



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE  
HIDALGO

FACULTAD DE HISTORIA

***PRÁCTICA DOCENTE DE LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA EN LAS SECUNDARIAS TÉCNICAS DE  
MORELIA.***

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN HISTORIA

QUE PRESENTA:  
OLIVER ALEXIS MORENO LUNA

ASESOR DE TESIS:  
ENRIQUE VARGAS GARCÍA

MORELIA, MICH. JULIO DEL 2009



## I N D I C E

|                      |   |
|----------------------|---|
| Agradecimientos..... | 4 |
| Introducción.....    | 6 |

### CAPITULO I

#### *LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA EN MICHOACÁN Y LA REFORMA DE 1992*

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Origen y evolución de la secundaria técnica en Michoacán.....         | 30 |
| 1.2 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica..... | 42 |
| 1.3 Planes y programas de 1993.....                                       | 48 |
| 1.4 La historia dentro del programa de estudios de 1993.....              | 51 |
| 1.5 Perspectiva de la Reforma a la Educación Secundaria (RES).....        | 55 |

### CAPITULO II

#### *MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| 2.1 Modelo tradicional.....      | 62 |
| 2.2 La escuela nueva.....        | 67 |
| 2.3 La tecnología educativa..... | 77 |
| 2.4 La pedagogía crítica.....    | 83 |

## **CAPITULO III**

### ***ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LAS SECUNDARIAS TÉCNICAS***

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 Resultados de la investigación.....                   | 89  |
| 3.2 Metodología en la enseñanza de la Historia.....       | 96  |
| 3.3 Técnicas de enseñanza-aprendizaje de la Historia..... | 98  |
| 3.4 Recursos didácticos empleados por el docente.....     | 99  |
| 3.5 Criterios e instrumentos de evaluación.....           | 102 |
| 3.6 La práctica docente y sus tradiciones.....            | 104 |

## **CAPITULO IV**

### ***PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA***

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 El juego como factor de aprendizaje.....                                                                                          | 116 |
| 4.2 Las dinámicas grupales como ambientes de aprendizaje.....                                                                         | 124 |
| 4.3 El uso de la tecnología.....                                                                                                      | 131 |
| 4.4 La historia vívida.....                                                                                                           | 137 |
| 4.5 Propuesta de actividades para la enseñanza-aprendizaje de la historia.<br>Curso-taller para profesores de secundaria técnica..... | 141 |
| Conclusiones.....                                                                                                                     | 148 |
| Fuentes de información.....                                                                                                           | 152 |
| Anexos.....                                                                                                                           | 162 |

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente debo agradecer a Dios por permitirme estar con vida, con mis seres queridos en estos momentos importantes de mi vida.

A mis padres, José Moreno Ramos y Maria Dolores Luna Durán, mis primeros maestros, a quienes debo lo que soy y de quienes estoy eternamente agradecido por haberme guiado en este largo trayecto y haberme llevado por el camino de la rectitud y el amor, por haberme enseñado el verdadero valor de la humanidad: el amor, por su cariño, paciencia y por el apoyo incondicional que me han brindado todo este tiempo gracias. De igual manera a mis hermanos Edgar, Wilbert, José Arley y Kevin Axel, que siempre de alguna forma me brindaron su apoyo y aliento para concluir este proyecto.

Quiero externar mi agradecimiento a la mujer que ha iluminado mi sendero y que ha sido parte esencial en todo esto, por su comprensión y apoyo en todo momento, al amor de mi vida Silvia.

El mas sincero agradecimiento a mi asesor Enrique Vargas García, por su tiempo dedicado a este proyecto, por su paciencia y dedicación, pero sobre todo por sus acertadas observaciones y sugerencias que hicieron posible la realización de esta tesis.

Quiero agradecer también a mis profesores de la Facultad de Historia, que estuvieron presentes durante mi estancia en la carrera, que compartieron sus vastos conocimientos y experiencia, y que influyeron en mi formación profesional como historiador. A todos ellos gracias.

De manera especial agradezco al maestro y amigo Edgar Zuno Rodiles por haber compartido conmigo sus experiencias y sugerencias que permitieron despejar mis dudas y que contribuyeron a la consolidación de éste proyecto.

# INTRODUCCIÓN

La teoría marxista explica que la estructura de toda sociedad está constituida por niveles o instancias que se articulan y se interrelacionan por una determinación específica. Por un lado está la base económica o infraestructura (estructura económica de toda sociedad) y la superestructura que comprende lo jurídico-político (Estado y derecho) y la ideología (religiosa, moral, política, etc.). Mediante estas dos nociones Carlos Marx y Federico Engels explicaron la relación existente entre el sistema económico de una sociedad y los aspectos jurídico-político e ideológico.

Según dicha teoría el hilo conductor para entender y explicar los fenómenos sociales de la superestructura se encontraban en la infraestructura o base económica, lo que significaba que las condiciones económicas de una sociedad determinada son decisivas para entender lo que sucedía en la superestructura: Pero si bien es cierto que la base económica juega un papel determinante en dicha teoría, los elementos de la superestructura se encuentran conectados a los cambios operados en la infraestructura, pero poseen una autonomía relativa y tienen leyes específicas.

