos eso revela las respuestas de esta sección.

Lo anterior es prometedor, porque mirar a la historia como un proceso permite acceder al estudio del pasado sin cortes cronológicos; procedimiento que facilita explicar el presente a partir del estudio del pasado.

Sobre la Guerra de Reforma/promulgación de las leyes de Reforma, se puede afirmar que tienen información de este acontecimiento, porque en relación al ejercicio donde relacionaron la fecha con el acontecimiento, la mayoría de los estudiantes identificó a la Guerra de Reforma de manera correcta con la fecha en



que esta aconteció; después en este ejercicio señalaron a dos personajes: Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, lo cual demuestra que, tienen un conocimiento articulado con la cronología-hecho-personaje. Si bien, no mencionaron a este periodo como un evento importante, sí reconocen cuando se desarrolló y ubican a dos de los personajes más representativos del pensamiento liberal.

Del acontecimiento “México Prehispánico” se puede decir que, nombran a personajes y grupos culturales, los cuales ubican correctamente con el momento histórico en que se desarrolló, aunque al mirar a los personajes que señalan, este acontecimiento es reducido al mito de la fundación de México Tenochtitlan e identifican el nombre de algunas culturas prehispánicas: Olmeca, maya, zapoteca, mexica y aztecas.

Tabla 41. Personajes históricos de la historia escolar, según los estudiantes.

ACONTECIMIENTO HISTÓRICO	RESPONDIERON	NO RESPONDIERON	PERSONAJES QUE CORRESPONDEN AL ACONTECIMIENTO	PERSONAJES QUE NO CORRESPONDEN AL ACONTECIMIENTO
MÉXICO PREHISPÁNICO	77	135	<p><b>Culturas:</b> Olmeca, Maya Zapoteca, Mexica, Aztecas, Tlatoanis</p> <p><b>Personajes:</b> Cuauhtémoc, Cuitláhuac, Moctezuma, Huitzilopochtli, Malinche, Tláloc, Tizoc, Nezahualcóyotl</p>	Diego De Velázquez, Hernán Cortés, Mesopotamia, Maximiliano De Habsburgo, “Los Cavernarios”
LA CONQUISTA/ ENCUENTRO DE DOS MUNDOS	98	114	Hernán Cortés, Cristóbal Colón, Diego De Velázquez, Quetzalcóatl, Moctezuma, Cuauhtémoc, Jerónimo De Aguilar	Agustín De Iturbide, Emiliano Zapata, Porfirio Díaz, Venustiano Carranza, Pípila, Maximiliano De Habsburgo, Carlota, Carlos V, Napoleón Bonaparte
ÉPOCA COLONIAL	37	175	Carlos V, Agustín De Iturbide, Maximiliano De Habsburgo, Napoleón Bonaparte, Carlota, Juan De O'Donojú	Enrique Peña Nieto, Katherine Pears
LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO	134	77	Miguel Hidalgo y Costilla	
PLAN DE AYUTLA	33	179	Florencio Villareal	Vicente Guerrero, Morelos, Emiliano Zapata, Benito Juárez, Francisco Villa, Agustín De Iturbide, Ignacio Allende, Venustiano Carranza

CREACIÓN Y PROMULGACIÓN DE LAS LEYES DE REFORMA	65	147	Benito Juárez, Sebastián Lerdo De Tejada	Álvaro Obregón, Venustiano Carranza, José María Pino Suárez, Emiliano Zapata, Porfirio Díaz, Lázaro Cárdenas, Francisco Ignacio Madero, Guadalupe Victoria
REVOLUCIÓN MEXICANA	113	99	Francisco Villa, Emiliano Zapata, Porfirio Díaz, Venustiano Carranza, Francisco I. Madero, Lázaro Cárdenas.	Ignacio Allende, Pípila, Carlos V, Federico, Benito Juárez, Hernán Cortés, Santa Anna, Morelos, Josefa Ortiz De Domínguez, Miguel Hidalgo
MILAGRO MEXICANO	13	198	Manuel Ávila Camacho	Virgen De Guadalupe, Florencio Villareal, Porfirio Díaz, Agustín De Iturbide, El Papa, Ignacio Manuel Altamirano, Los Mexicas

Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Con base en cómo organizaron a los diferentes personajes de la historia se pueden advertir las siguientes conclusiones:

- Las respuestas dan cuenta de una consolidación en los acontecimientos de la historia nacional, principalmente de la época prehispánica, la conquista, la independencia de México y la Revolución mexicana.
- Hay una articulación sólida entre cronología-acontecimiento y personaje en aquellos acontecimientos consolidados de la historia nacional.
- Las respuestas permiten advertir una generalización de la historia de México como una gran revolución mexicana; no como la “Revolución Mexicana” con mayúsculas, en tanto periodo de la consolidación del Estado Moderno Mexicano a inicio del siglo XX, sino como un periodo de incesantes luchas. Esta generalización se desprende al analizar a los personajes que ubicaron en las celdas de la Independencia de México, la creación y promulgación de las Leyes de Reforma, La Revolución Mexicana y el Milagro Mexicano.
- El conocimiento que tienen de la relación acontecimiento-cronología-personaje se centra en el término y en el inicio de un acontecimiento, porque identifican a personajes que están uno y otro de forma indistinta y ello no equivale a un error.

### **7.3 Principales hallazgos**

De forma concreta los hallazgos de esta sección del cuestionario permiten concluir que los estudiantes ingresan su curso de historia en el Colegio con un nivel de agrado por la asignatura positivo; les gusta la asignatura. Consideran a la asignatura como un espacio curricular que les permite comprender su presente.

Miran a la historia de México como un gran proceso; uno atravesado por revoluciones, conflictos y luchas en búsqueda de la libertad. Conocer el presente a los ojos del pasado, les permite construir un mejor futuro; no repetir el pasado.

A la luz de los acontecimientos históricos, la Independencia de México es el momento de la historia nacional más importante por muchas razones. Desde la perspectiva del pasado en sí, es decir, un pasado terminado, estudiar la Independencia de México permite la formación de la ciudadanía; el estudio de este acontecimiento desde los problemas sociales actuales, dudas e inquietudes de los estudiantes, les permite desarrollar el pensamiento crítico. Ello fue lo que se encontró del análisis de los datos.

Respecto a los acontecimientos históricos importantes recordar en el futuro, se revelaron las inquietudes por conocer el presente; también, los datos develaron una conciencia social y medioambiental por parte de los estudiantes, pues los conocimientos que serán importantes estudiar en el futuro hace referencia a problemas sociales como los desaparecidos de Ayotzinapa, la contaminación y el calentamiento global.

A partir de las experiencias de aprendizaje previas, no se encontró evidencia que permita asegurar que los estudiantes se acercan al estudio de la historia nacional a través de la memorización, más bien las actividades y orientaciones pedagógicas indican que la estrategia esta puesta en la organización y sistematización de la información, donde la lectura, la investigación de información, la elaboración de mapas conceptuales, cuadros comparativos, son las actividades que mayor emplean en su proceso de aprendizaje. Lo cual hace referencia a un interés por capitalizar y, al mismo tiempo, enseñar a organizar información. Lo que se corresponde con la característica principal de la sociedad de la comunicación y la información.

De tal manera que, las experiencias de aprendizaje previas indican un desarrollo de habilidades sobre la organización y sistematización de información; no se encontró de ninguna manera algún indicio de la resignificación de su conocimiento adquirido a través de las prácticas y para el uso de la información.

Con base en cómo organizaron a los diferentes personajes históricos se puede advertir que miran a la historia de México como un proceso revolucionario, donde la lucha y el conflicto entre personas, actores y sujetos de la historia configura una sola lucha.

El conocimiento que tienen del acontecimiento-cronología- personaje les permite centrar su atención en los cambios en el tiempo; aunque, resulte confuso para ellos definir si los personajes participaron al inicio o al final de la situación que marco un cambio en el desarrollo de la historia.

Respecto al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, los datos del cuestionario revelan que es factible acceder a este tipo de pensamiento a través del análisis de los acontecimientos, situaciones y temas que son más cercanos a ellos en comparación con los temas que son distantes o desconocidos, ya sea por falta de conocimiento disciplinar o falta de experiencia en ellos.

## **CAPÍTULO 8.**

### **ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. UN ESTUDIO DE DOS CASOS EN EL PLANTEL 15 DEL COLEGIO DE BACHILLERES**

En este capítulo se presenta el análisis de las observaciones realizadas a la práctica educativa de dos grupos de tercer semestre en la asignatura de Historia I del plantel 15 del Colegio de Bachilleres.

Ambos grupos son del turno matutino, sin embargo, cada grupo está a cargo de profesores distintos. Para preservar la identidad de los profesores y al mismo tiempo diferenciar a uno y otro en el análisis de las observaciones, se ha designado a uno de ellos como el profesor A y al otro como profesor B.

La asistencia de estudiantes en las cuatro clases observadas en el grupo del profesor A fue la siguiente: en la clase 1 asistieron 44; en la segunda clase asistieron 36; en la tercera y cuarta clase asistieron 46. En las dos clases observadas del profesor B asistieron siempre 39.

Durante las observaciones de las clases se realizaron grabaciones en audio de las clases; además se llevó a cabo un registro de observación con base en cuatro dimensiones: ¿Qué enseña el profesor? ¿Cómo enseña? ¿Qué hacen los estudiantes? Y ¿Cómo interacciona el profesor con el grupo?<sup>372</sup>. Dimensiones que, constituyen el marco de referencia para el desarrollo del análisis de la práctica educativa de los dos grupos.

Los profesores de cada grupo, participaron de manera voluntaria en la investigación; permitieron aplicar el cuestionario a todos sus grupos de la asignatura de “Historia de México I”, participaron en la entrevista y permitieron realizar observaciones a la práctica educativa en uno de sus grupos donde se aplicó el cuestionario. La aplicación del cuestionario y las observaciones se realizaron

---

<sup>372</sup> Para el análisis de la práctica educativa se utilizó el instrumento propuesto por Fernández, Tuset, Paz, Leyva y Alvidrez. Prácticas Educativas constructivistas en clases de ciencias, propuesta de un instrumento de análisis. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 1, 2010, pp.26-44.

durante el semestre 2016-2, en el curso que va de agosto a diciembre. Esto es importante mencionarlo porque algunas actividades se corresponden a fechas conmemorativas dentro de este periodo de tiempo.

Mientras que, el cuestionario se aplicó al final del mes de agosto, un poco antes de concluir el primer bloque, la observación de la práctica educativa se desarrolló en los meses de septiembre a octubre de 2016, periodo que comprendió la revisión de los contenidos del segundo bloque, según el programa de estudios de la asignatura Historia I. Se realizó en este periodo, principalmente por razones circunstanciales. Algunas de estas razones, se relacionan al inexistente pero complejo procedimiento para ingresar a las escuelas a desarrollar la investigación educativa; otras, conseguir el ingreso a las aulas de clase.

Después de lograr el ingreso al plantel, el reto que siguió, fue la búsqueda de profesoras o profesores voluntarios que desearan participar. No fue sino con el apoyo de la jefa de Materia de la asignatura que, dos profesores aceptaron participar en la investigación. Posteriormente, cuadrar los tiempos, en un grupo y otro, se concretó en un espacio entre el fin del primer bloque y el inicio del segundo bloque.

Los profesores permitieron aplicar el cuestionario tipo encuesta al finalizar el primer bloque. Después de recabar los datos con el cuestionario, se inició la observación de la práctica educativa durante el bloque II. De manera paralela a las observaciones, hubo posibilidad de realizar entrevistas semiestructuradas a los profesores, a partir de las cuales se recopiló y precisó información sobre el significado que ellos atribuyen a enseñar y aprender historia en el Colegio de Bachilleres.

Los dos grupos iniciaron el bloque II del programa de la asignatura, en la semana del 19 al 23 de septiembre, aunque culminaron en dos periodos distintos. Un grupo terminó en la última semana de octubre y el otro en la primera semana de noviembre.

Durante este periodo, ambos grupos tuvieron suspensiones de clases, lo que afectó el desarrollo consecutivo de las mismas. Las suspensiones de clases marcadas en el calendario escolar correspondieron a los días en que se desarrolla la Jornada académica, y otras corresponden a los días festivos como el 15 y 16 de



septiembre, 1, 2 y 20 de noviembre. Sin embargo, también hay actividades de índole administrativas que son emergentes y ocasionaron la suspensión de clases. Estas actividades, en particular, afectan de manera sustancial el desarrollo del trabajo en el aula

En el caso del **profesor A** fue convocado a reunión en dos ocasiones distintas por la Dirección General del Colegio de Bachilleres; en el caso del **profesor B**, sucedió una situación similar, sólo que él fue convocado por las autoridades administrativas del plantel.

Respecto al programa de la asignatura, el tiempo curricular correspondiente a la revisión de los contenidos del bloque II, se distribuye en cinco semanas de trabajo, ello corresponde a un total de 15 horas clase, distribuidas en tres horas clase a la semana. Como consecuencia de las suspensiones de índole administrativa, un grupo redujo sus horas de clases a 10 y el otro a 11 horas.

De ese periodo y por causas desconocidas, sólo se permitió el acceso a cuatro clases en el grupo A y dos en el grupo B. En tanto estudio de caso, y a pesar de la estancia restringida, fue posible obtener información relevante para contextualizar la práctica educativa de la enseñanza de la historia desde el enfoque por competencias, con la intención de reconocer de qué manera se establecen las condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico. Recordemos que el desarrollo del pensamiento crítico son las intenciones educativas de la asignatura de acuerdo con el programa de estudio, según lo expuesto en el capítulo 4 de este trabajo.

En ningún modo, el análisis de la práctica educativa de los dos grupos busca hacer comparaciones infructuosas entre uno y otro; tampoco busca encontrar puntos de coincidencia o detectar los elementos opuestos entre uno y otro profesor. El análisis se aleja de hacer comparaciones entre las características de un grupo y otro. La intención es conocer, de qué manera se desarrolla la práctica educativa de la enseñanza de la historia a fin de contribuir al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en el Colegio de Bachilleres.

En virtud a que no se buscó hacer comparaciones entre los grupos y los profesores, el análisis de la práctica educativa en un grupo y otro tiene elementos y

características particulares, como se verá más adelante. Esta diferencia se debe al propio desarrollo de cada una de las clases en cada grupo.

Zabala sostiene que, entender la práctica educativa exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas específicas, entre otros elementos, donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema<sup>373</sup>.

De esta manera, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella. Por ello, incluir lo que hacen los estudiantes en clase para el análisis de la práctica educativa es una pieza de vital importancia porque la práctica educativa, resulta de un proceso que depende tanto del profesor como de los estudiantes.

Desde la teoría crítica se puede afirmar que el proceso de aprendizaje no se reduce a un contenido por aprender, se precisa de la disposición y voluntad de los estudiantes para llegar al fondo del análisis de las problemáticas, relacionar, sacar conclusiones y tomar decisiones<sup>374</sup>.

El punto de referencia de este capítulo es comprender la manera en que se desarrolla la práctica educativa de la enseñanza de la historia y de qué manera esta práctica favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Estas son las intenciones formativas de la enseñanza de la historia, de acuerdo a los programas de estudio del Colegio, así como través del acuerdo 442<sup>375</sup> de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

Como una acotación, cabe señalar que los dos docentes son reconocidos por sus grupos como buenos profesores. En general, a los estudiantes les gusta cómo les enseñan y los reconocen como profesores que escuchan. El compromiso de los docentes con respecto a sus grupos es irrefutable, y las situaciones que se explican en el presente análisis se derivan de un contexto donde los programas de la

---

<sup>373</sup> Antoni, Zabala, *La práctica educativa*. Como enseñar, España, Graó, 7ª edición: abril 2000, p. 15.

<sup>374</sup> Peter Facione, "Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante", Trad. De María Cecilia Bernat de la Rosa. En: Eduteka, Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> [consultado el 29 de mayo de 2020].

<sup>375</sup> DOF, viernes 26 de septiembre de 2008. Acuerdo 442 por el que se establece el sistema Nacional de Bachillerato en el marco de diversidad.

asignatura de historia atraviesan por un sinfín de ajustes. Ajustes que se desprenden de la incorporación del enfoque por competencias en el Plan de Estudios y de la propuesta educativa en el Nivel Medio Superior, así como del reajuste curricular del 2013 en el Colegio de Bachilleres.

En este capítulo, se presenta el análisis de práctica educativa de cada grupo, A y B; considerando los cuatro rubros: ¿Qué enseña el profesor? ¿Cómo enseña el profesor? ¿Qué hacen los alumnos? Y ¿De qué manera interactúan profesor y estudiantes? Cabe señalar que el grupo A corresponde al profesor A y el grupo B corresponde al profesor B.

En el anexo 3 se encuentra en extenso la transcripción de cada clase de ambos profesores y el análisis a cada una de esas clases. En este capítulo se muestra únicamente los principales hallazgos de la práctica educativa de cada grupo en relación a los rubros antes mencionados. A continuación, se presenta el análisis de la práctica educativa de cada grupo.

## 8.1 Grupo A

El grupo A se conformó por 49 estudiantes, según la lista de asistencia oficial; de ese total cuatro no asistieron a las clases, la razón fue porque se dieron de baja de la escuela. El resto asistió a las clases de forma regular. El horario de las clases del grupo A era lunes, miércoles y viernes de 10 am a 11 am.

Durante las clases observadas al grupo A, el trabajo del profesor A se desarrolló con una estructura y dinámica de clase muy similar. El profesor A, llegó puntual a las cuatro clases, siempre llevó su plan de trabajo para el día en una libreta. En el desarrollo de las cuatro clases del profesor A, se pueden identificar tres momentos:

1. En el **inicio**, el profesor A, anotaba las indicaciones de la actividad en el pizarrón; conforme el grupo se incorporaba al salón, les designaba un lugar; saludaba y explicaba las actividades a desarrollar en la clase.

2. En el **desarrollo**, se puede identificar tiempo destinado para realizar las actividades, aunque, en algunas ocasiones, se invirtió un tiempo considerable para normar la conducta del grupo.
3. Finamente en el **cierre** de la clase, el profesor selló la actividad de cada estudiante y daba las indicaciones de lo que quedaba pendiente, por ejemplo, la entrega de la actividad para la siguiente clase, la organización del evento del día de muertos o la respuesta a las dudas.

A continuación, se describe la práctica educativa del grupo A respecto a la dimensión ¿qué enseña el profesor?

### **8.1.1 Dimensión 1. ¿Qué enseña el profesor?**

Con respecto a la dimensión **¿qué enseña el profesor?** En las cuatro clases del grupo 1, se identifican, los tres tipos de contenido: conceptual, procedimental y actitudinal. Tres tipos de conocimientos que caracterizan una formación integral desde el punto de vista del constructivismo (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994).

La manera que el profesor trabajó cada tipo de contenido en las actividades educativas, varió de clase en clase. En el programa de estudios de la asignatura, en el bloque II se señala el estudio de “El proceso de la construcción de la nación mexicana (1810-1876)”. Los temas sugeridos para entender el proceso de la construcción de la nación mexicana son: a) la Independencia de México, b) la Guerra de Reforma y la República Restaurada<sup>376</sup>.

En cada clase, el grupo trabajó uno de los temas antes citados, aunque en ninguna clase los temas fueron articulados entre sí. El profesor tampoco explicó la interdependencia entre los temas, ni mencionó la posible relación que tienen unos temas con otros. Cada clase se inicia y termina un tema del programa, sin establecer relaciones entre ellos.

---

<sup>376</sup> Programa de la asignatura Historia I, Colegio de Bachilleres, México, 2015, p. 13.

Respecto a las actividades educativas, en las tres primeras clases, se aprecia la incorporación articulada e integral del conocimiento conceptual y procedimental. En la primera clase, el profesor evalúa los contenidos revisados en el bloque 1. En las clases 2 y 3 el profesor diseña una actividad educativa de recepción y transmisión de conocimientos. Y sólo en la tercera clase, el profesor anuncia al grupo, el tema que revisarán.

En la última clase, hubo un cambio inesperado en la dinámica de trabajo en el aula. Aunque en las clases dos y tres, el profesor anunció el evento del día de muertos y solicitó la participación voluntaria en dicho evento, en la cuarta clase, el trabajo educativo se reemplazó por la organización de la actividad cultural.

Principalmente, el cambio implicó considerar la participación de los estudiantes en la elaboración de un tapete con aserrín, donde ilustren el momento histórico que cada equipo desee; actividad cultural que se convirtió en el producto de evaluación del segundo bloque. En las indicaciones el profesor solicitó ilustrar un acontecimiento histórico, sin embargo, los tapetes ilustraron a un personaje de la historia, lo que da cuenta de la poca claridad entre personaje y acontecimiento histórico.

Con excepción a la clase 1, el profesor no integró el conocimiento actitudinal en la actividad educativa. Sin embargo, el contenido actitudinal estuvo en las normas de comportamiento que solicitó cumplir, es decir en el control de la disciplina.

A lo largo del desarrollo de las cuatro clases, el tiempo dedicado a normar la conducta del grupo aumentó mientras disminuyó el tiempo dedicado a los temas de clase; las actividades educativas; y, la participación de los estudiantes.

Normar la conducta del grupo toma un tiempo importante de la clase; hay una insistencia a controlar la disciplina en el aula, no como resultado de un proceso de

participación y responsabilidad para el logro de la autodisciplina, sino como un mecanismo de control de grupo<sup>377</sup>.

Zabala afirma que el conocimiento actitudinal, engloba una serie de contenidos que a su vez podemos agrupar en valores, actitudes y normas; los cuales para su aprendizaje supone un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos de actitudes surgidos de los grupos o personas a los cuales nos sentimos vinculados; también, este aprendizaje de contenido actitudinal, supone un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido; implica el análisis de los factores positivos y negativos, así como una toma de postura, una implicación afectiva y una revisión y valoración de la propia actuación<sup>378</sup>.

En ese sentido, en la propuesta de Zabala, se señala que el conocimiento actitudinal es aprendido tras un proceso cognitivo, afectivo y reflexivo, es decir, piensan sienten y actúan de forma más o menos constante ante el objeto concreto de quien se dirige dicha actitud. De tal manera, el comportamiento del grupo podría ser una posibilidad a reflexionar para transformar la actitud y lograr acuerdos entre ellos, sin embargo, es una posibilidad que se le escapó al profesor en todas las sesiones.

Se puede concluir que el trabajo actitudinal en la práctica educativa del grupo se aprecia directivo donde las recomendaciones del profesor no atraviesan un proceso de interiorización, antes bien norman y regulan el comportamiento del grupo. La intención de las clases respecto a los contenidos procedimentales a través de las actividades educativas es leer y sistematizar información. Respecto a los contenidos de historia no hay análisis de los mismos, tampoco hay explicación, ni se reflexiona sobre ellos.

---

<sup>377</sup> Al respecto Márquez, Díaz y Cazzato (2007), indican que la disciplina escolar no hace referencia directa a la disciplina como un proceso de logro de autodisciplina, autodirección y disciplina consciente; para que la cuota de participación y responsabilidad sea más efectiva en los distintos actores del sistema educativo. Sino que refieren directamente al uso de las técnicas de manejo de grupo sólo para mantener los quietos y dóciles.

<sup>378</sup> Zabala Antoni, *La práctica educativa*. Cómo enseñar, Graó, 7° edición, 2000, pp. 45 y 46.

### 8.1.2 Dimensión 2. ¿Cómo enseña el profesor?

Para analizar la dimensión “¿cómo enseña el profesor?” Se consideraron cuatro elementos: 1) el tipo de actividades educativas propuestas y el tiempo para la realización de las actividades educativas en cada clase; 2) La atención a las ideas previas, valorando el objetivo de cada episodio en las clases, las acciones del profesor y de los estudiantes; 3) El tipo de estrategias de evaluación que emplea el profesor; 4) Las estrategias de participación y organización del grupo en el aula.

Respecto a las actividades educativas, las cuatro clases del grupo A, tuvieron un desarrollo distinto. En cada clase, las actividades educativas fueron distintas y en cada clase se trabajó un tema distinto. También, fue distinto el tiempo se proporcionó para la realización de las actividades; a cada actividad le correspondió una estrategia de evaluación distinta y, con excepción de la primera clase, no se consideraron los conocimientos previos respecto a los temas.

Las distintas clases tuvieron en común las acciones del profesor: generalmente se conduce con respeto al grupo y tiene apertura para escuchar. De la misma manera, las estrategias de participación y organización del grupo tienen un desarrollo similar en las cuatro clases observadas.

Con base en los elementos antes mencionados y las anotaciones generales a continuación, se desarrolla el análisis de las cuatro clases observadas del grupo A, respecto de esta dimensión.

#### 8.1.2.1 Tipo de actividades educativas y tiempo para su realización

En la primera clase, el profesor A empleó una actividad educativa práctica. Para el desarrollo de la actividad, los estudiantes debían integrar los tres tipos de conocimientos: **conceptual, procedimental y actitudinal**. Tres tipos de contenidos que de acuerdo con Zabala (2000:) caracterizan una clase constructivista.

La actividad se conformó por 5 preguntas abiertas. Para responder a las preguntas, tenían que recordar la definición (pregunta 1) y características

metodológicas (pregunta 2) de cada una de las cuatro escuelas historiográficas que revisaron en el Bloque I: a) Historicismo, b) Positivismo, c) Materialismo histórico y d) Escuela de los Anales. Lo que hace referencia al conocimiento conceptual.

En la pregunta 3, cada estudiante tuvo la libertad de elegir una de las cuatro escuelas historiográficas para utilizar sus principios metodológicos y analizar o explicar una situación problemática de su vida cotidiana; lo que hizo referencia al conocimiento procedimental. En la pregunta 4, tenían que exponer su punto de vista respecto a la situación problemática que analizaron en la pregunta anterior y explicar en qué estaban de acuerdo o en qué no; lo que hace referencia al contenido actitudinal. Finalmente, la pregunta 5 solicitó elaborar un dibujo que ilustre la situación problemática que analizaron en la pregunta 3, incorporando los elementos de análisis.

En la segunda clase, el grupo inicia el Bloque II “El proceso de construcción del Estado Nación mexicano (1810-1876)”, según el programa de la asignatura. El profesor emplea una actividad educativa de transmisión y recepción de información, donde se prioriza el contenido conceptual.

Al inicio de la clase, el profesor A escribe en el pizarrón las indicaciones de la actividad mediante un listado de procedimientos. Solicita leer e identificar las ideas claves de un texto (contenido procedimental), para que respondan a tres preguntas de tipo cerradas (conocimiento conceptual). El profesor no menciona el tema de la clase, pero por la lectura se dedujo que el tema que se trabajó fue el de “Independencia de México”.

El contenido actitudinal, estuvo presente en las normas de comportamiento que el profesor solicitó cumplir, es decir no fue resultado de un proceso reflexivo, sino requerido de forma determinada.

En la clase 3, el profesor A emplea una actividad educativa de análisis, transmisión y recepción de información, donde se promueve el aprendizaje de contenido conceptual. El tema que se trabajó en clase fue: “La guerra de Reforma”.

El profesor A, escribió en el pizarrón las indicaciones de la actividad (contenido procedimental). Solicitó leer y subrayar las ideas principales, de la página



90 a la 93 de un texto que él proporcionó. Después los estudiantes tenían que, escribir en un diagrama las ideas principales, para realizar con ellas, un resumen. Cabe señalar que el profesor dedicó 30 minutos de la clase para comunicar de manera verbal normas de comportamiento, razón por la que terminó dejando la actividad educativa de tarea.

En la cuarta clase, la dinámica y el sentido del trabajo cambió. No hubo actividad educativa, en cambio, el profesor comunicó la forma de evaluar el Bloque II. La evaluación consistió en la elaboración de un tapete histórico y la participación en el evento “día de muertos”. Giro que implicó dedicar toda la clase a la organización y gestión de los equipos para la elaboración de los tapetes históricos, la pasarela de catrinas y la ofrenda.

El docente proporcionó al grupo, una rúbrica de evaluación que contenía los criterios para valorar cinco aspectos del tapete histórico. Los criterios de evaluación hicieron más énfasis en las características físicas del tapete, en el procedimiento de elaboración y los materiales a emplear, y se destinó poca atención a la investigación del contexto histórico acerca del periodo histórico que deberían representar en el tapete.

Respecto al tiempo que el profesor proporcionó a la elaboración de las actividades educativas, se apreció que éste fue distinto en cada una. En la clase 1, se dedicó 40 minutos a la actividad educativa; en la clase 2, se dedicó 20 minutos a la actividad educativa; en la clase 3 se dedicó a la actividad educativa 10 minutos menos que en la anterior. La cuarta clase tuvo una duración de 30 minutos y consistió sólo en gestionar y organizar al grupo para el evento del día de muertos, cambió la intención educativa, el trabajo de sistematización de información no llegó ni al análisis ni a la reflexión de la Independencia de México y Guerra de Reforma, señalados en las clases 2 y 3 respectivamente. El tiempo que se le dedicó al desarrollo de las actividades educativas fue reduciéndose de clase a clase.

### 8.1.2.2. Atención a las ideas previas

Como se puede apreciar en la dimensión 1 “**¿Cómo enseña el profesor?**”, la mayoría de los contenidos que se promueven en cada clase son de tipo conceptual, pero sin análisis histórico, más bien los temas están contenidos en los textos donde la actividad didáctica requiere de los estudiantes sistematizar la información en distintos formatos; información que no se vincula con temas anteriores, no se indagan los conocimientos previos sobre dichos temas, incluso la elaboración de las actividades tampoco fomenta el uso del conocimiento, la indagación o exposición de las ideas u opiniones que pueda tener el grupo. Sólo la clase 1 fue la excepción, porque la actividad implicó recordar los contenidos que se revisaron en el desarrollo del Bloque I para responder a las preguntas del examen. Sin embargo, las ideas previas no se mencionaron en clase, ni se hizo referencia a ellas.

El profesor demostró un trato de respeto durante todas las clases. Al inicio de cada clase, saluda al grupo; utiliza con frecuencia la palabra “muchachos” o “muchachas”, según sea el caso. Tenía identificados a algunos estudiantes, los llama por su nombre o apellido. Escucha las dudas que tiene el grupo; acude con quienes tienen dudas para hacer las actividades educativas. Las dudas, en su mayoría, son con respecto al formato o las características para la entrega de la actividad, más no son dudas respecto al contenido del texto o a las ideas del autor. De ahí que las dudas pueden expresarse y resolver de forma colectiva en el grupo.

En cada clase el profesor desarrolla un esquema de trabajo donde se identifican tres momentos:

1. Inicio de la clase, donde invierte tiempo en organizar al grupo; da las indicaciones, a manera de listado procedimental, de las actividades que se desarrollaran en ella. Sólo en una de las cuatro clases, el profesor comunicó el tema que se revisaría en clase, lo que da cuenta de la poca claridad del grupo sobre los temas de la historia que trabajan en cada clase. Generalmente se destina a este momento 10 o 15 minutos.
2. Desarrollo de la clase, aunque varían las acciones que hacen: profesor y estudiantes en cada clase, este momento se identifica con el inicio de la

actividad educativa. De forma progresiva aumentó el tiempo para normar la conducta del grupo durante las cuatro clases; aproximadamente, de 15 pasó a 30 minutos de la clase a este momento. En la clase 3 y 4 se dio un giro al trabajo académico hacia la organización para el evento del día de muertos. El profesor emplea, principalmente, actividades educativas de organización y sistematización de información, no pasó al análisis ni a la reflexión, porque la dinámica de las clases dio un giro al evento del día de muertos; empleó preguntas cerradas y abiertas, tanto en su discurso como en las actividades educativas. El grupo se concentró en la entrega de las actividades.

3. Cierre de la clase, el profesor solicita la entrega de la actividad para sellarla o anuncia al grupo-clase los pendientes para la siguiente clase; generalmente este momento, se desarrolla en un espacio muy breve al finalizar la clase; se emplea de 5 a 10 minutos de tiempo y se presenta casi al finalizar el tiempo de la clase.

La estructura en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, da cuenta del conocimiento por parte del profesor sobre los momentos del aprendizaje desde el enfoque por competencias. Esto da evidencia de que el profesor conoce elementos pedagógicos del enfoque por competencias, por ejemplo, reconoce qué son las ideas previas, sin embargo, solo en una de cuatro clases la actividad educativa las incluyó, solicitando relacionar la información entre lo que habían visto con el ejercicio de esa clase. También conoce distintos tipos de evaluación y la diferencia de los momentos de evaluación, como se verá a continuación.

### **8.1.2.3 Las estrategias de evaluación**

En cada clase, el profesor empleó una estrategia de evaluación distinta. En la primera clase, la actividad educativa en sí misma es un ejercicio de evaluación de los contenidos revisados en el Bloque I.

En la segunda clase, la evaluación consiste en la revisión de la actividad. El profesor sella la entrega y registra quiénes hicieron la actividad. En ese sentido, la evaluación valora la entrega de la actividad, más no la calidad o nivel de aprendizaje alcanzado, menos aún se analizan los temas de la Independencia o Guerra de Reforma. Los estudiantes no reciben retroalimentación que les permita darse cuenta de su nivel de avance o sus áreas de oportunidad.

En la tercera clase, en virtud del tiempo destinado para normar el comportamiento del grupo, no hubo posibilidad para que el grupo realizara el ejercicio; se quedó de tarea. La siguiente clase, no revisó el ejercicio, por tanto, no hubo evaluación de la actividad educativa de la tercera clase y quedó inconcluso el proceso de aprendizaje, con respecto al tema Guerra de Reforma.

En la cuarta clase, el profesor entrega al grupo una rúbrica de evaluación. La rúbrica contiene los criterios que el profesor considerará para evaluar el tapete histórico. Pese a que el profesor, emplea una rúbrica para valorar el producto con el que evaluará al grupo, la evaluación favorece, por un lado, la entrega del producto y, por otro lado, describe las características que debe cumplir el tapete en tamaño, forma y materiales. No se aprovecha el potencial de la rúbrica para indicar el nivel de logro respecto del aprendizaje esperado sobre el periodo histórico que va de la Independencia de México a la Revolución Mexicana, en tanto que solicita la elaboración de los tapetes de aserrín con imágenes y una descripción de la misma, alusivas al momento histórico dentro ese periodo de la historia de México que los estudiantes elijan.

El uso de la rúbrica de evaluación en la cuarta clase es una evidencia del conocimiento del profesor respecto a los instrumentos de evaluación por competencias. Sin embargo, el tipo de valoración se resume en la elaboración y entrega de las actividades más no en el aprendizaje de los temas del programa, menos aún en el desarrollo de pensamiento crítico.

#### **8.1.2.4. Las estrategias de participación y organización del grupo**

Para identificar las estrategias de participación, se consideraron tres rubros:

- 1) La manera en que el profesor promueve, motiva o involucra en las actividades educativas;
- 2) El clima de confianza y respeto en el aula y
- 3) Control de la disciplina.

A continuación, se describe de forma breve, cómo se desarrolla cada uno de los rubros, respecto a las estrategias de participación y organización, en las cuatro clases.

##### **8.1.2.4.1 Organización y participación en las actividades educativas**

Con excepción a la clase 1, la mayoría de las actividades educativas implicaban el trabajo en equipos de trabajo. El profesor dio libertad al grupo para formar sus equipos de trabajo de acuerdo a sus intereses, por ello se favorece una participación libre y espontánea. En las indicaciones de la actividad, ya sea que éstas estén escritas en el pizarrón o sean descritas de forma verbal, el profesor nunca establece el trabajo individual o en parejas, sin embargo, en el desarrollo de las actividades hay quienes trabajan solos, en parejas o en equipo; el profesor respeta esa organización. De las cuatro clases el tipo de organización que emplea el profesor con mayor frecuencia es el de grupo-clase y trabajo en equipos. El primero se aprecia al inicio de las clases, cuando organiza al grupo y da las indicaciones, el segundo se aprecia en la organización del evento cultural.

##### **8.1.2.4.2. Clima de confianza y respeto en el aula**

La participación del grupo se promueve en un clima de confianza y respeto; el profesor siempre se dirige de esa manera al grupo y, también, solicita respeto hacia sus compañeros. Da oportunidad para exponer dudas, aunque estas en su mayoría se centran en tener claras las peticiones que el profesor les hace de las actividades,

para entregarlas con el debido cumplimiento. Las dudas, casi nunca son con relación a los conocimientos conceptuales o procedimentales.

Aunque el respeto sea evidente a simple vista, no se niega la existencia de muestras de hostilidad en el grupo. Los estudiantes son hostiles al hacer ademanes inadecuados que rayan en lo grosero cuando el profesor les pide guardar su celular o cuando les designa el lugar; cuando corren o se persiguen en el salón entre estudiantes; cuando juegan; cuando hacen otras actividades.

El profesor también demostró hostilidad a través de su discurso, por ejemplo, en la clase 3, en distintas ocasiones comparó y les dijo que “no deberían comportarse como estudiantes de secundaria”. En la clase 4 hizo algunos comentarios y ejemplos poco prudentes; hizo comparaciones entre aquellos que ponen más empeño en la clase con quienes no, al respecto mencionó: “no se vale que me digan: ¡Yo estoy inconforme [refiriéndose a la calificación] porque yo puse más, les di de comer a mis compañeritos, de desayunar, de cenar y hasta mi hermana! No, no se vale que se quejen así tienen que trabajar en equipo”. Un monologo poco afortunado por parte del profesor hacia el respeto a las alumnas del grupo.

De forma general el profesor guarda mucha compostura y mesura ante el grupo, incluso en aquellos momentos en que pareciera que el grupo no atiende a la propuesta de trabajo de la clase. Sin embargo, ello no niega la existencia de momentos de tensión y hostilidad entre el profesor y el grupo. En el grupo hay alumnas que ponen atención y se concentran en el trabajo de la clase, pero también hay jóvenes que entran al salón juegan, desafían al profesor y molestan a sus compañeros.

El comportamiento del grupo nunca fue analizado como un área de oportunidad para realizar acuerdos y compromisos que permitan una sana convivencia a fin de contra restar el aumento del tiempo destinado para normar la conducta. Lo cual permitiría la reflexión y toma de postura en contribución al pensamiento crítico.

#### 8.1.2.4.3 La disciplina en el aula

Es un elemento que invariablemente está presente en su clase. Se puede notar en el tiempo que invierte al inicio de cada clase, para acomodar o designar un lugar en el salón a cada estudiante. También se nota el control de la disciplina a través del pase de asistencia, porque con frecuencia el pase de asistencia resultó ser una estrategia para disminuir el ruido del grupo y llamar la atención de los estudiantes.

El control de la disciplina también está presente en el discurso del profesor, no sólo cuando solicita que guarden silencio, que escuchen a sus compañeros, que le pongan atención, también se nota en el aumento al tiempo que fue designado, clase por clase, a normar la conducta del grupo.

En la clase 1, el tiempo a las normas de comportamiento fue de 10 minutos, sin embargo, en la clase 2 y 3 el tiempo dedicado a normar el comportamiento del grupo aumentó. En la clase 4, el tiempo de la clase sólo fue destinado para la gestión y organización del grupo y, de forma paralela a esto, el profesor invirtió tiempo para normar la conducta del grupo. Como puede notarse, en el desarrollo de la práctica educativa, se invierte mucho tiempo de las clases al control de la disciplina.

### **8.1.3. Dimensión 3. ¿Qué hacen los estudiantes?**

Para el análisis de esta dimensión se tiene en cuenta dos elementos: 1) las actividades cognitivas implicadas en las tareas y 2) la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se proporciona la información obtenida de las observaciones de las clases.

#### **8.1.3.1. Actividades cognitivas implicadas en las tareas**

Por el tipo de actividades educativas, las tareas cognitivas se caracterizan por favorecer la recepción y repetición de conocimientos derivados de las indicaciones del profesor.

La actividad educativa de la clase 1 “examen del Bloque I”, detonó muchas dudas, las cuales fueron atendidas por el profesor. Las dudas eran relacionadas al material que podían utilizar para ilustrar la última pregunta; otras dudas se relacionaban a la falta de comprensión por algunas palabras (tales como hegemónico, antagónico, secular, historiografía, metodología); otras dudas eran porque los estudiantes no se acordaban qué temas habían visto en clase.

Las actividades educativas de la clase 2 y 3 demandaron acciones de recepción y repetición de información. Mediante una descripción de procedimientos, el profesor les solicitó: leer textos, realizar resúmenes, identificar ideas claves de los textos, copiar información del texto, responder preguntas de tipo cerradas. Actividades que favorecen reproducir textualmente las ideas expuestas en los textos revisados.

La mayor parte del tiempo de la clase, los estudiantes escucharon al profesor. Por ejemplo: cuando se dieron las instrucciones para realizar las actividades; cuando anuncia al grupo lineamientos de comportamiento, mediante una estrategia comunicativa<sup>379</sup>; cuando solicitó la elaboración del tapete de aserrín.

Al final del bloque, como consecuencia de la reorientación que el profesor realiza a las actividades educativas, el grupo inicia una organización para desarrollar una actividad práctica, la cual consistió en elaborar una representación gráfica. Se solicitó al grupo organizarse en equipos y seleccionar un tema del periodo de 1810 a 1910 para ilustrarlo en un tapete de aserrín. Cada equipo tenía que preparar una investigación del contexto histórico de la imagen que ilustraran en su tapete de aserrín, para explicar al profesor el día del evento.

Cabe señalar que no le quedó claro al grupo la indicación sobre cómo se elabora el contexto histórico. En primer lugar, porque el profesor quedó de explicarlo la siguiente clase y eso no sucedió en la siguiente clase. En segundo lugar, porque la atención y toda la orientación que el profesor le dio a la explicación de la actividad, con el soporte de la rúbrica de evaluación, se centró en el aspecto, las características, la apariencia, el lugar dónde se colocaría la imagen el día del evento que a la construcción de la argumentación o explicación del contexto histórico de la

---

<sup>379</sup> Para mayor referencia, consultar el episodio 3 del análisis de la clase 2, profesor A.



imagen<sup>380</sup>. La explicación fue sobre las características del tapete de aserrín y no se explicó la duda principal del grupo ¿Cómo hacer un contexto histórico? A pesar de que fue una duda muy pertinente por parte de dos equipos del grupo.

### **8.1.3.2. Responsabilidad y organización del grupo en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

En el desarrollo de la práctica educativa, el grado de responsabilidad del grupo oscila de baja a media. Se ubica en media porque el profesor orienta la participación de los estudiantes con un margen amplio de libertad. Ese margen de libertad se aprecia en la autonomía del grupo para decidir de qué manera agruparse para realizar las actividades. Ya sea que elijan trabajar de manera individual, en parejas o en equipo, el profesor respeta esa organización.

Se torna bajo el grado de responsabilidad cuando el profesor emplea actividades educativas cuyo desafío cognitivo es repetir, copiar o transcribir información de los textos, sin que esa transcripción tenga una utilidad en una actividad educativa de mayor complejidad. El grado de responsabilidad, también, disminuye cuando el profesor invierte tiempo al control de la disciplina en el aula, ya que de manera directa solicita a los estudiantes a sentarse y guardar silencio para escucharlo.

La organización de los equipos de trabajo se realiza de distintas maneras. Se identificaron cinco maneras de organización, las cuales se describen a continuación:

1. Una primera clasificación corresponde a aquellos equipos de trabajo que realizan sus actividades de forma autónoma. Hay quienes trabajan de esa manera con independencia al profesor; algunas características son: siempre están pendientes a la clase, realizan las actividades de manera correcta y puntual, trabajan solos o son líderes en sus equipos, casi nunca tienen dudas, al contrario, ayudan a los demás compañeros a

---

<sup>380</sup> Para mayor referencia se puede consultar el episodio 3 de la clase cuatro, del análisis de la práctica educativa del profesor A.

despejar dudas y en algunas ocasiones el profesor recurre a ellos para resolver dudas de sus compañeros. Demuestran hábitos de estudio, autodisciplina, responsabilidad, cumplen con las tareas y el material que solicita el profesor. Por estas y otras actitudes, demuestran que pueden trabajar de manera autónoma. Generalmente, se sientan hasta enfrente del salón, quedan cerca del pizarrón y del escritorio del profesor.

2. Una segunda clasificación corresponde a aquellos equipos de trabajo que elaboran varias actividades al mismo tiempo. Varios jóvenes de diferentes grupos de trabajo realizaban diferentes actividades mientras también realizaban las actividades de la clase. Ya sea que realicen esas actividades de forma paralela a las actividades de la asignatura de Historia o las realicen en los momentos en que el profesor habla en clase. Aparentemente realizan las actividades de otras asignaturas a discreción, pero el profesor termina por darse cuenta y les pide en distintas ocasiones que se concentren, que dejen de hacer otras cosas, pero los estudiantes, no le hacen caso. Por atender a más de dos actividades, se dispersan y constantemente tienen dudas para realizar la actividad; sus dudas son relacionadas a las características que deben cumplir para entregar las actividades, pero no se ocupan ni se esfuerzan en comprender o discernir el tema, como si o hacen sus compañeros que trabajan de manera autónoma.
3. Otra clasificación corresponde a aquellos equipos que se dispersan y distraen con facilidad en la clase; son quienes, en la primera oportunidad, generan desorden y ruido en el salón. Por ejemplo, avientan bolitas de papel a sus compañeros, hacen chistes, corren en el salón, juegan, distraen a sus compañeros. Se percibe que el profesor se dirige a ellos cuando expresa las pautas de un “buen comportamiento”. El profesor tiene que insistirles frecuentemente para que inicien las actividades; para que se sienten o para que no molesten a sus compañeros. Sin lugar a dudas entregan las actividades, pero porque piden a sus compañeros, las respuestas o que les dejen copiar las actividades.