Konstantinov nos explica claramente lo anterior: “El régimen político deriva del régimen económico y forma la *supraestructura política de la sociedad*. El derecho, la *supraestructura jurídica*.”<sup>1</sup> De esta forma la superestructura refleja el régimen económico existente.

De tal manera, entendemos que el sistema capitalista que es la base económica de nuestra sociedad se encuentra apoyado por la superestructura, la cual genera las condiciones para su continuidad o su reproducción. Es en la superestructura donde ubicamos a la educación, por ser la que sostiene el modo de producción capitalista, ya que cumple con el objetivo de formar y educar a las masas para que respondan a

---

<sup>1</sup> F V Konstantinov. *Fundamentos de la filosofía marxista*. México. Grijalbo. 1976. p.433

las necesidades productivas, políticas e ideológicas de la sociedad. El papel del Estado es fundamental en este sentido, pues es el encargado de la educación básica (comprende para el caso de nuestro país desde los jardines de niños hasta las secundarias), y por ende, está en condiciones de imponer su propia ideología y mantener así el dominio.

Althusser<sup>2</sup> nos explica que la superestructura jurídico-política e ideológica asegura la reproducción de las relaciones de producción, esto, por medio del Estado y sus aparatos ideológicos y represivos. El aparato represivo del Estado (policías, militares, etc.) aseguran por la fuerza las condiciones políticas necesarias para mantener la explotación. Mientras que de todos los aparatos ideológicos del Estado: aparato religioso, escolar, sindical, político, familiar. A la escuela la coloca en una posición dominante y fundamental para llevar a cabo tal reproducción. Ya que es en la escuela donde además de que la asistencia es obligatoria, la permanencia en ella requiere de 5 a 6 horas diarias por semana, aproximadamente para la primaria y secundaria, lo que le permite la inculcación de ideologías que hacen más fácil la reproducción de las relaciones de explotación.

Por ende, según Althusser la escuela se convierte en el medio por el cual se les enseña a los alumnos a seguir determinados patrones de producción, tales como: la imposición de competencias dentro del aula de clases, lo que frustra el sentido de compañerismo y solidaridad en los niveles básicos donde se puede influenciar y determinar a los niños y jóvenes<sup>3</sup>.

Además de lo anterior, encontramos una división de trabajo en la propia escuela: por un lado tenemos el trabajo intelectual, en donde encontramos a los estudiantes que

---

<sup>2</sup> L. Althusser. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México. Quinto sol. 1998. pp. 34-46

<sup>3</sup> Ídem.

siguen el patrón de conducta implantados por el sistema; y el trabajo manual, donde destacan los que se resisten a seguir dichos patrones por lo cual son excluidos al no adaptarse la escuela a sus necesidades. Es precisamente aquí donde encontramos a la escuela secundaria técnica que presenta esta división, la cual forma parte de la superestructura de la sociedad que se articula a la política educativa que el Estado implanta para atender a una necesidad social.

La educación secundaria es el último tramo de la enseñanza básica obligatoria en nuestro país. Va aproximadamente de los 12 a 15 años, es una escuela de adolescentes, como tal es necesario una enseñanza adecuada y específica para la edad, tomando en cuenta los cambios y desarrollos que en esta edad se le presentan al alumno. La educación secundaria pública en nuestro país atiende en sus tres alternativas: la secundaria general (federal), la secundaria técnica (con sus diferentes modalidades, como lo son, industrial, agropecuaria, forestal y pesquera, tomando en cuenta la región en la que se ubica y sus principales actividades económicas) y la telesecundaria.

La educación secundaria técnica representa un campo de estudio importante y valioso, ya que tiene la característica de presentar un doble objetivo: por un lado proporciona una formación de corte tecnológica, para que al concluir la secundaria, y con las herramientas técnicas necesarias puedan ingresar al mercado laboral, y por el otro brinda una formación propedéutica general para poder continuar con estudios de bachillerato o preparatorios.

Es importante caracterizar y definir al docente que imparte la historia en este nivel educativo, puesto que en este tramo el alumno toma el gusto o la indiferencia por la materia misma, por lo cual se hace necesario realizar un estudio sobre la práctica



docente en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Como historiadores, una de nuestras tareas es el análisis de la enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos, desde la primaria, hasta en nuestras propias facultades de historia. En este caso, nos interesa indagar y analizar quién enseña la historia y cómo se enseña en un nivel educativo tan importante como lo son las secundarias técnicas en Morelia, tomando en cuenta el contexto y las circunstancias de esta enseñanza y enfatizando sobre la labor del docente que imparte la historia.

Son varias las carencias pedagógicas que observamos en la práctica docente comenzando por la improvisación del maestro, la ausencia de técnicas y recursos pedagógicos, así como de la falta de actualización por parte del docente, la poca o nula aplicación de metodologías pedagógicas adecuadas al nivel educativo del adolescente, que han obstaculizado el proceso enseñanza-aprendizaje en las secundarias técnicas de Morelia.

De igual forma es importante señalar los vicios y errores que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de las secundarias, que van desde el perfil académico inadecuado del docente, el cual en ocasiones no es egresado de una institución especializada, lo que trae como consecuencia la ausencia o carencia de algunos métodos pedagógicos y recursos didácticos que inciten al alumno a tomar el gusto y el interés por la materia.

De lo anterior resumimos dos razones fundamentales por las cuales es importante esta investigación: el poco o nulo interés hacia la historia, que muestran los estudiantes de secundaria y por consiguiente el bajo desempeño académico reflejado en la evaluación de la materia. Por ello, es necesario realizar un análisis a

fondo sobre la actividad del docente, pues es el maestro el que puede incidir sobre los alumnos conduciéndoles a tomar el gusto por la historia o por el contrario la indiferencia y el aborrecimiento de la misma. El maestro es el protagonista y el factor determinante para lograr una educación de calidad.

Se pretende realizar un estudio que caracterice los problemas antes mencionados, pero que además ofrezca algunas propuestas que contribuyan al desarrollo educativo en las secundarias técnicas de Morelia. Tomando en cuenta los aspectos sobre los cuales se basa la presente investigación: La práctica docente en relación con la reforma a la educación secundaria del año de 1992 y los modelos pedagógicos vigentes para la enseñanza de la historia en las secundarias técnicas de Morelia.

En la presente investigación pretendemos caracterizar al docente que imparte la historia en las secundarias técnicas de Morelia, así como analizar los recursos pedagógicos y la didáctica que son empleados para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo como eje la perspectiva de la reforma de 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Con el presente estudio se pretende contribuir con un tema específico al desarrollo de la enseñanza de la historia, pues al caracterizar y analizar los problemas latentes en las secundarias podemos intentar elaborar algunas propuestas que puedan servir como fundamento para la enseñanza de la historia en estas.

Consideramos que la presente investigación es viable, pues atiende un problema que tiene que ver con la Historia de la Educación y en particular con nuestro campo de estudio: la enseñanza de la historia, y que como historiadores debemos tomar cartas en el asunto, puesto que a la historia se le considera o se le ve como una materia

más que llena el mapa curricular de la secundaria, algo que es de preocupar.

Además son pocos los estudios que abordan el problema de la práctica docente y la enseñanza de la historia en el plano básico, específicamente en las secundarias. Encontramos diversos estudios sobre la enseñanza de la historia, pero a nivel superior en su mayoría. Aunque también se le ha dado una mayor importancia a la enseñanza de la historia en educación primaria, pero pocos estudios que caractericen en la secundaria. Pero eso poco que se ha escrito, aunado a las revistas o artículos sobre educación y enseñanza de la historia y los cuestionarios como elemento fundamental, nos permitirán recabar la información requerida y podremos sustentar nuestra investigación.

En cuanto a la delimitación del trabajo, comenzamos en 1992, por que es en este año cuando entra en vigor la Reforma para la Modernización de la Educación Básica, que entre otros cambios, afecta directamente a la materia de historia, que va desde el aumento de horas hasta el cambio de libros de texto de la misma, desde luego la preparación académica del docente, por medio de talleres y cursos de actualización, concluyéndose en el 2008 que aplicamos el cuestionario que nos permitió contrastar la teoría con la práctica en un ámbito específico como lo fue la Escuela Secundaria Técnica #3 “Álvaro Obregón”, de la ciudad de Morelia. por que es en este año y durante el sexenio del entonces Presidente de la República, Vicente Fox, que se implementa una nueva reforma a la educación secundaria, con cambios significativos nuevamente a la materia de historia.

Por ello, con la finalidad de profundizar y analizar lo relacionado con la enseñanza de la historia y la práctica docente en las secundarias técnicas de Morelia, para tratar de evaluar y detectar cuales son las deficiencias que existen en este nivel educativo

y sobre todo con el objeto de proponer soluciones a este problema, de ahí el interés de la investigación.

Para ello, nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

- 1) Conocer el desarrollo de la educación secundaria técnica en Michoacán, así como los principales cambios que transformaron la educación básica, teniendo como eje los planes y programas de estudio del año de 1992, bajo la perspectiva del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- 2) Identificar, analizar y valorar los modelos pedagógicos vigentes para la enseñanza de la historia, así como el uso de éstos en el quehacer cotidiano del profesor en el aula de clases.
- 3) Diseñar y aplicar un instrumento de recolección de información que permita evaluar la práctica docente, utilizando como indicadores; el conocimiento del programa, la metodología, las técnicas de enseñanza y aprendizaje, recursos didácticos e instrumentos de evaluación.
- 4) Realizar una propuesta de actividades para la enseñanza-aprendizaje de la historia, que le permita al profesor contar con las herramientas teórico-metodológicas necesarias para apoyar su práctica en la enseñanza de la historia.

Surgiendo entonces las subsiguientes interrogantes:

1) ¿Cuáles fueron los cambios más significativos que produjo la reforma de 1992 en relación a los planes y programas de la educación secundaria y en específico a la asignatura de la historia?