4. Algunos equipos se organizan para el trabajo en clase, sin embargo, se caracterizan por demostrar una indiferencia a las actividades educativas y a lo que sucede en el salón de clases; no sólo no atienden las indicaciones del profesor o no hacen las actividades, sino que no se ubican en el espacio y tiempo. Por ejemplo, se nota su indiferencia porque, durante la clase desayunan en el salón, se maquillan, se peinan, se depilan las cejas, juegan con su celular, revisan las redes sociales. Son actitudes que realizan sin la menor consideración al grupo o al profesor, las cuales podrían interpretarse como falta de interés o de respeto al grupo de clase.
5. Otro estilo de trabajo no es precisamente en equipo, pues hubo jóvenes que se mostraron aislados del grupo; pasan desapercibidos, trabajan solos, no se integran al grupo y, generalmente, están pendientes de su celular. Aunque el profesor acude a su lugar para preguntarles si les quedaron claras las indicaciones o saber cómo van, difícilmente responden y las actividades las realizan solos. Este aislamiento se asocia más a una falta de habilidades relacionales o sociales que a una incapacidad para trabajar en el aula, porque desde que ingresan al salón lo hacen solos, permanecen así en el grupo y cuando termina la clase se retiran de la misma manera que llegaron.

Esta clasificación de estilos de trabajo entre los equipos da cuenta que no todos los estudiantes realizan las actividades educativas, también se puede apreciar que el grupo tiene distintas necesidades, intereses e inquietudes respecto a su proceso de aprendizaje. Hay quienes aprenden a pesar del profesor; otros tienen dificultades para centrar su atención; otros no están interesados en aprender sino esperar a que pase el tiempo y se termine la clase o la jornada escolar. Pasan muchas cosas alrededor de las actividades educativas ninguna de las cuales se aprovechan para el desarrollo del pensamiento crítico.

#### **8.1.4 Dimensión 4. ¿Cómo interacciona profesor y grupo?**

Respecto a la interacción se consideró los intercambios comunicativos presentes entre el profesor y el grupo en el desarrollo de las actividades educativas. Se clasificaron los intercambios comunicativos en dos categorías: aquellos iniciados por el profesor (P-A) y aquellos iniciados por los estudiantes (E-P), ver tabla 42. Respecto a los intercambios iniciados por el profesor hay tres tipos. Uno de ellos es básico por ser muy directivo y cerrado, es un intercambio iniciado cuando el profesor se dirige a los estudiantes (P) para proporcionar las indicaciones (I) de las actividades o la presentación del conocimiento, este intercambio se reconoce con las siglas: P-I.

Otro tipo de intercambio en esta primera clasificación P-A, corresponde a un intercambio IRE, el cual se caracteriza por que el profesor inicia (I) a través de una pregunta que generalmente es cerrada o con una indicación sobre la tarea de aprendizaje. El alumno responde o realiza la tarea (R) y se produce un comentario evaluativo (E). La retroalimentación del profesor es simple: sí/no, bien/mal o puede que el maestro no diga nada, pero haga un gesto indicando confirmación.

Un tercer intercambio en la interacción P-A es cuando el profesor inicia (I) el intercambio con una pregunta abierta, la cual precisa de una elaboración profunda o amplia por parte de los estudiantes (R), posteriormente el profesor retroalimenta (R) a la respuesta a fin de dar orientación o una valoración; este tipo de respuesta se identifica como IRR.

Los intercambios iniciados por los estudiantes (E-P) se clasifican en cuatro tipos de interacciones. La primera de ellas es cuando un estudiante (E) hace una pregunta (p) de tipo cerrada al profesor, por tanto, la respuesta (R) solo implica un afirmación o negación; generalmente la comunicación es para aclarar las indicaciones de la actividad educativa, este intercambio se señala de la siguiente manera: E-p-R.

El segundo tipo de intercambio dentro de esta categoría fue ubicado como intercambio EIP, es cuando la comunicación entre el alumno y el profesor es más

profunda, es más que sólo una respuesta afirmativa o negativa; el estudiante (E) proporciona más información (I), su duda o inquietud permite ampliar el tema, su pregunta es abierta por lo tanto el profesor responde con una explicación (P).

Hay un intercambio que se establece en una relación horizontal, la comunicación es espontánea, aunque el núcleo de esta es el intercambio de información sobre el tema de la clase, y generalmente se puede presentar el caso donde un joven se dirige a sus compañeros (E-E), por ejemplo, en los debates en clase, en los acuerdos para hacer las actividades, el intercambio de información e ideas sobre el tema de clase.

Finalmente, una cuarta comunicativa dentro de este intercambio es cuando un estudiante se dirige al grupo (E-G) este tipo de estructuras se presenta cuando un estudiante se dirige al grupo en la exposición de un tema.

Con base en esta clasificación de las estructuras comunicativas se analizó la manera en que se desarrolló la interacción en el grupo A. De las diferentes estructuras comunicativas se apreciaron principalmente cinco tipos de intercambios comunicativos: P-I, E-p-R, E-E, IRE y E-G.

Los diálogos generados en el grupo A son resultado de las actividades educativas, más no de los temas expuestos en los textos revisados, mucho menos del tema de la clase o del programa de la asignatura. De tal manera que muchos intercambios comunicativos fueron iniciados por el profesor a fin de dar las indicaciones de las actividades (P-I). Incluso, cuando la secuencia de trabajo dio un giro a la organización de los tapetes de aserrín, principalmente el grupo recibió las indicaciones del profesor.

Tabla. 42. Tipos de intercambios comunicativos.

Tipos de intercambios comunicativos		
¿Quién inicia?	¿Cómo se desarrolla?	Siglas
Profesor	El profesor da indicaciones	P-I
	Inicia el profesor la comunicación, generalmente por preguntas. El estudiante responde, inmediatamente después el profesor evalúa la respuesta, se acaba la comunicación	IRE
	Inicia el profesor, el alumno responde y recibe una retroalimentación.	IRR
Estudiante	El estudiante hace una pregunta, recibe una respuesta.	E-p-R
	El estudiante hace una pregunta y proporciona información para contextualizar su pregunta, le profesor responde.	EIP
	La comunicación es entre estudiantes, principalmente del tema de la clase, aunque no necesariamente.	E-E
	Un estudiante se dirige al grupo de clase.	E-G

Fuente: elaboración propia.

Como ya se vio en el apartado 8.1.2.1 el tipo de actividades educativas principalmente orientaron a los estudiantes a sistematizar y organizar la información en esquemas, cuadros o mapas conceptuales a fin de identificar las ideas principales y escribir un resumen.

Teniendo en cuenta que la organización de trabajo permitió al grupo la libertad de decidir con quién trabajar, porque no hubo indicaciones si el trabajo era individual, en parejas o en equipo, se pudo identificar intercambios iniciados por los estudiantes (E-E). Aunque, generalmente estos intercambios sólo eran para verificar las indicaciones; corroborar las características de la entrega a razón de las interpretaciones que entre los estudiantes hacían de las indicaciones; o para validar si lo que hacen está bien (E-p-R).

Si se identificaron intercambios entre los estudiantes. En aquellos equipos cuyo trabajo se desarrolló de forma autónoma, los intercambios comunicativos son para comprender las indicaciones de las actividades; también, para discutir el tema del texto; intercambian ideas; identifican qué información del texto corresponde a las preguntas que hace el profesor; para realizan la actividad. En estos equipos de trabajo, también se dieron intercambios de tipo: E-p-R y EIP.

En los equipos de trabajo donde los estudiantes hacen distintas cosas al mismo tiempo, se identificó que la comunicación también es de diversa naturaleza, pero generalmente uno o dos integrantes del equipo se centra en el tema de la clase de historia, el resto de los compañeros habla de las actividades de las demás asignaturas e incluso de temas personales. En estos equipos de trabajo se presentaron intercambios con el profesor de tipo: E-p-R, porque sus inquietudes siempre son para aclarar la entrega de la actividad.

En aquellos equipos donde están dispersos se notó un esfuerzo por hacer las actividades, pero al iniciar la lectura del texto en la clase era todo un reto concentrarse; el texto fue complejo, no le entendían, se les hacía largo y aburrido. De forma escasa preguntaban al profesor, si lo hacían sólo era para aclarar las indicaciones del pizarrón, así que intercambio también fue de tipo: E-p-R. Sin embargo, en estos equipos un estudiante es el que hace las actividades, luego les

presta el cuaderno a sus compañeros de equipo; por tanto, la comunicación entre los estudiantes es corta y sólo era para preguntar al compañero si terminó, para empezar a copiar.

En los equipos cuya característica es que hacen otra cosa como comer, depilarse o maquillarse, los intercambios comunicativos no se centran en las actividades de la clase; esta es sólo una obligación para la entrega. Leen el texto y realizan el ejercicio después de que el profesor indica que nadie puede salir si no entregan.

Los estudiantes que están aislados del grupo o trabajan solos, escasamente se comunican, el profesor acude con ellos y el intercambio es de tipo IRE, sin que se aborde el tema de la clase.

En el grupo se dieron intercambios comunicativos de tipo E-G, principalmente porque los dos equipos que trabajaron de forma autónoma hicieron preguntas al profesor y, él consideró que sus preguntas ayudarían al grupo a resolver dudas en común, por tanto, solicitó que expresaran la duda en voz alta.

Como se puede notar el intercambio comunicativo está centrado en las actividades educativas y en la organización del evento, pero escasamente se atiende a los temas o contenidos del programa de la asignatura. En virtud a que las actividades educativas se encuentran en el centro de la práctica educativa, éstas definen la relación entre el profesor y el grupo, más no se desarrollan los temas, no se aclaran las ideas del autor expuestas en el texto; el tiempo de la clase tampoco lo permite.

## **8.2 Grupo B**

Durante el semestre 2016-II, el grupo B tuvo un horario de clase los días jueves de 7 a 9 am y los viernes de 7 a 8 am. Cabe señalar que, por la ubicación geográfica del plantel, en las mañanas el clima era frío y húmedo. A pesar de la temperatura, algunos jóvenes llegaban al salón con unos minutos antes de las 7 am.



Quienes llegaban temprano a clase, no podían ingresar al salón porque estos permanecen cerrados; tienen que esperar al profesor para entrar. Las sillas y mesas en el salón están distribuidas en filas, unas detrás de otras; quedan frente al pizarrón y al escritorio del profesor. Durante las clases esta distribución siempre permaneció de la misma manera.

Cuando ingresa el grupo al salón, cada quien se distribuye en el lugar que desea; el profesor se dirige al escritorio, deja sus cosas y toma su lista de asistencia, se dirige al grupo e inicia la clase con el pase de asistencia. Resultó peculiar que, conforme el profesor avanzó en el pase de asistencia el silencio aumentó.

En las dos clases observadas se identificaron tres momentos:

1. Inicio: El grupo ingresan al salón tras el profesor; el profesor organiza y gestiona el inicio de la clase. Supervisa las exposiciones de quienes presentaran el tema al grupo; revisa su material y hace algunas recomendaciones para la exposición. El profesor se dirige al grupo, los saluda y les pasa asistencia. Después hace una mediación para que el grupo ponga atención a los compañeros que presentaran el tema.
2. Desarrollo: Comienza cuando el equipo expone los temas, el profesor hace intervenciones con el equipo que expone, corrige, explica el tema y hace preguntas cerradas al grupo.
3. Cierre: el profesor cede la palabra a los estudiantes del equipo que designó como los evaluadores para que hagan preguntas a los compañeros que expusieron el tema, pregunta al resto del grupo si hay dudas, nadie responde y da por concluida la clase.

A continuación, se describen los principales hallazgos de la práctica educativa con base en el análisis de las cuatro dimensiones: ¿Qué enseña el profesor?, ¿Cómo enseña?, ¿Qué hacen los alumnos? Y ¿Cómo interacciona profesor y grupo?

### 8.2.1 Dimensión 1. ¿Qué enseña el profesor?

En el grupo B, el análisis de la dimensión ¿qué enseña el profesor? Permitió identificar que el contenido conceptual orientó el desarrollo de las clases; existen actividades educativas desde las cuales el grupo trabajó, aunque fue cinco minutos antes de iniciar su exposición que tuvieron claro que se esperaba de ellos.

El conocimiento actitudinal es resultado de un código de disciplina pues, aunque en ninguna clase se mencionó un reglamento, ni el profesor verbalizó normas de comportamiento el grupo actuó como si existieran reglas implícitas de comportamiento. Por ejemplo, nadie entra al salón una vez que el profesor cerró la puerta; con excepción de quienes exponen, nadie se levanta de su lugar durante el desarrollo de la clase y, generalmente, el grupo permanece en un total silencio, escuchando a sus compañeros.

De acuerdo a algunos autores, que exista control en la disciplina dentro de un grupo resulta favorable en virtud a que permite tener un ambiente adecuado para el aprendizaje<sup>381</sup> porque los estudiantes pueden realizar un trabajo eficiente en el aula<sup>382</sup>.

Al identificar el orden y la disciplina con la que se desarrollaron las clases podría decirse que el modelo de enseñanza del profesor es conductista<sup>383</sup>, porque el profesor es claro en los comportamientos que no tolerará del grupo y es coherente a la hora de ejecutar los refuerzos negativos o positivos, según sea el caso. No hay punto de negociación o acuerdos, los estudiantes tienen que cumplir con la puntualidad y mantener un orden en el salón. Sin embargo, este orden y disciplina permite un trabajo de análisis respecto a los temas del texto propuesto para la clase, los cuales están en el programa. En las dos clases se abordó la Independencia de

---

<sup>381</sup> Anita Woolfolk (2001). *Psicología Educativa*. Ed. Prentice Hall. México, pp. 25.

<sup>382</sup> Márquez Guanipa, Jeanette, Díaz Nava, Judith, Cazzato Dávila, Salvador, *La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas*, en: Revista de Artes y Humanidades UNICA [en línea] 2007, 8 (enero-abril): [Fecha de consulta: 27 de diciembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>> ISSN 1317-102X, p. 129.

<sup>383</sup> *Ibíd.*, p. 134-136.

México, en la primera: los antecedentes de la insurrección y, en la segunda: La guerra de independencia, según los temas del texto de Miguel Ángel Gallo<sup>384</sup>.

Durante las clases, el profesor hizo comentarios negativos respecto al desempeño de quienes expusieron. Los comentarios negativos fueron expresados por el profesor de manera verbal y corporal. Por ejemplo, en la exposición del equipo 1 (clase 1) y al término de éstas, siempre movió la cabeza de forma negativa mostrando desaprobación. Con los integrantes del equipo 2 (clase 2) sólo hizo comentarios negativos como: “¡Así lo quieren! ¡Allá ustedes! ¡Acuérdense que ya no somos de primero, ni de secundaria, somos de tercero! ¡Yo pedí exposiciones de Calidad, no de primero!”<sup>385</sup>. Sin embargo, nunca explicó cuáles son las características de una exposición de un estudiante de tercer semestre del Colegio de Bachilleres.

A diferencia del equipo 1 integrado solo por mujeres, a los integrantes del equipo 2 si los dejó terminar sus exposiciones de principio a fin a pesar de que estos también leyeron, se equivocaron y tenían faltas de ortografía en sus carteles. A las alumnas del equipo 1, las interrumpió y no les permitió continuar hasta terminar.

Sólo a un estudiante del equipo 2 (clase 2) valoró de manera positiva su desempeño, aunque le señaló que todavía le faltaba mejorar, el profesor le dijo:

“lo hiciste bien, pero te hace falta seguir perfeccionando tu comprensión, seguir cuestionando los textos e investigar más”<sup>386</sup>.

El comentario del profesor se orientó a resaltar lo que le falta mejorar, no reconoció la manera en que se diferenció el estudiante del resto de sus compañeros del equipo. Si bien le dice qué debe perfeccionar “perfeccionar la comprensión” o cómo “seguir cuestionando los textos” no le explica ¿cómo cuestionar? ¿cuestionar qué? Interrogantes que se quedaron sin respuesta y seguramente al estudiante no le quedó claro cómo “seguir mejorando”.

---

<sup>384</sup> Miguel Ángel Gallo, Historia de México 1. De la independencia al Porfiriato, Quinto Sol, México, 2010.

<sup>385</sup> Tomado de la transcripción de la observación de clase 1, grupo 2 episodio 2, párrafo 10.

<sup>386</sup> Análisis de la clase 2 profesor B, episodio 2, alumno 5.

Con respecto al grupo, el profesor también los sanciona a través de comentarios poco estimuladores, los cuales, lejos de alentar la participación reduce la posibilidad de la comunicación de las dudas, inquietudes o ideas del tema. Por ejemplo, algunos comentarios fueron:

“Muchachos, recuerden que los alumnos que exponen son los que saben y los que están del otro lado no saben, deben poner atención a sus compañeras”<sup>387</sup> “Eso sucede cuando no sabemos ¡nos quedamos callados! Y sólo aceptamos lo que nos dicen. Se están creyendo todo lo que les dicen sus compañeras como si fuera verdad. Ya no somos de primero, somos de tercero”<sup>388</sup> “Si ustedes no quieren aprender y quieren seguir teniendo esa visión infantil del pasado, sepan que esa visión no les ayudará a incorporarse a la facultad. [...]”<sup>389</sup>.

Sirvan estos ejemplos para dar cuenta del ambiente tenso en el que poco a poco el grupo se fue envolviendo. Tras este tipo de comentarios el profesor lograba que, el grupo guardara silencio y, evidentemente, le costó más trabajo que participara el grupo.

Con todo y esto, entre interrupción e interrupción a los equipos, el profesor fue explicando al grupo los temas sobre los motivos que gestaron y dieron razón a la Independencia de México.

---

<sup>387</sup> Análisis de la clase 1, profesor B, episodio 2, párrafo 6.

<sup>388</sup> Análisis de la clase 1, profesor B, episodio 2, párrafo 12.

<sup>389</sup> Análisis de la clase 1, profesor B, episodio 2, párrafo 16.

## **8.2.2 Dimensión 2. ¿Cómo enseña el profesor?**

Recordemos que para el análisis de esta dimensión se consideraron cuatro elementos: 1) el tipo de actividades educativas y el tiempo proporcionado a la realización de estas en cada clase; 2) La atención a las ideas previas, valorando el objetivo de cada episodio en las clases, las acciones del profesor y las acciones del grupo; 3) El tipo de estrategias de evaluación que emplea el profesor; 4) Las estrategias de participación y organización del grupo en el aula.

Elementos que permiten comprender la manera que el profesor enseña, la cual se describe a continuación con base en las categorías antes citadas.

### **8.2.2.1 Tipo de actividades educativas y contenido de aprendizaje que éstas promueven**

En virtud de que el profesor utilizó un esquema de trabajo expositivo y de análisis, las actividades educativas demandaron al grupo trabajar en tres vías. Por un lado, a quienes expusieron el tema les tocó leer la información para preparar su tema para presentarlo al grupo. Por otro lado, el equipo que exponía sería evaluado por un equipo distinto; el equipo que fue designado como equipo evaluador su trabajo consistió en leer el texto y traer 5 preguntas para hacer al equipo que exponía el tema, tras finalizar su presentación. La tercer fue el resto del grupo a quien le tocó ser receptivo a la exposición, a la coevaluación por parte del equipo correspondiente y a la participación del profesor. De forma general, las actividades educativas orientaron el trabajo del grupo a la exposición y recepción de información de los temas que el profesor les designó del libro de texto.

Lo que se pudo valorar en las clases observadas fue un predominio de contenido de tipo conceptual que enfatiza la adquisición de información; aunque el trabajo escolar de aquellos que exponen les requiere la lectura, el análisis y comprensión de la información para explicarla al grupo, esto no se logra. No se logró porque el profesor indicó que leer frente al grupo no se correspondía a una exposición de calidad. Nunca describió qué es o en qué consiste en una exposición

de calidad, sin embargo, a lo largo de las distintas intervenciones mencionó que él aspiraba a que explicaran la lectura a partir del análisis del presente.

Las actividades educativas propuestas por el profesor se orientan hacia el análisis y la reflexión de la información del texto, aunque hay un esfuerzo por designar a los estudiantes la responsabilidad de la presentación del tema, estos no alcanzan el nivel de análisis que espera el profesor. Por tanto, termina por tomar las riendas del tema y hacer ejercicios de análisis con el grupo, vincula la información del texto con ejemplos de la actualidad, ya sea ejemplos derivados de situaciones sociales, educativas, culturales, económicas o políticas.

Por como comunicaba el profesor las indicaciones acerca de cómo exponer, el grupo tendría que hacer un ejercicio de síntesis y entender cómo es una exposición de “calidad”, porque no da indicaciones claras, sino que el profesor las va dando a lo largo de la clase de forma intermitente. Por ejemplo, fue diciendo entre intervención e interrupción a los equipos de trabajo qué hacer y qué espera de ellos o a dónde le hubiera gustado que los estudiantes llegaran. Sin embargo, en ninguna de las clases observadas, el profesor destinó tiempo para modelar con el ejemplo qué es o cómo debe entenderse una exposición de calidad. Tampoco guía a los estudiantes para que logren la pericia de explicar el texto a partir de las situaciones del presente. No hay preguntas o situaciones problemáticas que les permita a los estudiantes leer el texto con la mirada puesta en el presente.

Los equipos de trabajo, al no tener la certeza de qué significa hacer una exposición de calidad ni saber de qué manera se explica el texto a partir de las situaciones del presente, terminan leyendo la parte del texto que le tocó exponer a cada integrante del equipo.

Al inicio de la clase 1 el profesor invirtió 15 minutos para la organización del trabajo de los equipos que expondrían, mientras que en la clase 2, este tiempo se extendió a 20 minutos en virtud a que ni el grupo ni él tenían claro qué tema o equipo expondría ese día. Después del tiempo de la organización del grupo, el profesor anunció al grupo, el inicio de la actividad educativa. El tiempo dedicado a la actividad educativa en ambas clases fue distinto.

En la clase 1 la actividad educativa tuvo una duración de 40 minutos; de ese lapso 15 minutos duró la exposición del equipo 1. La participación del equipo se desarrolló de forma discontinua por las intervenciones que hacía el profesor, quien ocupó la mayor parte del tiempo para explicar el tema. En la clase 2, sólo se destinó 20 minutos a los estudiantes y el profesor no hizo intervenciones; la duración de la actividad educativa en la clase 2 fue muy corta, también, porque se inició la clase con 20 minutos de atraso.

Llama la atención que el equipo 1, a quien el profesor interrumpió tanto e hizo más observaciones y comentarios negativos con respecto a su desempeño estuvo conformado por mujeres. Mientras que al equipo 2, conformado por hombres, el profesor no lo interrumpió durante su exposición; se mostró más tolerante con los chicos y a pesar que también leyeron frente al grupo, no los interrumpió para explicar el tema. Por otro lado, por distintas razones los jóvenes no concluían la exposición de sus temas, es decir, ni aquellos a quienes interrumpía ni aquellos a quienes no interrumpía terminaban de explicar sus temas, bastaba con mirar al profesor para ponerse nerviosos y no saber qué hacer. Cuando el profesor hacia intervención a un integrante del equipo no le devolvía la palabra, se la daba al siguiente integrante no con quien hizo la intervención, eso redujo la cantidad de miembros del equipo que hablaban frente al grupo.

#### **8.2.2.2. Atención a las ideas previas**

En las dos clases observadas hubo ausencia en la atención a las ideas previas respecto del tema. Si bien el profesor se esforzó por hacer preguntas al grupo para conocer qué entendieron del tema o qué dudas les quedo después de la lectura, los silencios demostraron que el grupo no leyó para la clase. Lo cual impacientó al profesor, quien les decía que así no es posible trabajar en el salón de clase y que por esa razón todo lo que les dice las personas se lo creen, por falta de lectura.

Sin embargo, en la clase 1 el profesor menciona que al inicio del semestre hizo una evaluación diagnóstica al grupo y que en ese examen encontró mucha información valiosa, que podrían recuperar en sus exposiciones porque no la

consideran<sup>390</sup>. Sin embargo, el hecho de que el profesor mencione o reconozca el conocimiento previo sobre los temas no contribuye a la reestructuración del conocimiento, menos aún si este conocimiento que es adquirido por los estudiantes no se recupera como parte de una estrategia de enseñanza<sup>391</sup>.

Para poder entender un poco la manera que el profesor enseña en las clases, respecto al rubro ¿cómo enseña el profesor? Vale la pena mencionar que, al inicio de la clase 1 antes de iniciar la observación el profesor explicó que destinó la clase anterior para organizar el trabajo del bloque II. Solicitó al grupo organizarse en equipo para designarles un tema a exponer en las siguientes clases. Los temas que designó el profesor al grupo son tomados del libro de texto *Historia de México 1. De la independencia al Porfiriato*, de Miguel Ángel Gallo<sup>392</sup>.

En esa clase, el profesor designó el tema que debería exponer cada equipo de acuerdo al número de equipo, así, al equipo 1 le asignó el tema 1, al equipo 2 el tema 2 y así sucesivamente. Solicitó a los integrantes de cada equipo preparar su tema para exponerlo al resto del grupo. Los estudiantes tenían que preparar su tema para exponer a sus compañeros y al final de la exposición, el equipo evaluador intervendría haciendo preguntas o exponiendo dudas al equipo. Las exposiciones que realizó cada equipo se apegaron a la información contenida en el libro. En opinión de los estudiantes, la manera en que ellos se organizan para su exposición parte del principio de “repartir” los subtemas que tiene cada tema, cada estudiante presenta al grupo el tema que a cada quien “le toca” exponer, no leen el tema de forma integral, sino que sólo se centran en la parte que le toca a cada quien.

La estructura y dinámica de trabajo de las dos clases fue similar; en cada una de ellas el tema fue distinto. En la clase uno el tema fue “La invasión napoleónica”, en la clase dos el tema fue el “Movimiento popular de la independencia”. En ninguna de las dos clases se explicó la relación que guarda uno y otro tema, tampoco se articularon los contenidos o las actividades entre una clase y la otra.

---

<sup>390</sup> Ver transcripción de la observación de clase grupo 2, profesor B, episodio 2 párrafo 14.

<sup>391</sup> María Teresa Fernández, op. cit., p. 32.

<sup>392</sup> Miguel Ángel Gallo, *Historia de México 1. De la independencia al Porfiriato*, Quinto Sol, México, 2010.



Las expectativas del profesor, respecto de las exposiciones, se centraron en que cada equipo explicara a sus compañeros el “presente a partir del pasado” o bien que, “explicaran el tema para conocer cómo sucedieron realmente las cosas” o para “analizar los temas desde nuestra perspectiva”<sup>393</sup>, por tanto, en sus intervenciones indicó que, para lograrlo era necesario documentarse sobre el tema, comparar fuentes, y poder explicar el tema a sus compañeros<sup>394</sup>, de la misma manera en que él lo haría. Todas estas indicaciones están presentes de forma verbal pero no hay un tiempo de la clase para practicar o ejercitar este tipo de desafíos cognitivos para explicar el presente a la luz del pasado. Si bien lo va haciendo el profesor en sus intervenciones, para los estudiantes este ejercicio queda muy lejos de ellos, casi como inalcanzable y propio de una persona con mucho conocimiento. Lo cual es cierto, se requiere de conocimiento, pero no es inalcanzable.

De acuerdo a los comentarios, a las intervenciones o correcciones que el profesor hizo a los equipos mientras éstos exponían, se aprecia que las expectativas no fueron cumplidas. Con excepción de un estudiante, quien utilizaba expresiones que relativizaron la información que él leyó en el texto para su exposición, algunas de estas expresiones fueron: “así lo entendí”, “eso creo”, “aquí dice, pero no sé”<sup>395</sup>.

### **8.2.2.3. Estrategias de evaluación**

La estrategia de evaluación que empleó el profesor en las dos clases fue la coevaluación, en virtud a que designó a un equipo para hacer preguntas y otorgar una calificación al equipo que expone en las clases. Las preguntas que los integrantes del equipo evaluador realizaron a sus compañeros son cerradas y las respuestas son identificables en el texto, por lo que se favorece la repetición de información.

A pesar de esta propuesta de evaluación, el grupo no da respuesta a la misma. Los estudiantes responsables de leer el texto y elaborar preguntas para

---

<sup>393</sup> Consultar la transcripción de la observación de la clase 1 del Profesor B, episodio 2, párrafo 14.

<sup>394</sup> Se puede consultar la transcripción de la clase 1 del Profesor B en el episodio 2; el profesor interrumpe al equipo y les menciona cómo deberían haber preparado su exposición.

<sup>395</sup> Ver análisis de la clase 2, profesor B, episodio 2, párrafo 10.

hacerles a sus compañeros al finalizar su exposición, no todos se acordaron de hacer su tarea, sólo dos o tres jóvenes lo hizo y sus preguntas requieren respuestas textuales, pero no de análisis, de opinión o reflexión.

#### **8.2.2.4. Las estrategias de participación y organización del grupo**

Las estrategias de participación y organización del grupo se desarrollaron bajo un esquema de trabajo expositivo, donde los estudiantes tienen que seguir las indicaciones generales y construir, sin ningún tipo de orientación, la manera en que se organizarán para el desarrollo de la exposición. El profesor designa roles a los equipos, para exponer el tema y para aquellos que evaluarán a sus compañeros.

El profesor sólo distribuye los temas, pero no da indicaciones sobre cómo preparar la exposición, salvo al inicio de la clase, pregunta a los integrantes del equipo cómo lo van hacer y les da indicaciones generales. Al equipo evaluador, sólo le pide que lean el texto y escriban preguntas de él para hacerlas a sus compañeros. En general da libertad para que cada equipo se organice en sus roles.

Al inicio de la clase, el profesor organiza y gestiona al equipo que expondrá en clase, pasa asistencia como un mecanismo de control de grupo. En el desarrollo de la clase, cede la palabra a los integrantes de los equipos para que estos expongan. De manera asistencialista interviene en la exposición, cuestiona al grupo, los corrige, valora de manera negativa el desempeño de cada integrante al negar con la cabeza cuando no está de acuerdo con la exposición.

El resto del grupo permanece en silencio la mayor parte del tiempo. Cuando el profesor realiza preguntas, generalmente se responde a sí mismo; en pocas ocasiones da posibilidad para que los jóvenes respondan. El tipo de preguntas que hace al grupo son de tipo cerradas y basta con que respondan sí o no de manera grupal, este tipo de respuestas sólo complementan las ideas del discurso del profesor. Por ejemplo:

[El profesor pregunta al grupo]:

“¿Para qué sirve estudiar? Se supone que, para ser mejores personas, entonces ¿Por qué no estudian? ¿No quieren ser mejores personas?”<sup>396</sup>

Hacia el cierre de la clase, el profesor pregunta al grupo si tienen dudas, sin embargo, en ambas clases, ningún estudiante tiene dudas y el profesor da por concluida la clase.

En cada clase, el profesor se dirige a los estudiantes por su apellido, salvo en algunas ocasiones se refiere a ellos usando las palabras “Señor” o “Señoritas”, según sea el caso. De manera general, se dirige con respeto a los estudiantes, aunque marca un límite claro con ellos al no dar respuesta a sus chistes ni caer en las provocaciones de los estudiantes.

El ambiente de la clase cambia según sea el momento, por ejemplo, al inicio de la clase hay un ambiente relajado, algunos estudiantes se acercan al profesor, le hacen bromas o le piden que no dé clase, él no cede y pide respeto. Después del pase de asistencia, el profesor tarda unos minutos en que el grupo le preste atención, tiene que hacer esfuerzos y subir el tono de voz.

Cuando el grupo, por fin le presta atención, les menciona que la clase va a iniciar y necesita que guarden silencio, entonces el grupo se mantiene callado, nadie participa. En ese momento el ambiente se torna de relajado a tenso y se mantiene así hasta el fin de la clase.

### **8.2.3 Dimensión 3. ¿Qué hacen los estudiantes?**

Es necesario recordar que para el análisis de esta dimensión se consideraron dos categorías: a) las actividades cognitivas implicadas en las tareas y b) la responsabilidad del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el grupo B, los estudiantes que expusieron los temas se centraron en leer la información del texto e hicieron su mejor esfuerzo por explicar lo a sus compañeros. Por ejemplo, el equipo 3 al inicio de su exposición explicó la manera en que se organizaron para presentar su tema. Explicaron que se repartieron la lectura por subtemas y que cada quien explicaría el tema que les tocó; llevaron en

---

<sup>396</sup> Análisis de la clase 1, profesor B, párrafo 17.

papel bond con la información del texto. Algunos leían directamente y luego en un intento de explicar, repetía la información del texto; otros trataban de recordar qué decía su lámina, al final terminaba por leer el texto, otros leían la información que llevaban en sus fichas de trabajo y luego hacían preguntas al grupo.

El estudiante quien el profesor consideró que hizo un mejor desempeño en comparación con sus compañeros, también se centró sólo en la información del libro, la diferencia fue que no leyó ni dijo la información de manera textual, sino que describió la información con sus propias palabras, lo que sólo da cuenta de una comprensión de la información:

“[...] El tercer punto que se dice aquí [señaló el texto] es que, el secretario de Miguel Hidalgo, Ignacio López Darío organizó una conspiración en Zitácuaro, su principal intención es que se destituyera a Pavón, porque este secretario no estaba a favor de él, bueno, *eso es lo que yo entendí* [...] El otro punto es lo político *¿a qué se refiere la lectura? Pues se refiere a que, para liberar a los esclavos hacía falta una ley que obligara a la clase explotadora liberarlos si no pues ¿cómo lo iban a hacer o cómo les iban a devolver las tierras? Entonces [...]*”<sup>397</sup>.

Respecto al rol del equipo evaluador, sólo en una de las dos clases, un equipo se preparó para realizar la evaluación al equipo que expuso. En la segunda clase los estudiantes a quienes les tocaba ser el equipo evaluador no se prepararon, lo que da cuenta de la poca responsabilidad con que trabajaron estos estudiantes.

El resto del grupo, es decir, quienes no expusieron o no fueron parte del equipo evaluador, sólo se mantuvieron como espectadores de la clase; hicieron su mejor esfuerzo para guardar silencio. Aunque de manera discrecional revisaron su celular, se copiaron las tareas de otras asignaturas, escribían mensajes en hojas de libreta y se las pasaban, algunas alumnas se maquillaban o peinaban, pero se mantenían muy vigilantes a que el profesor no las viera.

---

<sup>397</sup> Análisis de la clase 2, profesor 2, Episodio 2, párrafo 9, Estudiante 5. Nota: las cursivas son para mayor énfasis en el uso de expresiones propias del estudiante.

#### **8.2.4 Dimensión 4. ¿Cómo interacciona profesor y grupo?**

La interacción entre el profesor y los estudiantes esta mediada a través de los intercambios comunicativos. Recordemos que el análisis de esta dimensión se basó principalmente en dos categorías: los intercambios iniciados por el profesor, tales como P-I, IRE y RR; otros iniciados por los estudiantes como: E-p-R, E-I-P, E-E, E-G; la clasificación está expuesta en la tabla 38.

De acuerdo al desarrollo de las clases en el grupo B, la interacción que se desarrolló de manera unidireccional. El profesor se dirigió a los estudiantes a través de las indicaciones para el trabajo en clase, sin esperar a que éstos enriquecieran la comunicación, más bien se esperaba de ellos la ejecución de las indicaciones.

Las intervenciones entre los estudiantes (E-E) se desarrollaron de manera simétrica. Lo anterior porque, esta secuencia comunicativa era dirigida de un chico al grupo, aunque el tipo de intercambio fue breve y sin generar interacción entre los expositores y el grupo, es decir la comunicación fue de tipo E-p-R.

De la misma manera, el equipo evaluador desarrollo una intervención simétrica, hicieron preguntas a sus compañeros sobre el tema del texto cuyas respuestas se encontraron de forma textual, sin que ello implicara respuestas profundas, también fueron intercambios de tipo: E-p-R. En las dos clases observadas se apreciaron los siguientes tipos de estructuras comunicativas:

- El profesor da indicaciones al grupo (P-I): El profesor se dirige al grupo, organiza el trabajo de la clase y delega al equipo expositor la presentación del tema al grupo.
- Inicia el Profesor, responden los estudiantes responden con un si o con un no (IRE): Generalmente este tipo de intercambios comunicativos estuvieron presentes en los momentos de organización y gestión del trabajo del grupo, al inicio de las clases.
- El tercer tipo de intercambio comunicativo iniciado por el profesor son aquellos donde después que los estudiantes hayan respondido, el profesor proporciona una retroalimentación (IRR).

- Estudiantes-Grupo (E-G): Los integrantes del equipo que expone se dirigen al grupo para leer la información del texto. Los estudiantes del equipo evaluador se dirigen sólo a sus compañeros del equipo expositor.
- Estudiantes a Estudiantes (E-p-R): Los estudiantes del equipo evaluador hacen preguntas a sus compañeros, el tipo de preguntas son cerradas, generalmente eran respondidas con información del texto, algunas otras respuestas requerían una afirmación o negación. Algunos estudiantes que expusieron, hacían preguntas a sus compañeros del grupo, sin embargo, de la misma manera, las preguntas eran de tipo cerradas y, por tanto, las respuestas requerían tomar información del texto o bastaba con afirmar o negar.

### **8.3 Principales hallazgos derivado del análisis de la observación de la práctica educativa.**

El análisis de la observación de la práctica educativa se centró en cuatro grandes categorías: ¿Qué enseña el profesor?, ¿Cómo enseña?, ¿Qué hacen los estudiantes? ¿Cómo interaccionan profesor y el grupo? Dentro de cada una se consideraron distintos elementos, los cuales se fueron desplegando a lo largo de este capítulo.

Tal como se mencionó, hacer un análisis de dos grupos de clase no tuvo como propósito hacer comparaciones entre uno y otro grupo, mucho menos entre el trabajo de uno u otro profesor. La intención del análisis de la práctica educativa se orientó a reconocer de qué manera el trabajo en el aula contribuye a la formación del pensamiento crítico, en tanto que, la formación de este tipo de pensamiento es la principal finalidad educativa de la enseñanza de la historia según los programas de estudio de la asignatura en el Colegio de Bachilleres. Por tanto, se busca comprender de qué manera se desarrolla la práctica educativa a fin de lograr que la historia como asignatura escolar permita la formación de dicho pensamiento.

Tal como se pudo apreciar a lo largo de este capítulo los estilos de enseñanza de cada profesor son distintos, dicha diferencia no es positiva ni negativa. Mirar la

diferencia permite reconocer que, dentro del aula cada profesor tiene libertad de trabajar el programa de estudios y ejercer su práctica docente de acuerdo a su formación, sus experiencias académicas y profesionales, así como a la diferencia epistemológica desde la cual perciben a la historia como disciplina.

La incorporación del enfoque por competencias en los programas de historia en el Colegio de Bachilleres ha estado atravesada por un ajuste curricular, de tal manera que los profesores han trabajado de forma indistinta con los programas 2011 y 2015, además han retomado su experiencia con los programas anteriores a la reforma.

Bajo estas consideraciones a continuación se describen los principales hallazgos de la práctica educativa en uno y otro grupo.

En el grupo A el profesor enseña a los estudiantes a identificar ideas principales de los textos de trabajo que él mismo proporciona a sus estudiantes. En dos de las clases observadas el trabajo fue directamente con el análisis de los textos, el profesor utilizó actividades educativas que permitió al grupo organizar y jerarquizar la información del texto. Sin embargo, por el tiempo de la clase y porque el trabajo escolar tuvo un ajuste, reorientando la participación del grupo a la actividad cultural del día de muertos en el plantel, no fue posible el análisis de los temas; el grupo se quedó con las ideas principales de los dos textos revisados en las dos clases.

Existe la intención por parte del profesor a que el grupo a través de su participación en el evento cultural pueda tener la posibilidad de construir un contexto sociocultural de un momento histórico del periodo que va de la Independencia de México a la Revolución mexicana. Utiliza como medio la elaboración de un tapete de aserrín, sin embargo, fue poco preciso para el grupo qué es y cómo se hace un contexto sociocultural.

Para precisar la respuesta ¿Cómo enseña el profesor? Es importante mencionar que en todas las clases observadas en este grupo se identifican de forma clara tres momentos en el desarrollo de estas: inicio, desarrollo y cierre. El momento de inicio se ubica claramente la organización y gestión del grupo para el trabajo de la clase; el momento de desarrollo se encuentra señalado por el inicio de las

actividades educativas y en el cierre el profesor solicita le entreguen las actividades, por tanto, el cierre de clase se convierte en el momento de la entrega de los ejercicios, pero no hay retroalimentación, ni tampoco se analizan los contenidos de acuerdo a los programas.

El trabajo del grupo se organizó a través de actividades educativas de análisis y organización de información. Lo cual, es significativo porque recordemos que a un año de haber ingresado al Colegio los integrantes del grupo A es la primera ocasión que cursan la asignatura de historia de México, según el plan de estudios de la institución. Por tanto, la lógica del trabajo indica que el grupo en este primer curso están iniciándose en la dinámica de analizar las ideas de los textos: identificar ideas principales, jerarquizar la información del texto y con base en ello elaborar un resumen. Sin embargo, para el desarrollo de las actividades educativas, el tiempo curricular de la asignatura es reducido, además la organización del grupo impide que estas se desarrollen de tal forma que permita llegar al análisis y reflexión de las ideas expuestas en los textos.

El uso del tiempo curricular en las cuatro clases fue distinto, sólo en la primera clase el grupo trabajó de forma organizada y centrados en la dinámica, lo peculiar es que la actividad fue un ejercicio de evaluación del primer parcial del semestre. Conforme las observaciones avanzaron, el tiempo invertido en la organización del grupo fue aumentando y mientras que el tiempo destinado en la elaboración de las actividades disminuyó.

El profesor favorece la libertad de los estudiantes en organizarse en equipos de trabajo. No hay atención a las ideas previas. Al enfocar la mirada en la evaluación del aprendizaje, la primera clase el grupo realizó un examen en donde tuvieron que recordar lo que vieron en el bloque I; las preguntas del cuestionario los invitó a ilustrar, dibujar y explicar con sus propias palabras lo que revisaron en el primer bloque. Durante las clases la entrega de las actividades se convierte en la manera de valorar lo que realizaron los estudiantes. En general la valoración del proceso de aprendizaje se centró en la entrega de las actividades y en la forma en cómo entregan los estudiantes sus trabajos. Por ejemplo, la valoración del tapete de aserrín su peso se inclinó en las características: el tamaño, el tipo y el uso de los



colores en la imagen; la fuente, el tamaño de la letra empleada para explicar el contexto de la imagen.

Respecto a la pregunta ¿Qué hacen los estudiantes? La observación a las clases permitió dar cuenta que en el grupo suceden distintas cosas al mismo tiempo; esa diversidad de actividades depende del estilo de trabajo de los estudiantes. Principalmente el trabajo del grupo depende de las actividades propuestas por el profesor; no todos los estudiantes realizan las actividades, aunque todo el grupo las entrega al final de la clase.

Hay estudiantes que trabajan de acuerdo a la manera en que solicitó el profesor, estos estudiantes se concentran en los ejercicios y su trabajo es exclusivamente en la dinámica del grupo; sin embargo, hay quienes prefieren esperar a que alguien les pase la actividad ya sea que están distraídos en otras actividades que no tienen que ver con la clase, estén haciendo actividades de otras clases o simplemente están distraídos generando desorden en el grupo. También hay estudiantes que trabajan solos, pasan desapercibidos en el grupo y se mantienen en silencio toda la clase, su única distracción es mirar su celular de forma frecuente. Pese a los estilos de trabajo de cada joven, nadie pone objeción a la propuesta de trabajo del profesor.

La interacción entre el profesor y el grupo se desarrolla con base en la elaboración de las actividades educativas. De acuerdo a los intercambios educativos se observó al inicio de la clase que el profesor siempre proporciona las indicaciones de trabajo, cuando un estudiante le pregunta, siempre les respondió, aunque los intercambios siempre estuvieron relacionados con las características de entrega de las actividades solicitadas. Por la libertad que tuvieron los estudiantes en organizarse en equipos parejas o de forma individual para realizar las actividades educativas se observaron distintos tipos de intercambios entre estudiantes, tales como: E-p-R, E-E, IRE, E-G.

El Grupo B desarrollo un trabajo distinto, no por ello mejor o peor al grupo A, solo diferente. Trabajo que se caracteriza por aspirar a que los estudiantes aprendan a explicar el presente con base en el análisis de la historia. Por lo menos esas son las

intenciones educativas del profesor, expresadas en la entrevista y en las intervenciones que hizo a equipos mientras exponían.

Para lograr este cometido, el profesor consideró pertinente organizar al grupo en equipos de trabajo; le designó a cada equipo un tema del texto de Miguel Ángel Galló que se corresponde con los temas del segundo bloque de acuerdo al programa de la asignatura. Cada equipo tenía como responsabilidad leer el tema del texto, analizar la información, comprender y explicar el tema al resto del grupo. Por tanto, la estrategia educativa favorece en los estudiantes un trabajo expositivo de análisis y reflexión de los temas.

A través de las exposiciones de los temas, el profesor cedió a los integrantes de los equipos la responsabilidad para preparar el tema designado; les permite la posibilidad de hablar frente el grupo; permite a los estudiantes organizarse de manera libre para conformar su equipo y en la manera que preparan su tema.

Sin embargo, por como expuso cada equipo, los estudiantes terminaron por leer el texto frente al grupo sin que expliquen con sus propias palabras las ideas del texto, tampoco logran explicar el presente con base en la lectura del texto. La mayoría de los equipos se “reparten” los subtemas del tema que el profesor les designó exponer quedando así un acercamiento fragmentado al conocimiento del texto. El profesor considera que el orden y la disciplina en el grupo favorece al trabajo escolar, es congruente con ello; a través de la observación a la práctica educativa, se puede valorar que esta idea tiene un efecto positivo, porque el grupo está centrado en atender lo que sucede en la clase.

Utiliza la coevaluación como estrategia de retroalimentación entre estudiantes, sin embargo, no todos los integrantes de los equipos evaluadores (designados por el profesor) realizan la lectura, tampoco llevan a clase las preguntas o dudas del texto para hacer el equipo expositor, lo cual dificulta lograr las intenciones de la propuesta de evaluación del profesor.

Por la propuesta educativa del profesor del grupo B, los intercambios comunicativos que se presentan fueron: aquellos iniciados por el profesor al dar indicaciones al inicio de la clase (P-I); también, aquellos que iniciaron tras una pregunta del profesor, la respuesta de los estudiantes fue corta y el profesor emitió

una evaluación afirmando o negando (IRE); intercambios con una mayor profundidad en el análisis de las respuestas en virtud a que el profesor preguntó, los alumnos respondieron y recibieron una retroalimentación de sus respuestas, con lo cual este tipo de intercambios comunicativos contribuyeron a reforzar las respuestas o aclarar las dudas.