2) ¿Cuáles han sido los modelos pedagógicos vigentes para enseñar historia, utilizados por el docente, y cuál fue el enfoque sugerido a raíz de la implementación de la reforma de 1992 a la educación secundaria?

3) ¿Cuál ha sido el desarrollo de la práctica docente de la enseñanza de la historia y cuáles son los principales recursos didácticos, técnicas de enseñanza-aprendizaje y metodología llevadas a cabo por el profesor que enseña la historia en las secundarias técnicas?

El conocimiento por parte del docente del modelo pedagógico y de la ciencia didáctica en que se fundamentan los planes y programas de 1993, aunado a la actual reforma a la educación secundaria (RES), han sido algunos de los factores determinantes en el ejercicio de la práctica docente en la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias técnicas.

Desde las primeras décadas de México como país independiente y hasta 1925, los estudios secundarios en nuestro país formaron parte de las escuelas preparatorias, de las escuelas para maestros, institutos, liceos o colegios y su orientación principal respondía a los fines de esas instituciones, es decir, preparar a los jóvenes para

adquirir una profesión. Los jóvenes capacitados para estudios superiores no tenían ante sí otra posibilidad que el ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria, en lo sucesivo (ENP). Una vez concluido el ciclo escolar pasaban directamente a las facultades universitarias.<sup>4</sup>

La sociedad mexicana crecía considerablemente y las nuevas demandas sociales hacían ver la necesidad de reformar el sistema educativo mexicano. Por lo que la Secretaría de Educación Pública, en lo sucesivo (SEP) decidió dividir los estudios de la ENP en 2 ciclos: uno de tres años (ciclo secundario) y otro de dos (ciclo preparatorio). Con lo que se propuso la segunda enseñanza. Pero no es sino hasta 1926 durante el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y con Moisés Sáenz como el gran promotor y fundador de este importante ciclo educativo que nace formalmente la escuela secundaria<sup>5</sup>.

Fernando Solana nos dice que la educación secundaria nació acorde con el sentido democrático, popular y nacionalista de la revolución. Se considera la hija legítima de la revolución. La secundaria tiene sus bases en los modelos pedagógicos de la escuela secundaria alemana y los postulados democráticos de la estadounidense<sup>6</sup>.

Moisés Sáenz es considerado por algunos como el gran educador de México, no sólo por ser el promotor de una enseñanza secundaria, sino también por qué cambió la secundaria de ubicación, y además la hizo depender de un Departamento de Enseñanza Secundaria<sup>7</sup>. La escuela secundaria fue considerada entonces como el

---

<sup>4</sup> Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México. Porrúa. 1981. p.461

<sup>5</sup> Dos decretos presidenciales propician el nacimiento de la escuela secundaria mexicana: el 29 de agosto de 1925 y el de 22 de diciembre del mismo año. El primero autoriza a la SEP la creación de la educación secundaria y el segundo establece la Dirección de Educación Secundaria a partir del 1 de enero de 1926. Véase Larroyo Francisco. Op. cit.

<sup>6</sup> Solana, Fernando. *Historia de la educación pública en México*. México. FCE-SEP. 2004. p.225

<sup>7</sup> Hay que recordar que la secundaria existía dentro de las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria, inclusive antes que la secundaria existiera oficialmente, la ENP fungía como educación preparatoria y secundaria.

punto entre las primarias y las escuelas universitarias, una institución con métodos apropiados al periodo de la adolescencia (13-16 años), que entre algunas características ofrecía una variedad en sus posibilidades educativas, así como la flexibilidad en sus sistemas<sup>8</sup>.

Al iniciar el ciclo secundario en nuestro país, y en lo que concierne a nuestro interés, la carga curricular incluía la enseñanza de la historia para el tercer año, dividida en dos cursos: la historia general, con tres horas semanales y la historia de México con las mismas horas.

Hasta 1974, los planes de estudio de la secundaria estaban organizados por el sistema de asignaturas. Pero algunos funcionarios públicos y teóricos de la educación, propagaron una serie de objeciones a este sistema, tales como: la desvinculación de la realidad social, la fragmentación del conocimiento y una concepción mecanicista del aprendizaje<sup>9</sup>. Para combatir estos males, proponían cambiar el sistema de asignaturas, sustituirlo por el de áreas. Sin embargo la oposición y resistencia de los maestros obligó a que coexistieran estas dos modalidades en las secundarias: áreas y asignaturas. La solución final de las autoridades educativas ante el rechazo rotundo a ese nuevo sistema de áreas, fue el de imponer el sistema en todas las secundarias de nueva creación. Por lo que la historia ahora se encontraba englobada en el área de las Ciencias Sociales, junto con la geografía y el civismo. Y así operó hasta principios de los noventa.

Durante el sexenio del presidente de la República Miguel de la Madrid (1982-1988),

---

Para una mejor comprensión, Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. 1990.

<sup>8</sup> Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*. México. Centro de estudios educativos-Universidad Iberoamericana. 1998. p. 479

<sup>9</sup> Nieto López, José de Jesús. *Didáctica de la historia*. México. Aula XXI Santillana. 2001. p. 83

el país se encontraba en una situación complicada, las constantes crisis y los problemas económicos aquejaban a la sociedad mexicana. Para contrarrestar lo anterior, fue necesario aplicar y llevar a cabo un programa emergente en todos los ámbitos, partiendo de lo económico, social, cultural, fundamentalmente.

En lo educativo, y específicamente en la enseñanza secundaria, Isidro Castillo nos plantea que para 1983, la educación secundaria había logrado una expansión considerable, una demanda de más del 85%.<sup>10</sup> Aunque los programas y planes de estudios eran muy criticados, pues no había coordinación ni sistematización pedagógica entre algunas otras carencias. Se criticó fuertemente la enseñanza de la geografía y de la historia, y las demás ciencias desde luego fueron también objeto de juicio. Como respuesta a éstas demandas, y con el objetivo de combatir los errores y problemas que agobiaban al sistema educativo, el entonces presidente Miguel de la Madrid se propuso realizar una “revolución educativa”<sup>11</sup>.

En esa transformación, el cambio más palpable fue el de la descentralización educativa. La descentralización consistía en delegar la responsabilidad de la educación a los estados y a los municipios, con lo que se pretendía lograr una educación de calidad, acorde a las necesidades de cada uno de los Estados. Mediante la descentralización se estimuló la participación tanto de padres de familia, alumnos y de las autoridades locales, estatales y municipales.

Se llevó a cabo todo un proceso de reforma en donde se crearon coordinaciones para la descentralización buscando instalar comités consultivos para la descentralización educativa. Con estas delegaciones la SEP logró la

---

<sup>10</sup> En su obra antes mencionada hace un estudio de la historia de la educación contemporánea en México: los últimos años del siglo XX, desde el gobierno de Luís Echeverría hasta el de Ernesto Zedillo.

<sup>11</sup> Entendido el término revolución como un gran cambio: reformar la educación que necesitaba el país durante dicho periodo.



descentralización del sistema educativo. La educación primaria, secundaria y normal quedó a manos del gobierno estatal, además de que se transfirieron los recursos federales para que en cada entidad se administrara y operara la educación básica.

Pero la escuela no iba a funcionar sin la participación del maestro. Por lo que se implementó un programa especial para elevar la calidad de la educación, en relación a las formación, superación y actualización del magisterio. Se estableció el grado académico de licenciatura para la educación normal. Ahora los profesores iban a recibir una capacitación adecuada y conforme a lo que se buscaba con la llamada revolución educativa.

Pero en el plano curricular no se percibieron grandes cambios, tuvieron que pasar varios años para que finalmente se presentara una reforma sustancial a la educación básica. Lo anterior solo se iba a lograr durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1992), quién no solo le dio seguimiento a esta reforma educativa, sino que la complementó con el denominado documento que constituyó el programa para la Modernización Educativa 1989-1994.<sup>12</sup>

La reforma denominada “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en lo sucesivo (ANMEB). Decretado en 1992, entró en vigor un año después, cuando se implementaron los cambios específicos al plan de estudios de la secundaria. Esta reforma abordaba tres puntos esenciales: una reestructuración del sistema educativo, modernizar el contenido y materiales educativos y revalorar la función magisterial.

En lo que concierne a la educación secundaria, se reimplantó el programa de

---

<sup>12</sup> Al respecto véase también: Noriega Chávez, Margarita. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1992-1994*. México. UPN-Plaza y Valdes. 2000. Además Castillo, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*. Tomo 6. México. UPN-Edissa, 2002.

asignaturas en el primer grado de todas las escuelas secundarias del país, en sustitución del programa por áreas, establecido dos décadas atrás. Y en el caso concreto de la historia, apareció como una signatura que se impartiría de manera independiente, en sus dos cursos, el de la historia universal I, II y la historia de México. Para lo cual se le destinó con nueve horas a la semana, lo que aparentemente trajo como consecuencia un mayor interés y profundización por el estudio de la historia.

En esta reforma el maestro fue el sujeto principal para llevar a cabo el objetivo, el cual fue: elevar la calidad de la educación en el país. Hubo necesariamente que analizarse la función del profesor dentro del aula de clases. Pero también fue prioridad brindarle las bases y fundamentos para llevar a cabo su tarea, por lo que se trabajó para llevar a cabo cursos de actualización y preparación de los profesores, actualizaciones conforme al nuevo plan educativo que se estaba presentando y que requería una mejor preparación, entre otras cosas.

De ésta manera, y al implementarse el nuevo plan educativo, la educación básica y en específico la educación secundaria presentaría cambios importantes. Uno de ellos, el relacionado con la enseñanza de la historia. Pues ahora el debate giró en torno a la preparación y programación de los cursos de historia, así como la creación de los libros de texto para la materia y sobre todo la capacitación para el docente, quien tuvo que especializarse en una sola asignatura y ya no en tres o más como lo sugería el plan de estudios anterior.