Como consecuencia de que las actividades del grupo favorecieron la participación de los estudiantes hubo distintos intercambios iniciados por los estudiantes, tales como: E-p-R donde las preguntas sólo requerían una afirmación o negación; también hubo intercambios E-G sobre todo porque algunos chicos preguntaron a sus compañeros las dudas o situaciones del texto. Con la estrategia de coevaluación se favorecieron intercambios de tipo E-E, donde la comunicación sólo quedó entre los estudiantes.

Como se puede apreciar las actividades educativas propuestas por ambos profesores se corresponden a la perspectiva epistemológica expuesta en el capítulo 5 sobre la historia como disciplina. El profesor del grupo A considera que es importante el estudio y comprensión de la sociedad para lo cual considera necesario comprender el contexto sociocultural. De tal manera que, aspira a que los estudiantes construyan un contexto sociocultural de los acontecimientos de la historia, además es importante para él el acercamiento de los estudiantes a la comprensión de los textos a través del análisis de los mismos.

Por su parte, el profesor del grupo B considera que a través del estudio de la historia se logra la comprensión del presente, por tanto, aspira a que los estudiantes a través de las exposiciones. Aunque en ambos casos es un ejercicio inicial que implica una complejidad importante porque el número de estudiantes que integra sus grupos es amplio, las necesidades, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, habilidades y hábitos de estudio, así como las características de cada uno de ellos es distinta, lo que les implica un reto como se pudo ver.

## CAPÍTULO 9. REFLEXIONES FINALES

Luego de haber presentado los resultados de mi investigación en los capítulos anteriores, es hora de reflexionar acerca del camino recorrido. De los resultados obtenidos en cada uno de los niveles de análisis y dimensiones sociológicas para pensar cómo reorientar la enseñanza de la historia en el bachillerato.

Recordemos que el trabajo de investigación se construyó considerando tres niveles de análisis sociológico y las siguientes acciones: en el nivel macro se consideró a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a la luz de los distintos acuerdos secretariales emitidos en los años 2008, 2009 y 2012; en el nivel meso se consideró la manera en que los lineamientos de la RIEMS fueron apropiados e incorporados al modelo educativo del Colegio, a sus planes y programas de estudio (capítulo 4); y, finalmente, en el nivel micro se analizó la manera de trabajar la propuesta en el aula, siguiendo como hilo conductor la práctica educativa de la enseñanza de la historia, revisando la experiencia docente y la experiencia de los estudiantes.

Para el análisis de la práctica educativa se realizaron observaciones no participantes en dos grupos del plantel 15 del Colegio de Bachilleres donde se centró la atención en qué enseña el profesor, cómo enseña, qué hacen los estudiantes y cómo interaccionan con el profesor (capítulo 8).

Para el análisis de la experiencia docente se realizaron entrevistas semiestructuradas para recuperar el sentido que tiene para ellos la enseñanza de la historia en el Colegio bajo el contexto del enfoque por competencias (capítulo 5).

Para el análisis de la experiencia de los estudiantes se recuperó información a través de un cuestionario tipo encuesta sobre su situación escolar y sociocultural para reconocer el lugar otorgado por ellos al estudio de la historia, sus ideas previas y el sentido que tiene para ellos el estudio de la asignatura para su formación (capítulos 6 y 7).

Ahora es momento de reflexionar como se relaciona la información, leer desde otro lugar qué áreas de oportunidad hay para mejorar el proceso de

enseñanza aprendizaje y cuáles son los obstáculos en la formación del pensamiento crítico de la manera en que se desarrolla la práctica educativa.

Analizar los tres niveles con base en las distintas dimensiones, permitió seguir el hilo conductor de la incorporación de la propuesta educativa bajo el enfoque por competencias desde la política educativa hasta su llegada al aula. Este trabajo permitió conocer la complejidad de la práctica educativa de la enseñanza de la historia en el marco de la RIEMS, sus avances y retos.

Cabe señalar que la creación del Marco Común Curricular (MCC) ha sobrevivido y ha trascendido a los cambios políticos en materia educativa durante más de diez años, por lo cual es de vital trascendencia conocer cómo se ha ido sedimentando en el tiempo.

Para presentar los principales hallazgos de cada uno de los elementos de análisis, arriba señalados, se organizó la información en cuatro apartados: “La RIEMS en el Colegio”, donde se desarrollan los hallazgos entorno a la incorporación de la Reforma en el Colegio, plasmados en los programas de estudio; “la práctica docente”, donde se recupera la experiencia de los profesores, sus intenciones formativas y la forma de trabajo en el aula; el tercer apartado corresponde a los hallazgos sobre el contexto social, cultural, familiar y educativo de “los estudiantes”, y finalmente la “observación de la práctica educativa”, análisis que permitió corroborar de qué manera se logra todo lo que se ha propuesto en los acuerdos institucionales de la Reforma en un subsistema y cómo llegan al aula.

Con base en lo anterior, apuntar un camino hacia dónde orientar los esfuerzos en la formación de los estudiantes en el desarrollo de las competencias, principalmente en la formación del pensamiento crítico y la formación a lo largo de la vida.

## 9.1 La RIEMS en el Colegio

El principal objetivo de la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato fue otorgar al nivel educativo un orden, articulación y sistematicidad con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior. Para ello se creó el Marco curricular Común centrado en el desarrollo de competencias a fin de proporcionar a los estudiantes una formación basada en capacidades comunes entre los subsistemas, permitir con ello el libre tránsito de los jóvenes entre las distintas opciones de bachillerato.

Con esta acción se buscó orientar la diversidad del nivel educativo hacia un sólo camino y trascender la visión disciplinar. Los campos curriculares y las asignaturas tomaron el cauce del desarrollo de competencias como premisa fundamental de la formación de los estudiantes, con la esperanza de trascender la visión disciplinar de cada asignatura.

Con este reto, y otros más, cada institución de EMS en el país tuvo que incorporar a sus modelos educativos, planes y programas el Marco Curricular Común hacia el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales. En el Colegio de Bachilleres la incorporación del enfoque por competencias a su modelo educativo implicó el ajuste a su Plan y programas de estudio. En el año 2009 la institución presentó a su comunidad educativa los programas derivados de la RIEMS. Los cuales tuvieron cambios importantes respecto a los programas 1999 del Colegio.

En el año 2014 se realizó un ajuste curricular a los programas 2009, donde se buscó incorporar la opinión experiencias, comentarios y observaciones de la comunidad educativa, autoridades, profesores, estudiantes y padres de familia. El ajuste curricular 2014 derivó la elaboración de los programas 2015 que operaron durante el semestre de agosto 2015, enero 2016, pero al mismo que estos operaban, se continuaban haciendo ajustes porque en el semestre de agosto del 2016 se presentó a los profesores los nuevos programas 2016.

Para cuando se realizó el trabajo de campo de la investigación, en el año de 2016, los profesores tenían a disposición dos programas diferentes de la asignatura, aunque tenían que aplicar los programas 2016 en sus clases, en realidad no estaban familiarizados y tenían a su disponibilidad los programas 2015.

Cuando se realizó la observación a la práctica educativa, era la primera ocasión en que los profesores trabajaban con los programas 2016, pero el trabajo pedagógico con estos programas se desarrolló bajo un clima de desacuerdo por parte de los profesores.

Los cambios y ajustes en los programas de historia son muy notables. Existen diferencias significativas entre los programas de estudio de historia 2009 y 2015, y también entre los programas 2015 y 2016. A manera de conclusión a continuación solo se mencionarán los elementos más trascendentales a la luz de las intenciones de la presente investigación.

En primer lugar, la ubicación curricular de la asignatura de Historia se cambió entre un plan de estudios y otro. En los programas del Colegio de 1999 la asignatura de historia se ubicaba en tercer y cuarto semestre. En el plan de estudios 2009 la asignatura se re ubicó en primero y segundo semestre; después del ajuste curricular 2014, en los programas 2015 y 2016 se regresó la asignatura a tercer y cuarto semestre.

Este cambio significó para los profesores un desajuste de la dinámica y del sentido de la asignatura en la formación de los estudiantes. Para los profesores fue imposible concebir iniciar la formación de bachillerato sin proporcionar conocimientos previos de las ciencias sociales. A decir de uno de los dos profesores “entrar al estudio de la historia en el bachillerato impide que miren a la materia como una disciplina dentro del campo de conocimiento ciencias sociales y no dejan de ver la historia de bronce, la de los héroes de la patria”<sup>398</sup>.

La afirmación anterior señala la importancia que tiene para el profesor que los estudiantes miren a la historia dentro de un campo disciplinar para trascender la visión de una historia de bronce, centrada en cuentos de héroes y villanos. Sin embargo, retrata una postura más disciplinar por parte del profesor, lo que en

---

<sup>398</sup> Ver transcripción de la entrevista profesor del grupo B, anexo 1.

términos de la Reforma será un obstáculo para poder poner el desarrollo de habilidades, capacidades o competencias antes que la adquisición de conocimiento o información.

Desde una mirada institucional, el espacio curricular de la asignatura también sufrió un revés por dos razones: en los programas 2009 de la Reforma la asignatura perdió dos hora-clase, luego en los programas 2014 recuperaron una de esas dos, fue así como el estudio de la historia en el Colegio quedó con tres horas-clase a la semana. Por otro lado, se eliminó la perspectiva de historia universal, limitándose al estudio de la historia nacional mexicana, léase, a la conformación del Estado-Nacional mexicano. La reducción del tiempo en horas clase a la semana, también demuestra que, tras la Reforma, comenzó una lucha para decidir qué asignaturas deberían reducir su tiempo curricular y por ende en la formación de los jóvenes, cuales tienen mayor peso o importancia curricular ante otras. No hay que perder de vista que las pruebas internacionales valoran el desempeño de los estudiantes en tres áreas del conocimiento: matemáticas, lectura y ciencias, y, el aprendizaje de la historia no es una de ellas.

La reducción de tiempo en horas clase tuvo distintos efectos para la asignatura, lo cual se reflejó en el trabajo de las clases. Por un lado, se mantiene una perspectiva disciplinar en la enseñanza de las asignaturas, con la idea de desarrollar competencias genéricas, pero con menos tiempo para ello, debido a la reducción de horas de trabajo en el aula.

Por otro lado, al revisar los programas de la asignatura, anteriores a la incorporación de la reforma, se aprecia una reducción de contenidos, una transformación del eje de análisis de la modernidad, por la propuesta de construir situaciones problemáticas. En los actuales programas se colocaron las competencias en el centro de la formación, se eliminó el eje de análisis centrado en la modernidad, lo cual impactó en la reducción de temas y la visión universal del estudio de la historia. Sin embargo, enfrascarnos en la dinámica de aclarar si son las competencias o es la modernidad el eje que debería articular los programas, sería validar a las asignaturas como espacios curriculares para transmitir el



conocimiento disciplinar y no como un espacio formativo de competencias genéricas y de pensamiento crítico para los futuros ciudadanos.

Si se pone atención en el análisis de la práctica educativa respecto al desarrollo de las competencias y la formación del pensamiento crítico, la reducción horas clase impactó de manera negativa, porque si se considera a la cantidad de estudiantes que conforman los grupos (los cuales oscilan entre 45 y 60, de acuerdo con la lista de asistencia) a simple vista se puede vislumbrar la imposibilidad de trabajar la formación de competencias con la posibilidad de formar la postura de cada estudiante.

La alternativa de los profesores es conjugar los elementos solicitados (competencias, problemas del presente y formación del pensamiento crítico) y mirar al grupo como un todo, con independencia de sus integrantes; salvo el reconocimiento de uno o dos estudiantes sobresalientes; porque hay temas para ver, eventos culturales a cubrir, momentos a evaluar y fechas para cumplir.

Tanto el tiempo curricular como la distribución de éste en la jornada de trabajo semanal, impide un trabajo escolar integral donde se pueda desarrollar un proceso de aprendizaje, donde se pueda identificar las necesidades de cada alumno. Ni siquiera existe la posibilidad humana de poder escuchar las dudas e inquietudes para retroalimentar el trabajo de clase.

La revisión y entrega de las actividades se reduce a la obtención de un sello, una firma como evidencia de haber realizado el trabajo; no hay tiempo para reconocer los avances o limitaciones de los estudiantes; no en términos de conocimientos disciplinares, sino sobre todo en la posibilidad de escuchar dudas, tomar tiempo para construir preguntas, lograr la relación entre presente y pasado, establecer inferencias, valorar el cambio de las cosas y otras habilidades indispensables para la formación del pensamiento crítico.

Ni tampoco existe la posibilidad de practicar el desarrollo de habilidades básicas e imprescindibles para estos estudiantes como la lectura y la escritura desde un lugar donde puedan asimilar, reflexionar, procesar, organizar, ordenar ideas y producir un texto con autenticidad. El tiempo destinado al proceso de estudio

no es proporcional a la cantidad de estudiantes ni la calidad para el desarrollo de competencias genéricas o de pensamiento crítico.

Estas situaciones evidentemente impactan en el bajo desempeño de los estudiantes en la lectura y la escritura, porque este espacio curricular tampoco es aprovechado para practicar y ejercitar estas habilidades por el tiempo tan reducido que tienen los grupos para trabajar; ya sea por la cantidad de estudiantes que conforman el grupo o por la cantidad de temas que se tienen que abordar.

Pese a ello, tanto profesores como estudiantes con sus recursos, con sus mejores intenciones se embarcan en la urgencia de trabajar el programa, así como en la necesidad de cumplir con las demandas apremiantes, presentadas a lo largo del curso, impuestas por las autoridades del plantel y por las autoridades generales del Colegio.

Con esta urgencia de trabajar el programa, desarrollar el pensamiento crítico se reduce a “ver” los temas. Por ejemplo, el profesor del grupo A, al inicio de la clase describe y explica a los estudiantes cómo realizar las actividades, proporciona recursos visuales sobre cómo organizar la información, cómo identificar ideas principales y en qué consiste realizar un resumen, un mapa conceptual, según sea lo solicitado en la clase. Sin embargo, en el desarrollo del curso, este ejercicio se abandonó por la urgencia de participar en la organización y desarrollo de un evento cultural en la escuela y aunque existió la mejor intención de articular la participación con el trabajo del programa y el desarrollo de habilidades como la toma de postura y la construcción de un contexto histórico por parte de los estudiantes, hubo algunos inconvenientes para poder unir todos estos elementos; el profesor no logró explicar claramente cómo construir el contexto histórico.

Quedó inconsistente la construcción de un contexto histórico sobre los personajes empleados por los estudiantes para la elaboración del tapete de aserrín solicitado por el profesor. Aunque no se desprecia el esfuerzo del grupo para organizar el evento de día de muertos con pasarela, altar y sus tapetes alusivos a un momento de la historia nacional.

Con respecto al grupo B, la dinámica de las exposiciones tuvo como intención explicar los temas designados por el profesor. Sin embargo, fue hasta el momento

de la presentación donde se les explicó a los alumnos los aspectos generales de una exposición, lo esperado y la forma en exponer. Por regla general, la mayor parte de los jóvenes orientó las exposiciones a la lectura en voz alta del tema asignado, logrando apenas una lectura clara frente al grupo.

A la par de estas situaciones, entre sus avances y atropellos por el tiempo, los temas, el programa, la cantidad de alumnos, el estilo de trabajo, no se descarta la existencia de alumnos capaces de presentar una exposición a la altura de los lineamientos del profesor, aunque éste no les haya explicado antes cómo exponer. Menos aún se descarta la existencia de jóvenes quienes a pesar de los atropellos, u omisiones logran entender la dinámica de las clases, por tanto, los profesores se apoyan en ellos para explicar al resto del grupo las indicaciones de las actividades o explicar en qué consiste “hacer una buena exposición”, de qué manera “responder el cuestionario”, “cómo analizar el texto”. Generando así una brecha entre los estudiantes más aventajados con aquellos que no lo son, además tal situación da la impresión de que los profesores requieren y prefieren alumnos que saben qué se espera de ellos, desplazando al resto de los estudiantes al estigma de “son los que no saben”.

Mencionamos lo anterior porque los datos del cuestionario arrojaron indicadores esperanzadores sobre el pensamiento crítico, curiosamente no están colocados en el conocimiento de la disciplina, sino como se verá más adelante están en el análisis de temas de interés para los estudiantes.

Para cerrar el análisis de la incorporación de la Reforma a los programas, con énfasis en el aprendizaje de la historia, vale la pena mencionar algunos elementos ausentes y de vital importancia. Como ya se ha mencionado, un esfuerzo vital de la reforma fue la construcción de un Marco Común Curricular con independencia de la escuela o subsistema, para ello se configuraron estándares mínimos, que tenían como objetivo la construcción de un perfil de bachiller, lo cual se expresó en las competencias genéricas.

En esta tesis hemos dado cuenta que al revisar los programas de distintas asignaturas y en particular las de historia, por ningún espacio se indican los mecanismos, las estrategias o los recursos necesarios para el trabajo colegiado

entre los profesores de distintas asignaturas para lograr el desarrollo de estas competencias.

Si bien no existe este esbozo a título colegiado, tampoco a título individual, pues en los programas no figuran estrategias de trabajo para desarrollar las competencias en las clases. Antes bien, las competencias genéricas quedaron al margen de un listado en las primeras páginas de todos los programas de estudio; estas mismas son las indicadas en el acuerdo 444, sin mayor moción o desarrollo de cómo la institución, la academia, los cuerpos colegiados pondrán en marcha los mecanismos, estrategias e insumos para el logro de este tipo de competencias. Esta ausencia es un punto pendiente y sobre todo ausente en el trabajo como institución escolar. Lo cual revela un tema pendiente y sobre todo ausente en el modelo educativo del Colegio ante la RIEMS.

Para cerrar este punto, valdría la pena retomar las recomendaciones de Tomasevski respecto a la necesidad de diseñar propuestas curriculares que sean aceptables y adaptables a las necesidades de los estudiantes y no que sean los estudiantes que se ordenen y estructuren según los programas de estudio<sup>399</sup>. Antes bien que, el currículo sea tan flexible a las necesidades de los estudiantes menos afortunados ya sea por condición socioeconómica o por falta de acceso a herramientas y dispositivos socioculturales; lo cual no sucede hoy por hoy en las aulas escolares y las propuestas educativas, las actividades educativas, la manera en que interacciona el profesor con los estudiantes y el tiempo curricular termina por desplazar a los estudiantes menos favorecidos a engrosar las enormes filas de la deserción y el abandono escolar.

---

<sup>399</sup> Karina Tomasevski. Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (96), 2004, p. 12-13.

## 9.2 La práctica docente

El trabajo de investigación se realizó con dos profesores, quienes tuvieron la voluntad de participar. Durante las entrevistas ambos profesores proporcionaron tiempo diferente al de sus clases, actitudes valiosas para el desarrollo del presente trabajo.

El análisis de las entrevistas reveló muchos puntos de coincidencia, esporádicamente algunas contradicciones. Por ejemplo, se puede apreciar en el capítulo 5 de este trabajo una autopercepción positiva sobre la práctica docente, ambos profesores se auto perciben como buenos maestros; percepción alimentada por el del reconocimiento de egresados y de los propios alumnos, quienes al paso de los semestres regresan a agradecerles y reconocer su trabajo con ellos, pues además pueden mirar su crecimiento como personas.

Sin embargo, como pudo verse en la entrevista al profesor del grupo B, en realidad estos alumnos quienes logran ascender en su formación académica son estudiantes que desde que ingresaron a la institución, en específico al plantel, ya son considerados alumnos brillantes; lo que se aprecia es la invisibilización que hay de los estudiantes menos afortunados. Dando la sensación de que los profesores atienden y concentran toda su anergia con aquellos estudiantes destacados, quienes además ya poseen habilidades y hábitos de estudio; y, además, triunfarán en sus estudios con independencia a sus profesores.

La auto percepción positiva de su práctica docente está fortalecida también por su experiencia docente, mientras uno de ellos tiene más de 10 años, el profesor del grupo B cuenta con más de 20 años de experiencia como docente del Colegio. A lo largo de este tiempo han visto pasar varias generaciones y han tenido la fortuna de mirar a algunos egresados desarrollarse profesionalmente, por tanto, tienen plena confianza en la formación ofrecida por la institución como aliciente en crecimiento personal y profesional de los jóvenes.

Uno de los dos profesores señaló como obstáculos para el aprendizaje la baja autoestima de los alumnos, los pocos hábitos de estudio y la poca auto confianza en sí mismos. Sin embargo, tiene plena confianza en el potencial de los

estudiantes para lograr todas las metas y propósitos planteados por ellos mismos al formarse en el Colegio.

Para ambos docentes, la implementación de la Reforma trajo como única ganancia en su campo curricular la diversificación del perfil profesional en la impartición de las asignaturas. Por ejemplo, en los programas de estudio anteriores a la Reforma sólo podrían impartir las asignaturas relacionadas estrictamente con su perfil profesional, es decir, el profesor del grupo A sólo impartía Ciencias Sociales I y II y el profesor del grupo B sólo las asignaturas de Historia I y II; con los programas de la RIEMS ambos han podido impartir clases de cualquiera de las tres asignaturas del campo curricular de las Ciencias Sociales: Ciencias Sociales, Historia y Estructura Socioeconómica de México.

Para ellos este acierto se refleja en la diversidad de disciplinas desde las cuales se puedan impartir las distintas asignaturas, lo cual contribuye a una diversificación en la formación de los estudiantes al acceder a distintas perspectivas teóricas y metodológicas en función de la diversidad de la formación de los profesores. Sin embargo, sólo miran esta diversidad dentro del mismo campo disciplinar y no miran la transversalidad entre las distintas áreas del conocimiento implícitas en el plan de estudios del Colegio, aún no lo ven como una posibilidad para ampliar el horizonte en el trabajo colegiado y así reforzar el desarrollo de habilidades genéricas entre los distintos campos disciplinares.

De hecho, cuando tocó el momento de explicar las implicaciones y la importancia de la enseñanza de la historia en la EMS cada uno explicó con base en sus propios referentes teóricos y metodológicos disciplinares, así como aquellos elementos pedagógicos conformados durante su experiencia. Lo anterior permite comprender la enseñanza de la historia como resultado de la amalgama entre los elementos disciplinares y pedagógicos. Evidentemente esta síntesis revela el fuerte arraigo de la enseñanza de la historia desde la disciplina. Al mismo tiempo revela la dificultad por parte de los profesores de mirar de forma articulada y multidisciplinaria el plan de estudios, tan necesario para poder trabajar de forma transversal el desarrollo de competencias genéricas.

Desde esta mirada disciplinar ambos profesores coincidieron en que la función de la enseñanza de la historia en el Colegio es trascender la visión de historia de bronce y, más bien, se trata de cuestionar y explicar el presente. De forma contradictoria a esto, ni los programas de estudio, ni ellos mismos en la práctica educativa, inician el estudio del pasado desde la luz del presente; contrario a ello tanto la estructura de los programas como el arranque del estudio de la historia inicia con el estudio del pasado. Ni en la práctica educativa y la estructura de los programas permite dejar clara la manera de arribar a la comprensión del presente con el estudio de la historia, dejando este propósito como un ejercicio intelectual, a cargo de los profesores.

El profesor del grupo A (sociólogo por formación) considera a la historia como un referente para la comprensión del presente sintetizado en la vida cotidiana y el contexto social actual. Y, por tanto, para él es fundamental proporcionar información a los estudiantes y explicarles el origen de los acontecimientos, de las cosas. Esta acción forma parte de una orientación didáctica muy pasiva por parte de los estudiantes como pudo observarse en el salón de clases. Desde este lugar toma sentido por qué las clases se perfilaron a leer, organizar la información en cuadros y esquemas, así como la elaboración de resúmenes, en realidad, estas actividades se corresponden a la idea del profesor sobre la importancia de proporcionar información.

El profesor del grupo B (historiador) consideró en su didáctica enseñar historia para comprender el presente y tomar decisiones a partir del análisis del devenir, del transcurrir del hombre en el tiempo. Enfatizó el impacto de haber conocido el enfoque constructivista de enseñanza, el cual le permitió vincular la historia como disciplina y la enseñanza desde un lugar donde los estudiantes construyan por sí mismos una toma de postura.

A partir de lo anterior, para él, la enseñanza de la historia tiene éxito en la vida los jóvenes cuando son capaces de explicar, por ellos mismos, su presente; imaginar cómo sucedieron las cosas y tomar decisiones para cambiar su propia realidad. Por tanto, la formación desde este espacio curricular no puede lograrse de la noche a la mañana, ni mucho menos durante un semestre, sino se logrará a lo

largo de los seis semestres y a través de las seis asignaturas del campo disciplinar. Este reconocimiento es una buena señal sobre la posibilidad de iniciar con un trabajo multidisciplinar, aunque en este momento sea dentro del mismo campo disciplinar.

Como ya se ha señalado, ninguno de los dos profesores mencionó el desarrollo de las competencias genéricas, ni mencionó, bajo ninguna circunstancia, la posibilidad del trabajo transversal entre las distintas asignaturas o campos del conocimiento, se concentran en la disciplina como su único espacio de enseñanza, es decir, no miran la formación ni desde la perspectiva multidisciplinar ni desde la transdisciplinar cuyo eje de trabajo sería las competencias genéricas.

Únicamente perciben como desacierto en los actuales programas la eliminación del eje de análisis centrado en la modernidad. Lo cual, si es un desacierto porque este elemento permitía analizar el pasado desde la luz del presente, representaba el camino de análisis entre el pasado y presente entre los temas y procesos de la historia nacional y universal.

Como segunda coincidencia, la eliminación de este eje de análisis orienta los programas a la enseñanza de conceptos y temas; aunque estén en desacuerdo en el salón de clases predomina una didáctica centrada justo en la adquisición de conceptos y temas, tal como se apreció en el análisis de las observaciones de clases. Otra coincidencia se ubica en la situación problema, para ellos este elemento no contribuye al análisis del presente porque las situaciones que se propusieron en los programas 2009 y 2010 no tuvieron los efectos esperados, más bien, generó desacuerdo entre los profesores del campo curricular y, en el reajuste curricular del 2014, se eliminaron las propuestas, dando libertad a cada profesor para elaborar con sus estudiantes las problemáticas a trabajar.

Con independencia de ello, ninguno de los dos mira la transversalidad propuesta en la RIEMS en la formación de los jóvenes, siguen mirando desde su perspectiva disciplinar. No miran la esencia de la propuesta del MCC -la cual se explicita en la formación de las competencias genéricas- por su propia inercia de ubicarse en su campo disciplinar y porque tanto en los mismos programas de



estudio como en la institución y en el plantel se encuentra ausente la forma de trabajar este tipo de competencias.

Relacionando la información de las entrevistas con lo sucedido en la práctica educativa y la información del cuestionario hay muchos elementos a hilvanar. Existe poca coincidencia entre la idea sobre la función de la enseñanza de la historia con la didáctica, de la misma manera hay una disonancia entre lo dicho por los profesores en las entrevistas con aquello que ocurre en el aula y lo que hacen los estudiantes. Mientras la intención es la comprensión del presente, del contexto histórico, la toma de decisiones y saber cuestionar la realidad, la didáctica se orienta hacia la revisión de lecturas, la identificación de ideas principales y exposiciones, ejercicios poco claros respecto a cómo, después de ello, conectar con el análisis del presente.

Además, al revisar los datos obtenidos del cuestionario respecto a cómo han aprendido historia en la educación básica vuelven a coincidir las mismas actividades para organizar y sistematizar la información tales como: subrayar ideas principales, elaborar esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos<sup>400</sup>. Todo esto refleja la orientación tan marcada de organizar datos, sin embargo, esto obligaría a dar un siguiente paso en el proceso de enseñanza y orientar a construir preguntas, argumentos y explicaciones.

Los profesores saben poco de sus estudiantes, los ubican como en resistentes para aprender historia y reconocen el poco agrado de éstos por la asignatura. Además, no comprenden que para los estudiantes aprender historia también significa comprender el presente y la sociedad donde viven. Lo cual tiene un valor positivo y poco valorado por sus profesores. Pero al menos un profesor también quiere eso, pero no lo logra pues fracasa al poner el énfasis en la información. Siguiendo con el conocimiento de sus estudiantes, que poco valoran los profesores, resulta trascendental el valor otorgado por los alumnos al estudio de

---

<sup>400</sup> Ver tabal 23 de este trabajo, datos obtenidos del análisis del cuestionario.

la historia, para prepararse mejor para el futuro<sup>401</sup>, para la vida<sup>402</sup> y para entender el mundo que habitan<sup>403</sup>.

Además, los estudiantes ofrecen muchas posibilidades de estudiar el presente a partir de noticias, movimientos sociales (movimiento estudiantil de 1968, los paros nacionales, el crecimiento de la democracia en México a través de la participación ciudadana) o acontecimientos de trascendencia nacional e internacional (los 43 desaparecidos de Ayotzinapa, la contaminación, los atentados de unos países contra otros, las guerras mundiales)<sup>404</sup>. Estas inquietudes no se recuperan ni en el salón de clases ni en los programas de estudio, lo cual demuestra que existe un deseo de contenidos que no satisfacen los programas de estudio.

Estudiantes y profesores coinciden en la importancia de la historia en la formación y para la comprensión de la sociedad actual, sin embargo, se encuentran en lugares distintos. Por cuestiones institucionales, los profesores deben guiar su práctica con base en los programas de estudio y los materiales educativos oficiales, los cuales están diseñados para analizar la conformación del Estado nacional desde una cronología del pasado al presente. Y, al mismo tiempo, al seguir con este lineamiento refleja un acuerdo implícito de que esto debe ser así: iniciar desde el pasado capitalizando a los estudiantes con información, contexto, causas y consecuencias de los procesos.

En cambio, desde la mirada de los estudiantes son los acontecimientos más cercanos el principal camino para estudiar el pasado. Incluso las justificaciones ofrecidas en el cuestionario para estudiar la historia recayeron en la necesidad de analizar los acontecimientos sociales, políticos, educativos, económicos más recientes. Así mismo, los acontecimientos más recientes permitieron la expresión de posturas actitudes, opiniones y críticas por parte de los estudiantes, contrario a lo que sucede cuando tienen que aprender lo que aconteció en el pasado, lo toman como aquello que deben aprender porque así paso sin cuestionar, sin objetar, ni poder construir una postura a partir de algo que “así paso”.

---

<sup>401</sup> Ver tabla 26 de este trabajo, datos obtenidos del análisis del cuestionario.

<sup>402</sup> Ver gráfica 21 de este trabajo, datos obtenidos del análisis del cuestionario.

<sup>403</sup> Ver gráfica 22 de este trabajo, datos obtenidos del análisis del cuestionario.

<sup>404</sup> Ver tabla 30 de este trabajo, datos obtenidos del análisis del cuestionario.

Este lugar desde el cual los estudiantes miran la importancia del estudio de la historia es contrario con la forma en que están organizados los contenidos en los programas de estudio y en la forma en que los profesores organizan el trabajo en el aula a través de las exposiciones y las actividades de organización y sistematización de la información.

Por ejemplo, para el profesor del grupo B vincular el análisis del presente se reduce a una frase “por eso están así las cosas” después de explicar un acontecimiento histórico. En el otro grupo nunca se pudo establecer la relación con el presente porque los primeros dos bloques consistieron en el análisis de los datos y en el tercero los estudiantes tuvieron otros retos como el evento de navidad, exponer sus temas donde explicaran cómo construir un futuro mejor; sin un análisis claro u orientación para ello.

En ninguno de ambos casos se consideran las dudas de los estudiantes, no hay tiempo para escuchar preguntas, pero los estudiantes tampoco las formulan, solo se limitan a realizar las actividades solicitadas por sus profesores, las cuales son necesarias cumplir. Lo cual refleja la cultura del cumplimiento que señalamos en líneas anteriores.

Aunque existe un trabajo educativo propuesto por los profesores, no todos los integrantes de los grupos trabajan en el mismo sentido porque sus intereses están en realizar actividades de otras asignaturas, porque como ha podido verse es vital la entrega de las actividades no cómo se realizan, ni el progreso, proceso o aprendizaje como producto de las actividades.

La anterior situación puede leerse desde dos lugares; primero, al mismo tiempo que los profesores están condicionados a la entrega de reportes, informes y formatos, los estudiantes también viven la misma situación evidenciando una cultura de la entrega de evidencias sin que ello permita trabajar el proceso de aprendizaje; segundo, la no atención de los estudiantes a sus clases podría hablar de la resistencia que tienen para realizar las actividades propuestas por sus profesores. En ambos casos retrata una cultura escolar que no puede llegar a las intenciones educativas propuestas en el modelo educativo propuesto en la RIEMS para la enseñanza de la historia, la formación del pensamiento crítico.

Por estos ejemplos se puede concluir que aquello dicho por los profesores en las entrevistas no siempre se corresponde con las acciones de los estudiantes en la clase, a esta disonancia nos referimos más arriba.

Y paradójicamente, lo anterior, no significa que sea imposible el desarrollo del pensamiento crítico. No se logra en todos ni de la misma forma, más bien se logrará entre aquellos quienes ya cuentan con una serie de elementos como la iniciativa, el deseo de saber, la disposición de trabajar de forma autónoma, la voluntad de aprender. No es muy alentador si consideramos el papel social de la escuela como transformadora de los individuos cuya intención es mejorar la calidad de vida. Estos hallazgos en realidad dan cuenta de una enseñanza donde se favorece a los estudiantes que son más aptos, más autónomos e incluso cuentan con un impulso social, cultural y familiar de continuar sus estudios, mientras que aquellos estudiantes que no cuentan con esta plataforma avanzan hacia el camino del rezago educativo. Lo cual se especificará con más detalle en la siguiente dimensión de análisis: los estudiantes.

### **9.3 Los estudiantes**

Para el análisis de esta dimensión se consideró el análisis de los datos obtenidos del cuestionario y la observación de la práctica educativa. Respecto a la práctica educativa se consideró el análisis sobre la categoría ¿qué hacen los estudiantes en el salón de clases?

Tal como se pudo notar en el capítulo 6, los grupos estuvieron conformados por jóvenes de entre 15 y 17 años, principalmente integrados por mujeres. La mayoría de ellos vive en colonias aledañas al plantel, no invierten mucho tiempo en desplazarse de su casa a la escuela. Aunque han vivido toda su vida en el mismo lugar, su pertenencia social no se reduce a lo local, más bien su auto percepción se ancla a una ciudadanía global, donde integran su pertenencia al mundo, al país, a un espacio local y, también, familiar. También se advierte un fuerte arraigo a creencias y prácticas religiosas de tradición católica, aunque no se desprecia la influencia de otras creencias entre la población de estudiantes.

La gran mayoría de los estudiantes son hijos e hijas de padres cuyo nivel educativo no es superior a la EMS, los datos reportaron una media distribuida entre la secundaria culminada (27%) y la EMS concluida (24%). El reto principal de esta población de estudiantes es permanecer y concluir la EMS, lo cual resulta ser todo un proceso muy complejo, cuyo éxito está determinado por obstáculos institucionales y resistencias propias del origen familiar.

Respecto al origen familiar, los estudiantes reportaron como su principal actividad y, por ende, responsabilidad, asistir a la escuela. No tienen un trabajo remunerado y son dependientes económicos de sus padres.

Más allá de la escuela no dedican tiempo a actividades deportivas, culturales ni de recreación; su principal actividad es asistir a la escuela. Por tanto, por fortuna o no, la escuela es la única fuente de adquisición de conocimiento, cultura y socialización. Lo cual ya refleja la idea de esperar que sea la escuela el único espacio para la formación y explica por qué no realizan otro tipo de actividades de enriquecimiento cultural.

Todo esto podría considerarse información poco relevante, sin embargo, si pasamos estos datos a la luz de aquello que hacen los estudiantes en el salón de clases, resultan incomprensibles las razones para copiar las tareas de otras asignaturas en la clase de historia si cuentan con tiempo e insumos tecnológicos como computadoras y conexión a internet en sus casas, lo cual habla del lugar que le asignan a la materia.

Más bien, de trasfondo se refleja la poca responsabilidad que los alumnos tienen para su propio aprendizaje, la nula dedicación de tiempo a las actividades escolares, la falta de motivación a aprender, la escasa orientación recibida en su núcleo familiar para la elaboración de sus actividades escolares; principalmente por los inexistentes hábitos y dedicación al estudio en casa como resultado de una práctica familiar. Además, recordemos que al término de la jornada escolar regresan a su casa y pasan gran parte de la tarde conectados a internet, muy bien tienen tiempo para realizar sus actividades escolares, pero no dedican ese tiempo para ello. De esta situación nos gustaría dejar como pregunta de reflexión ¿Cómo lograr que los estudiantes adquieran estos hábitos de estudio fuera de la jornada escolar?

De ninguna manera se pretende señalar a alguien en particular como responsable de incentivar el desarrollo de estos hábitos, porque, en primer lugar, es responsabilidad de los estudiantes; no se puede desahogar toda la responsabilidad en los padres de familia. Más bien, entender estos elementos, así como el capital escolar de los padres, permite tener claro que el reto y responsabilidad de los estudiantes está en culminar este nivel educativo e incorporarse a la educación superior, cuyo proceso se va obstruyendo, entre otras razones, por la propia inactividad de los estudiantes sobre su proceso formativo, la nula atención y dedicación en actividades que engrosen el capital cultural de los estudiantes a través de actividades recreativas y de esparcimiento después de la jornada escolar. Nada de esto parece estar detectado por la escuela y por tanto no puede ofrecer una solución.

Por otro lado, al mirar la importancia asignada por los estudiantes a la socialización en el salón de clases, por encima de la atención al desarrollo de la clase, manifestada en tiempo para desayunar, maquillarse, jugar y realizar actividades de otras asignaturas retrata un obstáculo producido entre la intersección del ámbito individual, familiar e institucional. Valdría analizar cuáles son las asignaturas a las que dedican más tiempo, las razones de ello y las calificaciones que obtienen en las demás asignaturas, pero por este momento es una tarea que sobrepasa los límites de esta investigación, por tanto, esto también constituye una interrogante para seguir avanzando en el análisis de la práctica educativa desde el punto de vista de las responsabilidades de los estudiantes.

Por el lado familiar, personal y social los jóvenes no tienen momentos de esparcimiento, la única trayectoria al salir de la jornada escolar es arribar a sus domicilios, no desarrollan actividades extracurriculares ni deportivas. Por el lado institucional, la distribución del tiempo durante la jornada escolar y el descanso se encuentra atropellada entre la cantidad de estudiantes y los reducidos servicios para la ingesta de alimentos.

En el plantel, no hay espacios suficientes para el esparcimiento durante el descanso de tal manera que los jóvenes se reúnen en las pocas jardineras, los escalones de los distintos edificios, el patio es muy pequeño y en él se trazan las

canchas: una de futbol y otra de basquetbol, pero al mismo tiempo es paso hacia el estacionamiento para los automóviles de los profesores.

Así, la distribución del tiempo para el descanso y el espacio en el plantel es deficiente de tal manera que los jóvenes terminan por utilizar sus salones de clase para el desayuno y la socialización. A ello podemos añadir los malos hábitos de los jóvenes de llevar sus alimentos al salón de clases, comer y no poner atención al trabajo de clase.

Aunque nuevamente no se puede mirar esta situación de forma aislada al contexto institucional, ni a la conformación del Plan de estudios o sus programas. Sucede que en estos documentos las clases extracurriculares no están consideradas como su formación obligatoria, sino que son actividades fuera de los programas, aunque si existen actividades culturales y deportivas ofertadas por la escuela, las cuales son impartidos fuera de la jornada escolar y depende de los estudiantes tomar alguna actividad. La intersección anterior nos da pauta para reconocer los obstáculos institucionales que impactan de una u otra manera al aprovechamiento escolar, permanencia y egreso de las y los estudiantes.

Si hay un elemento ubicado en primer lugar para obstaculizar el aprovechamiento escolar es la cantidad de alumnos que conforman los grupos. La cantidad de estudiantes impide un desarrollo de clase donde los temas sean el medio para el desarrollo de competencias, la interacción entre los estudiantes y con el profesor.

La carga administrativa de los profesores por calificar a cada estudiante, entregar evidencias de aprendizaje, las reuniones convocadas por la autoridad del plantel y de la Dirección General, también son detractores del aprovechamiento escolar por la reducción del tiempo curricular, el cual ya se ha mencionado en reiteradas ocasiones es mínimo.

Recurrir a la simulación de considerar el progreso y el proceso de aprendizaje de cada alumno mediante de la entrega de las actividades y resumir la revisión a “lo entregó” o no, son estrategias que tocan superficialmente las intenciones formativas de la enseñanza de la historia, desde el punto de vista institucional y por parte de los profesores. Aunque contradictoriamente es una situación que puede

comprender que así es de cara al limitado tiempo curricular y administrativo determinado por la institución. También resulta equivalente a una pedagogía preocupada por ver los temas del programa en las clases por encima del desarrollo de las competencias genéricas.

Aunque lo anterior no termina por justificar las actividades educativas de los profesores están centradas únicamente en la lectura, organización y exposición de la información. No es que las actividades anteriores no sean un antecedente a un proceso más amplio, sin embargo, justo ese es el tema a reflexionar las actividades no se encuentran dentro de un plan más amplio desde el cual arriben al desarrollo claro de competencias más complejas lo que permitiría llegar al pensamiento crítico. Entonces, al mismo tiempo que existe un desacierto por parte de los profesores, también lo hay desde el punto de vista curricular e institucional por este clima que favorece la entrega.

Ahora bien, no todo es adverso hay aspectos muy favorables tanto desde el ámbito familiar como en el institucional. Por ejemplo, la enseñanza de la historia y específico la cultura histórica se encuentra con el respaldo familiar pues acudir a museos y zonas arqueológicas es una de las prácticas familiares de fin de semana. Los padres apoyan las visitas a los teatros y aunque el acceso a los libros esté limitado no se niega la posibilidad de su adquisición, sobre todo si se relaciona con tareas escolares.

Además, los jóvenes cuentan con acceso a internet y a medios tecnológicos. Al acercar el lente sobre el análisis de la inversión del tiempo después de la jornada escolar, los datos indican una gran inversión de tiempo a la conexión de internet en sus hogares, casi proporcional al tiempo de la jornada escolar durante la semana.

La navegación en internet es abierta, sin dirección ni orientación sobre un fin escolar, lo cual constituye un área de oportunidad para los estudiantes, al aprender a auto gestionar sus recursos para enriquecer su proceso formativo, aunque la inercia de las prácticas familiares de estudio auto limitan esta área de oportunidad. Sin embargo, al revisar las habilidades reconocidas por los estudiantes, como las que poseen sobre el uso de los recursos tecnológicos, abren posibilidades de ponerlas al servicio de actividades educativas más creativas, unas que incluyan el



uso de tecnologías, como por ejemplo la elaboración de videos, edición y escritura de blogs, editar imágenes, fotos y la elaboración de presentaciones con animaciones. Lo que nuevamente pone sobre la mesa el tema del desarrollo y la puesta en práctica de habilidades genéricas y transversales.

Desde el espacio institucional también existen aspectos muy positivos. Tal como pudo notarse en los datos obtenidos en el cuestionario, referentes al conocimiento histórico, tanto la educación previa, como la que cursan, da muestra del conocimiento de los estudiantes sobre el desarrollo cronológico y los aspectos más importantes de la historia nacional. Aquí se hace referencia al conocimiento de la historia de “bronce”, mencionada por uno de los profesores; los estudiantes arriban a sus clases con conocimiento e información de qué aconteció para la conformación del Estado Nacional, por tanto, continuar fortaleciendo el mismo conocimiento es avanzar hacia la monotonía y la repetición de la información, sin que tenga un sentido formativo para los jóvenes.

Existe una coincidencia entre los profesores de educación básica y los de EMS, en ambos casos las actividades educativas principalmente son de transmisión, sistematización y exposición de información. Si eso ya es así, lo idóneo sería que en la EMS los profesores aumentaran el nivel de complejidad de las actividades, de tal manera, que los jóvenes pusieran en práctica la escritura, la construcción de argumentos, la exposición de opiniones y posturas en lugar de repetir la información contenida en los textos. Ello equivaldría a hacer efectivo el trabajo transversal, reconocer el trabajo multidisciplinario entre las distintas asignaturas de diferentes campos disciplinarios, por lo menos, entre aquellas coincidentes en el mismo semestre.

Un aspecto positivo del contexto escolar es que éste es el único espacio donde los estudiantes se acercan a los libros, al teatro y al periódico. Los estudiantes reportaron en el cuestionario que las visitas al teatro, la lectura de textos, libros y periódicos son actividades educativas o tareas escolares. Aunque en este aspecto existe una intersección entre el espacio escolar y el familiar, porque las visitas a los museos y a las zonas arqueológicas fueron reportadas como

actividades que realizan por razones escolares<sup>405</sup> y es la familia que apoya estas iniciativas, acompañando a sus hijos sin objeción alguna.

Para culminar esta sección, nos gustaría cerrar con una respuesta a la pregunta ¿qué hacen los alumnos en el salón de clases? Con base en lo que hemos revisado, los estudiantes están distraídos con la entrega de actividades, con la imposibilidad de ejercer la reflexión, expresar inquietudes, opiniones, puntos de vista, elaborar preguntas o cuestionar. La entrega de actividades es un ejercicio de distracción y entretenimiento en el sentido de tener qué hacer “algo” en el salón de clases. Lo anterior no solo les sucede a los jóvenes, también le sucede a los profesores y a las mismas autoridades educativas. Se encuentran distraídas en la entrega y en el cumplimiento, sin alcanzar la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico; no hay tiempo para ello.

#### **9.4 La práctica educativa**

Ya en el desarrollo de los temas anteriores se han tocado algunos puntos sobre la práctica educativa, desde el ámbito curricular (los planes y programas de la asignatura), y desde el ámbito escolar, específicamente en el trabajo del aula (las actividades educativas). Sin embargo, en este apartado es importante resaltar la distancia existente entre los profesores con sus estudiantes, de estos con sus colegas y las autoridades; la cual es proporcional a la distancia existente en el salón de clases entre los mismos estudiantes.