En cuanto a la metodología utilizada para la presente investigación, tomamos en cuenta la **historia social** aplicada a una historia de la educación. La idea de una

historia social pone de manifiesto el carácter clave de la estructura social y el hecho de que la historia se orienta esencialmente hacia el comportamiento de los hombres.<sup>13</sup>

Desde el siglo XX, ha habido todo un debate en torno al verdadero sentido de la expresión “historia social”, entendiendo que la historia, se encarga del estudio del hombre a través del tiempo y de su interacción con el medio y en el seno de la sociedad. Por lo tanto, toda historia es por lógica una historia social. Tal y como lo señala claramente Lucien Febvre: “... no hay historia económica y social. Hay la historia sin mas, en su unidad. La historia que es por definición, absolutamente social...”<sup>14</sup>

La escuela francesa de los annales, representada por Marc Bloch, Lucien Febvre y Fernando Braudel, entre otros, consideraba que la historia social debería integrarse tanto por la historia demográfica, como a la historia económica, o de las mentalidades, logrando así una historia total, una síntesis y no como hechos aislados e independientes entre sí. Por lo que la tarea esencial de los annales fue la de crear una historia de la sociedad en movimiento.

No obstante a partir de los años treinta, vinieron a la alza un gran número de estudios económicos, y metodologías para los mismos, provocando un desarrollo y preferencia por la historia económica. Por consecuencia, se dividió, y se planteo por separado los estudios de la historia social, siendo una especialidad mas al lado de otras como la historia demográfica, económica, política, etc.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Tuñón de Lara, Manuel. *Metodología de la historia social de España*. Madrid. Siglo veintiuno. 1984. p. 4

<sup>14</sup> Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona. Ariel. 1970. pp. 39-40, citado en: Santana Cardoso, Ciro F. y Héctor Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia*. Barcelona. Crítica. 1999

<sup>15</sup> Santoni Rugiu, Antonio. Historia social de la educación. Vol. 1. Morelia. Mich. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED). 2003 pp. 292-293

El objeto de estudio de la historia social esta vinculado al análisis de grandes conjuntos, clases, grupos sociales, categorías socioprofesionales, entre otras. Su constitución relativamente reciente como una rama de investigación abierta a los métodos cuantitativos y a la renovación conceptual.

Por ello los paradigmas cuantitativo y cualitativo forman parte de nuestra investigación, ya que no basta con describir los hechos, es necesario medir, aunque no hay que perder de vista que las cifras y las estadísticas son necesarias en la historia social y valen mucho mas como instrumento de interpretación y demostración que como instrumento de precisión. Justamente aquí esta la esencia de la investigación cualitativa, ver al hecho histórico a través de la ley de los cambios cuantitativos a cualitativos y viceversa.

El método cuantitativo sirve para explicar eventos a través de una gran cantidad de datos. Sirve para la recolección de grandes datos, para determinar y explicar y que nos permiten fundamentar solidamente una hipótesis. La encuesta es un método de investigación compatible con el empleo de varias técnicas e instrumentos de recolección de datos como lo son: la entrevista, el cuestionario, la observación, el test, por mencionar algunos, que nos permite conocer lo que otras personas saben, sienten o creen.

Lo cuantitativo tiene un óptimo valor instrumental, sirve para basar, para apoyar una explicación, pero no reemplaza a la explicación misma. Es necesario explicar partiendo de los datos obtenidos.<sup>16</sup>

El paradigma cuantitativo adopta al mismo tiempo un modelo hipotético-deductivo. Pues se parte de una muestra representativa, con la finalidad de generalizar

---

<sup>16</sup> Tuñón de Lara, Manuel. Op. cit., p.48

resultados que estén solidamente fundamentados. Pues se postula la participación de elementos teóricos e hipótesis en la investigación científica.

Dentro de la historia de la pedagogía y educación, encontramos un número considerable de obras que nos muestran el panorama general de lo que fue la educación en México durante el los siglos XIX y XX. El libro *Historia comparada de la educación en México*, de Francisco Larroyo, desde una óptica de una filosofía de la educación, aborda aspectos generales a cerca de la educación secundaria en México, es uno de los textos pioneros sobre la historia de la educación.

Isidro Castillo, otro de los precursores de la historia de la educación, un maestro cronista, en su obra *México: sus revoluciones sociales y la educación*, presenta un interesante panorama de la educación secundaria en nuestro país, donde nos menciona sobre la fundación de esta importante institución como lo es la enseñanza secundaria, así como algunos de los principales cambios y reformas de los planes de estudio, aumento o disminución de las horas destinadas a la enseñanza de la historia, entre otras cuestiones que se van modificando a lo largo del siglo XX.

Ernesto Meneses Morales, en su obra *Tendencias Educativas Oficiales en México tomo II*, aborda de manera más específica y concreta lo que sucede en la escuela secundaria, tomando algo a cerca de la enseñanza de la historia, sus principales cambios y perspectivas.

Finalmente sobre la línea misma de una historia social y política de la educación, y en este caso un poco sobre la enseñanza de la historia, nos encontramos un texto de gran valor, *Nacionalismo y educación en México*, de Josefina Zoraida Vázquez, donde podemos observar mas a fondo sobre el desarrollo de la enseñanza de la

historia en la educación nacional, aportando que la enseñanza de ésta, representaba para ese entonces un papel crucial, pues la enseñanza de la historia es tomada como una importante legitimadora del poder político, desde que México surge como un estado independiente, y además nos presenta un desarrollo de la historia como una enseñanza primordial en las instituciones educativas del estado mexicano.

La enseñanza de la historia es uno de los temas que hoy día ocupan el análisis y debates de algunos investigadores y especialistas, quienes han abordado el tema desde diversas perspectivas y posturas. Al respecto mencionamos algunos de los más destacados, los cuales consideramos han contribuido al enriquecimiento del desarrollo de la enseñanza de la historia.

En el plano internacional, y desde la línea de la psicopedagogía y el desarrollo cognitivo, el libro *Aprender y pensar la historia*, compilada por Mario Carretero y James F. Voss, se abordan distintos aspectos de la investigación cognitiva sobre la comprensión y enseñanza de la historia. La importancia de este texto radica en que ha sido un esfuerzo colectivo-interdisciplinario, pues en él participaron historiadores, psicólogos cognitivos y educadores.

*“Enseñar historia. Nuevas propuestas”*, que compilan Julio Rodríguez Frutos y Julio Valdeón Baroque, nos presentan un interesante proyecto para mejorar la enseñanza de la historia en los niveles básicos, en la primera parte de la obra el autor se cuestiona si se debe enseñar historia o enseñar a historiar, concluyendo qué, para él, debería enseñarse historia, pero una historia adaptada y adecuada al nivel educativo básico, como lo es la primaria y secundaria específicamente. En la segunda parte, nos explica la importancia y la propuesta para la elaboración de un buen proyecto curricular de historia, el cual tiene que tener tres elementos significativos: a)

fundamentos epistemológicos, b) fundamentos formativos y c) fundamentos informativos.

*Investigación y Enseñanza de la Historia*, tratado de Jacques Le Goff y Antonio Santoni Rugiu, quienes exponen desde sus perspectivas el caso francés y el italiano como ejemplos para detectar los problemas que giran en torno a la enseñanza de la historia en el nivel de secundaria, tales como la formación del docente, la historia que debe enseñar y de qué manera, además de la relación que se propone entre historiadores y psicopedagogos por el bien de la educación. Se trata de hacer una nueva historia, los problemas que existen en sus respectivos países no son tan diferentes a los que existen en México.

En el plano nacional, encontramos a Victoria Lerner Sigal, desde una pedagogía de la escuela nueva, ha trabajado sobre la enseñanza de la historia en México, *La enseñanza de Clío*, una excelente compilación, nos ofrece un panorama claro para conocer lo que se ha estudiado en relación a las propuestas de una didáctica de la historia, a partir de algunas experiencias, el tratar de diseñar y aplicar un proyecto de enseñanza de la historia es el objetivo del texto.

En la obra *Didáctica de la historia*, de José de Jesús Nieto López, el autor explica qué es la Historia y para qué y cómo enseñarla. Resume los problemas que enfrentan los docentes en el aula, critica la mala costumbre que se ha adoptado en la enseñanza de esta asignatura: priorizar la memorización de los datos en lugar de analizarlos primero para así asumirlos. También ofrece muchas sugerencias para que los maestros enriquezcan la enseñanza de esta materia y cómo evaluar su aprendizaje. Con toda claridad, el autor comenta que enseñar Historia no es impartir conocimientos eruditos para que el estudiante los retenga y presente un examen,

sino hacer que adquiriera instrumentos y herramientas para analizar el pasado y el presente, desarrollar una conciencia crítica y la capacidad de comprensión y expresión.

Desde la línea de la historia social y regional de la educación, otro compendio importante, es la de *La enseñanza de la historia hoy*, de Luz Elena Galván y Mireya Lamonedá Huerta, quienes nos presentan un resumen de artículos, algunos presentados en congresos de educación, que nos hablan a cerca de las nuevas tendencias y alternativas en la enseñanza de la historia, sobre la formación didáctica del profesor de historia, sobre la importancia de la temporalidad y la literatura en la enseñanza de la historia.

En el plano regional y específicamente en Michoacán, el artículo “Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Michoacán” en: *La formación del historiador*, el Dr. Enrique Vargas García, siguiendo un modelo de pedagogía crítica, destaca tres grupos de docentes que imparten el curso de historia: el que si es egresado de una institución especializada en historia; el docente que posee el perfil de Ciencias Sociales, como filósofos, sociólogos, etc., y por último los que no son ni historiadores ni pertenecen al campo de las Ciencias Sociales, tales como, médicos, ingenieros, etc.

En las revistas especializadas en educación y docencia hemos encontrado artículos que nos han sido de gran valor para comprender y complementar lo analizado en las obras bibliográficas mencionadas anteriormente y que por supuesto han contribuido al enriquecimiento de propuestas para mejorar la práctica docente en la enseñanza de la historia, desde los diferentes niveles de enseñanza que van de la primaria hasta el bachillerato, en donde podemos notar algunos problemas en común,



algunos de ellos son; la falta de un modelo pedagógico a seguir y por supuesto de una didáctica de la historia adaptada y adecuada para cada nivel de enseñanza.