Además de la práctica educativa, también es importante mirar, la desarticulación entre las actividades educativas que van desarrollando profesores y estudiantes. En ambos grupos, cada clase se trabaja un tema distinto. Aunque cada tema está señalado en el programa de la asignatura cada clase se trabaja un tema sin que se explique o analice relación entre cada uno de ellos. No es claro cómo esa forma de trabajar conducirá al desarrollo del pensamiento crítico, cada tema se reduce a la entrega de actividades aisladas

---

<sup>405</sup> Ver tabla 9 y 10 de este trabajo.

Lo mismo les sucede a los profesores: pierden la brújula en la formación de las competencias y orientan su práctica educativa en un performance donde sólo se “ven” los temas, cuyo significado es leer un texto en clase y entregar un cuadro con la información o un resumen, sin que implique análisis de la información; no hay tiempo ni existen las posibilidades de corroborar cómo están comprendiendo los jóvenes los temas, por la cantidad de integrantes por grupo. Esta dinámica se replica entre los profesores y sus autoridades porque existe una relación mediada por la entrega de informes, formatos, reportes, entre otros documentos de carácter administrativo cuya intención es dar evidencia del trabajo realizado, sin importar la calidad de este o las formas en que se desarrolla el trabajo en clase. Importa obtener cifras respecto a quién cumple, quién no, a quién le falta o quién no logró la cifra de alumnos aprobados. La solicitud de las actividades es con urgencia de un momento a otro, tal como sucedió con el evento de día de muertos, actividad que fue solicitada a uno de los profesores que participó en la investigación. La solicitud interfirió con su planeación de clase y la dinámica de trabajo con el grupo.

El profesor tuvo que hacer ajustes a su planeación para incorporar la participación de los jóvenes al evento. Designó la elaboración de tapetes de aserrín por equipos de trabajo solicitando que estos fueran alusivos a un tema de la historia de México; cada equipo pudo elegir de forma libre qué tema ilustrar. También les solicitó elaborar el contexto histórico de la imagen, cuya indicación nunca quedó clara para los jóvenes y tampoco hubo tiempo para explicar qué es y cómo se elabora el contexto histórico. Aquí el grupo perdió una oportunidad educativa muy valiosa para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico porque se dio importancia, simplemente, a que el evento se llevara a cabo, con una pasarela de catrinas y la exposición de tapetes de aserrín alusivos a la historia de México.

La solicitud de las actividades culturales en el plantel de un momento a otro interrumpió el trabajo del grupo, redujo el tiempo para abordar el tema del movimiento de la independencia correspondiente a un tema del segundo bloque del programa.

También es importante tener presente que, entre la incorporación del enfoque por competencias (programa de estudio 2009) y los ajustes curriculares a

los programas de estudio de historia (programa de estudio 2015 y 2016) la asignatura perdió 1 una hora de estudio a la semana. En el programa anterior a la Reforma la asignatura de historia tenía una carga horaria de 4 horas semanales. En el programa 2009 se redujo a 2 horas a la semana, perdió 2 horas, pero académicos del campo curricular manifestaron su desacuerdo y lograron recuperar una hora de esas dos horas que perdió la asignatura en el programa, por tanto, en los programas 2015 y 2016 el tiempo curricular quedó en 3 horas semanales.

De la misma manera en que los profesores perdieron una hora de carga curricular los alumnos también perdieron esa hora de trabajo para su formación social e histórica. Además, permite mirar el lugar que tiene este campo curricular en la formación general de los jóvenes.

Ahora bien, para visibilizar esta pérdida y cómo impacta en el proceso de aprendizaje es necesario recordar la cantidad de alumnos que integra a cada grupo y contrastarlo con el tiempo invertido para organizar y gestionar a cada uno. Recordemos, entre el inicio de las clases y el momento en que los estudiantes desarrollan el trabajo académico pueden pasar de 20 a 30 minutos. Si la clase es de 60 minutos solo disponen de 15 a 20 minutos para realizar sus actividades porque de ese tiempo hay que considerar el que se invierte para pasar asistencia, sellar y registrar la entrega. Si la clase es de dos horas el grupo dispone de más tiempo, pero los estudiantes ingresan más tarde al salón y se va atrasando el inicio y desarrollo de la clase. Así, aunque tengan una hora más no se gana más tiempo para el desarrollo de las actividades.

Si la práctica educativa en el salón de clases se centra solo en la elaboración de actividades asiladas, independientes unas de otras, entonces el desarrollo de competencias queda desdibujado, de la misma manera que el pensamiento crítico.

Esta dinámica es la misma desde la cual se organiza la comunidad escolar, existe una práctica entre el cuerpo colegiado de entregar reportes, evidencias, calificaciones resumiendo la entrega a números que arribarán a estadísticas sobre el desempeño, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes, sin que ello dé cuenta de los aprendizajes alcanzados entre la comunidad escolar.

Nada de ello toca siquiera al proceso de aprendizaje tanto de los profesores como de los estudiantes para el desarrollo de competencias y ni qué decir del pensamiento crítico. A este nunca pueden arribar, ni es claro en qué momento inicia, ni desde qué lugar iniciar con él.

La práctica educativa solo arriba a la superficie de un proceso formativo más amplio, profundo y muy necesario para pasar del conocimiento a la puesta en práctica de ese conocimiento. Las prisas administrativas, el escaso tiempo y la poca claridad hacia dónde dirigir los esfuerzos impiden profundizar y pasar de la adquisición de conocimiento a la construcción de sentido, la reflexión y la construcción de argumentos en camino hacia la formación del pensamiento crítico.

Con todo lo expuesto hasta ahora pareciera que la comunidad escolar (autoridades, profesores y alumnos) se centran en la entregad de actividades y de manera forzada avanzan entre atropellos, actividades culturales urgentes, de forma básica en el análisis de información, exposición de la misma, elaboración de resúmenes, cuadros comparativos como actividades educativas vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico. Omitiendo o quizá postergando el diálogo, la retroalimentación, compartir perspectivas, no hay tiempo para ello, por lo menos en las clases observadas.

## **9.5 Hacia dónde ir**

En esta última parte del trabajo se busca proporcionar preguntas, señalar caminos y apostar por algunas propuestas para avanzar en mejorar el proceso de aprendizaje en el Colegio de Bachilleres, en algunos sentidos de forma general y en otros sobre la particularidad de la enseñanza de la historia.

Para empezar, es importante enfatizar que el papel de la enseñanza de la historia en la EMS está lejos de formar historiadores, aunque en la realidad parece que todo está orientado a la formación disciplinar, posterga la formación para el pensamiento crítico, más bien el espacio curricular de la asignatura está orientado a proporcionar información histórica sobre los acontecimientos de la conformación del Estado Nacional.

Es fundamental señalar este punto, porque la orientación de la RIEMS va hacia la formación de competencias genéricas por encima de las disciplinares; pero en los programas de estudio del Colegio, se enfatizan las competencias disciplinares por encima de las otras. Desde este lugar emerge una formación centrada en temas y contenidos disciplinares.

Lo que sucede en el salón de clases retrata muy bien la propia relación entre los profesores y las autoridades educativas. Si los estudiantes tienen como responsabilidad la entrega de las actividades para dar evidencia del trabajo, lo mismo les sucede a los profesores con las autoridades. Hay fechas, tiempos y actividades que cumplir; se les demanda la entrega de evidencias del trabajo con sus alumnos sin privilegiar el progreso ni el proceso de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias o habilidades. Se ha generado una especie de desconfianza sobre el trabajo docente y estas situaciones se traspasan al salón de clases, los profesores también desconfían de las posibilidades y potencialidades de sus estudiantes.

Aunque no se debe perder de vista el carácter propedéutico que tiene el bachillerato. Los profesores también deben preparar a los alumnos para el examen de admisión, es decir, deben proporcionar información para el examen de admisión a la universidad. Si bien no queda explícito en el modelo educativo, ni en los planes y programas de estudio esta vinculación, la orientación que tienen los programas y el desarrollo de las clases permiten hacer visible que la formación de los jóvenes se orienta al ingreso de la universidad, por tanto, la urgencia de proporcionar contenidos y temas.

Si ello es así, entonces, el logro de competencias genéricas, como las disciplinares, requiere de prácticas educativas distintas, prácticas donde los sujetos estén en el centro de las prioridades y no la entrega de las actividades. Se precisa construir proyectos académicos donde las y los docentes puedan trabajar colegiadamente para motivar, impulsar y proyectar a sus estudiantes como sujetos activos de su proceso de aprendizaje. Se requiere configurar el aula como un espacio donde los estudiantes desarrollarán actividades que impacten su vida actual, con un sentido y una dirección que les permita desarrollar herramientas

cognitivas, vivenciales, de interrelación, de toma de decisiones para transformar su vida, incluso construyendo proyectos de vida para la propia auto transformación, elevando con ello la calidad educativa.

Se precisa de un proyecto donde el cuerpo de docentes y autoridades trabajen de forma colegiada, para colocar el desarrollo de las competencias en el centro de la formación de los estudiantes. Sin parcelar el trabajo en asignaturas disciplinares que han orillado a los docentes al trabajo individualizado, parcializando el conocimiento y duplicando el esfuerzo con la entrega de actividades y más actividades, las cuales no tienen otro fin que la obtención del sello.

El sentido de la formación tiene que trascender la entrega de actividades y la acumulación de sellos. La formación tendría que valorarse en términos de la transformación del pensamiento de las y los estudiantes. Por ejemplo, en lo que compete a la enseñanza de la historia, aprender a leer el presente y explicar a su sociedad en la actualidad se hace complejo desde la visión cronológica del pasado al presente; para leer el presente se requiere aprender a cuestionar el presente, analizar el pasado, no por conocer al pasado en sí mismo, sino para analizarlo a la luz de las situaciones actuales y poder explicarlas. Para ello no se requiere saber cuándo sucedió tal o cual evento, quiénes participaron o para qué lo hicieron, más bien, se precisa aprender a hacer preguntas y comprender el pasado para poder responder, a través de ese pasado, y apuntar hacia la transformación de la vida en el aquí y ahora.

Se requiere un cambio en la manera de organizar los contenidos de enseñanza en los programas y partir de preguntas, situaciones problema sobre la conformación actual de la nación, para acudir al pasado a realizar las pesquisas que permitirán dar respuesta a las inquietudes del presente. Desde esta óptica, los programas se organizarían a través de un eje transversal (el Estado-Nación, la cultura nacional, la globalización o la modernidad) y los temas o contenidos deberán permitir capitalizar conceptos, procesos, situaciones, causas-consecuencias, con la intención de responder a las preguntas. La organización tendría otra lógica cronológica, del presente al pasado.

Los estudiantes no son ajenos a ello, tienen inquietudes, dudas y preguntas sobre el presente. Este presente se amplía y aclara más cuando se introduce el futuro como categoría temporal. Ello se reveló en el cuestionario, les interesa conocer las causas de los atentados, los ataques a los estudiantes que se han manifestado a lo largo de la historia en nuestro país, a través de su interés por conocer qué paso con los 43 desaparecidos de Ayotzinapa y cuál es la relación con el movimiento del 68<sup>406</sup>. Hablar de los acontecimientos que serán recordados en el futuro permitió a los estudiantes visibilizar y hablar sobre su presente. Si bien estas inquietudes pueden no estar presentes en los exámenes de admisión a la universidad, pero si pueden representar un camino para analizar los acontecimientos sociales, políticos, culturales, económicos de la historia de nuestro país.

Sin embargo, por la organización de los programas son dudas que nunca tendrán lugar en el salón de clases, porque primero se tiene que revisar qué es la historia, cuáles son las distintas escuelas y metodologías historiográficas para después pasar al movimiento de independencia y para cuando lleguen al movimiento del 68 deberán estar en cuarto semestre.

Se necesita que autoridades, docentes y estudiantes exploren otros horizontes más allá de la rueda del hámster; reconociéndose, validando su experiencia, dialogando, indagando, explorando nuevas estrategias, recursos y actividades educativas.

---

<sup>406</sup> Ver tabal 30 de este trabajo.



## BIBLIOGRAFÍA

Allier Montaño, E. "Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria". *Historia y Grafía*, No. 31 pp. 165-192, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/589/58922941007.pdf>

Alvarado Sánchez, Martina. "El desarrollo del pensamiento histórico en la formación de profesores de educación preescolar en la BENMAC de zacatecas (2012-2015)", en Deni Trejo Barajas y Juana Martínez Villa (coords.) *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, Memorias del VI encuentro nacional de la REDDIEH, Morelia Michoacán, pp.1261-1268, 2015.

Andrade Cázares, Rocío "El enfoque por competencias en educación". En *Ide@s CONCYTEG*, año 3, número 39, 8 de septiembre de 2008.

Anguera, Carles. *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. Tesis de doctorado. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials Facultat de Ciències de l'Educació Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2012.

Argüelles, Antonio. *Competencia Laboral y educación basada en Normas de competencia*. México: Limusa, 2000, p. IV.

Arriarán-Cuéllar, Samuel (2014), "Filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. V, núm. 13, pp. 143-156, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/335> [consulta: 14/11/2020].

Armando Pavón Romero "III. Los estudiantes en la cátedra" En: Armando Pavón y Clara Inés Ramírez, *El catedrático novohispano: oficio y burocracia en el siglo XVI*, México, UNAM, 1993.

Aróstegui, J. *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, 2004.

Aróstegui, J. *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica, 2001.

Ávila Homero y Cruz Tanía, "Juventudes en la posmodernidad mexicana", *Jóvenes*, revista de estudios sobre juventud, cuarta época, núm. 24. México: IMJ, 2006.

Barça, Isabel. *Educação Historical: Vontades de Mudança*. *Historical Education: Whises for change*. En: *Educar*, revista de Curitiba Brasil, No. 42, p. 59-71, out/dez, 2011.

Barça, Isabel. "Marcos de Consciência Histórica de Jovens portugueses". *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007.

Bauman, Zygmunt. *La globalización. Consecuencias humanas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2010.

Bazán Ramírez, Aldo, y Sánchez Hernández, Beatriz Adriana, y Castañeda Figueiras, Sandra, y "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, no. 33, 2007, pp.701-729. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003312>

Benítez, Germán Sergio. "Educación media superior: oferta actual y desafíos para la universalización de su cobertura", en: Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.) *Desafíos de la Educación Media Superior*, Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez, 2015.

Bertely, María Busquets. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2007

Bourdieu y Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Les Editions Minut, 2ª edición, 1981.

Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Compilación y traducción: Isabel Jiménez. México, Siglo XXI Editores, 1998.

Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI editores. Traducción de Ariel Dilon y Pablo Tovillas, 2007.

Bruner, Jerome. *La educación puerta de la cultura*, Madrid España, Aprendizaje Visor, segunda edición, 1999, p. 21.

Cabrero, Julio, Llorente, María del Carmen, Román, Pedro, "Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado". En: Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación, No. 23, mayo, 2004, pp. 27-41. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802303.pdf> [Consultado el 23 de marzo de 2017].

Cadavid Rojas, Ana María y Calderón Palacio, Isabel Cristina, "Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y Gimeno San cristán", en: Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 40, (septiembre-diciembre), pp. 143-152, 2004.

Calderoni, José, y Pacheco, Valeria, y "El hipertexto como nuevo recurso didáctico." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXVIII, no. 4, 1998, pp.157-181. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028407>

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castells, Manuel. La era de la información, economía, sociedad y cultura. Alianza, Madrid, 1997, p. 58.

Castells, Manuel. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Siglo Veintiuno Editores. México. V. 1, pp. 87-92. 2002.

Castrejón Diez, Jaime. *Estudiantes, bachillerato y sociedad, Colegio de Bachilleres*, México, 1985.

Castejón, J. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico, *Bordón*, 50, 171-185

Chávez García, Hernández Amaya y Cervantes Olguín “Significados entre estudiantes y docentes ante el libro de texto de historia en el marco de las reformas educativas de 1993 y 2009”, En: Xavier Rodríguez Ledesma, Ariana Toriz Martínez y María del Carmen Acevedo Arcos (coords.) Memoria del Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2013, p. 2013: 43-54.

Cerri, Luis Fernando y Coudanes Aguirre, Mariela, “Jóvenes y sujetos de la historia”, en: *Revista Clío y asociados: La historia enseñada*, no. 14, 2010, p. 117-128.

Coffey, Amanda y Paul Atkinson. *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia, Contus, Universidad de Antioquía, 2003.

Colegio de Bachilleres. Programa de la asignatura de Historia de México. Contexto Universal I, Colegio de Bachilleres, 1993.

Colegio de Bachilleres, Actualización de la Tabla de perfiles profesionales para el personal académico, 2002, p. 7.

Colegio de Bachilleres. “Cuatro años de Reforma Integral en el Colegio de Bachilleres”. Reseña, Documento de trabajo, diciembre de 2010.

Colegio de Bachilleres, Modelo Académico, 2011.

Colegio de Bachilleres. Programa de historia de México I, 2011.

Colegio de Bachilleres, “Ajuste curricular”, versión 1.4. junio de 2014.

Colegio De Bachilleres. Programa de Asignatura. Historia de México I. Tercer semestre, 2015.

Colegio De Bachilleres. Programa de Asignatura. Historia de México II. Tercer semestre, 2016.

Colegio de Bachilleres. Gaceta de agosto 2015 año XXXV número especial.

Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B.; Valls, E. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid. Aula XXI/S antillana, 1994.

Coll, César e Isabel Solé. “Los profesores y la concepción constructivista”. En Coll, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, and Javier Onrubia. *El Constructivismo En El Aula*. Barcelona: Graó, 2007, 17ª ed.

Coll, César., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. Actividad conjunta y habla. En P. Fernández Berrocal & Ma A. Melero Zabal (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI, 1995.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. “Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019”. México, 2020. Documento disponible en: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/indicadores-nacionales-para-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2020-cifras-del-ciclo-escolar-2018-2019>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. “Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos”. México, 2020. Documento disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>

CONCULTA. Encuesta nacional de Lectura y Escritura 2015. Disponible en: <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>

Coudanes, Mariela. “Las relaciones entre pasado, presente y futuro como objeto de estudio de la historia y su enseñanza”. En: *Revista digital: Escuela de Historia*, año 4, núm. 7, 2012. Disponible en: <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/87> [consultado el 5 de agosto de 2019].

Cuesta, Raymundo. “Historia con Memoria y didáctica crítica”. En: *Conciencia social, anuario anual de la didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, No. 15, 2011.

Cuesta, R., Mainer, J., y Mateos, J. “Significado e implicaciones didácticas de la historia del presente en la obra de Julio Aróstegui”. *Apuntes fedecarianos*. En: *Conciencia social*, no. 16, pp. 85-91, 2012.

De Certeau, M. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1995.

De Jesús Andrade, T. y de la C. Martínez Tena, A.: "Consumo cultural, mediaciones y prácticas culturales en las sociedades globalizadas", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, septiembre 2013, [www.eumed.net/rev/cccss/25/consumo-cultural.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/25/consumo-cultural.html)

Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1996.

De la Torre, *Del humanismo a la competitividad*, México, UNAM, 2004.

De Sousa, B. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del sur*. Bogotá: Siglo XXI, 2010.

Díaz-Barriga, F. *Habilidades de pensamiento histórico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de México, 1998.

Díaz Barriga Arceo, Frida, y Marco Antonio Rigo. "Formación docente y Educación Basada en Competencias", en *Formación en competencias y formación profesional*. México, D.F. CESU- UNAM. 2000.

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Heredia, Abraham; Canto, Pedro; Tejeda, Mario; Barrón, Concepción; Valenzuela, Gloria; Padilla, Rosa; Ramírez, José y Gracia, María, "Innovaciones curriculares", en Á. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011*, Ciudad de México: COMIE, 2013. pp.109-196.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Rigo, Marco Antonio, "Formación docente y Educación Basada en Competencias". En: *Formación en competencias y formación profesional*. México, D.F. CESU- UNAM, 2000.

Díaz Barriga Arceo, Frida. *Aprendizaje situado. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill, 2006.

Díaz Barriga, Ángel "El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en: *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 11, 7-36, 2005.

DOF, 27/08/199. Acuerdo número 181 por el que se establecen el plan y programas de estudio para la educación primaria. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993) [consultado el 20 de agosto de 2019].

DOF, Acuerdo 442, donde se establece la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 26 de septiembre de 2008.

DOF., Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, martes 21 de octubre de 2008.

DOF., Acuerdo 445, por el que se conceptualizaron y definieron las modalidades y opciones educativas que integraban y conformaban la EMS en México, 21 de octubre de 2008.

DOF., Acuerdo 486, donde se establecen las competencias disciplinares extendidas, 30 de abril de 2009.

DOF., Actividad 488, por el cual se dan a conocer algunas modificaciones que se realizaron a los acuerdos 442, 444 y 447, 23 de junio 2009.

DOF., Actividades 447, donde se establecieron las competencias docentes para quienes impartan educación en esta modalidad, 29 de octubre de 2008.

DOF., Acuerdo 449, por el que se establecieron las competencias del perfil del director de aquellas escuelas de EMS, 2 de diciembre de 2008.

DOF., Acuerdo 450, por el que se establecieron los acuerdos para aquellas instituciones particulares que brindan la EMS, 16 de diciembre de 2008.

DOF., Acuerdo 480, por el que se establecieron los lineamientos para el ingreso de las Instituciones al SNB, 23 de enero de 2009.

DOF., Acuerdo 484, por el que se establecieron las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, 19 de marzo de 2009.

DOF., DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 9 de febrero de 2012.

DOF., Acuerdo 653, por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, 4 de septiembre de 2012.

DOF., Acuerdo 656, en el que se reforma y adiciona el acuerdo 444, integrando las competencias disciplinares extendidas, 20 de noviembre de 2012.

DOF., Acuerdo 657, se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes para ocupar el cargo de director en los Planteles Federales de la SEP, 26 de noviembre de 2012.

DOF: 20/07/2016. Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5445281&fecha=20/07/2016](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5445281&fecha=20/07/2016) [consultado el 12 de agosto de 2019].

Domingo, Ángeles. Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Alemania, Pública, 2013.

Ducci, María Angélica. "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en: *Seminario Internacional sobre la Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas 1*. Guanajuato México, 1997. Documentos presentados. Montevideo: Guanajuato México: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor), 1997, p.15.

Elliot, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1997.

Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata, 1993.

Evans, W., R. "Concepciones del maestro sobre la historia" En: *Boletín de la didáctica de las ciencias sociales*, No. 3 y 4, 1991.

Fernández, María Teresa, Ana María Tuset, Guadalupe de la Paz Ross, Ana Cecilia Leyva, Adalberto Alvidrez, "Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis". RIECE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vil. 8, núm. 1, 2010.

Florescano, Enrique. *Para qué enseñar y estudiar historia*. México, Instituto de estudios Educativos y sindicales de América, 2000.

Florescano, Enrique. *Etnia, Estado y Nación*. México: Taurus, 2000.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2da. Edición, México, Siglo XXI, 2005.

Fontaine, S. Représentations sous-jacentes a l'enseignement de professeurs oeuvrant dans une école d'ingénierie. *Thèse du doctorat en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en Sciences de l'éducation, non publié*, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, Montréal, 1996.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2da. Edición, México, Siglo XXI, 2005, p. 35

Gallo, Miguel Ángel. *Historia de México 1. De la independencia al Porfiriato*, Quinto Sol, México, 2010.

García Cabrero, Benilde, y Loredó Enríquez, Javier, y Carranza Peña, Guadalupe, y "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión." REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol., no., 2008, pp.1-15. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>

García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Debolsillo, 2009.

García Canclini, Néstor. *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Argentina. Katz Editores. p19, 2010.

García Canclini, Néstor, Francisco Cruces y Maritza Urteaga Castro Pozo (coords.), *Jóvenes, culturas Urbanas y redes digitales, Colección Fundación Telefónica*, México, Editorial Ariel, Universidad Autónoma Metropolitana, 2012.

García Limón, Alejandro y Gómez Bonilla, Edgar, "Evaluación de competencias de aprendizaje histórico que presentan tres generaciones de jóvenes bachilleres de Centros Escolares en el Estado de Puebla". En: Xavier Rodríguez Ledesma, Ariana Toriz Martínez y María del Carmen Acevedo Arcos (coords.) *Memoria del Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2013, p. 100-117.

García Muñoz, Tomás. "El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación". 2003. Disponible en: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf) [Consultado el 20 de febrero de 2017]

Gimeno, Sacristán J. *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Anaya, 2008.

Girardi, Celina Imaculada, y Ruiz Flores, Leticia, y "Evaluación psicopedagógica en bachillerato: Un estudio preliminar." *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 12, no. 2, 2010  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376011>

Giroux, S., Tremblay, G., & Álvarez, K. B. E. *Metodología de las ciencias humanas: La investigación en acción*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1998.

González, Luis "¿Construir competencias?", en: *Nova Escola Brasil*, septiembre de 2000, p.19-31.

González, J., y Wagenar, R. *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno*. 3era. Reimpresión. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

Gorman, K. y Politt, E. "Determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early habilities", *International Journal of Behavioral Development*, 1999, 16, 75-91.

Giroux Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica*. 1era. Reimpresión. Barcelona, España: Fuerza Nacional Magisterial (FUNAMA)-Paidós, 1997.

Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza; teoría cultura y enseñanza. Una antología crítica*. 1ers. Edición. Buenos aires Argentina: Amorrortu, 2003.



Gundermann Kroll, Hans. "El método de los estudios de caso". En Tarrés, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa, 251-288, 2008.

Gutiérrez, Valencia Ariel. *La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México*, En: Anales de documentación, NO. 8, p. 91-99, 2005.

Heller, A (1993). *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Roma: Gedisa

Heller, A. (2003). "Memoria cultural, identidad y sociedad civil". No. 1, p. 5-17. Disponible en: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heller,%20Agnes/Heller,%20Agnes%20-%20Memoria%20cultural,%20identidad%20y%20sociedad%20civil.pdf> [Consultado el 20 de diciembre de 2017]

Hernández, Pablo. "*Tribus modernas. Nuevas identidades juveniles en México*", jóvenes, revista de estudios sobre, cuarta época, No. 27, México: IMJ, 2007.

Informe de resultados PLANEA 2017 en el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2018, disponible en el siguiente link: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2A328.pdf>

Kendall, J.S. y Marzano, R. J. Y. *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwnin Press, 2007.

Koselleck, R. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Traducción de Norberto Smilg. Barcelona: Paidós, 1993.

Kruger, Miriam. *Historia, Identidad y Proyecto: Un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de la nación*. Tesis de Doctorado. FLACSO, Argentina. 2012

Lee, Peter '*Walking backwards into Tomorrow*': *Historical Consciousness and Understanding History*. En: Institute of Education, University of London England. (2002). Disponible en: <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf> [consultado el 22 de Agosto de 2014].

López Meraz, Oscar F., "Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia en normalistas veracruzanos", en Deni Trejo Barajas y Juana Martínez Villa (coords.) *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, Memorias del VI encuentro nacional de la REDDIEH, Morelia Michoacán, pp.1145-1161, 2015.

Ludlow Leonor. "La etapa formativa del Estado Mexicano" en Evolución del Estado Mexicano, Formación, 1810-1910, Tomo 1, Ed. El Caballito, p.85-124, 1986.

Martínez Rizo Felipe, *Las pruebas enlace y EXCALE, un estudio de validación*. México-INEE, 2015.

Márquez Guanipa, Jeanette, Díaz Nava, Judith, Cazzato Dávila, Salvador, “La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas”. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* [en línea] 2007, 8 (enero-abril): [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007> ISSN 1317-102X.

Mclaren, Peter y Lapacco A. V. Puiggrós. *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo*. Buenos Aires: Ideas, 1994.

Moreno, José Rodrigo. “La experiencia del orden cívico, criminalidad y desorden público. Las formas de apropiación de las fiestas de la independencia en la ciudad de México (1887-1900)”, *Revista Mexicana de Sociología* enero-abril, no. 84, pp.59-88, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá: UNESCO, 1996.

Moya, A. “Historia, Arquitectura y nación bajo el régimen de Porfirio Díaz. Ciudad de México 1876-1910”. *Revista de Ciencias Sociales (Cr.)*, vol. III-IV, núm. 117-118, pp. 159-188 Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica, 2007.

Náteras, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM/Porrúa, 2006.

Navarrete, Emma Liliana (coord.), *Los jóvenes ante el siglo XXI*. México: El Colegio Mexiquense, A. C, 2004.

Nora Pierre. “Comment écrire l’histoire de France”, en Pierre Nora (ed.), **Les lieux de mémoire**, t. 2, Les France, París, Gallimard, pp. 12-32, 1992.

Nora, P. “La aventura de Les lieux de mémoire”, en Josefina Cuesta Bustillo (ed.), *Memoria e historia*, Revista Ayer, núm. 32, pp. 17-34, 1998.

Novak Joseph y B.D. Gowin, *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 2002.

Pagès, J. La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Año 5, 13, pp. 38-5, 1994.

Pagès, J. “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras”, En *Edetania*, 40, pp. 67-81, 2011.

Pagés, J. "Saberes históricos contruidos, saberes históricos apropiados. Una reflexión desde la didáctica de la historia". En *Memoria, sensibilidades y saberes, organizado* por E. Zamboni, M. C. Galzerani, C. Pacievitch, Editora Alínea, São Paulo, Brasil, pp. 304-325. 2015.

Pagés Joan y Santisteban Antoni. "La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria". En: *Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 30, no. 82, p. 281-309, set-dez, 2010.

Pérez Siller, Javier y Verena Radkau. *Identidad en El Imaginario Nacional: Reescritura y enseñanza de la Historia*. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, 1998.

Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*, México: Alejandría, segunda impresión, 1997.

Perrenoud, Philippe. "Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje". *Barcelona Graó*, Biblioteca de Aula. No. 196, 2004.

Pereyra, C. "¿Historia para qué?" En: Pereyra, et al. (2010). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.

Pérez Gómez, A. (2008). "Capítulo V. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa". En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 2008.

Piña Osorio, Juan Manuel. "Consideraciones sobre la etnografía educativa", en *Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 78, octubre-diciembre, pp. 39-56. 1997.

Plá, Sebastián. *Aprender a Pensar Históricamente: La Escritura De La Historia En El Bachillerato*. México: Colegio Madrid, 2005.

Plata, Dalia. "Aproximación teórica a la investigación holística como herramienta metodológica en el contexto universitario". Universidad del Zulia Punto Fijo, Venezuela. *Multiciecias*, vol. 6, núm. 3, pp. 244-249, 2006. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/904/90460306.pdf> [Consultado el 9 de mayo de 2016].

Poniatowska, Elena. *La noche de Tlatelolco*, México: Era, 2007.

Pozo, J. I., "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria", en C. Coll (Dir.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona: Horsori, 1999.

Prats, J. "Memoria histórica y enseñanza de la historia". 2010. Disponible en: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/memoria\\_historica\\_enseñanza\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/memoria_historica_enseñanza_historia.pdf) [Consultado el 15 de abril de 2017].

Prensky, Marc, *Digital Natives, digital immigrants*, en: *From on the Horizont*, MCB, University Press, Vol. 9, No. 5, 2001.

Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018. Resultados. OCDE, México, 2018. Disponible en: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

Raymond Quivy, Luc. V. Campenhoudt y Corres Ayala, *Manual de investigación de ciencias sociales*, México, Limusa, 2017, p. 64.

Reguillo, Rossana. (coordinadora), *Los jóvenes en México*. México, Fondo de Cultura Económica, CONACULTA, 2010.

Ricoeur, Paul. *Caminos del reconocimiento, tres estudios*, Fondo de Cultura Económica, México, 2006.

Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo veintiuno editores, cuarta reimpresión, 2009.

Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Rodríguez, Gómez G, Flores J. Gil, And Jiménez E. García. *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Málaga-España: Ediciones Aljibe, 1999.

Rodríguez Araujo, Octavio. *La iglesia contra México*, Orfila, 2010.

Roland G. Tharp, and Barberán G. Sánchez. *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós, 2002, p. 112.

Rüsen, J. "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". *Propuesta Educativa*, No. 7, p. 27-36. 1992.

RÜSEN, J. *History, narration interpretation orientation*. New York: Berhahn Books, 2008.

Rüsen, Jörn. "How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory". *TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa* Vol: 3 No. 1, p. 169-221, 2007.

Rüsen, J. "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 2009.

[Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponible en: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf)

Sacristán Gimeno y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 12ª edición, Madrid, Morata, 2008.

Salazar, Julia. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿...y los maestros qué enseñamos por historia?* México: UPN, 1999.

Salazar Sotelo, J. *La función social y educativa de la historia en el México actual. Tesis de doctorado*. Universidad autónoma de México, Facultad de filosofía y letras, 2012.

Salazar Sotelo, Julia. *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

Salazar Sotelo, Julia. *La función social y educativa de la historia en el México actual*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de México, 2012.

Salinas, Daniel; De Moraes, Camila y Schwabe, Marku. "Nota País. Programa para la evaluación internacional de alumnos. PISA, 2018. Resultados". OCDE 2019.

Santisteban, A. "Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico". En: *Enseñanza de las ciencias sociales*, V. 6., p. 19-29, 2007.

Santisteban, A. "La formación de competencias de pensamiento histórico". Clío y Asociados no. 14, p. 34-56, 2010. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf) [Consultado el 1 de septiembre de 2015].

Sañudo, Lya, E. "El proceso de significación de la práctica como sistema complejo". En: Perales, R. (coord.) *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós, 2009, pp. 19-53.

SEMS, *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, enero de 2008.

SEP., *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de a Educación Media Superior*, México: SEP, 20017.

Seixas, Peter. *Theorizing Historical Consciousness*. Vancouver: University of Toronto Press, 2004.

Shön, Donald. "La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica", en Marcelo Packman (compilador construcciones de la experiencia humana. Vol. 1, Barcelona, Gedisa, 1996.

Soria López, G. (2014). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Tesis de doctorado*. Universidad Autónoma de Barcelona. 2014.

Stenhouse, Lawrence, *Applying Research to Education, Centre for Applied Research in Education*, University of East Anglia, 1978.

Stenhouse, L. "Research as a Basis for Teaching". An Inaugural Lecture by Lawrence Stenhouse, University of East Anglia, 1979, p. 7. Disponible en: <https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1979-Research+as+a+Basis+for+Teaching.pdf/8a005112-a420-4e39-85a0-0fde58d4846d> [consultado el 15 de febrero de 2019]

Stake, R. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2ª Edición, 1995.

Stake, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 4ª edición. 2007.

Székely, M. Después de la educación media superior: un análisis para el estado de Oaxaca", Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial.

Tarrés, María Luisa. "Lo cualitativo como tradición". En Tarrés, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa, 2008.

Taylor, S.J. Y R. Bogan. *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires. Paidós-Studio. Cap. 3. 2002.

Tobón S. *La formación basada en competencias en la Educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008.

Tobón, Sergio. "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos", en *Acción Pedagógica* No. 16, enero-diciembre, 2007, pp. 14-28.

Tobón, Sergio, "La educación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo", en: Guadalajara, Universidad autónoma de Guadalajara, 2008. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/329440312\\_La\\_formacion\\_basada\\_en\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_el\\_enfoque\\_complejo](https://www.researchgate.net/publication/329440312_La_formacion_basada_en_competencias_en_la_educacion_superior_el_enfoque_complejo) [consultado el 20 de noviembre de 2019].

Tobón, Sergio. "El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación", en: Adla Jaik Dipp y Arturo Barrzas Macías, *Competencias y Educación. Iradas múltiples de una relación*, México: Instituto Universitario Anglo Español A.C., 2011, p. 17. Disponible en: [http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/04/competencias\\_y\\_educacion.pdf#page=15](http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/04/competencias_y_educacion.pdf#page=15) [consultado el 20 de enero de 2020].

Tomasevski, Karina. Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (96), 2004.

Torres Bravo, P. A. *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairos y Cronos, una unidad didáctica para el aula en ESO* (Primera edición ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre, 2011.

UPN, Programa de la asignatura "Estado, Sociedad y Educación"., p. 10. Licenciatura en Psicología educativa. México. 2011

Urteaga Castro-Pozo, Maritza. "Género, clase y etnia. Los modos de ser joven", en Rossana Reguillo (coordinadora), *Los jóvenes en México*. México, Fondo de Cultura Económica, CONACULTA, p. 15-51, 2010.

Valadez, A. Estela. *Historia e Identidad Nacional. Su enseñanza en alumnos de cuarto grado de primaria*. México: UPN, 2006.

Vidal, Rafael *¿Enlace, Exani, Excale o Pisa?*, México, CENEVAL, 2009.

Vilar, Pierre. *Pensar la historia*. México: Instituto Mora, 3era reimpresión, 2001.

Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*, México, Quinto sol, 15ª reimpresión, 2013.

Weiss, Eduardo. "El abandono escolar en la educación media superior", En: Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.) *Desafíos de la educación Media Superior*, Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez, México, 2015.

Woolfolk Anita. *Psicología Educativa*. Ed. Prentice Hall. México, 2001.

Zabala Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó, 7º edición, 2000.

Zabala, Antoni. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una propuesta para la comprensión e intervención de la realidad*. Barcelona, Graó, 2014.

Zarate Toscano, Verónica, "Festejos por decreto: los aniversarios de la Constitución en el siglo XIX" en Silke Hensel (coord.), Constitución, poder y representación. Dimensiones simbólicas del cambio político en la época de la independencia mexicana, Madrid, España, Iberoamericana Vervuert, 2011, pp. 195-215.

Zemelman, Hugo. "Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". Publicado por Instituto de pensamiento y cultura de América Latina (IPECAL) (S.F.) [Consultado 9 de junio 2020 en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=829E3C5C890B977032BD2078CCF407D2.jvm1?sequence=1>]

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, IISUE-UNAM, 2010.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, 2010.



# ANEXOS

## **ANEXO 1. Transcripciones de las entrevistas.**

### **Notas de la transcripción de la entrevista al Profesor A.**

Fecha de entrevista: **29 de septiembre de 2016.**

Al realizar el análisis de la transcripción de la entrevista, los temas que se identificaron fueron:

- La resistencia al cambio curricular
- La reforma: aspectos positivos y negativos
- Trabajo colegiado en el CB
- Ser docente en el CB
- La enseñanza de la historia
- La conciencia histórica
- La precariedad económica del CB
- La enseñanza de la historia, como proceso de aprendizaje.

La **resistencia al cambio curricular** en el colegio no es reciente, inicio desde que se incorporó el enfoque constructivista:

#### **Trabajo colegiado**

Me he acercado con muchos compañeros para que trabajemos de forma “colegiada” y la respuesta que he recibido es: “¡No, mira, ya déjalo así!, la verdad yo no lo hago porque estoy maltratado, no lo hago porque estoy desilusionado”.

**Ser docente en el CB.** Considera que no existe una barrera entre el profesor y el alumno, se permite una comunicación horizontal con el estudiante y el profesor no está por encima de los estudiantes, sino que se permite una relación cercana con los estudiantes.

La relación horizontal entre el profesor y los estudiantes es importante para él. Considera que una relación cercana a los estudiantes permite contribuir al aprendizaje de éstos. Él percibe que esta relación horizontal, también, es el resultado de la infraestructura, por ejemplo, las sillas y las mesas de los estudiantes y el profesor son las mismas, el escritorio no está por encima de los estudiantes, sino que, todo es horizontal.

Aunque la relación entre el profesor y el alumno es de igualdad, existen los límites, porque:

- Él no puede saludar de forma fraternal a las y los alumnos para evitar malas interpretaciones.
- Los estudiantes conocen los derechos humanos y con frecuencia los usan “volteados al revés”.

La institución ha sido noble con él, también lo ha respetado:

“...de manera particular a mí en el Colegio, siempre me han tratado bien, yo la verdad hace rato use la palabra noble, es noble la institución, conmigo amenos si se me ha considerado se me ha respetado como trabajador, no puedo...ahí si sería mentiroso, y por eso también respeto a la institución”.

### **Conciencia histórica:**

El profesor percibe y declara que **los europeos son más cultos que los mexicanos**. Como preámbulo, al inicio de la entrevista, el profesor habla de la relación de igualdad entre él y los estudiantes, considera que existe igualdad porque así se puede percibir el espacio físico, en el salón no se percibe la jerarquía “ustedes allá y yo acá” como sí está marcado en algunas instituciones, donde, incluso el escritorio del profesor esta un nivel más arriba que los asientos de los estudiantes. Sin embargo, considera que si bien en la década de los 70’s la relación de igualdad funcionaba bastante bien, ya no fue así en la década de los 90’s tras el “boom de los Derechos Humanos”. Por tanto, una explicación que ofrece el profesor acerca de por qué actualmente es necesario poner un límite entre él y los estudiantes y borrar la relación de igualdad es la interpretación errónea que la “gente” ha hecho de los Derechos Humanos, al respecto señalo lo siguiente:

“...desafortunadamente en Europa se entienden bastante bien [los derechos humanos], pero desafortunadamente cuando lo aplican aquí en México están completamente volteados al revés, porque somos otro tipo de gente, no...quizá sea feo con lo que voy a decir, pero allá en Europa son aún más cultos de lo que somos acá, porque ellos saben bien el asunto de sus derechos humanos y, cuando se aplicó aquí no fue igual; aquí hace falta educar mucho a la gente para que efectivamente sepa sus derechos”.

Por tanto, para el profesor los europeos son más cultos en la medida en que “entienden bastante bien sus derechos” mientras que en México considera hay una falta de conocimiento por parte de las personas en sus derechos.

Como consecuencia de ello, considera importante poner una distancia entre él y los estudiantes porque constantemente ellos hacen malas interpretaciones acerca de sus derechos, citó el ejemplo de los saludos fraternos:

“...si yo llego fraternalmente como contigo, así de expresar una fraternidad, simplemente con el contacto de mano a mano o con un beso en la mejilla ¡olvídate! Si lo hago con las muchachas ya se presta a malas interpretaciones ¡seguro quiere algo con ellas!, ¡seguro es otra su intención! Entonces, los muchachos perciben que, si hay distancia, si, ¡si la hay!”.

Para el profesor enseñar historia tiene sentido en la medida en que los estudiantes desarrollen **la conciencia histórica**. Al respecto, en la entrevista mencionó la

importancia que para él tiene hacer énfasis a sus estudiantes que sean conscientes, socialmente hablando:

“...yo siempre les digo muchachos sean conscientes...sí, pero sean conscientes socialmente hablando, entonces cuando yo les retrato una situación Ariana, a los muchachos les llama la atención que yo sea así, me dicen, pero ¿por qué me dice que yo sea consciente? Si muchachos, [...] ¿realmente saben porque estamos haciendo esto?”.

El profesor considera de vital importancia enseñar a los estudiantes a desarrollar la conciencia histórica, por tal motivo, inicia la asignatura Historia I con la enseñanza de la teoría y las herramientas históricas y después con esas herramientas, los estudiantes podrán acercarse al contenido de la asignatura. Para el profesor, iniciar de esta manera permitirá a los estudiantes ser conscientes de que la historia tiene una utilidad, tal como lo mencionó en la entrevista:

“...para hacerlos conscientes de que la historia tiene una utilidad, yo le tengo que decir a los muchachos.... ¡Muchachos! ¿Cómo se van a acercar a algo si no les he dicho cómo lo tienen que hacer? Y acercarse a la historia es casi como el método científico”.

Por tanto, en segundo lugar, al enseñar a los estudiantes la teoría y las herramientas históricas, les enseña a mirar a la historia como una ciencia que se construye “casi como el método científico”.

En tercer lugar, el profesor afirma enseñar de esa manera porque así los estudiantes podrán analizar la historia como un proceso, se cuestionarán, analizarán información y obtendrán respuestas y dejarán de ver a la historia como “algo memorístico”. Además, señaló que, si los estudiantes dejan de percibir a la historia como “algo memorístico” a los estudiantes “les caerá el 20” porque no están memorizando información, sino, más bien construyen explicaciones; al respecto menciono:

“...en el programa se establece que primero el alumno, le brindemos o le demos a conocer esas herramientas, primerito y después entonces luego...ahora sí comenzar con todo lo que es de la historia, pero analizarla como un proceso, no simplemente, como algo memorístico, ahora sí se tiene que analizar como un proceso para que entonces, como tu muy bien lo refieres Ariana, ¡ah bueno miren! paso esto y ¿el resultado que creen que vaya a ser?...si el resultado es que la situación de que estamos cómo estamos para que la conciencia histórica sea: ¡ah! fue porque ¡Él se robó cosas!...¡ah! ¡fue porque él prometió y no hizo! históricamente hablando esa es la situación”.

Para el profesor, la conciencia histórica es... “Es tener un referente Ariana, la conciencia es tener ese referente para explicarse las cosas y decir ¡ah! por eso soy mexicano, por eso está mi país así, por eso yo quisiera que fuera diferente...”

La **precariedad económica** del Colegio se evidencia en:

Falta de recursos tecnológicos como proyectores, computadoras e internet, si bien hay conexiones eléctricas, no hay suministros para que trabajen con tecnologías.

A los profesores les pagan muy poco, incluso considera que en el nivel de Educación Secundaria a los profesores les pagan extra por las planeaciones y en el Colegio no, los profesores tienen que elaborarlas como parte de su trabajo docente.

**Titulación.** Es un requisito para ser profesor, estar titulado.

**Sentido de pertenencia al CB.** “Tener la camiseta “bien puesta”; a él si lo formó bien la institución y la prueba está en que sí consiguió trabajo.

El **declive en la institución** y en los conocimientos que tienen los estudiantes se deben a:

- No atreverse al cambio
- Permanecer en la zona de confort. La zona de confort tiene un aspecto positivo y un aspecto negativo. Respecto al aspecto positivo: es cuando los profesores no dejan de enseñar el conocimiento básico e indispensable de la disciplina; el conocimiento básico de la disciplina le es útil a los estudiantes, entonces, ¿por qué cambiarlo? Lo negativo de la zona de confort es cuando el profesor no es consciente de la caducidad de su práctica docente, “es cerrado”, porque muchos siguen pensando que: lo que él ha hecho por muchos años le siga sirviendo a los muchachos”.

**Ser profesor** implica:

- Ser **flexible**: “...aceptar que hay cosas que si le sirven y hay otras que no y permite que le hagan observaciones, permite los cambios y decide qué agregar, por ejemplo, de las competencias, pero también defiende que el conocimiento básico es fundamental para los estudiantes”.
- Tener la **habilidad para el cambio**, para adaptarse, “si uno ve el cambio como algo negativo...se cierra, pero si el cambio se ve como una posibilidad para mejorar adelante, se pueden lograr muchas cosas”.
- Tener **disposición**: la disposición es lo mejor para que el alumno adquiera un aprendizaje. Cómo un ejemplo de la disposición de los profesores hacia sus estudiantes, el profesor A relató una experiencia que tuvo con un profesor cuando él era estudiante:

“...un profesor, ya no le he visto por aquí, pero él trabajaba como profesor de filosofía de la facultad de la UNAM, él de manera particular, no decía, miren si no tienen para las copias, díganme yo les apoyo...digo no es que yo no tuviera, pero ese día no recuerdo porque no llevaba dinero y me dijo: no mira, te presto el libro y adelante”.

- El **acercamiento** con los estudiantes y ser sensible ante sus situaciones personales, son piezas fundamentales para eliminar la indiferencia o las barreras entre el profesor y los estudiantes, la respecto el profesor dijo:  
 "...recuerdo una situación de cuando que de manera particular... el profesor era de informática... también tuve una situación personal y se notaba o él lo notó...porque se percibe cuando alguien no anda una bien de algún problema, él me dijo, mira sé que tienes está situación y te voy a dar chance de que salgas, puedas resolver y regreses [...] entonces este creo que este tipo de acercamientos son claves para que los estudiantes digan: ¡ah mira si hay espacio si hay donde yo puedo tener la oportunidad de resolver mi situación!".
- Ser gentil con los estudiantes. "Si los estudiantes tienen dudas, si hay carencias, por ejemplo, de comprensión lectora, la subsano o trato de subsanarla, aunque no me corresponda, pero es para proporcionar las bases para que hablemos del mismo idioma con los estudiantes".

### **Cómo propone el cambio curricular:**

El profesor considera al cambio curricular como una oportunidad de mejorar la práctica educativa, sin embargo, considera **necesario seguir enseñando** a los estudiantes los **conocimientos básicos de la disciplina**; cuando los tengan, entonces, se puede agregar todo lo que se les está pidiendo (competencias).

Los conocimientos básicos no se quitan, se actualizan, se hace vigente de acuerdo a las situaciones actuales: "Yo digo hay que darles la vuelta hay que refrescarlos si claro, pero como tal quitarlo no, no, no podemos quitarlos".

Soy de la idea de **lo que funciona no hay para que cambiarlo**, hay que adaptarlo nada más, hay que refrescarlo. Me dicen: sabes qué, ahora profesor va por aquí el asunto, está bien yo lo acepto, lo empiezo a analizar veo la viabilidad, y ya de manera personal digo: ¡ah mira! se puede mejorar si... y mira le agregamos esto y esto.

Reconoció que no está en contra de los cambios, sin embargo, apela a la **necesidad de hacer adaptaciones a los programas** para trabajar con los muchachos:

"Mira por eso yo no tengo problema con que me digan: ¿sabes qué? ahora va a ser así, entonces, te regreso el programa anterior y te recibo el nuevo, ¡está bien! Pero nada más la situación es que, ya al estar trabajando hay que seguir haciendo adaptaciones para trabajarlo con los muchachos".

### **Aspectos positivos de la Reforma.**

El profesor considera como un aspecto positivo de la Reforma, la oportunidad de poder nombrar lo que él ya hacía en el salón de clase, en entrevista compartió lo siguiente:

"...lo que yo veo positivo es que todo lo que hacemos aquí ya le están poniendo nombre, porque te voy a decir lo siguiente, todo lo que hacemos

aquí ...esto de las competencias y todo eso, en realidad, ya lo hacíamos, nada más que muchos de mis compañeros no se habían dado cuenta, y ahora, con todo esto de las competencias, simplemente se le está poniendo nombre”.

También considera que la Reforma puede ser vista como positiva “sí los profesores están adaptados a las situaciones de cambio como una coyuntura para poder crecer”.

### **Aspectos negativos de la Reforma:**

La Reforma habla de COBERTURA, pide ampliar la cobertura y está bien, sin embargo “cuando queremos bajar esa cobertura, la infraestructura ¿nos ayuda? No, podemos estandarizar, no es posible por las condiciones de infraestructura, eso no pueden ser ¡no podemos estandarizar! se pueden aplicar sí, pero estandarizar ¡no!

**La formación que ofrece la institución sirve para la vida.** El profesor asegura, por experiencia, que la institución garantiza un conocimiento útil para la vida. No sólo en el conocimiento de la historia sino a través de toda la formación proporcionada por el CB. Como ejemplo mencionó que a él le resultó útil hacer sus quebrados, aprender métodos de investigación y de matemáticas:

“...lo que me enseñó el profesor de matemáticas si me sirvió, lo que me enseñó el profesor de ciencias sociales si me sirvió también, tal vez a mí en la cuestión académica, la química no me agradó mucho, pero en conocimientos si me sirvió [...] Sobre todo en el examen de admisión de la UAM, entonces yo vi que, si me sirvió hacer mis quebrados, si me sirvió al momento de aplicarlo efectivamente sí”.

### **Porqué estudio Historia:**

No tenía dinero para estudiar ingeniería y decidió estudiar una carrera que le permitiera estar con contacto con las personas y que le permitiera comprender por qué a la gente le cuesta tanto socializar.

**Aprender historia.** De acuerdo con la experiencia del profesor, considera importantes y fundamentales las actividades de apreciación artística para el aprendizaje de la historia de los estudiantes, en virtud a que este tipo de actividades permite adquirir habilidades sociales. Además, considera que hay una diferencia entre los estudiantes que cursan de forma extracurricular actividades artísticas en el Colegio o en algún otro espacio, en comparación con aquellos estudiantes que no toman este tipo de actividades.

Las actividades artísticas proporcionan a los estudiantes sensibilidad para apreciar las expresiones culturales.

Es importante también que los estudiantes vayan a un museo para que aprecien los murales que permiten relacionar lo que ven en clase de historia.

El profesor tiene la apreciación de que los estudiantes esperan de sus profesores de historia sean quienes les cuenten la historia; que sean los profesores quienes le digan a los estudiantes lo “importante”, “los chismes de alcoba”, el Chisme de Carlota, el chisme de San Patricio.

“Lo que él quería, lo que él pretendía era: que yo le contara la historia, el alumno esperaba que yo empezara la clase: “haber muchachos ahora sí...paso esto por esto, por esto y por esto” Es lo que yo noté de él: Es que ya quiero que usted me diga, que me cuente, que me este... ahora sí que...me esté contando historias..., ya sabes “lo importante” ... “los chismes de alcoba”. Porque me decían ¡oiga! No pues cuando nos va a decir el chisme de Carlota, cuando nos va a decir el chisme del Batallón de San patricio.”

### **Enseñar historia:**

#### **Desavenencias:**

El profesor comento en la entrevista que tiene algunos inconvenientes en su práctica a partir de los programas de la Reforma, los cuales menciono a continuación:

El tiempo curricular es muy corto, entonces:

“por cuestiones de tiempo, no nos podemos ir más atrás con la historia”

Hay una indicación por la Dirección General del Colegio de no mandar a los muchachos a los museos. Al respecto dijo:

“Hay una indicación de DG que ya no podemos enviar a los muchachos a los museos. Por qué...porqué...este se han suscitado situaciones eh...en donde los muchachos han corrido peligros, entonces para evitar compromisos...este...así mayores...eh...así...fue indicaciones de Dirección General, así de no podemos ni mandar a los muchachos, ni pedir en determinado momento de que lo vean como algo...algo...extra...le podemos sugerir...si...pero mandar no, porque el hecho de que el muchacho se traslade y que haga el recorrido implica riesgo, que te digo que desafortunadamente si se han suscitado situaciones, entonces para evitar responsabilidades pueden sugerirles.”

### **Cómo enseña.**

**Se basa en el programa.** En la entrevista el profesor mencionó que él se basa en el programa, al respecto primero dijo:

No sé si percibiste en su examen, pero primero les di teoría [...] En ningún momento maneje...haber...digan me ¿quién participo en la primera etapa de la



independencia? No, no fue así. [...] lo que yo les pregunte fue... a ver ¿cómo utilizan las herramientas históricas?”

Después mencionó que:

“...en el programa se establece que primero el alumno, le brindemos o le demos a conocer esas herramientas, primerito y después entonces luego...ahora sí comenzar con todo lo que es de la historia.”

Usa imágenes, murales, ilustraciones

**Enseña la historia como un proceso**, no como información memorística:

Falta describir qué es para el profesor enseñar la h historia como proceso: (analizar, cuestionarse, llegar a una respuesta)

“sí comenzar con todo lo que es de la historia, pero analizarla como un proceso, no simplemente, como algo memorístico”.

El profesor considera que es muy expresivo; ser expresivo para él es definir los conceptos a partir de ejemplos o con el uso de murales e ilustraciones. Al respecto relató:

“Yo tiendo a ser muy expresivo, porque, por ejemplo, les pregunto, saben ¿qué significa la palabra sincretismo? ¿sincrético? No pues que no; entonces les explico bien, trato de ser muy gráfico, yo les digo a los muchachos, hay una...una pintura que retrata muy bien el momento de lo que les digo y les explico el concepto usando la pintura que te digo la del caballero Azteca que está en el mural del Castillo de Chapultepec. También uso retratos, imágenes, ejemplos o situaciones”.

**Para qué enseñar historia:** para ayudar a los muchachos a encontrar sentido de lo que usamos en el día a día.

Tiene sentido enseñar historia **para crear conciencia**;

“Mira Ariana, yo ...digo que sí...que si tiene sentido enseñar ... ¿Por qué? Mira en la primaria lo único que se hace es simplemente hacer un recordatorio de fechas, de las figuras más importantes y nada más, pero aquí lo que hacemos Ariana, es cambiar esa situación, no quedarnos en la memorización, enseñar historia es también hacer consciencia histórica, de pensar ¿por qué? Para que tú me digas que es importante me tienes que decir porque lo tienes que contar. Precisamente, yo digo que primero se le enseña al muchacho cómo abordar temas históricos, por eso, primero es importante abordar qué son las herramientas históricas...”

### **Tiene sentido para:**

El sentido es ayudar a los muchachos a encontrar **sentido de lo que usamos en el día a día**.

Al respecto el profesor mencionó:

“...me gusta referirme mucho con los muchachos en que ...en ... ahora sí que ahora sí que les digo: haber muchachos a ustedes saben porque usamos esta palabra, por ejemplo...ustedes saben porque usamos la palabra ¡AGUAS! ¿de dónde viene? ¿porque la usamos? Y se quedan apoco pensando, después les explico, miren surgió en el siglo XIX. Con este tipo de ejemplos yo he logrado llamar su atención. También les digo: es una palabra que usamos todos los días, pero, saben, tiene un origen”. Se los explico, les explico el origen de la palabra y la verdad es que quedan ¡AH! ya me cayó el 20, que sería el sinónimo de la consciencia histórica”.

Enseña a mirar la cultura (con el evento del día de muertos); la vida cotidiana (que usamos en el día a día); ver el tiempo a través de la infraestructura (antes era así, ahora es así, antes nos acomodábamos así, ahora lo hacemos de esta manera); identidad social (por qué somos mexicanos).

### **Entrevista al profesor A (segunda parte)**

Fecha de entrevista: **06 de octubre de 2016**

Al realizar el análisis de la transcripción de la entrevista, los temas que se identificaron fueron:

El **tiempo curricular** que se le destina al estudio de la asignatura es insuficiente para trabajar con los chavos. Considera que hay un distanciamiento entre las personas que organizan los horarios y el trabajo del aula; considera que trabajar una hora de clase al día es insuficiente.

**Organización cronológica del programa.** Para el profesor, los programas de la asignatura de Historia I y II del 2014 son los mismos que el del Plan de estudios de 2015, en ambos programas la cronología es la misma; ambos buscan que el curso inicie con la competencia y termine con la demostración de la adquisición de la competencia por parte de los estudiantes.

### **Enseñanza de la historia**

Para el profesor, **enseñar historia** desde el enfoque por competencias, se debe iniciar con proporcionar a los estudiantes “lo básico de la asignatura”, ello implica proporcionar a los estudiantes la “teoría clásica” de las ciencias sociales. Considera

que no es posible quitar temas y conceptos como el Capital, sí es información que sirve para explicar situaciones que se viven a diario como la pobreza o la explotación.

Considera que con la “actualización” al programa le quitaron cosas, entre ellas el fundamento teórico y la contextualización del conocimiento, en cambio, se enfatizó lo conceptual. El profesor considera que en la última versión del programa no se indica a los profesores que tengan que explicar a los estudiantes el contexto a partir del cual los autores llegaron a definir conceptos lo cual es de vital importancia, sin embargo, si hace referencia a que los profesores tienen que trabajar conceptos. Al respecto el profesor mencionó lo siguiente:

“Entonces se llegó un momento en donde sólo se les enseñaba a los muchachos conceptos: el concepto de “modos de producción” ¿quién lo dijo?: ah pues Marx (pero hizo una expresión de indiferencia) Y en el programa lamentablemente no dice que yo te tenga que referir por qué lo dijo y eso es importante porque si no descontextualizas el conocimiento ¿Me explico? No se trata de conocer sólo los conceptos, sino conocer en qué situaciones el o los autores llegaron a esas conclusiones o definiciones”

De acuerdo a su apreciación, el programa de la asignatura se centra principalmente en trabajar conceptos y no procesos. Además, considera que en los programas se omite el contexto social e histórico de los acontecimientos, por lo menos no hay recomendaciones didácticas de cómo incorporar al contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para él, es fundamental e importante explicar a los estudiantes el contexto de las situaciones, tal como lo señaló aprender historia “no se trata sólo de conocer los conceptos como <modos de producción> sino que, es fundamental conocer en qué situaciones el o los autores llegaron a esas conclusiones o definiciones”. Por lo cual, lo incluye en su “estilo de enseñanza”.

Para el profesor enseñar historia se debe iniciar con el análisis de la teoría clásica, con el estudio del conocimiento básico. En palabras de él:

“...pienso que es la teoría clásica de lo que conocemos. La teoría clásica de Marx, Engels [...] ¡vaya! Me refiero a los pensadores, es importante que vamos primero las personas que consideramos como teóricos los cuales apoyan a que nosotros les expliquemos a los alumnos ¿por qué la sociedad está cómo está?”.

Para el profesor la teoría clásica son las bases del conocimiento, a través de la cual, se permite comprender a los estudiantes las situaciones que se viven a diario en la sociedad, tales como la pobreza y la explotación de clases.

Los cambios mencionados por el profesor en la entrevista, respecto de los programas actuales fue:

- El tiempo curricular. En los programas 2009 se redujo a la mitad de 4 horas a 2 horas a la semana. En los programas del ajuste curricular 2013 se

recupera una hora, quedando así el estudio de la historia a 3 horas a la semana.

- El enfoque a los conceptos y se elimina la teoría clásica. En los programas 2009, la enseñanza de la historia se centró en los conceptos y se eliminó el análisis de la teoría clásica. Ya en los programas del ajuste curricular se reconoce que no es suficiente analizar los procesos históricos desde una sola teoría, por lo cual, en el bloque I de historia I se incorporaron cuatro perspectivas historiográficas, a partir de las cuales se habrá de enseñar a los estudiantes explicar los hechos históricos.
  - Se eliminó el EJE, el cual era un concepto fundamental, constituía el “hilo conductor” para analizar el pasado y el presente. En los programas anteriores a la reforma, el eje era el tema de la modernidad, la cual se analizaba desde distintos ámbitos: político, económico, social, educativo y cultural; constituía el camino a través del cual profesores y estudiantes iban y venían del presente al pasado y viceversa. El eje permitía que los estudiantes pudieran entender cómo y de qué manera han cambiado las cosas. Al quitar el eje en los nuevos programas, los profesores cuestionaron “¿desde dónde se va a analizar? O ¿desde dónde se va a empezar a estudiar historia con los muchachos?”.

Para el profesor el EJE es el tema o la situación a partir de la cual inicia el análisis de la historia, considera que primero explica el tema o la situación de origen, es decir, empieza por cómo pasaron las cosas. En la entrevista, el profesor cito el ejemplo de los liberales y conservadores, comentó que inicia el tema explicando cuál es la situación de origen entre el conflicto de ambas posturas políticas, después explica situaciones o da ejemplos que le permite explicar los cambios y las continuidades (a lo que él llama concepto de la modernidad) respecto del conflicto, con la finalidad de que los estudiantes puedan explicar y valorar que “todo tiene un pasado, todo se explica desde el pasado”.

El profesor considera que, la enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres no es igual que en primaria y en secundaria. Para él, la enseñanza de la historia en los niveles básicos se enseña a los estudiantes la historia de broce, la cual, consiste en aprender nombres de personajes y sus acciones e intervenciones en los procesos históricos. En cambio, la enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres consiste en proporcionar a los estudiantes información de las causas y las consecuencias de los acontecimientos y hechos, así como, las repercusiones de esas situaciones para el presente. Lo cual permitirá a los estudiantes valorar que todo lo que acontece en la actualidad tiene un origen en el pasado, además, se logrará comprender “por qué estamos como estamos en la actualidad”.

Sí bien el profesor afirma que hay una diferencia entre la enseñanza de la historia en educación básica y en el Colegio de Bachilleres, en ambos casos, el estudio de

la historia inicia en el pasado, es decir, el estudio de la historia es del pasado al presente.

La práctica educativa de la enseñanza de la historia del profesor consiste en explicar a los estudiantes qué pasó, cómo pasó, describe los acontecimientos o situaciones y después se hace ver a los estudiantes qué de ello sigue vigente o qué ha cambiado.

El profesor proporcionó dos razones por las cuales no es posible enseñar historia a partir de temas o situaciones del presente. En primer lugar, porque iniciar desde una “situación problemática” implica que los estudiantes lean y no están acostumbrados a leer. Además, los muchachos tenían que pensar en una situación del presente y no quedaba claro ¿quién iba a enseñar el pasado? o ¿cómo se iba a enseñar?

En segundo lugar, no es posible enseñar historia a partir de temas o situaciones del presente porque los profesores no cuentan con los insumos tecnológicos, ni de bibliografía actual. Además, respecto de la enseñanza de la historia a través de la situación problemática, la cual se planteó en la propuesta curricular del programa 2011 y se centró en enseñar la asignatura de historia a partir de un caso o problema actual, el profesor mencionó que la propuesta no tuvo éxito porque “los estudiantes no le encontraron utilidad

Para que la enseñanza de la historia desde la problemática situada, funcione el profesor considera que debe contar con “algo” que sea cercano a los estudiantes del plantel porque cada plantel es distinto y las problemáticas que se propusieron en los programas quedaron lejos de las realidades de la mayoría de los estudiantes, sí quedo cercano a la realidad de los estudiantes de aquellos profesores que participaron en el diseño, pero ya no eran reales para el resto de los estudiantes.

El profesor comentó en la entrevista que sí a él le hubieran dejado actualizar la problemática a su contexto, otra situación hubiera sido, pero al leer las situaciones las condiciones en el plantel 15 no eran las mismas que las descritas en la propuesta curricular, por ello, la mayoría de los profesores se resistieron a dicho programa. A continuación, se cita la idea del profesor:

“La problemática situada se puede cambiar o se puede actualizar al contexto [...] y entonces ahí tú dices ¡ah! así ya tiene sentido [...] ese es el cambio que te digo [...] pero primero se presentó y nunca se dijo que se le hiciera el cambio [...] pero después ya dijeron se cambia y se adapta al contexto. No fue claro [...] sin embargo, una vez si hubo alguien que si hizo una problemática situada para los chavos de aquí del 15, después, [...] la compañera con los demás planteles se dieron cuenta que no... no podía a aplicarse para los demás planteles”.

Motivos por los cuales, el profesor considera que se tiene que recurrir a la enseñanza tradicional, ya que ello es más seguro para él y sobre todo para los estudiantes.

## **Análisis de la transcripción de la entrevista del profesor B**

Fecha de entrevista 06 de octubre de 2016

Al realizar el análisis de la transcripción de la entrevista los temas que se identificaron fueron:

- El perfil docente
- La enseñanza de la historia
- Herramientas pedagógicas
- Herramientas que los estudiantes necesitan para aprender historia
- La perspectiva del docente de la historia como disciplina
- La postura del docente sobre el sentido de la historia en la formación de los estudiantes (¿Historia, para qué?)

### ❖ **Perfil docente**

Egresado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

**Ser docente en el CB.** Se formó por su propia experiencia, porque tampoco les daban cursos. No recibió inducción, no había sido profesor en otra dependencia, sin embargo, después de ser profesor en el CB pudo ingresar como docente en una preparatoria de la UNAM. No contaba con programas, le dieron una guía temática.

**Por qué estudio historia.** En la entrevista, el docente comentó que desde siempre le llamó la atención la historia y, más, porque en primaria tuvo un profesor que le contaba la historia de México de una manera en que a él le permitía imaginar el pasado como si la estuviera viviendo. Además, considera que su gusto por la historia se relaciona con su gusto por la lectura porque recuerda que desde niño siempre le gustó leer “novelas y cuentitos de la historia de México en lugar de historietas de superhéroes, extranjeras o de caricaturas”.

### ❖ **Enseñanza de la historia**

El profesor proporciona una diferencia conceptual entre la historia como disciplina y la enseñanza de la historia. Mientras que, con respecto a la primera consideró que algunos libros la definen como “la maestra de la vida” o “la que nos enseña a no cometer errores del pasado”; para enseñar historia “se tiene que encontrar un sentido práctico para que los estudiantes expliquen su presente” porque “Sí los [estudiantes] comprenden que la historia es un proceso, podrán entender que su presente es fruto del pasado y no es una generación espontánea”.

Desde esta perspectiva, para el profesor enseñar historia a los jóvenes del Colegio de Bachilleres tiene sentido sí se les enseña a “entender que su presente es fruto del pasado”.

**Experiencia** respecto de los **programas de la asignatura.** El profesor considera que todos los programas de la asignatura de historia emanados de la Reforma Educativa, tanto los del Plan 2009 como los del ajuste curricular, son poco útiles, poco claros, son incongruentes, no hay relación entre los contenidos y los tiempos curriculares, no tienen articulación entre los temas, los bloques tienen cortes de periodos muy largos y el tiempo curricular es insuficiente. Las exigencias administrativas respecto a la entrega de

calificaciones son poco reales, no dan oportunidad para trabajar la integración del grupo, la cual para él es importante para conocer cómo trabajar con ellos. Además, considera poco asertivo que las autoridades del Colegio de Bachilleres hayan prohibido a los profesores pedir a sus estudiantes ir a los museos.

**Intenciones educativas** que el profesor persigue en sus clases de historia I:

- Cambiar la visión que los estudiantes tienen respecto de la historia, de mirarla como un cuento a pensar que el presente es consecuencia del pasado.
- Cambiar el conocimiento que los estudiantes adquirieron en la primaria o secundaria.
- Lograr que los estudiantes dejen de mirar a la historia como un acontecimiento fraccionado y dar paso a que reconozcan los procesos históricos;
- Derrumbar la idea que tienen los estudiantes de la historia patria. Lo cual, implica que los estudiantes comprendan que la historia no es estudiar los acontecimientos importantes o aprender de memoria los héroes de la patria.
- Los estudiantes, tienen que aprender a cuestionar a la historia de bronce, tienen que aprender que los personajes de la historia cometieron errores y aciertos para dejarlos de ver como “buenos o malos”. Tienen que comprender por qué los personajes de la historia actuaron de la manera en que lo hicieron y pensar que la manera en que actuaron está relacionada con su momento histórico.
- Enseñar a analizar. Es importante enseñar a los estudiantes a analizar el presente a partir del estudio del pasado.
- Desde el punto de vista educativo, el enfoque constructivista de aprendizaje, permitió a los profesores transformar la enseñanza memorística de la historia por una formación como individuos críticos y analíticos, aunque sólo está dicho en el discurso no en la acción dentro del aula.

**Cómo enseña historia**, la autopercepción del profesor.

De acuerdo a lo que comentó en la entrevista, el profesor señala que siempre empieza con preguntas sobre situaciones que están sucediendo en el presente; preguntas, cuyas respuestas se encuentren en el pasado.

Considera que su manera de enseñar historia va más allá de memorizar los acontecimientos porque para él enseñar historia implica buscar explicaciones del presente en el pasado, a continuación, cito sus palabras:

“No se estudia el pasado por el pasado en sí mismo, sino que los estudiantes tienen que buscar las explicaciones del presente en el pasado. Con este procedimiento los estudiantes se involucran más porque se dan cuenta de que parten de su realidad”.

El profesor considera que para la enseñanza de la historia se precisa de algunas **herramientas de la disciplina de historia, las cuales permiten a los estudiantes desarrollar las habilidades del pensamiento histórico**. Algunas de esas herramientas son: la temporalidad, el análisis y la interpretación.

Sin embargo, respecto a la temporalidad histórica, considera que la madurez intelectual de los estudiantes es un obstáculo al momento de representar el tiempo histórico, porque se ha dado cuenta que los estudiantes no logran diferenciar lo que aconteció hace 50 años

que hace 100 o 200 años, para ellos es lo mismo. Aunque, afirma que eso es así durante los semestres de tercero y cuarto y, posteriormente, en quinto y sexto los estudiantes adquieren una madurez intelectual que les permite representarse el tiempo histórico.

La estrategia didáctica que el profesor más emplea para enseñar la temporalidad historia a sus estudiantes es, a través de líneas de tiempo, pero cuando les pide a los estudiantes que ellos elaboren las líneas de tiempo se percata que los estudiantes no ubican los acontecimientos en un momento específico y/o no utilizan fechas.

Para el profesor la herramienta de **análisis, implica** pensar la información que se estudia, ponerla en un ejemplo e ir más allá de lo que dice el texto para interpretar la información y utilizarla en la vida práctica. Por tanto, análisis e interpretación son herramientas que considera deben ser utilizadas de manera conjunta.

### **Herramientas pedagógicas.**

El profesor considera que **el conocimiento del grupo** es un factor importante. Cada grupo tiene una personalidad única, una manera de trabajar específica y un ritmo de trabajo distinto. Lo que funciona en un grupo, no funciona en otro, los temas que a un grupo les interesa a otros no los atrapa y viceversa. Las actividades didácticas no se pueden emplear a todos los grupos por igual. Los temas no pueden ser analizados de la misma manera con cada grupo, con algunos grupos se tarda más con unos temas que con otros temas. Algunos grupos batallan más para cambiar las ideas que tienen sobre la historia.

De acuerdo a su experiencia qué **herramientas didácticas** le son necesarias y más útiles para la enseñanza de la historia. Todo depende de cada grupo, de cada generación, de cada estilo de aprendizaje de los estudiantes. Emplea mapas mentales, mapas conceptuales, resumen, narración (habla acerca de la historia), líneas del tiempo para trabajar la temporalidad histórica, trabajo en equipo, exposiciones. Describe cómo es trabajar en equipo para los estudiantes y el tipo de conocimiento histórico que produce ese trabajo (conocimiento fraccionado). Señala la importancia de los líderes en el trabajo en equipo y la manera en que él se apoya con ellos o ellas.

### **Herramientas que los estudiantes necesitan para aprender historia.**

La importancia que tiene la **lectura** extracurricular vinculada a los temas de la historia para la comprensión de la misma en clases. Los estudiantes no tienen el hábito de la lectura, son contados los que si lo hacen.

#### **Qué necesitan los estudiantes para aprender historia:**

1. Tener interés genuino para conocer el pasado
2. Tener el hábito e interés por la lectura
3. Madurez intelectual, aunque está se va desarrollando con el tiempo.
4. Tener una visión de futuro, tener una idea clara de qué van hacer, cómo lo van a lograr, es decir, tener un plan de vida.
5. Tener motivación tanto intrínseca como extrínseca. Ello significa tener el deseo de llegar a ser, de querer ser alguien en la vida.



6. Tener autoestima, para creer que son capaces de lograr todo lo que se proponen. El profesor considera que los estudiantes del CB tienen baja autoestima, por un lado, porque el medio en que viven es poco alentador y se dejan llevar por él.
7. Para que la historia les permita a los estudiantes construir un mejor futuro es necesario que los estudiantes tengan motivación propia, de nada sirve que conozcan ejemplos de personajes que en el pasado superaron adversidades de su contexto y llegaron a ser personas importantes si los estudiantes no creen que puedan lograr grandes cosas.
8. Tienen que imaginar que pueden lograr grandes cosas en el futuro, trazarse metas, de otra manera la historia no logrará por sí misma cambio en ellos.
9. Los estudiantes tienen que relacionar la información entre lo que viven y lo que estudian, y para ello, tienen que utilizar el pensamiento lógico.

Algunos **obstáculos** que tienen los estudiantes para **no aprender historia** son:

- Falta de motivación
- La poca estima que se tienen así mismos.
- Se viven como fracasados al haber ingresado al CB, lo viven como una loza pesada.
- Las pocas herramientas que tienen como estudiantes como, por ejemplo, poco hábito de lectura, la poca constancia, la poca responsabilidad que tienen ante sí mismos, ante sus deberes y hacia los demás.

**La historia como disciplina:**

**Qué es historia.** Para el profesor la historia es el transitar del hombre a través del tiempo. Es el estudio del hombre a través del tiempo.

**Para qué sirve la historia.**

- Para poder entenderte como individuo y como sociedad, es importante conocer los procesos históricos.
- Para tomar decisiones diferentes y más adecuadas al tiempo histórico que te ha tocado vivir.
- Te hace pensar, te hace moverte, pero hay que quitar el halo de divinidad, hay que buscar el sentido práctico de la historia.

**Anexo 2. Cuestionario de consumo cultural, cultura histórica, opinión e ideas clave de la historia de México.**

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del Plantel: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo:

 H

 M

Colonia donde vives: \_\_\_\_\_ Delegación en la que vives: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

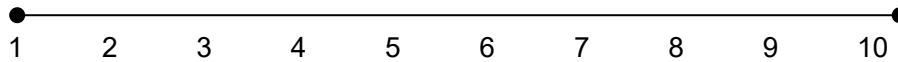
Este cuestionario tiene como propósito de recabar información para indagar la opinión de las y los estudiantes sobre la enseñanza de la historia a partir de sus experiencias educativas. No se busca medir cuánto sabes de historia, por ello no necesito tu nombre, sólo tus respuestas. Lee atentamente cada pregunta y responde sinceramente a partir de lo que opinas.

En este instrumento te encontrarás con 6 tipos de preguntas, para responderlas te sugiero lo siguiente:

Tipo de pregunta	Tipo de respuesta requerida
Ubicación en línea del tiempo	Encontrarás una línea para valorar o calificar tu nivel de gusto sobre un tema, así como para ubicar distintos procesos en el tiempo
Opción múltiple	Son respuestas donde encontrarás ordenadas por incisos y sólo bastará con que elijas una opción entre un listado
Preguntas abiertas	Se requiere que escribas respuestas de reflexión, argumentación y/o descripción, según sea el caso. Por lo general encontrarás líneas para escribir tu respuesta
Elección de opciones	En ellas podrás elegir más de una opción, generalmente encontraras la leyenda "Selecciona más de una opción" o "selecciona todas las que quieras"
Ordenar	Se requiere que organices la información de acuerdo a tu preferencia, a su importancia o por su desarrollo cronológico
Relación de columnas	En estas respuestas se te pide que relaciones la información entre dos columnas

### Contexto social.

1. En la siguiente línea ubica ¿Cuánto tiempo tienes viviendo en el actual lugar?



2. Sientes que formas parte de...

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| a) Familia, colonia, ciudad, país, mundo | e) Familia, país                  |
| b) Familia, colonia, ciudad, país        | f) Familia, mundo                 |
| c) Familia, colonia, ciudad              | g) Sólo formo parte de mi familia |
| d) Familia, colonia                      | h) Ninguna de las anteriores      |
| e) Familia, ciudad                       |                                   |

3. ¿Con qué religión te identificas?

- |                       |                               |
|-----------------------|-------------------------------|
| a) Católica           | b) Protestante                |
| c) Cristiana          | d) Mormona                    |
| e) Testigos de Jehová | f) Sólo me considero creyente |
| g) Adventista         | h) Otra. Específica _____     |

4. ¿Cuántas personas integran tu familia incluyéndote?

- |      |                            |
|------|----------------------------|
| a) 2 | f) 7                       |
| b) 3 | g) 8                       |
| c) 4 | h) 9                       |
| d) 5 | i) 10                      |
| e) 6 | j) Otro. Específica: _____ |

5. ¿Quiénes conforman tu familia?

- |                          |                              |
|--------------------------|------------------------------|
| a) Ambos padres          | b) Ambos padres y hermanos   |
| c) Mamá y hermanos       | d) Papá y hermanos           |
| e) Sólo con mis hermanos | f) ¿otros? Específica: _____ |

6. ¿Además de estudiar trabajas?

- |       |       |
|-------|-------|
| a) Si | b) No |
|-------|-------|

7. ¿De quién dependes para los gastos de la escuela?

- |   |
|---|
| a) Papá y mamá                              |
| b) Sólo mamá                                |
| c) Sólo papá                                |
| d) Hermano (a)                              |
| e) Tutor                                    |
| f) Otro familiar. ¿Quién? Específica: _____ |

8. ¿Tienes beca?

- |       |
|-------|
| a) Si |
| b) No |

9. Escribe el estado de la república de donde son tus familiares:

Mamá: _____	Papá: _____
Abuela materna: _____	Abuela paterna: _____
Abuelo paterno: _____	Abuelo paterno: _____

10. ¿Qué escolaridad tienen tus papás?

Mamá:

- a) Primaria trunca
- b) Primaria concluida
- c) Secundaria trunca
- d) Secundaria concluida
- e) Media Superior trunca
- f) Media Superior concluida
- g) Licenciatura trunca
- h) Licenciatura concluida
- i) Posgrado

Papá:

- a) Primaria trunca
- b) Primaria concluida
- c) Secundaria trunca
- d) Secundaria concluida
- e) Media Superior trunca
- f) Media Superior concluida
- g) Licenciatura trunca
- h) Licenciatura concluida
- i) Posgrado

### CONSUMO CULTURAL Y PRACTICAS CULTURALES, .

#### Acceso y uso de recursos tecnológicos y digitales.

11. ¿Tienes celular?

- a) Si
- b) No

12. ¿Con qué equipo de cómputo cuentas para hacer tus tareas? Señala todos los que tengas

Computadora de escritorio  
Mini Lap top  
Tablet

Lap top  
Impresora  
Escaner

13. Aproximadamente ¿Cuánto tiempo inviertes en conectarte a internet durante el día?

- a) 1 hora
- b) 2 a 3 horas
- c) 4 a 5 horas
- d) 6 a 8 horas
- e) Más de 8 horas

14. ¿Con qué frecuencia usas internet?

- a) De 1 a 2 días a la semana
- b) De 3 a 4 días a la semana
- c) De 5 a 6 días a la semana
- d) Todos los días de la semana

15. Con mayor frecuencia ¿dónde te conectas a internet?

- a) Café Internet
- b) Escuela
- c) Casa
- d) Casa de amigos
- e) Desde mi celular

16. Ordena las siguientes actividades que haces en Internet mientras te conectas, según su importancia. Considera ordenar en una escala del 1 al 10, donde 1 será la actividad más importante y el 10 la actividad con menos importante

Buscar información para tareas  
Usar mensajería instantánea  
Ver video clips, videos divertidos (YouTube)  
Investigar lo que acontece  
Conocer más personas u otras culturas

Conectarme a redes sociales  
Informar lo que ocurre en el país  
Enviar/recibir emails  
Pasar tiempo en un mundo virtual  
Descargar música o películas

<input type="checkbox"/>	Seguir a las personas por las redes sociales
<input type="checkbox"/>	Investigar descubrimientos novedosos
<input type="checkbox"/>	Jugar en la red con otras personas
<input type="checkbox"/>	Comunicarme con mis amigos

<input type="checkbox"/>	Hacer muchas cosas al mismo tiempo
<input type="checkbox"/>	Entretenerme con otros
<input type="checkbox"/>	Conocer lo que pasó en otras épocas
<input type="checkbox"/>	Jugar en alguna aplicación con otras personas que no conozco físicamente

17. De las siguientes actividades que se indican a continuación señala todas aquellas que has realizado en el último mes. Puedes seleccionar más de una.

<input type="checkbox"/>	Visitar páginas web para buscar información
<input type="checkbox"/>	Subir fotos o música para compartir con otros
<input type="checkbox"/>	Escribir o responder un mensaje en un blog
<input type="checkbox"/>	Crear un meme
<input type="checkbox"/>	Usar páginas para compartir archivos
<input type="checkbox"/>	Usar cámara web
<input type="checkbox"/>	Crear páginas web
<input type="checkbox"/>	Realizar una presentación en ppt
<input type="checkbox"/>	Escribir en un procesador de textos
<input type="checkbox"/>	Crear una aplicación
<input type="checkbox"/>	Crear un video con imágenes tus amigos

**Actividades extraescolares y de entretenimiento.**

18. ¿Realizas alguna actividad extraescolar?

- a) Si                      b) No (pasa a la pregunta 4)

19. ¿Qué actividad extraescolar practicas?

- |                       |                             |
|-----------------------|-----------------------------|
| a) Deportiva          | e) Lectura                  |
| b) Canto              | f) Religiosa                |
| c) Tocar instrumentos | g) ¿otro? Especifica: _____ |
| d) Baile              |                             |

20. ¿A qué lugares acuden tus amigos y tú para divertirse? Puedes seleccionar más de una opción

<input type="checkbox"/>	Centros comerciales	<input type="checkbox"/>	Parques
<input type="checkbox"/>	A sus casas	<input type="checkbox"/>	Cine
<input type="checkbox"/>	En la esquina	<input type="checkbox"/>	No salgo con mis amigos
<input type="checkbox"/>	Centros deportivos	<input type="checkbox"/>	¿Otro? Especifica: _____

21. ¿Qué actividades de entretenimiento realizas con tus amigos? Puedes seleccionar más de una:

<input type="checkbox"/>	Deportivos (Jugar futbol, voleibol, basquetbol, frontón, etc.)	<input type="checkbox"/>	Asisten a cursos extra escolares que les ofrece su plantel
<input type="checkbox"/>	Platicar	<input type="checkbox"/>	Caminar
<input type="checkbox"/>	Jugar videojuegos	<input type="checkbox"/>	Bailar, ir al antro
<input type="checkbox"/>	Comunicarse por redes sociales	<input type="checkbox"/>	Ir a fiestas
<input type="checkbox"/>	Ir al cine	<input type="checkbox"/>	Tomar cervezas

<input type="checkbox"/>	Hacer memes
<input type="checkbox"/>	Ir a centros comerciales

<input type="checkbox"/>	Ir al café
<input type="checkbox"/>	¿Otro? Especifica: _____

**Cine.**

22. ¿Generalmente en dónde ves una película?

- |                       |                                    |
|-----------------------|------------------------------------|
| a) En la T.V. abierta | b) Compro películas originales     |
| c) En la T.V. de paga | d) Compro películas en el tianguis |
| e) Smart T.V.         | f) Cine                            |
| g) Netflix            |                                    |

23. En los últimos tres meses ¿cuántas veces fuiste al cine?

- |      |      |             |
|------|------|-------------|
| a) 1 | b) 2 | c) 3        |
| d) 4 | e) 5 | f) Más de 6 |

24. ¿Qué género de películas prefieres?

- |              |                    |                    |               |                            |
|--------------|--------------------|--------------------|---------------|----------------------------|
| a) Acción    | b) Comedia         | c) Ciencia ficción | d) Infantiles | e) Drama                   |
| f) Romántica | g) Terror/Suspense | h) Arte            | i) Musicales  | j) Otro. Especifica: _____ |

25. ¿Qué películas has visto en el cine los últimos tres meses que **no** sea mexicano?

---



---

26. ¿Qué películas has visto en el cine los últimos tres meses que sea mexicana?

---



---

27. De las siguientes películas ¿Cuáles has visto? Selecciona más de una

<input type="checkbox"/>	Obediencia perfecta	<input type="checkbox"/>	Guten Tag Ramón	<input type="checkbox"/>	Star Wars: EL despertador de la Fuerza
<input type="checkbox"/>	La dictadura perfecta	<input type="checkbox"/>	Bat Man y Super Man: Dawn of Justice	<input type="checkbox"/>	X-Men: Apocalypse
<input type="checkbox"/>	Capitán América: Civil War	<input type="checkbox"/>	Warcraft	<input type="checkbox"/>	Tortugas Ninja 2
<input type="checkbox"/>	Guardianes de la galaxia	<input type="checkbox"/>	Birdman	<input type="checkbox"/>	Interestelar
<input type="checkbox"/>	Viernes 13	<input type="checkbox"/>	Star Trek	<input type="checkbox"/>	El Conjuro 2
<input type="checkbox"/>	Escuadrón suicida	<input type="checkbox"/>	El infierno	<input type="checkbox"/>	Casafantasmas 2
<input type="checkbox"/>	Más negro que la noche	<input type="checkbox"/>	X-Men Días del futuro pasado	<input type="checkbox"/>	Deadpool
<input type="checkbox"/>	Terminator Génesis	<input type="checkbox"/>	Jurassic World	<input type="checkbox"/>	El amanecer del Planeta de los Simios

¿Otra? Especifica: \_\_\_\_\_

**Lectura y literatura.**

28. ¿Cuántos libros completos, que no estén relacionados con la escuela, has leído en los últimos 12 meses?

- a) 1                      b) 2                      c) 3  
 d) 4                      e) 5                      f) Más de 6

29. ¿Cuál es la principal razón para leer un libro? Puedes seleccionar más de una

<input type="checkbox"/>	Porque me lo pide un profesor	<input type="checkbox"/>	Porque me obligan mis papas
<input type="checkbox"/>	Para hacer una tarea	<input type="checkbox"/>	Porque me atrae el título
<input type="checkbox"/>	Porque me gusta leer	<input type="checkbox"/>	Es requisito en mi religión

30. ¿Qué género literario prefieres leer? Puedes seleccionar más de una

<input type="checkbox"/>	Novela	<input type="checkbox"/>	Drama	<input type="checkbox"/>	Ficción
<input type="checkbox"/>	Historia	<input type="checkbox"/>	Cuentos	<input type="checkbox"/>	Fenómenos paranormales
<input type="checkbox"/>	Biografías	<input type="checkbox"/>	Ciencias sociales y política	<input type="checkbox"/>	Religión
<input type="checkbox"/>	No me gusta leer	<input type="checkbox"/>	Gótica o vampiros	<input type="checkbox"/>	¿Otro? Especifica: _____

**Música.**

31. ¿Qué música te gusta escuchar? Puedes seleccionar más de una

<input type="checkbox"/>	Grupera	<input type="checkbox"/>	Rock en español	<input type="checkbox"/>	Balada	<input type="checkbox"/>	Rock en inglés
<input type="checkbox"/>	Clásica	<input type="checkbox"/>	Ópera	<input type="checkbox"/>	Instrumental	<input type="checkbox"/>	Electrónica
<input type="checkbox"/>	Boleros	<input type="checkbox"/>	Jazz	<input type="checkbox"/>	Tropical	<input type="checkbox"/>	Trova
<input type="checkbox"/>	Espiritual	<input type="checkbox"/>	Romántica	<input type="checkbox"/>	Pop	<input type="checkbox"/>	Banda

32. Menciona tres grupos o solistas que escuchas con más frecuencia...

1.- \_\_\_\_\_  
 2.- \_\_\_\_\_  
 3.- \_\_\_\_\_

33. ¿Alguna vez has asistido a un concierto de música en vivo?

- a) Si                                      b) No

34. ¿De qué género musical fue el concierto o presentación musical a la que asististe?

<input type="checkbox"/>	Grupera	<input type="checkbox"/>	Rock en español	<input type="checkbox"/>	Balada	<input type="checkbox"/>	Rock en inglés
<input type="checkbox"/>	Clásica	<input type="checkbox"/>	Ópera	<input type="checkbox"/>	Instrumental	<input type="checkbox"/>	Electrónica







42. Ordena de acuerdo a tu preferencia las siguientes fiestas tradicionales, asigna el número 1 a la fiesta que sea más importante y 10 a la que no tenga importancia.

<input type="checkbox"/>	Fiestas patronales	<input type="checkbox"/>	Día de muertos
<input type="checkbox"/>	Fiestas de la localidad	<input type="checkbox"/>	Carnavales
<input type="checkbox"/>	Fiestas patrias	<input type="checkbox"/>	Festivales del día de la mamá
<input type="checkbox"/>	Ferias en general	<input type="checkbox"/>	Fiestas conmemorativas a un santo religioso
<input type="checkbox"/>	Posadas/fiestas navideñas	<input type="checkbox"/>	12 de diciembre

43. Además de las fiestas patrias, menciona tres tradiciones que actualmente celebran los mexicanos

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

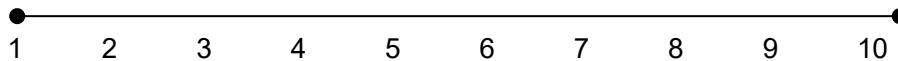
44. ¿Qué fiestas se celebran en la colonia o delegación dónde vives?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

### OPINIÓN E IDEAS CLAVE DE LA HISTORIA DE MÉXICO.

#### Experiencias de enseñanza aprendizaje con la historia

45. En una escala de 1 al 10, donde 1 es la menor calificación y 10 es la más alta, ¿Qué calificación le das a tu gusto por la historia?



A. Si tu respuesta quedó dentro de una escala de 1 al 5, selecciona la opción a la pregunta: ¿Por qué no te gusta la historia?

- f) Es muy aburrida
- g) Tiene muchas fechas y nombres difíciles
- h) No tiene nada que ver conmigo
- i) Se refiere a un pasado que ya murió
- j) No sirve para nada

B. Si tu respuesta va en la escala de 6 al 10, selecciona una opción que dé respuesta a la siguiente pregunta:

¿Por qué te gusta la historia?

- a) Se adquiere cultura
- b) Ayuda a comprender el presente
- c) Permite conocer a la sociedad, al país y su vinculación con el mundo
- d) Orienta en situaciones del presente

46. Describe las actividades que más han empleado tus profesores para enseñar historia.

---

---

47. Describe alguna experiencia didáctica que te haya permitido aprender con éxito la historia

---

---

---

48. ¿Para ti qué es la historia?
- a) Es una interpretación de la realidad que permite tomar decisiones para cambiar el futuro
  - b) Es el estudio de los hechos o acontecimientos más importantes del pasado
  - c) Es todo lo que recordamos del pasado, ya sea de las personas en nuestra sociedad o del mundo
  - d) Es la serie de acontecimientos que suceden en el tiempo
  - e) Son los hechos o acontecimientos más importantes que ocurrieron en el pasado
  - f) Es una narración que hacen las personas del presente de lo que vivieron las personas en el pasado

49. ¿Qué función crees que tiene estudiar historia en la vida de las personas?
- a) Conocer el pasado para prepararse mejor hacia el futuro
  - b) Analizar y conocer los procesos del desarrollo humano
  - c) Distinguir distintas épocas en el tiempo
  - d) Explicar el presente de la realidad social
  - e) Proporciona información a los coleccionistas de cosas antiguas
  - f) Conocer y comprender los cambios y transformaciones de las sociedades
  - g) Comprender cómo se organiza mi sociedad
  - h) Te permite enfrentar de manera distinta al presente
  - i) A partir del conocimiento del pasado puedes actuar distinto en el presente y mejorar el futuro
  - j) Aprender de una manera reflexiva y crítica a interpretar la realidad social, cultural, política, económica y geográfica

50. Actualmente ¿para qué nos puede ser útil conocer el pasado?

- a) Para conocer los acontecimientos tal y como ocurrieron
- b) Enseña a no repetir los errores del pasado
- c) Ayuda a entender el mundo en el que vivimos
- d) Permite tomar decisiones para mejorar el futuro

51. Completa la siguiente frase:

Estudiar historia tiene utilidad mi vida, porque:

---

---

---

---

**Ideas clave de los estudiantes sobre la asignatura de historia.**

52. De los siguientes acontecimientos, para ti ¿Cuál es el más importante?

- a) La Primera y Segunda Guerra Mundial
- b) Revolución mexicana
- c) La Independencia de México
- d) El movimiento Zapatista EZLN
- e) El movimiento del magisterio CNTE
- f) El movimiento estudiantil del 68

Explica ¿por qué?

---

53. Completa la siguiente frase:

Para mí, la fecha histórica actual más importante en mi vida es: \_\_\_\_\_  
Explica por qué:

\_\_\_\_\_

54. Completa la siguiente frase:

Considero que el acontecimiento de la historia reciente que deberán recordar los jóvenes en el futuro será:

\_\_\_\_\_

¿Explica por qué?

\_\_\_\_\_

55. Relaciona las columnas poniendo en el paréntesis el número que corresponde al acontecimiento de la derecha

Acontecimiento

- |  |       |                       |
|--|-------|-----------------------|
| 1. Se inicia la Independencia  | ( 6 ) | 20 de noviembre       |
| 2. Inicia la primera Guerra Mundial  | ( 4 ) | 24 de octubre de 1945 |
| 3. Movimiento estudiantil  | ( 5 ) | 5 de febrero          |
| 4. Se firma la carta que crea la Organización de las Naciones unidas (ONU) | ( 1 ) | 16 de septiembre      |
| 5. Se promulga la constitución que nos rige                                | ( 3 ) | 2 de octubre          |
| 6. Se inicia la Revolución mexicana  | ( 7 ) | 11 de enero           |
| 7. Guerra de Reforma   | ( 2 ) | 28 de julio           |

56. En la siguiente línea ubica los acontecimientos según recuerdes sucedieron:

- |   |   |
|---|---|
| a) Cardenismo                                 | f) Fundación de México Tenochtitlán               |
| b) Batalla de Puebla                          | g) Terremoto del 85                               |
| c) La creación de los Colegios de Bachilleres | h) Firma del Tratado de Libre Comercio            |
| d) Porfiriato                                 | i) Los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa |
| e) Independencia de México                    | j) Movimiento del EZLN                            |

\_\_\_\_\_→

57. Ordena cronológicamente, conforme fueron sucediendo los siguientes hechos de la historia de México, poniendo el número 1 al que sucedió primero, el 2 al siguiente, y así sucesivamente

- La promulgación de la ley Juárez, que se destaca por la abolición de los fueros eclesiásticos y militar en materia civil y penal
- El problema central del gobierno de Miguel de la Madrid consistió en las tensiones originadas por la catástrofe económica previa a su toma de posesión
- Los mexicas extienden su dominio por toda Mesoamérica
- El Partido Acción Nacional (PAN) gana por primera vez las elecciones a la presidencia de la República mexicana en el 2000
- En el Porfiriato, la construcción de ferrocarriles marcó el inicio de la apertura de la inversión extranjera
- La puesta en vigor de la Constitución y el inicio de la presidencia de Carranza, fueron el arranque formal del Estado Revolucionario
- Intervención norteamericana y la pérdida de la mitad del territorio mexicano
- La firma del Tratado de Libre Comercio con América del norte ocasionó la resistencia de los pueblos indígenas a una política neoliberal

58. De los siguientes acontecimientos históricos escribe en la columna de la derecha todos los personajes que recuerdes hayan participado en ellos.

Acontecimiento	Personajes
-La creación y promulgación de las Leyes de Reforma	
-México prehispánico	
-La conquista	
-La Revolución mexicana	
-Época colonial	
-El Milagro mexicano	
-Plan de Ayutla	
-La Independencia de México	

## **ANEXO 3**

### **OBSERVACIONES Y ANÁLISIS DE LAS CLASES**

Las observaciones de clases en asignatura de Historia de México I, se desarrollaron en el plantel 15 Contreras del Colegio de Bachilleres. En este anexo se presenta, primer lugar, una descripción general del plantel, donde se da cuenta de la ubicación y el ambiente que goza el plantel 15.

Posterior a la descripción del plantel, se presentan las transcripciones de las clases observadas, organizadas de la siguiente manera: cada clase contiene un encabezado, el cual proporciona los datos de identificación de la clase; también contiene el desarrollo de la clase, organizado en episodios y párrafos; finalmente al término de cada transcripción de clase se presente el análisis de las observaciones. Primero se presentan las clases del profesor A y luego las clases del profesor B.

#### **Descripción general del plantel.**

El plantel 15 se encuentra en el fraccionamiento El Toro de la delegación Magdalena Contreras. El plantel está ubicado en un terreno irregular. La entrada está a pie de calle, sin embargo, para el ingreso a los edificios hay que descender las escaleras. El plantel cuenta con cuatro edificios, en uno de ellos se ubica la dirección y la biblioteca. En dos edificios se distribuyen los salones de clases, en la planta baja de esos dos edificios están los laboratorios, los auditorios y baños. En el último edificio están los salones donde los estudiantes toman clases extracurriculares como música, danza, teatro, entre otras.

- **Explanada, canchas y zona recreativa. Todo en uno.**

La explanada se ubica de frente al edificio de la dirección. El espacio es utilizado para las ceremonias cívicas, para la práctica de deportes e incluso como zona de recreación y esparcimiento en los cambios de clase. La explanada está acondicionada con canchas de fútbol, básquetbol y voleibol. Una parte de la explanada es el paso para que los profesores atraviesen con sus automóviles, y lleguen al estacionamiento, lo que implica un riesgo para los estudiantes.

- **Laboratorios y auditorio.**

En el plantel hay dos laboratorios, uno se utiliza para las clases de química y otro para clases de física; ambos cuentan con poco material. También hay un laboratorio de informática. Todos están ubicados en espacios amplios, recientemente remodelados.

En las clases de informática el número de computadoras es insuficiente para la cantidad de alumnos que hay en los grupos, lo que obliga a que dos estudiantes trabajen en una computadora durante la clase.

El auditorio de la escuela es amplio, cuenta con equipo de audio y proyección. En algunas ocasiones los profesores de la clase de historia utilizan el espacio para la proyección de películas históricas, exposiciones o conferencias de temas históricos.

- **Baños**

En la planta baja de cada edificio hay servicios de sanitarios, para hombres y mujeres. En los cambios de hora-clase la cantidad de sanitarios son insuficientes para el total de estudiantes. Con frecuencia están en condiciones insalubres y no cuentan con insumos mínimos de limpieza como papel sanitario, jabón o agua.

- **Vigilancia y acceso al plantel**

La normativa del plantel señala que, para el ingreso al plantel, los estudiantes tienen que enseñar su credencial y su tira de materias vigente, como una evidencia de ser estudiantes regulares. Los padres de familia y externos al plantel pueden ingresar si tienen cita previa. Deben indicar con quién van y registrarse con identificación oficial. Normas que permiten controlar el acceso a personas ajenas al plantel que pueden poner en riesgo la seguridad e integridad de la comunidad escolar.

En cada turno, para el ingreso al plantel, los estudiantes tienen tolerancia de veinte minutos. Una vez que han transcurrido los veinte minutos se cierran las puertas y los estudiantes que no llegaron a tiempo, tienen que esperar el cambio de clase para poder incorporarse al plantel.

Cuando los estudiantes han ingresado al plantel no pueden salir sino hasta que termine su jornada escolar. La jornada escolar depende del horario clases, pero en su mayoría inicia a las 7 am y se extiende hasta las 14:00 horas del día, en el turno matutino y de 15:00 a 21:00, en el turno vespertino.

- **Condiciones de los salones.**

Los salones son amplios, pero tienen un ambiente poco acogedor. Cada salón cuenta con dos pizarrones blancos. Los lugares están acomodados de manera tradicional, hay filas de mesas con sus respectivas sillas frente al pizarrón, el escritorio del profesor está a un costado del pizarrón.

Generalmente los salones están superficialmente limpios por la mañana, pero hacia medio día el aspecto es distinto. En cada salón hay un bote de basura, pero aun así al final de la jornada escolar el salón termina con basura en el suelo. Los docentes tienen que insistir a los estudiantes recoger la basura o guardar sus alimentos para poder empezar las clases, aunque existan letreros que prohíben comer en el salón.



La iluminación y la ventilación es insuficiente. La pared que esta sobre el pasillo tiene una ventilación pequeña, ubicada en la unión con el techo. En la pared contraria la ventilación es más grande, a tres cuartos de la pared. Sin embargo, en el salón tiene una iluminación a media luz durante el día y casi oscuro por la tarde noche. Ello impacta en la iluminación que tienen el pizarrón, pues una parte del grupo siempre tiene problemas para alcanzar a ver de manera clara las anotaciones que hacen los profesores, por tanto, la luz eléctrica es necesaria durante todo el día.

- **Ambiente escolar**

El ambiente se aprecia tranquilo. Todo funciona en relación a los horarios de clases de los estudiantes. Cuando hay clases, escasamente hay estudiantes afuera de los salones; sin embargo, en los cambios de clase y al término de la jornada escolar la afluencia de estudiantes aumenta en los pasillos, en la cafetería, en los baños y en la explanada.

Cuando un grupo no tiene clase, los estudiantes se dispersan en distintas actividades. Algunos van a las canchas, otros se esperan dentro de los salones, otros aprovechan para ir a la cafetería y otros se reúnen en las jardineras, incluso hay quienes buscan espacios privados como los espacios que hay entre los salones y las bardas de la escuela o en los cubos de descanso de las escaleras donde hay menos concurrencia de personas. Aunque, nadie puede salir del plantel si no han culminado su jornada escolar, según su horario de clase.

Cuando los estudiantes esperan el inicio de sus clases, hay quienes permanecen dentro del salón y hay quienes esperan afuera del salón, en el pasillo. La convivencia entre los estudiantes se aprecia distinta adentro del salón que afuera. Quienes esperan el inicio de las clases adentro del salón, están dispersos entre distintos grupos de compañeros; se distribuyen sobre las mesas, en el escritorio del profesor o en las sillas.

La mayoría de los estudiantes platica entre ellos sobre diversos temas, hay otros que juegan a aventarse papeles o cualquier otro objeto, hay quienes aprovechan el espacio para desayunar, maquillarse o jugar con su celular. Aunque este comportamiento permanece, de forma constante, en el desarrollo de todas las clases, como se apreciará en las transcripciones de las observaciones de clase.

Los estudiantes que esperan afuera del salón, fungen como una especie de vigilantes. Se mantienen atentos a ver sí el profesor atraviesa la explanada y anuncian si ya viene o no, o qué tan cerca o lejos está el profesor de llegar al salón. Se mantienen inquietos e impacientes, hacen ruido, se gritan, se empujan entre ellos, se asoman en los salones dónde hay clases para robar la atención de sus compañeros que tienen clases. Hablan usando tonos muy altos, con un lenguaje reducido y compuesto cada dos o tres palabras con el adjetivo “güey”.

No se percibe un ambiente agresivo o peligroso entre la comunidad estudiantil. Ni dentro del plantel ni afuera, hay presencia de bandas o grupos de estudiantes ajenos a la comunidad (porros). Aunque el ruido y el lenguaje altisonante entre los jóvenes es habitual en todo momento.

A continuación, se muestran las transcripciones de las observaciones de las clases. Se presentan primero las clases del profesor A; luego las clases del profesor B. Las clases se organizaron de la siguiente manera: se presenta una ficha de descripción de la clase, luego se muestra el desarrollo de la clase organizada en episodios<sup>407</sup>.

Al término de cada transcripción de clase se despliega el análisis de esa clase considerando cuatro rubros ¿Qué enseña el profesor? ¿cómo enseña el profesor? ¿Qué hacen los estudiantes? Y ¿De qué manera interactúan profesor y estudiantes? A continuación, se presenta las transcripciones y el análisis de las clases.

---

<sup>407</sup> Un episodio son las acciones parciales que integran las actividades educativas generales. Estas acciones tienen un objetivo reconocido, también regulado por el profesor. El paso de un episodio a otro se distingue porque cambia el objetivo.

---

## Observación a las clases del profesor A

---

### Profesor A, clase 1

**Materia:** Historia de México I

**Grupo:** 304 Salón 206 del edificio B

**Fecha:** 14 de septiembre 2016

**Asistencia:** 44 estudiantes

**Inicio de clase:** 10:00/11:00. La clase tiene una duración de 60 minutos.

**Actividad principal:** Examen por escrito de los contenidos del primer bloque, según el programa de estudios.

#### Desarrollo de la clase.

##### Episodio 1

1. La clase inicia cuando el profesor organiza a los estudiantes para que respondan el examen. Conforme se fueron incorporando los estudiantes al salón, el profesor pedía: “guarden su comida y su celular; saquen su libreta, los materiales para responder al examen, su peso por la copia del examen y dejen la mochila abajo del pizarrón” y les designaba un lugar.
2. Algunos estudiantes, no estuvieron de acuerdo con la designación porque implicó separarse de sus amigos. Manifestaban su desacuerdo y el profesor les dijo: “sí no atienden las indicaciones no podemos empezar a repartir el examen, así que a su lugar”. Algunos estudiantes hicieron caso, otros no. La organización se extendió hasta los primeros veinte minutos de la clase, porque los estudiantes se incorporaron de manera irregular.

##### Episodio 2

3. Los estudiantes, que ya esperaban en sus lugares para responder el examen, presionaron al profesor para que les diera las indicaciones. Al principio el profesor les pidió ser pacientes, pero los estudiantes, continuaron presionando y el profesor accedió a dar las indicaciones. El profesor dio dos opciones para responder el examen. A continuación, transcribo algunos intercambios:

**Diálogo 1:** El profesor indica cómo responder el examen

**A1:** Maestro ¿Cómo lo voy a contestar?, ¿Así ya?

**Profesor:** Esperen tantito

**A2:** Profesor ¿A qué hora empezamos?

**A3:** Profesor ¿Ya puedo empezar?

**Profesor:** Si, pero fíjense bien, ¿qué es lo que van a hacer? Fíjense bien, ¿cómo lo van hacer? En una hoja muchachos, que es la que me van a dar

(señalando una hoja del cuaderno) ¿qué van hacer? y ¿cómo lo van a responder? Van a tener dos opciones. La primera, van a dividir su hoja en dos columnas, de un lado ustedes van a escribir todas las respuestas y del otro lado van a dibujar la imagen que ilustre su respuesta ¿estoy siendo claro?

**Alumnos** (en voz alta): ¡Siiii!

**Profesor:** Segunda opción, en la parte de enfrente escriben su respuesta y en la parte de atrás colocan su imagen o recorte que mejor ilustré su respuesta, así lo pueden hacer de las dos maneras ¿fui claro?

**Alumnos** (en voz alta): ¡Siiii!

**Profesor:** ¡Órale pues, adelante! Ahora sí pasen muchachos (se refiere a los estudiantes que tuvieron que esperar para entrar al salón mientras daba las indicaciones) ... chicas las quiero aquí (fue acomodando a los estudiantes con forme fueron llegando al salón, cuidando no dejar espacio entre los estudiantes) nada más les encargo su pesito.

4. El profesor siempre tuvo disposición para responder las dudas de los estudiantes; acudía a su lugar o a la distancia les respondía. Las dudas de los estudiantes se relacionaban con el material que podrían usar para responder al examen, otras se relacionaban a la interpretación que hacían de las preguntas del examen. También hubo ocasión para que los estudiantes distrajeran al profesor y, se copiaran las respuestas.

A continuación, transcribo la conversación entre el profesor y algunos estudiantes:

**Diálogo 2:** atiende las dudas y da ejemplos.

**A4:** Maestro ¿Las respuestas las puedo poner con lápiz?

**Profesor:** Si Daniela, si está bien con lápiz

**Daniela:** Profe, tengo una duda ¿cómo respondo la 4? Dice que responda con mi experiencia, pero ¿qué experiencia? Luego la pregunta 2 dice que escribamos un ejemplo para describir tu historia de vida con la representación del tiempo ¿cómo representamos el tiempo? ¿cómo se hace? ¿Cómo respondo?

**Profesor:** Bien tienes razón, has de decir ¡qué bárbaro! Ahorita lo vemos ¿Bien nadie nos falta? Una de sus compañeras va a pasar por su pesito

**A9:** Maestro La imagen ¿Puede ser con lápiz?

**Profesor:** ¡Cómo usted quiera! Bien, muchachos a petición de su compañera Daniela, solamente voy a escribir lo que corresponde a la pregunta número 2, es la parte que lleva un esquema, dice la pregunta: relaciona con tiempo, espacio, causa y efecto ¿ya ubicaron dónde dice eso?

**Alumnos:** siiii

**Profesor:** Bien, de acuerdo con ello van a responder en la hoja de su cuaderno una experiencia donde describan, en el esquema que estoy colocando, una experiencia de tu vida que contenga los cuatro elementos de una situación:

Tiempo” ¿cuándo?	Lugar ¿Dónde?
Causa “Problema o motivos del problema”	Consecuencia “Soluciones o resultado”

[Mientras el profesor escribe el esquema en el pizarrón los estudiantes guardan silencio y le ponen atención para saber cómo responder a la pregunta].

**Profesor:** Daniela, ¿cómo dice en el examen? [el profesor se acercó al lugar de la alumna, miro el examen un tiempo de 10 segundos y luego hizo intervenciones con el grupo] Haber muchachos en la pregunta dos, y en atención a su compañera Daniela y en particular a cada uno de ustedes ¿cómo quiero que respondan a la pregunta número 2? Es importante, la pregunta dice: De acuerdo a la experiencia vivida...es decir, algo que ustedes hayan vivido. Quiero que me lo platiquen así: En “tiempo” me van a colocar la fecha en que sucedió la situación; en espacio no que me describan el lugar, sino que me digan el lugar donde ocurrió; luego, la causa tuvo que haber sido el problema, y en el efecto tuvo que ser la solución o el resultado de esa experiencia ¿sí? ¿Estoy siendo clarito?

**Grupo:** ¡Siiiiii!

**Profesor:** Ya quedo más clarito Daniela

**Daniela:** Si profesor

**Profesor:** Bien, pues háganlo, así lo quiero, no me interesa si ponen nombres ¡no! nada más quiero la situación, se dice el pecado más no el pecador, como dicen por ahí.

### Episodio 3.

5. El profesor inició el pase de asistencia, pide al grupo poner atención porque “por fin tienen la lista oficial”. El pase de lista resultó ser una actividad que reguló al grupo. Los estudiantes se concentraron en el examen y todo el grupo guardó silencio; sólo respondían: ¡presente! o levantaban la mano. El profesor daba gracias a cada alumno cuando le respondían.
6. Mientras pasaba asistencia, el profesor caminó entre las filas y algunos estudiantes aprovechaban para preguntarle sus dudas. El profesor suspendía el pase de lista y atendía las dudas de los estudiantes, después continuaba con el pase de lista. El profesor, también se detenía con aquellos estuantes a quienes notaba que no respondían o sólo miraban al examen; les preguntó “¿qué duda tienen? ¿por qué no contestas?”. En este ejercicio, el profesor identificó a algunos estudiantes con la intención de copiar, se dirigió a todo el grupo y en voz alta dijo: “Muchachos, no me obliguen a poner ceros, no quiero reprobar a nadie desde aquí los estoy viendo. El examen es individual no es por parejas, así que por favor cada uno a su examen, las preguntas son personalizadas no puede haber diez ejemplos de lo mismo ¡no puede pasar! ¡no puede pasar eso!”.

### Episodio 4.

7. Mientras el profesor pasaba asistencia, los estudiantes continuaron preguntando al profesor sus dudas. Algunas dudas fueron sobre los temas, porque los estudiantes

decían no recordarlos, el profesor repasaba con ellos de tal manera que les ayudó a recordar. En otros casos, el profesor identificó que, los estudiantes hacían interpretaciones distintas a lo que él esperaba y aclaraba con ellos. A continuación, transcribo tres diálogos entre el profesor y los estudiantes:

**Diálogo 3:** el profesor recuerda temas.

**A15:** Profe las corrientes historiográficas son el positivismo, los Anales, Materialismo histórico, y...

**Profesor:** Si tienes identificados las 4 corrientes historiográficas, agarra la que tu creas que mejor te acomoda para explicar una experiencia.

[El profesor hizo una precisión a todo el grupo]: “Haber muchachos, para responder a la pregunta 4, si quedo clarito las características y la definición de cada una de las corrientes en que se apoya la historia, acuérdense: Positivismo, Escuela de los Anales, Materialismo histórico y... ¿la otra cuál es?”

**A16:** Historicismo

**Profesor:** Así es Historicismo, van a tomar una de ellas y van a decir, ¡ah! esta es la que me sirve a mí para explicar mi historia de vida, nada más una no las cuatro ¿sí fui clarito?

**A15:** ¡Siii!

**Profesor:** Háganlo por favor

**Diálogo 4:** el profesor identifica que el alumno no leyó bien las indicaciones

**A16:** Profesor, pero ¿qué pongo? ¿qué es el resultado?

**Profesor:** Piense en una situación, luego cuál fue la consecuencia o qué sucedió [...] Haber muchachas, muchachos, hay otra situación que les voy a comentar la pregunta 5 fíjense bien qué es lo que van a hacer creo que ya estoy percibiendo algo ¡No están leyendo! Fíjense bien, en la pregunta 5 yo simplemente les pregunto, es algo que vamos hacer en el Bloque 2 y en el Bloque 3. Vamos a comparar lo que ya sucedió con lo que posiblemente este pasando, es esa relación, quiero que me lo expliquen con una situación, con una experiencia de vida de ustedes; ¡aguas! Sucedió esto, ¡ah! ahora está sucediendo esto. Estamos trayendo el pasado y presente ubiquen bien nada más ¿ya fui clarito?

**Alumnos:** siii

**Diálogo 5:** El profesor valora de manera positiva la respuesta de un alumno

**A17:** Profesor ¿Así está bien?

**Profesor:** [El profesor lee lo que el alumno escribió en la hoja] Está bien, así está muy bien. Este es el concepto. Ahora, sí te fijas, lo que pide la pregunta es que describas una situación donde ubiquen los conceptos y, los bajen y, lo apliquen ¿sí? [...] De eso se trata, yo le dije que eran dos situaciones ¿qué situaciones? en donde uno bien hace, o bien uno se encuentra ¿qué no tiene información? ¡Claro que tienen! Entonces si hay un problema, pero, a ver, piensa ¿cómo ese concepto que me acabas de decir, lo puedes ver en una experiencia? Alguna que tú hayas tenido, por eso es el reconocimiento del concepto para que lo puedas ver en la vida y ahí puedas describir una situación que le haya pasado, por eso hay que saber la información y también aplicarla a la vida, para que no se quede ahí; yo les dije una situación de su vida. Ese ejemplo aplícalo en el ejercicio que te pido. Me entiendes.

**Alumno:** Si

**Profesor:** ¡Hazlo!

## Episodio 5

8. Al faltar 5 minutos para que la clase termine, algunos estudiantes empiezan a entregar el examen al profesor; le preguntan, sí ya se pueden retirar. El profesor, les autoriza la salida y pide dejar, el peso de la copia del examen, a la compañera que designó para ello; que levanten “los sobrantes al bote de basura y, que acomoden sus sillas y mesas”.
9. A las 10 de la mañana el profesor da por concluida la clase; recibe los exámenes y los estudiantes se retiran.

### Análisis de la clase. Profesor A, clase 1

1. **¿Qué enseña el profesor?** A través de la actividad del examen, el profesor enseña tres tipos de conocimientos de una clase constructivista: **conceptos, procedimientos y actitudes.**

Con respecto al **conocimiento conceptual**, los estudiantes tenían que recordar la definición, las características y las diferencias de cuatro de las escuelas historiográficas (escuela de los Annales, historicismo, positivismo, Materialismo histórico), para escribir ejemplos o analizar situaciones de su vida cotidiana, donde utilicen las herramientas metodológicas de la escuela historiográfica que ellos recuerden (**conocimiento procedimental**); además tenían que ilustrar con un dibujo o recorte la situación que ellos hayan escrito en cada pregunta.

Con respecto a las intenciones educativas del examen, el profesor explicó a los estudiantes que:

“las intenciones del examen no eran escribir definiciones ni conceptos, sino que esperaba que den cuenta que saben la información y por ello la pueden aplicar en su vida cotidiana”.

El profesor, también dijo a los estudiantes que, el examen:

“es un ejercicio para que, se den cuenta que, los elementos metodológicos de la historia, son herramientas para analizar el pasado y el presente; porque la disciplina histórica permite comparar lo que pasó con lo que está pasando en la actualidad. Entonces, saber historia es traer el pasado al presente y puedan identificar qué lo que hoy sucede tiene su origen en el pasado”.

Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia interesante, que ilumina un cambio de perspectiva en la didáctica empleada por el profesor. Perspectiva que, desde el discurso del docente, invita a los estudiantes a identificar que en el presente hay continuidades que tienen un origen en el pasado, también invita a mirar que la historia es una disciplina que analiza el pasado y, también, el presente.

Sin embargo, a decir por la dinámica de la clase y, las respuestas en el examen, no se logran las expectativas del profesor. En el mejor de los casos, los estudiantes escribieron un acontecimiento utilizando el positivismo, con una estructura narrativa básica, donde incluyeron: el inicio, desarrollo y final de una

situación; describieron el lugar de los hechos, las personas que participaron y las acciones que realizaron. Algunos estudiantes, sólo describieron cada una de las escuelas historiográficas que recordó, pero no realizaron un análisis de su experiencia utilizando las “herramientas metodológicas de la escuela historiográfica de su elección”, tal como se solicitó en la instrucción. También se dio el caso de estudiantes que sólo copiaron las respuestas de algunos compañeros.

Con respecto a los **conocimientos actitudinales**, estos, se encuentran contenidos en dos acciones del profesor. Una de ellas corresponde a la organización de los estudiantes al inicio de la clase y las normas de comportamiento que espera el profesor de los estudiantes. Por ejemplo, el profesor indica a los estudiantes, dónde sentarse, qué tomar de su mochila y dónde dejar sus pertenencias. También les pide que guarden silencio, que no se copien en el examen, que escuchen a sus compañeros, que bajen el tono de voz.

La segunda acción corresponde a la actitud del profesor hacia los estudiantes. Durante toda la clase el profesor mostró disposición para responder las dudas de los estudiantes, en algunos casos acudió hasta el lugar de cada uno de ellos para escuchar y responder las dudas. Siempre procuró llamar a los estudiantes por su nombre o apellido, lo que implica respeto. Aunque reiteradamente busca tener el “control del grupo” al indicar qué lugar sentarse y pedir, constantemente, guarden silencio.

2. **¿Cómo enseña el profesor?** La clase se desarrolla en cinco episodios. Lo que resalta en cada uno de los episodios, es la gestión y organización por parte del profesor para que los estudiantes respondan el examen. El examen es una actividad educativa práctica, se espera que los estudiantes resignifiquen, lo que aprendieron, a través de ejemplos y con base en su experiencia.

El examen es una actividad educativa práctica, porque, las preguntas son de tipo abiertas, cuyas respuestas requieren información objetiva y subjetiva.

Las preguntas son abiertas y objetivas porque requieren que los estudiantes identifiquen los referentes conceptuales sobre cada una de las escuelas historiográficas, para después pensar en qué experiencias o situaciones de su vida particular puede vincularse o ejemplificarse (información subjetiva).

3. **¿Qué hacen los alumnos?** Los estudiantes se incorporan al salón de manera irregular, tardan en involucrarse a la actividad, tienen ritmos distintos para seguir las indicaciones e implicarse a las actividades. Por ello el profesor invierte un poco más de veinte minutos para organizar el trabajo de la clase. Algunos estudiantes son renuentes a las indicaciones, se oponen a que el profesor les designe su lugar y algunos se comportan desafiantes cuando les pide guardar sus celulares.

Por el ambiente de respeto, paciencia y tolerancia de construye el profesor en clase, los estudiantes expresan sus inquietudes o dudas de manera abierta. Aunque, hay algunos estudiantes que aprovechan cualquier ocasión para dificultar el desarrollo de la clase o simplemente para distraer al profesor.



Situación que daba ocasión para que algunos estudiantes se copiaran las respuestas. Había estudiantes que, según el profesor, le hacían “buenas preguntas” y, si consideraba oportuna la ocasión, respondía la pregunta en voz alta. En otras ocasiones, el profesor dio respuesta a las dudas de manera personal y acudía hasta el lugar de los estudiantes.

4. **¿Cómo interaccionan profesor y alumnos?** Hay un ambiente positivo en la interacción profesor y estudiantes. El profesor responde en todas las ocasiones que los estudiantes le preguntan. Los estudiantes no dudan en consultar sus dudas e inquietudes.

En su discurso, el profesor utiliza refranes, metáforas, chistes y ademanes para llamar la atención de los estudiantes. Algunos ejemplos de estos recursos son:

- “Muchachos, como dice el carnicero: vamos por partes”.
- “¿Soy clarito como el agua? O ¿no?”
- “Muchachos, una de sus compañeras me va a hacer el favor de pasar a recoger su pesito de la copia del examen, gracias su aportación, su “*coperation*”, la cooperación voluntaria del examen...”

De acuerdo al desarrollo de la clase, hay tres tipos de estructuras de comunicación entre el profesor y los estudiantes, éstas son:

- **Profesor-Alumnos (P-A):** El profesor inicia a comunicación con los estudiantes, cuando les da las indicaciones para responder al examen.
- **Intervención del profesor-Respuestas-Feedback (IRF):** Hay diálogo iniciado (I) por el profesor a través de las preguntas del examen. Las preguntas son de tipo abiertas que requieren (R) de los estudiantes un esfuerzo cognitivo para procesar la información que revisaron en el bloque 1. El profesor proporciona retroalimentación, seguimiento y Feedback (F) cuando acompaña a los estudiantes en atención a sus dudas.
- **Alumnos- Profesor (A-P):** En virtud de que las preguntas del examen generaron en los estudiantes desequilibrio cognitivo, en muchas ocasiones los estudiantes se dirigían al profesor para preguntar sus dudas.

---

## Profesor A, clase 2

**Materia:** Historia de México I

**Grupo:** 304 Salón 206 del edificio B

**Fecha:** 6 de octubre de 2016

**Asistencia:** 36 estudiantes de los cuales 23 son mujeres y 13 hombres.

**Inicio de clase:** 9:55/10:55. La clase tiene una duración de 60 minutos.

**Actividades principales de la clase:** La indicación a los alumnos fue: leer, identificar ideas clave y responder las preguntas escritas en el pizarrón. También

tuvo lugar la organización del grupo para elaborar los tapetes de aserrín para la ofrenda de día de muertos.

### **Desarrollo de la clase:**

#### **Episodio 1.**

El profesor llega puntual a clase. Espera a que los estudiantes se incorporen al salón. Mientras espera, escribe en el pizarrón las actividades que los alumnos van a realizar en clase.

Los estudiantes se incorporan al salón y se sientan. Algunos, sacan su libreta para escribir lo que el profesor anotaba en el pizarrón, no obstante, la mayoría sólo se sentó en su lugar sin copiar la actividad. La actividad escrita, fue la siguiente:

Instrucciones:

1. En silencio lee el texto de las copias, de la página 64 a la 66
2. Identifica y subraya las ideas clave (puntos importantes de la lectura)
3. Responde a las siguientes preguntas y escribe las respuestas en tu cuaderno:  
¿Qué es la asamblea Nacional?  
¿Qué es la asamblea constituyente?  
¿Qué es la asamblea legislativa?

#### **Episodio 2**

4. El profesor terminó de escribir la actividad en el pizarrón y pidió a los estudiantes anotar la actividad del día en su libreta. El profesor tomó su lista de asistencia y empezó el pase de lista. Los estudiantes guardaron silencio y copiaron la actividad.

#### **Episodio 3**

5. Al terminar el pase de lista, el profesor se dirigió a todo el grupo y anunció: “cerraré la puerta del salón porque necesito hablar con ustedes de un chisme que les traigo del otro grupo”. Algunos estudiantes se involucraron muy rápido, otros continuaron con la actividad sin prestar mucha atención. El profesor insistió para que le pusieran atención.
6. Algunos estudiantes se incorporaron tarde al salón, el profesor los dejó pasar y les dijo que copiaran la actividad de día.
7. El profesor dedicó más de 20 minutos a su intervención, donde comunicó el “chisme” al grupo. Los puntos centrales de su intervención se centraron en normas de comportamiento dentro del salón y en la escuela. Habló sobre la importancia del diálogo para resolver los conflictos; del buen comportamiento del grupo como una “carta de presentación antes los demás, ya sean compañeros, profesores o las autoridades escolares”.
8. A través del “chisme”, dio ocasión para persuadir al grupo e informar que la participación del grupo, en la ofrenda del día de muertos, sería con tapetes

de aserrín de colores, así como de una pasarela de catrinas quienes así desearan participar y no un concurso de disfraces, como los estudiantes deseaban. A petición del grupo, el profesor explicó al que el concurso de disfraces se canceló ausencia de presupuesto, en cambio se propuso una pasarela de catrinas.

9. Se dio un intercambio de preguntas y respuestas entre los estudiantes y el profesor. Los estudiantes preguntaron al profesor las características del tapete; el tamaño; el tema; los materiales que podrían usar además de aserrín; el lugar donde se colocarían los tapetes en la escuela y el horario en que se realizaría la actividad.
10. Mientras el profesor comunicó el “chisme” y organizó la actividad del día de muertos, no todos los estudiantes se involucraron, porque realizaban distintas actividades. Había alumnos que realizaron la actividad que escribió el profesor, en el pizarrón. También hubo estudiantes que aprovecharon el tiempo para hacer tareas de otras asignaturas, para escuchar música, ver su celular, jugar entre ellos, desayunar o maquillarse, aunque, estas actividades pasan desapercibidos.

#### **Episodio 4**

11. Cuando el profesor se da cuenta del tiempo que ha invertido para organizar el festejo del día de muertos, pregunta al grupo “¿cómo van con la actividad?” Algunos estudiantes le respondieron: “todavía no, pero nos falta poco”, otros le dijeron “¿cuál? ¡Si, no nos dejó nada!” y otros le pidieron entregar la actividad el lunes. A éstos, el profesor les dijo “apúrense rapidito, todavía había tiempo”.
12. Faltaban 20 minutos para que la clase terminara. El profesor solicitó al grupo concentrarse en hacer el ejercicio. Los estudiantes realizaron de manera autónoma y libre el ejercicio. Algunos estudiantes decidieron trabajar de manera individual y otros en parejas. Quienes trabajaron en equipos más amplios, respondieron las preguntas de forma colaborativa, leyeron el texto, preguntaban qué habían entendido, se respondían y construían una explicación a las respuestas; otros preguntaban o aclaraban dudas con el profesor. A continuación, transcribo un diálogo que se dio entre dos alumnas que respondían a las preguntas de manera colaborativa:

#### **Diálogo 1:** trabajo colaborativo entre un grupo de alumnas

**Paola:** Son los señores feudales

**Valeria:** Por eso, son los que se reconocían, aquí lo dice el texto... [las alumnas se ponen a leer juntas]

**Paola:** Dani ¿ya encontraste la primera pregunta?

**Daniela:** Si

**Paola:** ¿Qué le pusiste?

**Daniela:** Que fueron los señores feudales

**Paola:** ¡Aja! si ya vez, te dije, son los que se levantaron, los que tenían hambre

**Daniela:** Si ¡eso! ¿Qué más pusieron?

**Paola:** Ellos, son los feudales quienes se levantaron contra la nobleza; eran pobres, estaban en contra de las injusticias de la nobleza y así se inicia movimiento de la independencia, por las injusticias.

**Valeria:** ¿qué? Espérate vas muy rápido (la estudiante escribía en su libreta lo que sus compañeras dijeron)

**Paola:** ¿Qué? ¡la burguesía! También se levanta la burguesía por las injusticias de la nobleza, atacándolos en la batida, ahí dice, ha no es en la “Bastilla”

**Valeria:** ¿en dónde?

**Paola:** En la Bastilla...en la Bastilla...

**Daniela:** Yo también estaba copiando lo mismo que tú.

**Valeria:** Si, así es más fácil

**Paola:** Si ¿pusiste la fecha?

**Daniela:** Si, y ¿cómo me dijiste que le pusiera a lo de la Bastilla?

**Paola:** Que se levantó la burguesía contra de la nobleza en la Bastilla, los metieron en la cárcel, mira aquí dice (se refiere al texto), pero nada más con que digas eso ¿qué más dice?

**Valeria:** Ahora vamos a ver la segunda

**Paola:** Pero no acaba ahí

**Daniela:** Pero hasta ahí responde lo de la primera, lo demás es la segunda pregunta.

13. Tal como se puede apreciar en el diálogo, las alumnas trabajan de manera colaborativa. Entre ellas, se cuestionan lo que entendieron y las razones por las que seleccionan la parte del texto que responde a la pregunta. Centran su atención a la fecha, el lugar, los personajes y conceptos como “burguesía”, “nobleza”, “Bastilla”, “injusticia”, los que les resultan confusos, como el caso de la “Bastilla”, “nobleza” y “Burguesía”.
14. En distintas ocasiones, el profesor preguntó al grupo “¿cómo van? ¿tienen dudas? ¿Quién ya terminó?” Además, dijo: “los jóvenes que no trabajaron en la clase que quedan en la siguiente clase, para que terminen la actividad”.
15. Los estudiantes que no habían hecho la actividad atendieron la indicación, empezaron a escribir; en algunos casos sólo copiaron lo que otros compañeros hicieron.

## **Episodio 5**

16. Faltando 5 minutos para que terminara la clase, los estudiantes que terminaron con el ejercicio empezaron a llevar las libretas al profesor para que les sellara la actividad. El profesor señaló algunas faltas de ortografía y sellaba la actividad.

17. Los estudiantes que tenían su sello, le preguntaron sí podían salir del salón. Él les pidió que esperaran tantito. Les comunicó a todos que había un “chismoso” en la clase porque lo fueron acusar con la jefa de Materia y, a consecuencia de ello, lo regañaron porque los alumnos comen en clase, tiran basura y salen temprano del salón; así que no podían salir del salón sin que no levanten su basura y acomoden las sillas y mesas. También recalcó que “quienes no terminen la actividad no podrán salir, al fin tengo clase en este mismo salón”.
18. Finalmente, todos los estudiantes entregaron el ejercicio y el profesor dio por concluida la clase.

### **Análisis de la clase. Profesor A, clase2.**

1. **¿Qué enseña el profesor?** El profesor enseña a los estudiantes a sistematizar información, para ello pide al grupo leer, identificar ideas clave y responder preguntas, cuyas respuestas se identifican en el texto y los estudiantes copian en su libreta.
2. **¿Cómo enseña el profesor?** El profesor utiliza una actividad de transmisión y repetición de conocimientos; al inicio de la clase da las indicaciones para la actividad, pero no comunica la intención educativa de la clase. Solicita a los estudiantes leer, identificar ideas claves para responder a preguntas de tipo cerradas, sobre el tema el inicio de la Independencia de México. Las respuestas a las preguntas no involucraron a los estudiantes para analizar o resignificar la información, porque al identificar las ideas clave, sólo transcribieron la información que mejor respondía a la pregunta. No hay atención a las ideas previas de los estudiantes sobre el tema. No se otorgó tiempo a la valoración ni a la retroalimentación de la actividad, el profesor únicamente otorgó un sello a la entrega.

La organización de los estudiantes es espontánea, el profesor no les indica cómo deben organizarse para realizar la actividad. Algunos estudiantes realizaron la actividad de manera individual, otros en equipo; otros realizaron el ejercicio colaborativamente; otros, simplemente esperaron a que sus compañeros terminaran la actividad para copiarla mientras realizaron tareas de otras asignaturas.

Al mismo tiempo en que los estudiantes realizaban la actividad, el profesor comunicó cómo sería la participación del grupo en la celebración del día de muertos, asimismo realizó el pase de asistencia. Lo que interfería en el trabajo de los estudiantes, esto se aprecia en el episodio 3 de la clase. Actividad a la que le dedicó más de 20 minutos de la clase.

Para comunicar cómo espera el profesor sea la participación del grupo el día de la ofrenda, utilizó el chisme como una estrategia de involucramiento e interacción entre él y los estudiantes. La mayoría de ocasiones, el profesor, promueve un clima de confianza y respeto.

3. **¿Qué hacen los alumnos?** Los estudiantes se comportan de distintas maneras. Hay estudiantes que hicieron un esfuerzo por concentrarse para realizar el ejercicio y atienden poco o espontáneamente a la organización del evento del día de muertos. En cambio, hay otros estudiantes que, están dispersos en otras actividades, aprovechan el tiempo para hacer tareas de otras asignaturas; comen; atienden su celular, hacen bromas o comentarios graciosos e incluso hay alumnas que se maquillan en clase; también hay estudiantes que se involucran por completo a la organización del profesor y no hacen la actividad.

Por el tipo de actividad, el grado de responsabilidad y participación de los estudiantes es baja, porque, sólo escuchan las indicaciones sobre la tarea; pocos leen el texto, otros escuchan la lectura que hacen sus compañeros del texto, contestan las preguntas identificando la respuesta en el texto, aun, cuando los conceptos son poco entendibles para ellos, como se aprecia en el dialogo 1 del episodio 4.

4. **¿Cómo interaccionan profesor y alumnos?** El profesor se preocupa por establecer comunicación con los estudiantes, llama su atención, los persuade para involucrarlos en las actividades para el festejo del día de muertos. Los estudiantes hacen preguntas al profesor, pero en función de la organización del evento del día de muertos y no de la actividad de clase. A decir por el desarrollo de la clase, hay tres tipos de interacciones comunicativas entre profesor y estudiantes, las cuales son:

- **P-A:** El profesor da las indicaciones a los estudiantes para que realicen la actividad, pasa asistencia, les dice cómo participaran en el festejo del día de muertos. Este tipo de interacción se desarrolla en casi toda la clase.
- **A-P:** Hay estudiantes que, de manera espontánea, hacen preguntas al profesor. Las preguntas, generalmente son de tipo cerradas, donde el profesor sólo tiene que aprobar o negar. Hay ocasiones en que los estudiantes utilizan preguntas abiertas, pero el profesor responde algunas y en otros casos les dice que la siguiente clase dará respuesta.
- **A-A:** De forma esporádica hay intercambios comunicativos entre las alumnas que realizan el ejercicio. Es un tipo de interacción simétrica, donde las preguntas son cerradas y se ciñen a reiterar la información del texto.

---

### Profesor A, clase 3

**Materia:** Historia de México I

**Grupo:** 304 Salón 206 del edificio B

**Fecha:** 14 de octubre 2016

**Asistencia:** Total de alumnos: 46; de los cuales 36 son mujeres y 10 hombres.

**Inicio de clase:** 10 am a 11 am.

**Actividades principales de la clase:** Lectura de un texto, para identificar las ideas principales y elaborar un resumen a partir de un diagrama que el profesor escribió en el pizarrón. El profesor norma las conductas de los estudiantes.

#### Desarrollo de la clase.

##### Episodio 1

1. El profesor llegó puntual al salón de clase; conforme los estudiantes se incorporan al salón fue dando las indicaciones para empezar la clase; designa a cada estudiante su lugar de trabajo y, de manera reiterada, pide a los estudiantes guarden su comida y saquen su libreta para trabajar.
2. La mayoría de los estudiantes parecen no estar de acuerdo con la asignación de su lugar y fruncen el ceño o le hacen gestos negativos al profesor, sin embargo, nadie entra en conflicto y finalmente, los estudiantes, se sientan dónde les dice el profesor.

##### Episodio 2

3. El profesor anota en el pizarrón la actividad del día a manera de listado procedimental; a continuación, transcribo:

Tema: La guerra de Reforma		
1. Realiza la lectura del texto de la página 90-93		
2. Subraya las ideas principales y escríbelas en el siguiente diagrama:		
Idea principal 1	Idea principal 2	Idea principal 3
Idea principal 8	<b>Título de la lectura</b>	Idea principal 4
Idea principal 7	Idea principal 6	Idea principal 5
3. Realiza un resumen en tu libreta utilizando las ideas principales que escribiste en el diagrama.		

4. Mientras el profesor escribe las instrucciones de la actividad en el pizarrón, pocos estudiantes copian en su libreta la tarea; en cambio, la mayoría de los estudiantes, está disperso en distintas actividades, por ejemplo, aprovechan la

ocasión para platicar, se piden cosas entre ellos, se avientan bolitas de papel, hacen la tarea de otras asignaturas, comen, juegan en el celular, algunas alumnas se maquillan, o simplemente esperan en su lugar sin hacer nada.

### **Episodio 3**

5. Cuando el profesor terminó de copiar la actividad en el pizarrón, saludo en voz alta a los estudiantes. Una alumna le dijo “¿Sólo a los muchachos? Somos más mujeres” El profesor le dijo que tenía razón, rectificó su saludo y dijo: “Buenos días muchachas y muchachos”. Después, indicó que en la clase realizarían dos actividades; la actividad del pizarrón y después seguirían con la organización del día de muertos. Sin embargo, señaló que antes, era importante aclarar algunas cosas con todo el grupo porque se enteró de “comentarios negativos que, hacen algunos estudiantes, de su trabajo”.
6. El profesor destinó veinte minutos de la clase para mencionar cuáles son los comentarios negativos que ha escuchado, por qué no está de acuerdo y enfatizó a los estudiantes que “ya no eran de secundaria para tener comportamientos de niños por ello, los exhortaba a comportarse como jóvenes y decir las cosas de frente”. Entre otras cosas, aprovechó para informar a los que, le “cambiaron los planes y la organización del evento del día de muertos por lo que, consideraría al tapete como el trabajo de evaluación del bloque II” y, por ello, en la siguiente clase, les daría los criterios con lo que deberían elaborar su tapete. A continuación, transcribo:

#### **Monólogo 1:**

Profesor: Aquí hay personas que no entienden que ya cruzamos de la secundaria para acá, que ya cruzamos la barranca, ya pasamos el río, pero todavía no queda claro. Todavía creemos que la actitud de la secundaria sirve, pero la verdad es que ya no sirve para nada. Ya no, ya estamos en otro nivel, sin embargo, no lo han querido entender. Yo he sido flexible con ustedes muchachos y, aun así, ustedes hablan muy mal de uno ¿De qué sirve que yo sea flexible con ustedes si de todas maneras cuando paso ella afuerita escucho comentarios no muy agradables? Entonces, digo yo, ¡NADA! ¿No sirve de nada ser flexible? Entonces, si antes había flexibilidad ahora ¿no va a haber nada! Para que ahora si hablen mal de mí, pero con razón. Yo ya me enteré de cosas desagradables que mis compañeritos les aplican a ustedes ¿quieren que yo llegue a ese nivel? ¡Síganle cómo van!

7. Durante su monólogo, el profesor preguntó a los estudiantes “sí alguien ¿tenía algo que decir?”, Primero levantaron la mano tres alumnas e intervinieron. Una de ellas dijo “muchas veces los estudiantes no hacen nada de frente o directo por temor a ser reprobados o por lo menos tener una mala calificación al defenderse de los profesores”. Otra alumna le dijo que “era un adulto y un profesor, entonces no debería tomarse tan apecho las cosas que un estudiante pueda decir de él”. Otra alumna le dijo que “la clase pasada, lo noto muy grosero con uno de sus compañeros al sacarlo del salón porque había tosido”, expresó que fue injusto porque su “compañero en realidad no pudo controlar su tos porque se estaba ahogando”.
8. El profesor retomó las intervenciones de las alumnas y, las ubicó en un contexto donde los estudiantes no atendieron sus indicaciones y no trabajaron en la clase. Aprovecho la situación para vincular la falta de compromiso de los estudiantes



con el impacto que esto tiene con la política y, la manera en que, esto es un comportamiento histórico, por lo que:

“sí ellos no cambian, el país difícilmente cambiará”.

También enfatizó que, para él:

“es importante tener un acercamiento con mis alumnos, para involucrarme con ellos, conocerlos y conocer su proceso de aprendizaje y saber qué les gusta o cómo pueden aprender mejor”.

9. Después de esta intervención, dos alumnas le solicitaron la palabra, una le dijo: “ha sido incomodo que ya llevaran dos semanas con esa conversación, que era injusto dedicar tiempo de la clase en aclarar que, sí ya son grandes o que, sí ya dejaron la secundaria o que, sí es flexible o que, sí pueden hablar con él en directo así derecho”. En esa tónica otra alumna le dijo al profesor que “sí era una persona adulta, entonces que dijera quién fue el que ha hablado de él o que él mismo hablara directamente con esa persona y siguiera enseñando a los demás”.
10. El profesor no dio respuesta a las alumnas, ni retomó lo que le dijeron. En cambio, preguntó la hora, y continuó la clase con la misma dinámica, expresando en qué no está de acuerdo con el grupo, qué esperaba de ellos, qué conducta es la correcta para los estudiantes de “EMS”. Entre otros temas, también hablo de la actitud de copiar la tarea y, señaló, que, los estudiantes se concentran en acumular sellos y no en aprender. En ese sentido, el profesor aclaró que, para él la evaluación no consiste en “sellar las actividades”. Sellar las actividades le sirve para llevar un control de quien hace la tarea y quien no, pero para él es más importante qué hacen y cómo lo hacen que el propio sello, por eso acude a su lugar, por eso camina entre las filas o revisa sus libretas. Así que, los invitaba a que no se fijen cuántos sellos tienen, sino que se esmeren en hacer las actividades bien. Mencionó que ha visto a algunos alumnos “haciendo esas prácticas y no está de acuerdo”.

A continuación, transcribo una parte de su segunda intervención:

### **Monólogo 2:**

**Profesor:** “...hace un rato que llegaron nada más camine tantito y uno de sus compañeros, no voy a decir nombres, pero tenía la libreta de una de sus compañeras y estaba transcribiendo. Haber muchachas y muchachos de una vez voy a aclarar esto, yo no voy a caer en el error de decir: ¡Muchachos son 50 sellos y quien tenga 50 sellos tiene 10! Y de seguro, por ahí van a empezar a decir: ¡uhhh! yo apenas tengo como 2 o tengo 3 ¡ya estoy reprobado! Pero ¿qué creen muchachos? Por esta situación yo no le pongo valor al sello

[silencio de 3 segundos]

Están muy mal empleado ese sello y, es voy a decir ¿por qué? Ustedes se van más por la cantidad que por un aprendizaje. Es muy diferente y se los digo de una vez, porque también va por ahí la queja, bueno el comentario que se atrevieron a decir allá afuera ¿sí? Tiene que ver con una actitud muy negativa, pero dijeron: “¿para

qué trabajo tanto? Oye, si los sellos no valen entonces, ¿para qué lo hago?” Cosas así dijeron, entonces digo ¡ah chido!

Entonces, fíjense bien, muy bien muchachos si no vienen por un aprendizaje y sólo vienen por una calificación, entonces muchachos, en la secundaria no recibieron ningún aprendizaje.

Nada más les digo eso. Yo aquí trato de que, lo que les diga de Historia, tenga un aprendizaje, por eso les digo yo no dejo tareas, porque ya sé qué dicen: ¿qué crees? se me olvido ¡pásamelo! Y luego ando revisando la misma tarea muchas veces. Por eso les digo una cosa, muchachos, yo por eso camino entre ustedes y, superviso, quién efectivamente está haciendo el esfuerzo y quién, de plano, no hace nada. Cuando les califique me voy a dar cuenta quién hizo la tarea y quién sólo copio y, les voy a decir: momentito, tu calificación no es por la cantidad de sellos, es el aprendizaje que tuviste. Cuando yo pase a supervisar tu aprendizaje, tú estabas contestando el celular, estabas comiendo, estabas haciendo otra cosa menos realizada el esfuerzo de la actividad.

Pregunta, muchachas, muchachos, cuando me han solicitado ¡Oiga esto...!, ¡Oiga lo otro...! ¿Me he negado alguna vez?

Alumnos: ¡noooo!

Profesor: ¡Entonces muchachos! ¡Qué pasa!

#### **Episodio 4:**

11. El profesor pidió a los estudiantes que realizaran el ejercicio que estaba en el pizarrón, además recordó que tenían pendiente “la entrega del ejercicio de la clase pasada”. Les indicó que la siguiente clase va a revisar los dos ejercicios que tienen pendientes, uno es el que se quedó de tarea y el de esta clase. Les dijo que era importante que el resto de la clase avanzaran con lo que está en el pizarrón. A pesar de que el profesor pidió a los estudiantes concentrarse en la actividad, insistió en decir las cosas con las que estaba o no de acuerdo.
12. Los estudiantes se mantuvieron en silencio, algunos haciendo las actividades, otros, solo se mantuvieron en su lugar, algunos miraban su celular o el reloj, pero el profesor los seguía regañando, por lo que el ambiente en clase no era ni cómodo ni grato.
13. Entre las cosas que el profesor enfatizó fueron: explicar que, el tipo de exámenes que hace, las actividades, los ejercicios, tienen la intención de valorar el progreso personalizado de su aprendizaje y no su memorización. A continuación, transcribo:

#### **Monólogo 3:**

**Profesor:** “...para la evaluación el examen y ya saben cómo es el examen, son ejemplos donde ustedes me tienen que demostrar el aprendizaje, no se trata de memorizar los conceptos. Los conceptos ya los tienen aquí [señaló el libro y la cabeza]. Ahora yo quiero ver como lo van a aplicar, de eso trata su examen; por eso les digo los exámenes son personalizados, no puede haber 20 exámenes con el mismo ejemplo, si es así, al primero le pongo 10 y a los otros 19 su *cincote*, porque no puede ser así. Cada uno de ustedes es muy particular en su forma de observar, y es donde yo, me doy cuenta sí saben, si lo han entendido o no lo han entendido, lo mismo con las actividades en clase, no se trata de memorizar, se trata de que aprendan...”

### **Episodio 5:**

14. El resto de la clase tuvo la misma dinámica, sin embargo, faltando diez minutos para que la clase terminará, el profesor pidió al grupo, terminar el ejercicio que estaba anotado en el pizarrón, así como anotarse aquellos que se disfrazarán el día de la ofrenda, mientras él sellaba la actividad de la clase pasada.
15. Los alumnos empezaron a dispersarse y hacer distintas cosas. Por ejemplo, algunos se concentraban en copiar la actividad del pizarrón; otros tomaban foto al pizarrón, otros le solicitaron al profesor ayuda para disipar dudas de la actividad, otros gritaban y pedían que la actividad la dejara de tarea. El profesor accedió a todas las peticiones de los estudiantes.
16. La clase termina cuando el profesor vuelve a mirar la hora y anuncia: ¡Muchachos, muchachas, el tiempo se terminó! La siguiente clase le seguimos, traigan hecha esta actividad para que la revisemos. Pueden salir, en orden y en silencio.

### **Análisis de la clase.**

#### **Profesor A, clase 3**

1. **¿Qué enseña el profesor?** El profesor transmite normas de comportamiento y de trabajo escolar. Las cuales describo a continuación:

#### **Normas de comportamiento:**

- Organiza a los estudiantes designándoles un lugar dónde sentarse, aun cuando los estudiantes no estén de acuerdo.
- De manera reiterada, les indica a los estudiantes que deben comportarse como jóvenes de nivel medio superior y no como niños de secundaria. Les señala que, si no cambian su actitud de estudiantes de secundaria, “México no cambiaría”, todo seguirá siendo una simulación. Él simulará que enseña y ellos simularán que estudian.
- Les señala que deben aprender a decir las cosas, con las que no están de acuerdo; así como aprender a argumentar lo que piensan y lo que dicen.
- Solicita a los estudiantes, no copiar las actividades o las tareas sino entregar lo que cada quien hace con su esfuerzo.
- En distintas ocasiones y de manera reiterada, les pide a los estudiantes que se callen, que lo escuchen, que se sienten en orden, que guarden silencio, que le pongan atención, que no hagan otras actividades en clase.

#### **Normas de trabajo escolar:**

- Escribe en el pizarrón las instrucciones de la actividad e ilustra el esquema que deberán hacer los estudiantes.
- Les indica qué significa para él los sellos de las actividades; qué es la entrega y qué significa que los estudiantes aprendan a través del esfuerzo. Asimismo, explica cómo evalúa las actividades y los exámenes que les hace. Aunque al final de la clase termina sellando la actividad y no se destina tiempo para la valoración o retroalimentación de la actividad, ya sea por la dinámica de la clase o la falta de tiempo.

- Les dice por qué es importante acercarse al lugar de cada uno de ellos, qué sentido tiene para él ver lo que están haciendo en clase y la importancia que tiene para él que expresen dudas.

Con respecto al trabajo escolar, utiliza una actividad de análisis, transmisión y recepción de información. Los estudiantes deben seguir las indicaciones de la actividad, aunque los deja trabajar en libertad. En virtud a lo anterior, los estudiantes eligen si trabajan solos, en parejas, en equipos o sólo copian las actividades que los demás hacen.

2. **¿Cómo enseña el profesor?** El desarrollo de la clase progresa en cinco episodios. En el episodio 1 el profesor gestiona y organiza al grupo para iniciar la clase. En el episodio 2, el profesor escribe en el pizarrón, las indicaciones de la actividad. En el episodio 3, saluda al grupo, les indica qué se hará en la clase y norma la disciplina del grupo; enfatiza con reiterada frecuencia que, no son estudiantes de secundaria y por tanto espera que se “comporten como estudiantes de EMS”; este episodio es el que más tiempo de la clase le destina el profesor. El profesor utiliza el discurso unidireccional, tipo monologo, como un medio de transmisión de normas de comportamiento. En el transcurso de su intervención, promueve una participación rígida con los estudiantes al realizarle preguntas cerradas, cuyas respuestas, en su mayoría, sólo complementan sus ideas y/o posturas, afirman o niegan de manera colectiva, según sea el caso. En el episodio 4, el profesor solicita a los estudiantes, realizar la actividad escrita en el pizarrón. Cabe señalar que, si bien, al inicio de la clase, el profesor designa el lugar donde cada estudiante debe sentarse, deja que la organización para la elaboración del ejercicio sea libre, espontánea, apresurada y, en todo caso, superficial, en virtud a que, la propia dinámica de la clase, concede sólo 10 minutos de la clase a la actividad. El profesor elige un esquema de trabajo prescriptivo y no expositivo, es decir, él no expone el tema, en cambio, proporciona a los estudiantes las indicaciones de la actividad que deben realizar. Situación que indica un cambio de perspectiva didáctica por parte del profesor. Sin embargo, no menciona los objetivos o el sentido educativo de la actividad, no contextualiza ni menciona cómo el tema se vincula con los demás temas del programa de estudios, ni con lo visto en clases anteriores. Organiza a los estudiantes mediante la actividad de transmisión de conocimientos, la cual consiste en leer el texto, identificar ideas clave, escribirlas en un diagrama y hacer un resumen. Ejercicios a los que, le destina 10 minutos de la clase y, finalmente, lo deja de tarea. Por tanto, no hay espacio para los conocimientos previos, ni para la valoración o retroalimentación. En el episodio 5, hay un clima de impaciencia a consecuencia del poco tiempo que queda para que termine la clase. El profesor solicita al grupo varias actividades al mismo tiempo, tales como, terminar la actividad; aquellos que, participarán en la pasarela de catrinas, anotarse en una lista; y la actividad que quedó pendiente de la clase anterior para sellarla.

3. **¿Qué hacen los alumnos?** Durante toda la clase, los estudiantes permanecen en sus lugares, escuchan las indicaciones que el profesor les da de la tarea o escuchan las intervenciones que hace el profesor a cerca del comportamiento que espera de ellos. Con respecto a la elaboración de la actividad, hay un grupo de alumnas que trabajan con independencia y de manera autónoma. Son quienes anotan la actividad en el mismo momento en que el profesor escribe en el pizarrón. El resto de los estudiantes, esperan a que el profesor les diga qué hacer y, mientras eso ocurre, están dispersos en otras actividades como jugar, desayunar, platicar, mirar su celular, aventarse bolitas de papel.

Cuando el profesor hace sus intervenciones, pide a los estudiantes guardar silencio y poner atención. El grupo de estudiantes que trabajan de manera autónoma, intentaron hacer la actividad mientras escuchaban al profesor y son quienes, a pesar de las interrupciones, terminan en tiempo y forma. Otros estudiantes, al principio de la intervención del profesor, intentaron hacer la actividad, sin embargo, él les insistió en que le pusieran atención. Así que pronto todos abandonaron la actividad.

Los estudiantes escucharon y respondieron, afirmando o negando, a las preguntas que les hacía el profesor. En apariencia, los estudiantes estaban callados y en sus lugares, sin embargo, de manera discreta hacían distintas cosas, por ejemplo, algunos aprovechaban el tiempo para hacer tareas de otras asignaturas; otros simplemente estaban en su lugar mirando su celular; otros se recostaban sobre las mesas o se recargaban sobre sus brazos y dormitaban; algunos estudiantes que escribían notas y se los pasaban entre ellos; algunos se colocaron los audífonos; otros se hacían señas; otros rayaron su libreta o dibujaban, pero en general sentados y en silencio.

Cuando el profesor daba ocasión, los estudiantes se reían; para algunos, representó una coyuntura para distraerse del discurso del profesor. En los diez minutos de la clase destinados a la actividad, hubo estudiantes que, trabajaron solos, otros en parejas, otros consultaron sus dudas o validaron sus respuestas comparando su trabajo con el de otros equipos. Sin embargo, el grado de participación y responsabilidad de los estudiantes fue baja. También hubo estudiantes que no realizaron las actividades y le pidieron al profesor que les dejara la actividad de tarea.

4. **¿Cómo interaccionan profesor y alumnos?** A decir por el desarrollo de la clase hay dos tipos de interacciones comunicativas, las cuales son:

- **Profesor-Alumnos (P-A):** La interacción del profesor con los estudiantes fue a través de preguntas cerradas. Por la manera de preguntar y el tipo de pregunta, los estudiantes sólo tenían que afirmar o negar lo que él decía.
- **Alumnos-Profesor (A-P):** En aquellas ocasiones que las alumnas participaron expresando su pensar o sentir las interacciones también fueron de tipo cerrada, porque las alumnas decían algo y el profesor utilizaba la información sólo para enriquecer la lógica de su discurso.

---

## Profesor A, clase 4

### Plantel 15 Contreras

**Materia:** Historia de México I

**Grupo:** 304 Salón 206 del edificio B

**Fecha:** 19 de octubre 2016

**Asistencia:** Total de alumnos: 46; Mujeres: 36 y Hombres: 10

**Horario de clase:** jueves de 11 a 13 pm, sin embargo, la clase tuvo una duración de 40 minutos.

**Actividades principales.** Organización de los equipos que elaborarían los tapetes de aserrín. Distribución y lectura de la rúbrica de evaluación del tapete de aserrín.

### Desarrollo de la clase.

#### Episodio 1.

1. El profesor ingresó al salón, los estudiantes se acomodaron en distintos lugares. El profesor, pidió a los estudiantes “organizarse en equipos para conocer cómo van con el tema de los tapetes que les tocó hacer”.

#### Episodio 2

2. El profesor pasó a cada equipo, supervisó la organización del tema de la ofrenda, el diseño y los materiales; al mismo tiempo que, aprovechó para pasar asistencia. Durante la supervisión, el profesor se percató que había estudiantes integrados en más de un equipo; y, en otros casos, hacía falta que algunos estudiantes se integraran en algún equipo.
3. Mientras el profesor se encontraba con los integrantes de un equipo, el resto de los estudiantes hacían distintas actividades. Algunos estudiantes atendían la dinámica de la clase, dialogaban acerca del tema del tapete, de la imagen que elaborarían, del material que utilizarían y el responsable de traer uno u otro material. Aquellos estudiantes que no se encontraban involucrados en la dinámica de la clase, hacían tareas de otras asignaturas, jugaban, gritaban o perseguían a otros compañeros en el salón; algunas alumnas se maquillaban; otros aprovechaban el tiempo para desayunar, platicar o mirar su celular.
4. El profesor pidió de manera reiterada que, guardaran silencio, que no hicieran ruido, que le dieran oportunidad de organizar a los demás compañeros. Sin embargo, los estudiantes sólo se contenían por unos instantes y continuaban inquietos. El profesor ofreció dejarlos salir temprano si ellos, a cambio, “Se portan bien, guardan silencio y se están quietos en su lugar”. Los estudiantes le hicieron caso, fueron a sus lugares y dejaron que el profesor gestionara mejor las indicaciones a cada equipo.

### Episodio 3.

5. Cuando el profesor terminó la organización de los equipos, entregó a todo el grupo, una rúbrica de evaluación, la cual contenía cinco criterios para la valoración del tapete. El profesor dijo al grupo que, “el tapete dejó de ser una participación voluntaria y se convirtió en la actividad de evaluación del bloque II”. Solicitó a los estudiantes seleccionar a un personaje o una situación de la historia de México del periodo de 1810 a 1910 para ilustrarla en su tapete y describir el contexto histórico.

A continuación, transcribo el diálogo donde el profesor explica a los estudiantes los criterios de evaluación para el tapete histórico:

**Diálogo 1:** El profesor entrega y explica, la rúbrica de evaluación del tapete.

**Profesor:** Muchachos, aquí (señaló la rúbrica) ya les estoy describiendo cómo quiero que se hagan las cosas. Empiezo a leer: para obtener la calificación del Bloque II se utilizará como evidencia un tapete de aserrín de tamaño de 1.50mts. de alto por 1.20mts. de ancho. Éstos se elaborarán en equipos, donde el número varía. El tapete histórico será una “infografía” que será de tipo histórico, del periodo de 1810 a 1910. El tapete, se evaluará el día 28 de octubre con los siguientes “criterios”. Aquí me detengo para explicarles algo que es importante, su tapete tiene que ser de algo o de referencia a este periodo tan grande que estoy diciendo, es decir, puede ser una calavera de “Don Miguel Hidalgo”, pueden ilustrar a un personaje o explicar una situación histórica, pero tienen que **explicar el contexto**. Bien, criterio número 1. Para el material, el valor de ese criterio es de 2 puntitos; después dice: “especificaciones” Los materiales utilizados es de 90% aserrín, quiere decir que el otro 10% puede ser de otro material si ¿estoy siendo clarito?

**Alumnos:** ¡Siiii!

**Profesor:** Me decía su compañera: ¡oiga! y ¿si le queremos poner flores? ¡adelante!, pero ya está especificado, el 90% debe ser aserrín. Es decir, pueden usar flores, pero sólo el 10% del material puede ser de flores. Luego no quiero que sus papás me digan que yo los hago gastar en vano.

Bien, voy con el criterio número 2 “a quién representa la figura” y la especificación dice: “La figura es clara y tiene buena presentación” en pocas palabras...

**Alumno:** ¿Que tiene que ser de entrada bien presentable?

**Alumna:** Es para que lo identifiquemos

**Profesor:** Así es, gracias. Criterio número 3 y dice: “elementos” y entre paréntesis escribo (forma)” tiene que ver con la simetría. No quiero que me pongan o que hagan una cabezota y unas manitas o unas patitas ¡no! tiene que ser simétrico todo, todo, todo.

Entonces voy con el número 4 y dice: “el contenido”. Con contenido me refiero al ingenio para expresar el mensaje del tapete de aserrín, utiliza colores, figuras, para detallar las formas de la figura, es muy importante eso.

Finalmente, el criterio número 5 y lo más importante para mí, y dice: experiencia de aprendizaje: “se le preguntará al alumno el contexto” Pero fíjense bien muchachos yo le voy a preguntar a ustedes que me expliquen el contexto histórico, ¿cuál fue el hecho, ¿cuál fue la situación? A partir de la cual tú te basaste para hacer la imagen de tu tapete.

Pero bueno, de la lista que me están entregando, voy a elegir a uno u otro estudiante del equipo, la elección será al azar, por eso todos los del equipo deben saber ¿qué onda con esa figura? si la persona que yo elija titubea o veo que nada más no sabe, los va a perjudicar a todos en la calificación ¿estoy siendo clarito? Porque ¡aquí está escrito!

**Alumna:** Ósea que ¿uno va a hablar por todos?

**Profesor:** Así es, pero ¡ojo! lo voy a elegir al azar

**Alumna:** si

**Profesor:** No se trata de que alguien del equipo me responda, sino yo voy a seleccionar a un integrante del equipo. Así por ejemplo si Daniela me dice: ¡yo...yo...yo! Le voy a decir: ¡yo le voy a preguntar a Alejandro! [silencio de 5 segundos] Va a ser a quien yo quiera ¿estoy siendo clarito?

**Alumnos:** síiiiiii

**Profesor:** Cuidadito con ese criterio, cuidadito. Sale, después muchachos dice más abajo: “Ficha de identificación, su lugar estará en la esquina inferior de la figura con aserrín” ¡en la parte de abajo quiero esa ficha! Pero tiene otra situación que aclarar muchachos... Los de allá atrás, silencio ¡haber cuidado!, por es, luego ¡no les sale bien! No están poniendo atención, aquí por favor, ya casi nos vamos a terminar, ¡pongan atención! Fíjense bien ya voy a acabar para que sigan en lo suyo. “Nota importante”. Fíjense bien lo que dice: “nota importante” Escribir la descripción del hecho histórico”. Me estoy refiriendo que ahí en la figura quiero esa descripción. Incluso en este documento que es la rúbrica de evaluación, les estoy diciendo que: “Si carece de la descripción se les restará 5 puntos” a todo el equipo ¿Estoy siendo clarito?

**Alumnos:** ¡síiiiiii!

**Profesor:** Fíjense bien, así este bonito su aserrín, este con un color bonito, e incluso huelo bonito, y su figura esté hermosa y todo eso; si carece de la ficha que aquí les estoy poniendo, les voy a restar 5 puntos. Abusados con eso, lo estoy diciendo desde ahora.

Siguiente y última situación que es para amarrar todo el asunto, dice: “si algún alumno después de evaluado el tapete refiere inconformidad con la calificación” fíjense bien “a todo el equipo se le asignara la calificación numérica de 5 para el bloque II” les estoy avisando no quiero que después de haber puesto calificación y tapado el pozo y ya después de que se ahogó el niño, vengan y me digan ¿qué cree? “Yo estoy inconforme porque yo puse más, les di de comer a mis compañeritos, de desayunar, de cenar y hasta mi hermana.

**Alumna:** ¿qué?

**Alumno:** ¿cómo?



**Alumnos:** jajajajaja...jejeje

**Profesor:** Muchachos ahí yo me voy a enojar mucho, pero por otro lado digo, ni modo se las tengo que aplicar, se las tengo que poner por no saber elegir ¿estoy siendo clarito?

**Alumnos:** siiii

#### **Episodio 4.**

6. Después de explicar la rúbrica, el profesor dio ocasión para que los estudiantes hicieran preguntas o expresaran dudas con relación a los criterios en que será valorado el tapete histórico. El profesor no respondió todas las dudas, sólo a aquellas dudas relacionadas con las características físicas del tapete, sin embargo, no respondió las preguntas que, se relacionaban con el contenido y contexto histórico. A continuación, transcribo la situación:

**Diálogo 2:** Explica las características físicas del tapete, no las del contexto histórico.

**Alumna:** Profesor, tengo una duda

**Profesor:** ¿sí?

**Alumna:** Yo si tengo una duda

**Profesor:** A ver ¿dime?

**Alumna:** Tengo duda en cómo voy a escribir la descripción del hecho histórico ¿debemos de hacer este cuadro? ¿ahí mismo en el tapete escribirlo? o ¿cómo? ¿cómo es el contexto histórico? ¿cómo lo hago?

**Profesor:** Gracias, gracias; a ver muchachos cuando yo les pido que hagan la descripción del hecho histórico digo que van a copiar la ficha que viene aquí, la que está al final de ésta rúbrica que les estoy dando. Tal como viene en la ficha van a escribir eso, pero hay una parte que dice: "descripción del hecho histórico, nombre del personaje y su relación con la actualidad" aquí viene no me digan que no ¿por qué? ¡Porque aquí viene!

**Alumna 1:** Pero ¿cómo se hace el contexto histórico?

**Alumna 2:** Pues yo creo que agarras una hoja y la pones con lo que quieres o la copias a mano

**Profesor:** Fíjense bien, para amarrar todo esto muchachas, muchachos ya sé que ahorita nos va a dar tiempo de seguir explicándoles, pero les tengo que dar otra información, sé que les va a molestar mucho, pero ¡ni modo! Les tengo que decir que mañana no vamos a vernos porque voy a Dirección General ¡otra vez! Si, sé que ya les gusto que cada jueves<sup>408</sup>, y ya les dije: ¡joye chavo! cámbiale de día, en fin. No puedo decir nada porque voy a ver a la directora General.

---

<sup>408</sup> El bloque dos tuvo un periodo de cinco semanas de trabajo (del 26 de septiembre al 28 de octubre). La carga horaria del profesor en el grupo era lunes, miércoles y jueves. Los lunes y miércoles la clase tenía una duración de una hora y, los jueves, la clase duraba dos horas. Durante ese periodo, en cuatro ocasiones, el profesor no pudo dar clases los jueves,

**Alumnos:** [Algunos alumnos silbaron en tono de sorpresa y admiración, otras alumnas sólo se quedaron viendo entre ellas y otros se quedaron callados].

**Profesor:** Ya, ya, ya a ver, silencio. Por eso no puedo decir nada, en fin. Entones muchachos mañana no nos vamos a ver, sería hasta el lunes ¿sale? ¿fui carrito?

**Alumnos:** siii

**Profesor:** ¡Sale!

7. Una alumna le dijo que quería hacerle una última pregunta, el profesor respondió: “la siguiente clase, lo vemos”. La alumna insistió y le dijo que “sí, él sabía en dónde iban a ubicar su tapete y sí ese día, los dejarían quedarse en el plantel desde la mañana y hasta que terminaran, aunque fuera muy tarde”. El profesor respondió “lo resolveremos la siguiente clase porque tengo que preguntar”.
8. El profesor dio por concluida la clase. Los estudiantes se levantaron de su lugar y dejaron el salón.

### **Análisis de la clase.**

#### **Profesor A, clase 4.**

1. **¿Qué enseña el profesor?** En la clase no se trabajan contenidos conceptuales (temas), ni procedimientos para el aprendizaje. El aspecto principal de la clase es la organización y gestión de grupo para su participación en la elaboración de un tapete histórico. Actividad que los estudiantes elaborarán y expondrán en el evento del día de muertos del plantel.

Para gestionar y organizar al grupo, el profesor entregó a los estudiantes una rúbrica de evaluación que contenía los criterios y las características del tapete.

Los criterios 1, 2 y 3 se centraron, principalmente, en la forma, las características y el tamaño de la imagen. En el criterio 4 el profesor hace referencia al contenido, sin embargo, en las especificaciones, se alude al ingenio y a la creatividad para expresar el mensaje en el tapete y no explica qué información o qué temas deberán incluir los estudiantes. Tampoco les proporciona bibliografía para su consulta. Los estudiantes deberán indagar la información para colocar en su tapete, y ésta tiene que ser creativa. Para ello, deberán utilizar colores, figuras o cualquier otro material. El criterio 5, hace referencia a la “experiencia de aprendizaje”. En ese criterio, se indica a los estudiantes explicar el contexto

---

por diversas razones. En dos ocasiones, fue llamado a la Dirección General del Colegio de Bachilleres en el horario de su clase; en otra ocasión el motivo fue la suspensión de clases por la jornada académica; y el cuarto jueves el motivo fue por el periodo de exámenes. Lo que redujo de manera importante la carga horaria del grupo durante el bloque II.

histórico. Sin embargo, no se les dice qué es el contexto histórico o cómo se hace, a pesar de que una estudiante lo solicita.

Otro aspecto sobresaliente de la clase son las normas de comportamiento, las cuales se asocian al conocimiento actitudinal. El profesor normó la conducta de los estudiantes al solicitar, de manera reiterada, que se sentaran, que guardaran silencio y, que lo dejaran trabajar. A cambio les ofreció dejarlos salir temprano. Es decir, sí los estudiantes mostraban un “buen comportamiento”, al permanecer sentados y en silencio, el profesor los dejaría salir temprano. Incluso hubo momentos en la clase que, su petición alcanzaba un tono intimidante hacia los alumnos a través de la evaluación. Tal como se puede apreciar en el diálogo 1 de esta clase, dónde el profesor explica los criterios y puntuaciones de evaluación de cada elemento del tapete (ver episodio 2, párrafo 5, diálogo 1).

2. **¿Cómo enseña el profesor?** El desarrollo de la clase se dividió en cuatro episodios. En el primer episodio, la actividad fue solicitar a los estudiantes se distribuyeran en equipo dentro del salón. En el segundo episodio, la actividad educativa que emplea el profesor consiste en organizar al grupo y a los equipos que elaboraran el tapete. Al supervisar quiénes son los integrantes de cada equipo, pudo identificar qué alumnos no tienen equipo, quiénes se anotaron en dos equipos diferentes y quienes participarían sólo en la pasarela de disfraces. Cuando se concentraba en organizar a un equipo, en específico, el resto de los estudiantes no tienen actividades por realizar, lo que dio oportunidad al resto del grupo para dispersarse en otras inquietudes, por ejemplo, hubo estudiantes que jugaron, corrieron o gritaron en el salón; otros hicieron tareas de otras asignaturas; algunas alumnas tuvieron oportunidad para maquillarse o peinarse; otros estudiantes entraban y salían del salón; otros más comían en el salón. De manera general, en este episodio, la participación del grupo fue dispersa, abierta y libre.

En el tercer episodio, el profesor proporciona a los estudiantes una rúbrica de evaluación para que orienten la elaboración del tapete. La rúbrica no fue para evaluar la clase, sino como un medio para comunicar a los estudiantes, los criterios que se considerarán para valorar el tapete.

Después de que el profesor entrega a todos los estudiantes la rúbrica de evaluación, lee en voz alta, los criterios. Cuando considera necesario, se detiene y hace énfasis en alguno de los criterios, sobre todo en aquellos en que tienen mayor valoración, como es el caso del criterio 5 “experiencia de aprendizaje”.

Que el docente emplee una rúbrica de evaluación y la entregue como una guía para que los estudiantes orienten la elaboración del tapete, es un indicador de que el profesor tiene nociones sobre la evaluación formativa, lo cual resulta un acierto desde el punto de vista de la didáctica centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los criterios atienden a características de forma,

tamaño y materiales, no al desarrollo de habilidades cognitivas, acerca de los contenidos disciplinares, conceptuales o procedimentales de la asignatura.

La mayor parte de la clase, el profesor busca ejercer un control en la disciplina del grupo. De los cuarenta minutos que duró la clase, una parte muy importante fue invertida en normar la conducta de los estudiantes. Solicitó reiteradamente a los estudiantes que guarden silencio o que bajaran el volumen de su voz; pedía que no jugaran en clase o que no hicieran tareas de otras asignaturas, que se sentaran en sus lugares y que lo dejarán organizar el trabajo de cada equipo.

En ningún caso hubo atención a las ideas previas, los estudiantes no realizaron ninguna actividad de tipo cognitivo o procedimental; la clase consistió en organizar y gestionar.

En el cuarto episodio, el profesor da oportunidad a los estudiantes para hacer preguntas o expresar sus dudas de los criterios de evaluación de la rúbrica. Es importante señalar que, el profesor, apela a que la participación de los estudiantes se desarrolle bajo un clima de respeto y confianza, por lo que pide silencio al resto del grupo cuando algún estudiante solicita la palabra; también cuando el grupo hace comentarios o comportamientos intimidantes a la participación de sus compañeros, pide respeto.

En algunas ocasiones, las respuestas a las dudas de los estudiantes, por parte del profesor, fueron inconclusas, en otros casos desvió el tema por otra información o quedaron pendientes para la siguiente clase. Por ejemplo, anunció que no asistiría la siguiente clase cuando una alumna le preguntó “¿Cómo se hace el contexto histórico?” En otra ocasión cuándo una alumna le dijo si los dejarían estar todo el día en la escuela, sólo le dijo que “la siguiente clase le diría porque tenía que investigar”. Un ejemplo de indicaciones confusas es, cuando el profesor mencionó a los estudiantes que elaborarían una infografía, pero en el desarrollo de la clase nunca especificó qué es o cómo se elabora o cómo se diferencia una infografía de un tapete histórico.

**3. ¿Qué hacen los alumnos?** En el primer episodio de la clase, los estudiantes entran al salón y atienden a la petición del profesor de sentarse en equipos.

En el segundo episodio, los estudiantes de cada equipo hacen cosas distintas. Cuando el profesor está con algún equipo, los estudiantes atienden a sus preguntas, responde al pase de asistencia y escriben su nombre en una hoja del cuaderno. En cambio, el resto de los equipos, hacen distintas cosas, por ejemplo, algunos hacen tarea de otras asignaturas; otros juegan o se persiguen dentro del salón; otros estudiantes entran y salen del salón; otros definitivamente permanecen en el pasillo que está afuera del salón, algunas alumnas se maquillan, se depilan la ceja o se peinan; algunos alumnos y alumnas escuchan música en sus celulares, juegan o miran sus redes sociales.

En el episodio tres, el profesor no les delega responsabilidades a los estudiantes durante la clase, no les pide que lean con él. Basta con que los estudiantes lo escuchen y respondan a sus preguntas sobre los criterios, las especificaciones, la logística y organización del evento del día de muertos.

En el episodio cuatro, las preguntas que los estudiantes le hacen al profesor, son relacionadas a la logística del evento. Por ejemplo, preguntan ¿cuántos integrantes se permiten en los equipos? ¿en qué lugar podrán acomodar su tapete? ¿Cómo es el procedimiento para elaborar el tapete a través del uso de una plantilla? ¿qué otros materiales pueden usar? ¿si les dejaran estar en el cambio de horario en la escuela? Preguntas a las que el profesor da respuesta. Sin embargo, las preguntas que hacen los estudiantes, relacionadas con el contenido o la información de la disciplina no recibieron respuesta.

En virtud de lo anterior, el grado de participación y responsabilidad de los estudiantes es baja y, en general, sus acciones son de recepción y repetición de indicaciones.

**4. ¿Cómo interactúan profesor y alumnos?** La interacción entre profesor y alumnos es diversa. Aunque centrada en la organización de la celebración del día de muertos. Durante los cuarenta minutos de la clase, hay distintos momentos de interacción entre profesor-alumnos, alumnos-profesor o alumnos-alumnos. A continuación, describo:

- **Profesor -Alumnos (P-A):** El tipo de preguntas que el profesor hace son de tipo cerradas, por ejemplo, cuando da indicaciones y pregunta ¿hay dudas?, los estudiantes sólo responden ¡Nooo!; si está la información clara, los estudiantes sólo dicen: ¡Siii! Cuando pregunta los nombres de los integrantes de los equipos.
- **Alumnos-Profesor (A-P):** Los alumnos escasamente le hacen preguntas al profesor, sin embargo, cuando una alumna le preguntó ¿qué es el contexto histórico? ¿Cómo lo hago? El profesor se limitó a decir: “Tal como viene en la ficha van a escribir eso, aquí en la rúbrica hay una parte que dice: “descripción del hecho histórico, nombre del personaje y su relación con la actualidad”, sin que le aclarará la duda a la alumna con relación a un procedimiento cognitivo de la historia como asignatura.
- **Alumnos-Alumnos (A-A):** Los alumnos interactúan entre ellos, sobre temas diversos. Por ejemplo, de la tarea de otras asignaturas, de la organización del tapete o de intereses particulares como el juego. En algunas ocasiones los estudiantes tienen interacciones para aclarar las dudas sobre la organización, pero las respuestas terminan afirmando el discurso o explicación del profesor.

## Observación a las clases del profesor B

---

### Profesor B, clase 1

**Asignatura:** Historia de México I

**Grupo:** 303

**Total, de alumnos:** 39

**Horario de clase:** miércoles de 7 a 9 am

**Fecha de la observación:** 21 de septiembre de 2016

**Tema de la clase:** Movimiento de iniciación de la independencia.

**Actividad principal:** Exposición del tema a cargo de un equipo de estudiantes.

#### Desarrollo de la clase.

##### Episodio 1.

1. El grupo ingresó al salón a las 7.10 am, hasta que el profesor llegó y abrió el salón. Durante los primeros 5 minutos de la clase, el profesor organizó al equipo que expondría en clase. El profesor preguntó a las alumnas responsables de la exposición: “¿Qué páginas les tocó exponer? ¿qué tema van a exponer? ¿Cuánto tiempo se tardarían? ¿Quién empezaría con la exposición? ¿Cómo se organizaron para exponer?” Las alumnas respondieron los cuestionamientos.
2. El profesor leyó la información de las cartulinas que hicieron las alumnas, mencionó que la información tenía faltas de ortografía, pero “no les diría cuáles porque era su responsabilidad consultar un diccionario y lo consideraría para su evaluación”. Les hizo precisiones para su exposición, tales como: “no leer el texto frente a sus compañeros, sino explicar”; “presentar al equipo y al tema que expondrían”, “responder a las dudas de sus compañeros”; “no estar nerviosas, hablar fuerte y claro”.
3. Mientras el profesor organizó al equipo expositor, el resto de los estudiantes no tenía indicaciones, por tanto, mientras esperaban el inicio de clases realizaban distintas actividades como: desayunar, jugar, platicar, jugar en el celular, hacer otras tareas; algunas alumnas se maquillaban o peinaban. Hubo estudiantes que se incorporaron al salón mientras sucedía la organización del profesor con el equipo que expondría; en algunos casos, los estudiantes que se incorporaron tarde, pidieron al profesor no tener clase ese día
4. El profesor saludó y pidió al grupo sentarse. Inicio el pase de lista. El profesor, leyó los nombres de la lista de asistencia muy rápido y, poco a poco, bajo el tono de voz; acción que contribuyó a desvanecer el ruido. Sin embargo, tan pronto como terminó el pase de asistencia, el ruido aumentó nuevamente.

## Episodio 2.

5. Para llamar la atención del grupo, el profesor preguntó en voz alta: “¿Quién empieza con las exposiciones?” “¿Dónde está el equipazo?” Y “¿Quiénes son del equipo evaluador?” Identificó a los integrantes de cada equipo. Pidió, a los estudiantes del equipo evaluador, las preguntas para evaluar a sus compañeras. De los cinco integrantes, sólo 2 alumnas llevaron las preguntas.
6. El resto de los estudiantes del grupo, se mantuvieron dispersos, hacían ruido, platicaban de cosas distintas e incluso, algunos, jugaban dentro del salón. El profesor buscó la manera de llamar la atención del grupo. En voz alta indicó:  
“Muchachos, recuerden qué, los alumnos que exponen son los que saben y los que están del otro lado no saben, deben poner atención a sus compañeras para preguntar las dudas que tengan del tema”.
7. El profesor cedió la palabra a las integrantes del equipo. La primera estudiante presentó a su equipo y mencionó el tema que le tocó a ella exponer. Sostenía en sus manos las copias del texto, al principio de su exposición hizo un esfuerzo por recordar la información, sin embargo, se percataba que, lo que decía era confuso; miraba al techo y volvía a hacer un esfuerzo por acordarse de lo que tenía que decir; miraba rápido sus copias y se percataba que lo que había dicho no tenía sentido, entonces se retractaba para aclarar la información. Poco a poco terminó por leer el texto frente a sus compañeros. A continuación, transcribo el inicio de la exposición:

### Exposición de la alumna 1:

**Alumna1:** Bien, pues buenos días compañeros, nosotras somos el equipo 1. A mí me tocó exponer el tema de la invasión napoleónica; el cuál es el movimiento precursor del movimiento de independencia. Bien aquí lo más importante fue que Napoleón iniciara la invasión, aquí dice que... [lee el texto en silencio]. Napoleón [Empieza a explicar sin el texto], más bien, el movimiento no fue tan fuerte porque perdieron contra Portugal, pero no porque quisieran atacar económicamente a Portugal, pero a Portugal no acató lo que habían dicho y [...mmm...], por eso, Bonaparte intento invadir al país [refiriéndose a Portugal], pero como Francia está ubicada entre España y Francia, Napoleón fue con Carlos V a pedirle que con sus tropas pudieran invadir Portugal y...

8. El profesor detuvo a la estudiante e intervino por primera ocasión en la exposición del equipo. Cuestionó a las estudiantes para saber cómo “prepararon el tema”. Les hizo recomendaciones y les dijo:  
“no se trata tanto de que describan a la invasión, sino más bien, explicaran de qué manera, la invasión que hace Napoleón Bonaparte a España va a provocar o va a contribuir a desatar el movimiento de independencia”.
9. Se dirigió al equipo evaluador y les dijo:  
“deberían estar atentos de los errores de las compañeras, para corregirlas porque ellos también tenían que haber preparado el tema o por lo menos leído”.
10. Al resto del grupo le dijo que “tenían las capacidades necesarias para identificar los errores de sus compañeras”. Le recordó al grupo que él pidió “**exposiciones de calidad no de primero**” y volvió a ceder la palabra al equipo expositor. La

estudiante que empezó con la exposición no terminó el tema y le cedió la palabra a otra de sus compañeras.

11. De la misma manera, la segunda estudiante proporcionó información errónea y se puso muy nerviosa. Mencionó que “el golpe de Estado fue para destituir al arzobispo Iturrigaray y nombrar al nuevo Mariscal Andrés Bello y que así inició la independencia”.
12. El profesor volvió a interrumpir la exposición de la segunda estudiante. Le preguntó al grupo: “¿qué opinan?” El grupo se quedó unos instantes en silencio y, después, el profesor dijo:

“Eso sucede cuando no sabemos ¡nos quedamos callados! Y sólo aceptamos lo que nos dicen. Se están creyendo todo lo que les dicen sus compañeras como si fuera verdad. **Ya no somos de primero, somos de tercero** ¿sí? En primera no hay ningún arzobispo Iturrigaray ¡Mucho ojo! No inventen cosas que no hay, que no son, documéntense, traigan sus fichitas y preparen su exposición”. Hizo observaciones a las estudiantes acerca de la importancia de consultar fuentes bibliográficas, de leer, de preguntar, de analizar los temas. Les indicó si no lo hacen, entonces ¿Cómo pueden conocer los temas? ¿Cómo pueden identificar si lo que les dicen es cierto o no?”

Después, el profesor explicó el tema al grupo:

**Intervención 3 del profesor:** El profesor explica el tema.

**Profesor:** Bien vamos a revisar, como ya lo dijeron estas jóvenes: Napoleón va a invadir la península ibérica España-Portugal; para hacerlo, para llegar a Portugal, necesita un permiso para que sus tropas pasen por España.

Napoleón, va a obtener del gobernador, las tropas francesas quienes entran por España e invaden Portugal. Es decir, una de las intenciones de Napoleón es combatir a Inglaterra cerrando todo el Litoral del continente europeo para evitar que, comercien con Inglaterra y que, de esa manera poder vencer, generando un Bloqueo económico sobre Inglaterra.

Luego, ya una vez que pasan y están en Portugal, dice Napoleón: ¡Bueno ya estoy aquí! Entonces, invade a España para poder bloquear completamente todo el litoral y la parte ibérica e invade España a pesar de que son aliados, son amigos –vamos a decirlo de esa manera o así había sido en ese momento–, pero lo que va a provocar es un enorme conflicto político, una crisis política que con ello podemos decir que inicia el declive del Imperio Español.

El rey Carlos IV va a ser apresado ¿sí? va a aplicar el favor de su hijo Fernando VII; Su hijo Fernando VII no acepta la corona a favor de Napoleón y, Napoleón el emperador francés se nombra el rey de España y todas las colonias españolas en América. Así las tierras de la Nueva España, pasa a posesión de su hermano José Bonaparte, este hecho, este cambio político de España ¿sí? Va a iniciar con el movimiento criollo, y tiene repercusiones importantes políticamente hablando en la Nueva España porque entonces los habitantes de la Nueva España, se van a preguntar: ¿A quién le debo obediencia? ¿A quién debo fidelidad? ¿A quién le voy a entregar esa gran cantidad de riquezas que se generan en la Colonia? ¿A Carlos IV a Fernando Séptimo? o ¿A José Bonaparte? si de entrada a José Bonaparte ni lo aceptan como rey.

La intervención del profesor se extendió por más de 20 minutos de la clase. Explicó el golpe de Estado a partir de las Reformas Borbónicas y, diferenció esa



- situación de lo que hoy podría considerarse un golpe de Estado, bajo las leyes actuales. Corrigió la información que proporcionaron las estudiantes. Expuso los intereses que perseguían los criollos, los peninsulares y los nativos, respecto de la independencia e hizo énfasis en las diferencias que guardaban entre ellos. Explicó la participación de cada grupo de poder, enfatizó de forma verbal la distancia geográfica entre un grupo y otro. El profesor no utilizó ninguna ayuda visual que le permitiera a los estudiantes ubicar uno y otro país. Citó las ideas del libro de texto. Después, de esta larga explicación, cedió la palabra al equipo.
13. De las dos alumnas que el profesor interrumpió, ninguna retomó su exposición. El profesor cedió la palabra a la tercera alumna, quien inició su exposición indicando al grupo que a ella “le tocó exponer: la participación de Josefa Ortiz en la conspiración”, acto seguido, leyó el tema directamente del libro de texto.
14. El profesor no la interrumpió, pero cuando terminó la lectura, le preguntó:  
“¿Para qué sirve toda esa información? ok ¿se descubre la conspiración y...? Se avisa a Hidalgo inicia el movimiento de independencia ¿yo? ¿de qué me sirve esa información? ¿qué voy hacer con la información? ¿aprenderla de memoria?”.
15. Las alumnas guardaron silencio y, sólo se miraban entre ellas.
16. El profesor volvió a intervenir y explicó el tema al grupo. Esta intervención fue más larga, duró aproximadamente 30 minutos de la clase. Algunos de los temas que el profesor trató en esta intervención fueron los siguientes:
- Reconocimiento a las respuestas que dio el grupo en el examen diagnóstico, respecto de los objetivos de la lucha de Hidalgo. Mencionó que, los objetivos que encontró en el examen fueron: ¡Luchar por la libertad! ¡Luchar por la libertad e igualdad de los indios! Enfatizó que es información valiosa que no ve en la exposición.
  - La visión infantil que los estudiantes tienen de la historia, en general y, en particular, de la independencia. Mencionó que, centrarse en memorizar información de personajes y fechas es una visión que no les ayudará para incorporarse a la facultad.
  - Explicó que la historia sirve para “entender y explicar el presente a partir del pasado”; “conocer cómo sucedieron realmente las cosas”; “para analizar los temas desde nuestra perspectiva”; “para cambiar y ampliar la perspectiva de las cosas”.
  - Invitó a los estudiantes a reflexionar, hizo preguntas sin destinatario, porque él se respondía, por ejemplo: “¿para qué estudio?, ¿para qué analizo la independencia? Pues para entender y explicarnos a través de ella ¿por qué, por ejemplo, los indios hoy en día están más jodidos que antes? Es a través del análisis del movimiento de independencia, que vamos a conocer cómo sucedieron realmente las cosas, pero, si no lo conocen ¿cómo vamos a cambiar la percepción?”.
  - Explicó el tema del inicio del movimiento de independencia a la luz de los intereses criollos, peninsulares e indígenas. Cuestionó las acciones de los criollos, pero también de los “personajes de la patria”, e incluso de los “indios”, mencionó “hay que bajarlos del pedestal donde la historia tradicional

los ha colocado”. Explicó que las fechas no siempre son exactas y que todo tiene antecedentes que detonan las movilizaciones.

- Analizó con los estudiantes el contenido del “grito de la independencia que pronunció Miguel Hidalgo”. Los ejemplos que el profesor proporcionó a los estudiantes, dieron oportunidad para señalar la diferencia entre analizar y memorizar la información.
- Explicó al grupo que los conceptos cambian de significado con el paso del tiempo. Les dio ejemplos con las palabras: “chusma”, “aborígenes” y “peninsulares”. También cuestionó y explicó: “¿qué es la independencia actualmente y qué es la independencia en el contexto de 1800 en la Nueva España?” así como “la diferencia entre los conceptos autonomía e independencia” entre antes y ahora.

17. Durante su discurso, el profesor siempre se dirigió al grupo clase; y, se pueden identificar tres tipos de preguntas. Cerradas, cuyas respuestas sólo afirmaban o negaban la idea que él exponía. Sólo en dos ocasiones hizo preguntas abiertas, cuyas respuestas implicaron que los estudiantes dieran su punto de vista o que dijieran la definición de conceptos. Respecto a las preguntas abiertas, fue evidente la dificultad que tuvieron los estudiantes en decidirse a responder, en las dos ocasiones, el profesor tuvo que insistir mucho para que alguien respondiera. De los dos estudiantes que respondieron a las preguntas abiertas, uno de ellos, después intervino con más frecuencia e incluso, en una ocasión, le hizo una pregunta cerrada al profesor. La participación de este estudiante fue para explicar la diferencia entre independencia y autonomía, dijo: “La autonomía es cuando piensas, bueno es cuando alguien te está ayudando, la independencia ya no dependes de nadie te vales por ti mismo”. La pregunta que le hizo al profesor fue: “Es cierto que ¿Napoleón quería conquistar Canadá?” El profesor le respondió que “él no lo sabía” y, se volvió a dirigir al grupo para terminar de explicar el tema.

En el tercer tipo de pregunta, el profesor pregunta al grupo y se responde así mismo. Por ejemplo:

Profesor: “¿Para qué sirve estudiar? Se supone que, para ser mejores personas, entonces ¿Por qué no estudian? ¿no quieren ser mejores personas?”

18. Las estudiantes del equipo expositor, no terminó de desarrollar el tema ante el grupo, porque la exposición del profesor se extendió hasta quince minutos antes de terminar el horario de la clase.

### **Episodio 3**

19. El profesor pidió al equipo evaluador hacer las preguntas a sus compañeras, les dijo: “si no preguntaban todos los integrantes del equipo, entonces él les preguntaría y los evaluaría a ellos también”.

20. En virtud de que, no todos los integrantes del equipo evaluador llevaron preguntas, se compartieron las preguntas que sólo dos compañeras del equipo llevo. En algunos casos, el profesor intervino como moderador entre ambos equipos. Las integrantes del equipo expositor respondían de forma breve, directa y sin explicación. A continuación, muestro dos de los cuatro intercambios que tuvieron los dos equipos:

Pregunta 1 del equipo evaluador:

**Alumno 2 del equipo Evaluador:** ¿Por qué formaron dos posiciones diferentes?

**Profesor:** ¿Quiénes?

**Alumno 1 del equipo evaluador:** (le pide la libreta a su compañero para que leer la pregunta, porque la pregunta estaba escrita en dos hojas distintas del cuaderno) ¿Porque se formaron dos posiciones diferentes, que fueron el grupo Trigarante y el otro por los afrance...?

**Profesor:** ¡Afran...ce...sa...do!

**Alumno 1 del equipo evaluador:** Afrancesado ¿Afrancesados? ¿Eso no lo vi? ¿eso no viene?

**Alumna 2 del equipo expositor:** Eh...este...fue porque...fue cuando...fue cuando Fernando VII...este...bueno fue cuando Fernando VII...me parece que... fue cuando su padre le dijo vete a ver al pueblo o algo así...y...él se dio cuenta que el pueblo había sacado con juria y desorden y... fue cuando se empezaron a formar los dos grupos...y...el grupo regante y el afrancesado; el grupo regente creo que estaba con la burguesía y todo eso...eh... ¡ya!

Pregunta 4 del equipo evaluador

**Alumno 1 del equipo evaluador:** ¿Quién fue nombrado el nuevo Virrey?

**Alumna 1 del equipo expositor:** Pedro Garibay

**Profesor:** ¿En qué momento? ¿a qué se refieren? ¿A qué tiempo?

**Alumno 1 del equipo evaluador:** Pues nada más...para saber

**Profesor:** Pero especifica tu pregunta, porque en el caso del Golpe de Estado de Gabriel de Yermo en 1808; primero va a ser Pedro de Garibay y va a ser nombrado primero por los españoles, violando la ley ¿sí? Después Francisco Javier Quesada fue nombrado Virrey hasta que llega el Virrey que ya es nombrado por España.

21. Por el poco tiempo que restaba para terminar la clase, el intercambio entre los equipos se desarrolló de manera rápida y breve. Tal como se aprecia en los intercambios, las preguntas que realizó el equipo evaluador fueron cerradas y las respuestas se identificaban directamente en el texto.

#### Episodio 4

22. Después de la intervención entre los dos equipos, el profesor se dirigió al resto del grupo, para preguntar si tenían dudas o si alguien más había traído una pregunta que quisiera hacer a las compañeras que expusieron el tema.
23. El grupo permaneció en silencio y nadie respondió al profesor. Cabe señalar que, durante toda la clase, el grupo sólo permaneció como espectador de la clase. Mientras tuvo lugar la exposición del equipo, las intervenciones del profesor y el intercambio entre los dos equipos. En general, permanecieron en su lugar, sentados y en silencio. Aunque en algunos casos, los estudiantes hicieron otras actividades, por ejemplo, algunas estudiantes se miraban constantemente en el espejo y se maquillaron, otros estudiantes jugaron en su celular o escucharon música a través de sus audífonos, incluso, hubo algunos estudiantes que, para no hacer ruido, se comunicaban entre ellos pasándose notas que escribían en trozos de hojas de cuaderno.
24. Finalmente, el profesor solicitó al grupo traer, para la siguiente clase, dos preguntas para hacer al equipo que exponga. Preguntó en voz alta: ¿alguien tiene duda del tema? Los alumnos le dijeron que no y dio por concluida la clase. Los estudiantes salieron del salón.

## **Análisis de la clase. Profesor B, clase 1**

1. **¿Qué enseña el profesor?** El profesor se centró en transmitir a los alumnos información sobre el tema de: “El movimiento de iniciación de la independencia de México”, explicó causas y consecuencias. Hizo precisiones acerca de que la historia implica investigar en distintas fuentes para identificar cómo sucedieron, realmente, las cosas. Aclaró los errores de las alumnas que expusieron el tema. A pesar de que el profesor delega la responsabilidad a las alumnas en presentar el tema, en el desarrollo de la clase el profesor termina bajo un esquema de trabajo de enseñanza expositivo de información histórica. El objeto de la docencia es llevar a cabo actividades educativas de transmisión y recepción de contenido a través de la exposición del tema y de preguntas cerradas, ya sea hechas por él o por los estudiantes a quienes designó como equipo evaluador. El profesor se centra en enseñar contenido conceptual, y de manera implícita indica de qué manera (procedimientos) espera que las estudiantes expliquen el tema.

2. **¿Cómo enseña el profesor?** En el desarrollo de la clase el profesor emplea una actividad educativa de transmisión y recepción de información. Para el desarrollo de la clase, el profesor organizó la participación del grupo en tres roles; el equipo que expuso, el equipo de evaluadores y el grupo clase, quienes escucharían la exposición.

Respecto del equipo de alumnas que expuso, de manera previa el profesor designó el tema que éstas expondrían a sus compañeros. Las alumnas se repartieron, de manera más o menos proporcional, los subtemas que conformaban el tema del libro y cada una presentó la información.

La función del equipo evaluador era revisar el tema y llevar a clase preguntas para hacer a las compañeras que expusieron en clase. La intervención de este equipo fue hasta el final de que se presentó el tema y, el profesor, fungió como moderador entre los dos equipos.

De acuerdo a lo comentarios que profesor hizo en clase, él esperaba del grupo clase que también leyera el tema de manera previa e hiciera preguntas a sus compañeras, pero fue una actividad que no hizo el grupo clase.

La clase se desarrolló en cuatro episodios. En el episodio 1, el profesor organizó y gestionó al grupo. Primero organizó el trabajo de las alumnas que expondrían en clase. El profesor hizo preguntas cerradas a las estudiantes, para conocer qué número de páginas les tocó exponer, el nombre del tema, el tiempo que le destinarían a la exposición y quién empezaría. Revisó la información que las estudiantes escribieron en las cartulinas de su exposición; les indicó que la información de sus carteles, tenían faltas de ortografía, pero no señaló las palabras mal escritas.

Dio indicaciones generales a las estudiantes acerca de lo que él esperaba de la exposición; no quería que ellas leyeran sino explicarán el tema, que respondieran las dudas de sus compañeros y hablaran fuerte y claro, para que

sus compañeros las escucharan. Todas las recomendaciones son indicativas, el profesor siempre les dijo qué hacer, pero nunca explicó cómo lograrlo.

Organizó también al grupo de estudiantes que desarrollaría el rol de evaluadores del equipo expositor. Pidió las preguntas para revisarlas e hizo énfasis en que necesitaba que todos los integrantes preguntaran al equipo.

Gestionó al grupo para que escucharan a las compañeras de la exposición, pidió al grupo tomar sus lugares y pasó asistencia para regular su conducta. Leyó rápido los nombres de los estudiantes y poco a poco bajo el tono de voz, lo que obligó al grupo guardar silencio, sin que el profesor lo solicitara directamente.

En el episodio dos, tuvo lugar la exposición del equipo de las estudiantes. La exposición fue una actividad educativa que tomó la mayor parte del tiempo de la clase. El equipo estuvo conformado por cinco estudiantes, de ellas sólo tres inició con su exposición, pero ninguna termino de desarrollar lo que llevó preparado para la clase. Lo anterior, porque, en virtud a que las estudiantes del equipo expositor decían información errónea, no era clara la información de la exposición, el tono de voz no era alto, la manera en que presentaron el tema no correspondía a lo esperado, el profesor intervino en su exposición y terminó por exponer el tema del equipo.

En sus intervenciones el profesor informó a las alumnas de la exposición, al equipo evaluador y al grupo clase, cómo esperaba que se desarrollara la clase. Sin embargo, no se invierte tiempo para trabajar conocimientos procedimentales, que permita a los estudiantes seguir pautas para que logren transitar de repetir información a explicar causas, consecuencias, a identificar lo que es cierto o no de los acontecimientos históricos, a explicar el presente a partir del pasado, de la manera en que el profesor esperaba y reiteradamente indica a los estudiantes en sus intervenciones.

Los temas que el profesor tocó en sus intervenciones muestran un modelo de enseñanza expositivo, donde el profesor organiza al grupo clase, explica qué deben hacer los estudiantes, qué espera de ellos, cómo deben comportarse; explica los temas, realiza preguntas cerradas, se dirige de manera anónima al grupo; evalúa al grupo enfatizando las debilidades en función de las expectativas que no cumplieron de él.

En el episodio tres se desarrolla la participación del equipo evaluador. De acuerdo a las indicaciones del profesor, esperaba que cada estudiante llevara sus preguntas para el equipo, sin embargo, sólo dos estudiantes de los cinco que conformaron el equipo llevo sus preguntas escritas. Las preguntas que el equipo evaluador hizo a sus compañeras fueron cerradas y sólo se circunscribía a la información que estaba en el texto.

En el episodio cuatro es el cierre de la clase, donde el profesor se dirige al grupo clase, sólo para hacer una pregunta cerrada y dar por concluida la clase. No dio indicaciones sobre qué tema se presentaría la siguiente clase, ni de quien

presentaría, sólo indicó que todo el grupo debería traer una pregunta para hacer al siguiente equipo.

A decir por el desarrollo de la clase, el profesor busca trascender una enseñanza tradicional otorgando la responsabilidad a los estudiantes en preparar el tema y exponerlo, aunque espera a que las alumnas, expongan tal como él lo haría, centrado en el discurso explicativo-argumentativo.

El ejercicio de coevaluación es un segundo indicador de esa trascendencia hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, a decir por la dinámica de la clase, se vuelve a caer en una perspectiva tradicional, en virtud a que, los estudiantes no tuvieron en clase un espacio para la construcción o apropiación del conocimiento sino se quedan a nivel de repetición de la información.

Con respecto a los conocimientos previos, el profesor mencionó al grupo información que leyó en el examen diagnóstico al inicio del curso y que, considera que las alumnas no la utilizaron para los ejercicios. Sin embargo, las alumnas no tuvieron acceso a la información.

Durante la clase, el profesor promueve un nivel de participación de las y los estudiantes de media a baja. La clase inicia con un nivel de participación media porque delega a las alumnas y al equipo evaluador el desarrollo del tema, sin embargo, cambia a baja cuando el profesor termina por explicar el tema, además hace preguntas de tipo cerrada a los estudiantes y de todo el grupo, sólo dos estudiantes se animan a responder.

El clima de trabajo en el aula, inicia y se desarrolla de manera tensa. Al inicio de la clase, al profesor le cuesta un poco de trabajo que los estudiantes guarden silencio. Utiliza el pase de asistencia para llamar la atención de los estudiantes y para que éstos bajen el tono de voz.

Al término del pase de asistencia, el profesor vuelve a solicitar que guarden silencio para empezar la clase, sube el tono de voz y de manera firme pide al grupo que guarden silencio para empezar la clase. En el desarrollo de la exposición del equipo, bastaba una mirada del profesor para que el grupo guardara silencio.

Cuando el profesor explicaba el tema o aclaraba los errores de la información que proporcionaron las alumnas durante su exposición, hizo comentario que incrementaron el silencio en el grupo y paralizó toda posibilidad de participación por parte de los estudiantes. Reiteradamente les decía que no eran de secundaria, que él había pedido exposiciones de calidad o que necesitaban transformar la visión de una historia infantil por una profesional. Comentarios a los que no explicó ¿cómo se logran? Sino que hacen una señalización sobre qué deben hacer y no describe cómo se logra ello. Situación que torno tensión en la clase.

3. **¿Qué hacen los alumnos?** En la clase, las actividades cognitivas implicadas y la responsabilidad de los estudiantes son de bajas a nulas. Son bajas porque el profesor pide a un equipo de estudiantes exponer el tema, pero la responsabilidad se torna nula cuando el profesor termina por explicar el tema. La exposición de las alumnas es un ejercicio de retención y transmisión de información del texto que les “tocó” exponer. En su exposición, hay errores en la información relacionados con la ubicación geográfica de los países, el cargo o la posición social/política de los personajes que participaron en el acontecimiento histórico, así como de ortografía. Lo que da cuenta de las confusiones conceptuales y de información históricas de las alumnas. Gran parte de la clase, el resto de los alumnos la dedican a escuchar a la exposición de sus compañeras, al discurso del profesor o lo que sucede entre el equipo que evalúa y el que expone. Durante la clase, los alumnos no tienen una instrucción de trabajo, no consultan el texto, no escriben, sólo permanecen en su lugar escuchando la clase. Aunque el profesor espera que, cuestionen o expresen las dudas del tema o del texto a las compañeras.
4. **¿Cómo interaccionan profesor y alumnos?** Durante la clase, hay distintos momentos de interacción entre profesor-alumnos, alumnos-profesor y alumnos-alumnos.
- **Profesor-Alumnos:** La estructura comunicativa en el salón de clase generalmente es iniciada por el profesor (P-A). Las clases no inician con la presencia del profesor en el aula; se hace indispensable que el profesor anuncie el inicio de la clase con un saludo, con una indicación o con una pregunta; con el pase de lista o alguna actividad dónde se indique la organización de los estudiantes.
  - **Alumno-Alumno:** El profesor propicio e induce una estructura comunicativa de alumno- alumno (A-A). Sin embargo, la comunicación entre ellos es simétrica a través de preguntas cerradas. No hay un diálogo o intercambio de ideas, sino que existe un interrogatorio de los alumnos que tienen el rol de “evaluadores” hacia sus compañeras que son las “encargadas” de dar el tema.
  - **Alumno-Profesor:** Existen intercambios comunicativos iniciados por los estudiantes y donde se dirigen al profesor (A-P), sin embargo, éstas son espontáneas y sin mucha trascendencia, porque el alumno formula la pregunta, el profesor da una respuesta concreta y al alumno se le presiona con una pregunta “¿Quedo claro?”

---

## Profesor B, clase 2

**Asignatura:** Historia de México I

**Grupo:** 303

**Total, de alumnos:** 39

**Horario de clase:** lunes de 9 a 11 am

**Fecha de la observación:** 26 de septiembre de 2016

**Tema de la clase:** Movimiento popular de la independencia.

**Actividades principales en clase:** Exposición del tema Movimiento popular de la independencia, por el equipo 2 integrado por cinco alumnos.

### Episodio 1.

1. El profesor llegó al salón a las 9.20. Algunos alumnos ya se habían retirado del salón, muy pocos esperaban dentro del salón y otros estaban afuera del salón. Cuando el profesor se incorporó al salón los estudiantes le dijeron: “¡Pensamos que ya no iba a venir! Ya se fueron muchos compañeros”.
2. Sin responder, el profesor tomó la lista de asistencia y preguntó a los estudiantes que estaba más cerca de su escritorio: ¿cuántos son? Los alumnos contaron a los compañeros y le dijeron “somos 20”; el profesor les dijo “¡Perfecto!, con ustedes empezamos la clase”.
3. Para llamar la atención del grupo, el profesor preguntó en voz alta: “¿Quién va a exponer hoy? ¿A quién le toca?” Los estudiantes más cerca a él le dijeron que no sabían, que quizá ya se habían ido los compañeros a quienes les tocaba exponer. En general el grupo estaba disperso, la mayoría de los estudiantes realizaban distintas actividades. El profesor aumenta el tono de voz y preguntó: “¿Cómo que no saben qué equipo va, ni qué tema toca? Aquí debe haber un responsable que sepa todo eso o ¿cómo se organizan?”.
4. Un equipo de estudiantes colocó, sobre el pizarrón, sus cartulinas para exponer. El profesor preguntó a los integrantes del equipo “¿qué tema les toca y qué número de equipo son?” Cada integrante del equipo dio versiones distintas sobre el número de equipo que eran, del orden en que le tocaba exponer a cada uno de ellos, del número de páginas que les tocó exponer y del tema que presentarían. Ello generó confusión e incertidumbre, tanto al profesor como a los estudiantes que ponían atención.
5. El profesor consultó su lista de asistencia y, en voz alta, indicó el total de equipos y el orden en que tenían que exponer cada uno (con relación al orden de los temas en el libro de texto). Mencionó el profesor que en esa clase tocaba el turno del equipo 2 en virtud a que el equipo 1 expuso en la clase pasada.
6. Un equipo de estudiantes se acercó al profesor y le dijeron: “no traemos nuestra exposición porque no sabíamos cuándo nos tocaba exponer” (Éstos estudiantes penaron que eran el equipo 2). El profesor, sin mirar a los integrantes del equipo, les respondió: “no hay más tiempo, quienes no expusieron, se lo perdieron y aquí ya está listo el equipo 3”. El profesor revisó la información de las cartulinas de la exposición, consultó el libro y, preguntó al equipo que en la clase pasada expuso:



“¿Qué páginas del libro expusieron?” Las estudiantes respondieron: “de la página 94 a la 104”. Se percató que, la información colocada en las cartulinas correspondía al tema siguiente del que presentaron las alumnas. Revisó nuevamente su lista de asistencia y, mencionó los nombres de los integrantes de cada equipo. Lo cual permitió aclarar quiénes integran cada equipo y, el orden en que cada uno presentaría su tema. El profesor aclaró: “hay una confusión enorme, el tema se expusieron sus compañeras en la clase pasada fue el 2, el tema que hoy exponen es el 3, entonces quienes no expusieron fue el equipo 1”. El profesor también mencionó los temas y los integrantes de los demás equipos que faltan exponer, es decir, hizo un re encuadre en la organización de las exposiciones. Para la organización de los equipos, el profesor invirtió alrededor de 15 minutos de la clase.

## Episodio 2.

7. El profesor recordó al grupo que, “la exposición que cada equipo hace, se consideraría como la evaluación del bloque II, así que dependiendo de cómo expongan será su calificación”. También les dijo: “la exposición tiene que ser de calidad, tal como les enseñe en la clase pasada, tienen que explicar, no memorizar ni leer la información. Bien, ¡adelante! Equipo expositor”.
8. El equipo tres empezó la exposición. A continuación, la transcribo:

Exposición del equipo 3: Tema: “La etapa popular de la independencia”.

**Estudiante 1<sup>409</sup> Equipo 3:** Buenos días compañeros, nosotros somos el equipo 3, estamos conformados por mi compañero 1, mi compañero 2, mi compañero 3, mi compañero 4 y yo. El tema que vamos a dar es el de la “Etapa popular de la independencia, de la página 104 a la 108”. Bueno mi compañero les va a decir más cosas.

**Estudiante 2 Equipo 3:** Bien, pues buenos días, nosotros...bueno...vamos, bueno nos tocó o, mejor dicho, me tocó exponer la etapa popular de la independencia. Bien, con la independencia empieza el movimiento popular, pero esta etapa se caracteriza primero por dos fases. La primera va de 1801 a 1811 que se da con el movimiento del cura Hidalgo; la otra fase se da en ocho fases [Mira su texto] ¡Ay no! quise decir se desarrolla en cuatro años, de 1811 a 1815 encabezado por Morelos, Matamoros y Galeana. En la primera parte se da una serie de cambios, porque, Miguel Hidalgo hace cumplir unas reformas que son las de ¿Cómo se llaman? [Mira su texto] ¡Ah si ya! Son las de restitución de tierras, pero estas reformas no le gustan a Allende, porque no le conforman o no le convencen porque él se quedará sin tierras o tendría que devolver las que se robó.

[pausa de 20 segundos, donde el alumno buscaba en su libro lo que había subrayado. Una de las estudiantes del equipo evaluador, pidió a sus compañeros del grupo guardar silencio para que la dejaran escuchar la exposición].

Porque estas reformas no le conforman, digo, no le convencen, porque eran para devolver la tierra y.... este...atacaron primero a...

---

<sup>409</sup> Por cuestiones de confidencialidad se omiten los nombres de los estudiantes.

[el alumno se puso nervioso, le cambio el tono de voz y su color de la cara se tornó rojo. Le hizo señas a un compañero para que continuara. Su compañero intervino y empezó su exposición].

**Alumno 3 Equipo 3:** Bueno yo les voy a hablar de los insurgentes cuando toman a Guanajuato, aquí fue cuando Miguel Hidalgo intento tomar [mmmm...] a la ¿Cómo se llama? [miro su texto] ¡Ah ya! ¡A la Alhóndiga de Granaditas! Si, aunque primero intento hablar con [...] ¿cómo se dice? [miró su texto] ¡Ah sí! A Riaño que era un intendente mayor, pero lo que él hizo fue encerrarse en la Alhóndiga para evitarse conflictos con el pueblo. [Miró su texto y empezó a leer] Mando a explotar sus riquezas con sus soldados, pero fue un error que cometieron al encerrarse ahí porque el pueblo lo tomo como una ofensa [deja de leer su texto], así que ya con ira y rencor y también por avaricia, pues se unen al ejercito de Miguel Hidalgo y es...más bien... fue cuando Juan José Martínez el Pípila ahí fue a incendiar la puerta de la Alhóndiga de Granaditas, ahí es cuando Miguel Hidalgo intento tomar ya por la fuerza la insurgencia de Riaño (...)

[el alumno empezó a toser porque se puso nervioso y le hizo señas a su compañero para que empezara a exponer]

**Alumno 4 Equipo 3:** Bueno yo les voy a contar la insurgencia de Riaño de León Guanajuato. Riaño fue de los primeros en levantarse con el pueblo y llegar a la Alhóndiga de Granaditas. Hidalgo había ... este... [leyó su texto] amenazado a Riaño si no se rendía le daba pena de muerte, pero sucedió que Hidalgo se fue totalmente contra Riaño y le dijo que debería pelear como decente, como soldado [dejo de leer el texto], pero Riaño se fue contra él y eso.

[Silencio de 20 segundos]

Riaño se puede decir que [...] era o que pertenecía a los judíos, se levantó con la gente para que se opusieran, aunque se tardaron 5 días para convencer a la gente para que se unieran porque ya tenía pena de muerte.

9. En virtud a que, el tono de voz de los cuatro estudiantes tuvo poca intensidad, no todo el grupo alcanzó a escuchar a sus compañeros. Por otra parte, de manera discrecional poco a poco el grupo hizo otras cosas, por ejemplo: jugaron con sus celulares, platicaron en voz baja, hicieron tareas de otras asignaturas, escucharon música o rayaban sus libretas. A diferencia de la clase pasada, el profesor no le dijo nada ni a los estudiantes ni al grupo, sólo los observó y dejó que todo avanzara. Sólo hasta que terminó el cuarto alumno, de manera pública hizo una intervención y les dijo: “Bueno, si ustedes quieren seguir así ¡adelante! (hizo un gesto de desaprobación)”. Después se dirigió al grupo y les preguntó: “¿ustedes no van a decir nada? ¿No tienen dudas? Bueno sigan engañándose”. Después hubo un silencio total y el estudiante que hacía falta exponer tomó la palabra para iniciar con su exposición. A continuación, transcribo la intervención del estudiante:

Exposición del estudiante 5 equipo 3.

**Estudiante 5 equipo 3:** Bueno Hidalgo visita Guadalajara el 6 de diciembre de 1810, lee los decretos a favor de crear un grupo o un núcleo que fuera el que revisara las cosas para la integración de la paz. Algunos de los decretos decían que quienes

tuvieran esclavos deberían dar la libertad en un término de 10 días o que cese el hostigamiento y que se devolvieran sus tierras.

Sin embargo, dice aquí [señaló el texto] que, los fracasos de los militares y principalmente la división de los insurgentes, por ejemplo, entre Hidalgo y Allende, provocaron que fracasara la primera etapa de la insurgencia de 1811.

También dice aquí que [señaló el texto], por órdenes del Virrey los principales iniciadores del movimiento y sus gentes, fueron fusilados, entre ellos pues Hidalgo, en la Alhóndiga de granaditas.

[silencio de 10 segundos, el alumno consultó su texto]

El tercer punto que se dice aquí [señaló el texto] es que, el secretario de Miguel Hidalgo, Ignacio López Darío organizó una conspiración en Zitácuaro, su principal intención es que se destituyera a Pavón, porque este secretario no estaba a favor de él, bueno, eso es lo que yo entendí.

El otro punto es lo político ¿a qué se refiere la lectura? Pues se refiere a que, para liberar a los esclavos hacía falta una ley que obligara a la clase explotadora liberarlos sino pues ¿cómo lo iban a hacer o cómo les iban a devolver las tierras? Entonces Morelos y otros crearon la ley de la abolición de la esclavitud, eso es lo político.

Bueno y aparte de esto, dice aquí que José María Morelos y Pavón creó el congreso de Chilpancingo en donde se creó la constitución de Apatzingán 1814. El otro punto es que [miro su texto] después que Morelos se organizó con Hidalgo, lo que no le gustó a Pavón es que Hidalgo fuera desorganizado, el prefirió empezar sólo y yo creo que eso ayudo para que se creara otro grupo [el alumno se ríe].

**Alumnos:** [Sus compañeros de clase se ríen con él]

**Alumno 5 equipo 3:** Espérenme, sino me voy a poner nervioso [jajaja], bueno el otro equipo que se crea está en Tehuacán, Acapulco, Guerrero Michoacán, parte del Estado de Morelos.

[Espacio de 20 segundos de silencio, mientras leyó el texto y volvió a exponer]

Todo esto, con el paso del tiempo, permitió que José María Morelos y Pavón se volviera un gran militar, además porque muchos lo conocía.

10. El estudiante dio por terminada su participación. El profesor le dijo: “lo hizo bastante bien, se notó que leyó y entendió el tema”. También le hizo algunas observaciones al estudiante 5, por ejemplo, le dijo: “te falta seguir perfeccionado tu comprensión, seguir cuestionando los textos e investigar más, por ejemplo, leer otros textos”.

### Episodio 3

11. El profesor, anunció al grupo que, tenían que ir preparando su portafolio de evidencias porque la evaluación del bloque dos implicaba la exposición y su portafolio de evidencias. Les mencionó que, “el portafolio de evidencias se integraba de las investigaciones sobre los temas del bloque, pero que era un trabajo individual”. Indicó que: “la siguiente clase calificaría todos los portafolios de evidencias y sería el único día para ello, por tanto, las exposiciones se retomarían hasta la siguiente clase, después de revisar los portafolios”. Preguntó

sí tenían dudas sobre el tema que expuso el equipo y quiénes eran el equipo evaluador.

12. El estudiante 1, quien presentó a su equipo, le dijo al profesor que a él le tocó redactar preguntas para hacer a sus compañeros al terminar la exposición. A continuación, transcribo la intervención:

Pregunta del estudiante.

**Alumno 1 del equipo que expuso:** ¡Maestro! Yo si tengo dudas, bueno, no son dudas, lo que quiero es preguntar a mis compañeros del grupo, pero si el profesor también quiere preguntar serán bienvenidas sus preguntas.

**Profesor:** ¡Vaya! Usted me va a dar una participación, me va a evaluar con mi participación

**Alumno 1 del equipo que expuso:** ¡No! Lo que pasa es que traje varias preguntas para el grupo, de acuerdo a lo que aquí expusimos

**Alumnos:** jajajaja

**Alumno 1 del equipo Evaluador:** Yo en el texto vi muchas fechas, nosotros también aquí expusimos varias fechas, ahora quiero preguntarles ¿Cuándo fue la toma de la Alhóndiga de Granaditas?

**Alumnos:** ¿Cuándo qué?

**Alumno 1 del equipo Evaluador:** ¿Cuándo fue la toma de Granaditas? Bueno pero el profesor que no de la respuesta

**Alumnos:** jajajaja sí que él participe y lo evaluamos

**Profesor:** A ver ¿cuál es la respuesta?

**Alumnos:** No, no dijeron cuándo fue

**Alumna:** Si aquí dice [señaló el texto] que fue en septiembre de 1810, fue rápido unos días después de la independencia, fue el 28 de septiembre

**Profesor:** ¡Vaya! Bravo, hasta que una alumna me sorprende. Alguna duda más, alguna pregunta más, el equipo evaluador.

**Alumnos:** No es que nadie se preparó para ser equipo evaluador del equipo.

**Profesor:** Bueno ustedes se lo pierden, entonces aquí lo dejamos.

#### Episodio 4

13. En virtud de que no hubo equipo evaluador, el profesor solicitó a los estudiantes del grupo, redactar una pregunta para hacerla a sus compañeros que expusieron. Los estudiantes empezaron hacer ruido, algunos por no estar de acuerdo; otros porque le decían al profesor “¡ya déjenos salir!”; otros hacían bromas entre ellos; otros le preguntaron al profesor “si era cierto que los iba a poner a escribir sí ya casi se acababa la clase”, por lo que, “era mejor dejar las preguntas de tarea para la próxima clase”. El profesor les dijo “es en serio, sí nadie hace preguntas, nadie saldría del salón” (cerró la puerta del salón).
14. Los alumnos atendieron a la indicación del profesor. Se incorporaron a sus lugares, sacaron su libreta y lápices o bolígrafos. No todos los estudiantes llevaban el texto. Quienes sí llevaban su texto lo compartieron entre sus compañeros; algunos trabajaron solos, otros en equipo y otros en pareja.
15. El profesor los presionó, les indicó que sólo tenían “5 minutos para hacer el ejercicio, de los cuales ya sólo les restaban 2”. Al pasar 2 minutos, el profesor les dijo: “se salvaron, porque no puedo emplear el tiempo de mis compañeros, pero que la clase que sigue empezamos con las preguntas”. Dio por concluida la clase y los estudiantes se retiraron del salón.

## **Análisis de la clase. Profesor B, clase 2.**

1. **¿Qué enseña el profesor?** El profesor emplea una actividad educativa de transmisión y recepción de información. Organiza y gestiona al grupo para que, en equipos de trabajo expongan un tema. En esta clase el tema que los estudiantes expusieron fue “el movimiento popular de la independencia”.

La intervención del profesor únicamente fue al inicio de la clase, para organizar al equipo que expone y para solicitar al grupo poner atención a sus compañeros. Al inicio de la clase y de forma reiterada recordó al grupo que pidió exposiciones de calidad, no de secundaria.

2. **¿Cómo enseña el profesor?**

La clase se desarrolla a través de una actividad educativa de transmisión de información. El profesor delega la responsabilidad a los integrantes del equipo de presentar el tema al resto del grupo y los deja exponer sin interrupciones, aunque los estudiantes se equivocaron, dieron información errónea y leyeron directamente del texto, el profesor no los interrumpió.

Durante la clase, no hubo atención a las ideas previas. No se explicitaron las intenciones educativas de la clase. Por el tipo de actividad educativa, sólo los estudiantes que exponen el tema tienen un papel como protagonistas y el resto del grupo sólo es receptor de la información.

Esta clase se desarrolló a partir de cuatro episodios. En el **primer episodio** tuvo lugar la organización y gestión del profesor con relación al trabajo de grupo. Este trabajo partió de la confusión de los estudiantes sobre el orden que deben exponer los temas. Confusión que obliga al profesor y al grupo, destinar 15 minutos para organizar el trabajo de la clase. A esos quince minutos hay que considerar los 20 minutos de retraso con los que se incorporó el profesor a la clase y los 5 minutos que el profesor invirtió con el equipo expositor, para revisar la información de las cartulinas con las que se apoyaron para exponer.

En los cinco minutos de interacción que tuvo el profesor con el grupo expositor, les señala que tienen errores, que la información está incompleta o es poco clara; no les aclara dónde están los errores ni especifica de qué tipo son los errores; evidentemente pasan desapercibidos los errores por los estudiantes. Sin embargo, no omitió señalar que eso lo tomaría en cuenta para su evaluación.

**En el episodio 2**, el profesor recordó que la exposición es el insumo para evaluar a cada estudiante en el bloque II, solicitó exposiciones de “calidad”, sin describir o explicar cómo son o cómo no son las exposiciones de calidad. También tuvo lugar la exposición del equipo 3. Por el desarrollo de ésta, cada estudiante se “repartió” un subtema del tema a exponer y, cada uno, lo presentó de manera particular. El estudiante 1 presentó a cada integrante del equipo y mencionó en qué número de páginas del libro está el tema que les “tocó exponer”. El

estudiante 2, hizo un esfuerzo por memorizar la información del texto, cada ocasión que se equivocó o que no estaba seguro de lo que decía, leía el texto; se retractó de la información usando frases como: “¡Ay no! Quise decir...” “¿Cómo se llaman? [Mira su texto] ¡Ah si ya!”, “estas reformas no le conforman, digo, no le convencen”.

El estudiante 3, inicio su exposición mencionando que él iba a “hablar del tema”, y, de la misma manera que sus compañeros, hizo su mejor esfuerzo para recordar la información de la parte del texto que le “tocó”. Sólo recordaba una parte de la información, después leía el resto y, tenía dificultades con conceptos, palabras o el nombre de los personajes de la época que explicaba. Para aclarar sus dudas, consultaba el texto y poco a poco terminó por leer el texto en lugar de explicar.

El estudiante 4, mencionó que “contaría” cómo se desarrolló la “insurgencia de Riaño de León Guanajuato”. No explicó los antecedentes, ni describió cómo la insurgencia incidió en el desarrollo de la etapa popular de la independencia, tampoco explicó quien fue Riaño, únicamente se ciñó a la información del texto, mencionó la enfrenta que hubo entre Riaño e Hidalgo para la toma de la Alhóndiga de Granaditas. De la misma manera, al final terminó por leer el texto.

El último estudiante, expuso con mayor fluidez, leía una parte el texto y explicó el tema con sus propias palabras, en algunas ocasiones utilizó expresiones como “eso yo pienso” “yo creo que fue así” “yo creo que eso fue lo que ayudó”. Organizó la información del texto en “puntos o aspectos” tales como lo “político”, “los fracasos militares”, “la conspiración”, “la división entre los insurgentes”. Explicó qué personajes estuvieron involucrados en cada “aspecto” y las acciones de cada uno en estos. Mencionó la ubicación geográfica de cada grupo de personajes en la insurrección, lo que le permitió explicar que no todos los personajes estuvieron en el mismo lugar.

Por el desarrollo de la exposición, la actividad educativa es práctica, pero de transmisión de información. Cada estudiante tiene una perspectiva distinta de lo que significa “exponer”. Por ejemplo, para el estudiante 2 exponer es hacer un esfuerzo por decir la información tal cual está contenida en el texto. Es decir, exponer significa memorizar. Para el estudiante 3 exponer es hablar del tema y, ello, se logra leyendo lo que dice el texto que le designó el profesor. El estudiante 4, hizo referencia a “contar” y expuso narrando la afrenta entre Riaño y Miguel Hidalgo.

En cambio, para el estudiante 5, exponer implica decir qué piensa del tema, organizar la información en aspectos, en las acciones de los personajes y los lugares donde cada evento tuvo lugar.

Cabe mencionar que, el profesor valoró de manera positiva su participación, mencionó que así es una buena exposición, aunque no omitió decir que le hace falta seguir perfeccionando su comprensión, seguir cuestionando a los textos e investigar más usando otras fuentes.

**En el episodio 3**, el profesor indica al grupo que la siguiente clase revisará el portafolio de evidencias. Fue confusa la instrucción porque, al inicio menciona, “deben ir preparando su portafolio de evidencias”; después recuerda a grupo, la evaluación del bloque II incluye la exposición y el portafolio de evidencias; enseguida describió, de qué se integra el portafolio de evidencias. Y finalmente, dijo que la siguiente clase revisaría todos los portafolios de evidencias. En virtud de las indicaciones, la petición de ir preparando su portafolio de evidencias se transformó en “la siguiente clase se califica el portafolio de evidencias”. Instrucción poco clara, con un tiempo nada favorable porque la siguiente clase era el jueves 29 de septiembre.

Además de la instrucción de la tarea para la siguiente clase, el estudiante 1 del equipo que expuso, solicitó al profesor tiempo para hacer preguntas al grupo. El profesor, dio oportunidad a relajar al grupo con una broma y cedió la palabra a los estudiantes para concluir con la exposición. Las preguntas que hizo el estudiante al grupo, fueron de tipo cerradas, porque eran fácilmente identificadas en el texto.

**En el episodio 4**, faltando cinco minutos para que la clase termine, el profesor solicitó la intervención del equipo evaluador para hacer las preguntas al equipo expositor. Sin embargo, el grupo respondió que no hubo equipo evaluador y el profesor solicitó a cada uno realizar una pregunta para evaluar al grupo. Los estudiantes se reusan, el profesor advierte que si no la hacen nadie puede salir de salón. Al terminar la hora de la clase, les anuncia otra actividad que se suma a la revisión del portafolio de evidencias, la revisión de las preguntas, situación que da cuenta del clima de incertidumbre a partir del cual los estudiantes trabajan en clase a consecuencia de una planeación expedita.

No existe una revisión de los conocimientos previos sobre el tema. La evaluación que hace el profesor es expedita a la participación de cada estudiante. Sólo hace movimientos con su cabeza, manos o de manera verbal si está de acuerdo o no con la participación, sin que explique en qué están bien o mal o cómo pueden mejorar los estudiantes.

El profesor organiza la participación de los estudiantes en tres acciones, sin embargo, en esta clase sólo tiene lugar dos de ellas. En primer lugar, la del equipo que expone a quienes demanda “dar el tema”, al grupo de quienes espera que permanezcan sentados, escuchen a sus compañeros y pregunten dudas; la participación que esperaba el profesor y que no tuvo lugar en esta clase, fue la participación del equipo evaluador.

- 3. ¿Qué hacen los alumnos?** Al inicio de la clase, el grupo estaba disperso, algunos impacientes porque el profesor llegó con 20 minutos de atraso; hubo estudiantes que abandonaron el salón y ya no se incorporaron a la clase. Cuando el profesor se incorpora al salón, los estudiantes se incorporan detrás de él. Al inicio de la clase los estudiantes están dispersos, hacen distintas

actividades y se mantienen así, hasta que el profesor llama su atención y les dice “¿No van a preguntar a sus compañeros? ¿No tienen dudas? ¡Sigam engañándose!”.

En general responden a las indicaciones de gestión y organización que el profesor proporciona. Los estudiantes del equipo expositor, prepara el tema y expone; el resto del grupo escucha a sus compañeros y a las indicaciones del profesor sobre la entrega de los portafolios de evidencias.

**4. ¿Cómo interactúan profesor y alumnos?** Durante la clase se aprecian dos tipos de interacciones comunicativas, la cuales son:

P-A. El profesor se dirige a los alumnos. Por ejemplo, en la organización de los equipos y la secuencia en que se presentan los temas, en las indicaciones de las actividades para la siguiente clase.

Estudiantes-Grupo. El equipo de estudiantes que presentan el tema, se dirige al grupo clase, un estudiante cuenta lo que sucedió, otra habla del tema, otro expone, otro explica y uno sólo gestiona al equipo, los presenta y hace las preguntas al grupo clase.

---