Desde la óptica psicopedagógica y de enfoque constructivista, el artículo “Una aportación a la didáctica de la historia, la enseñanza, aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, de Frida Díaz Barriga, hace un estudio para elaborar una didáctica de la historia y cómo enseñarla. Argumentando que para lograrlo es necesario tomar en cuenta la creación de proyectos educativos más amplios, preparar al profesor, capacitarlo para el aprendizaje de la historia, ya que es el profesor un factor fundamental para llevar a cabo el proceso didáctico de la historia.

Bajo el modelo de la escuela nueva y con tintes constructivistas, en la revista *la tarea*, el artículo “Los libros de texto y el aprendizaje de la historia”, de Ana María Figueroa, se hace una reflexión sobre el aprendizaje de la historia a través del libro de texto. Tratando de ver la importancia de los libros en el proceso de aprendizaje. Argumentando que el contenido de los libros de texto debe estar basado en los intereses del alumno y que debe darse a través de un proceso constructivo.

Basado en un modelo de la tecnología educativa, “Una propuesta crítica para el uso en la enseñanza de la historia de materiales ofrecidos en soporte virtual”, de Mariela Coudannes Aguirre, quien, hace énfasis en la influencia de las nuevas tecnologías en la enseñanza, particularmente de la historia. Argumentando que se debe tomar en cuenta la experiencia del alumno y su vida cotidiana para seleccionar los medios adecuados que le permitan entender la historia. Para ello el profesor no necesariamente tiene que ser un experto en el manejo y uso de las tecnologías, pues estos conocen a la perfección su disciplina, por lo tanto debe ponerlo en práctica y cuestionarse sobre la necesidad y la utilidad de los recursos tecnológicos en la

enseñanza de la historia.

Tomando como ejemplo la situación española, pero con problemas similares en México, el artículo “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, de Joaquín Prats, señala algunos problemas que se observan, como lo son: la falta de interés del alumno por la historia, la idea errónea de que la historia es una materia memorística más que reflexiva, pues para el alumno es más importante aprender fechas y datos que comprender procesos históricos. Además señala algunos inconvenientes que denomina contextuales, tales como, la visión social de la historia, la función política que pretenden darle los gobernantes, y la tradición y formación de los docentes. Otras dificultades más específicas tienen que ver con el conocimiento y su aplicación.

La presente investigación esta constituida por cuatro capítulos, las conclusiones, las fuentes de información y los anexos.

En el primer capítulo, referente al origen y desarrollo de la educación secundaria, explicaremos grosso modo sobre esta importante institución y una de su modalidad; la enseñanza técnica, finalmente abordaremos la secundaria técnica en Morelia, desde su instauración, así como su evolución a través del tiempo, destacando los cambios más importantes dentro de este nivel educativo, tales como los diferentes planes de estudio. Además explicaremos la actualización y modernización de la educación básica y la reforma de 1992, sus principales cambios dentro de la institución, enfatizando lo referente a la enseñanza de la historia y la función social que desempeña. De igual manera mencionamos la perspectiva de la nueva reforma,

de manera general, analizamos los aspectos innovadores de dicha reforma, destacando los cambios que sufre la enseñanza de la historia, y el papel que juega el docente.

En el capítulo segundo abordaremos los diferentes modelos pedagógicos que han estado vigentes en la práctica docente. Analizando las diversas posturas y perspectivas de algunos de los teóricos y pedagogos destacados que proponen un modelo de enseñanza, y que algunos se nos presentan como posibles alternativas para la enseñanza de la historia. Mencionaremos y analizaremos los diferentes métodos y escuelas existentes para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia.

En el tercer capítulo, partiendo de los cuestionarios aplicados a los alumnos del tercer año, escogidos al azar, para que nos presentaran sus inquietudes y respondieran a las interrogantes relacionadas con la enseñanza de la historia que se les imparte, y en donde analizamos la práctica docente en las secundarias técnicas, todo ello, con la finalidad de conocer cuáles son los recursos y técnicas didácticas empleadas por el profesor para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia. Así mismo darnos cuenta acerca de cuáles son los instrumentos didácticos que puede emplear y los más adecuados a la situación y necesidades de los alumnos. Aunado a lo anterior, es fundamental conocer y analizar la metodología que emplea y en la que se fundamenta para la enseñanza de la historia. Evaluando de cierta forma la preparación de los docentes y la forma de impartir la historia en este importante nivel educativo, con lo cual nos permitirá poder finalmente sustentar y validar nuestra hipótesis, así como responder a nuestras interrogantes y objetivos planteados en la presente investigación.

Finalmente el último capítulo, basados en el desarrollo de la investigación y como resultado, presentamos algunas propuestas de investigación relacionadas con la enseñanza de la historia, lo que nos permitirá contribuir al desarrollo de la enseñanza de la historia en las secundarias técnicas.

En cuanto a las fuentes de información utilizadas. Hemos recurrido a revistas académicas especializadas en el tema, como la revista *Perfiles educativos*, *Cuadernos de Pedagogía*, entre otras, que nos han permitido observar lo que en materia de educación se ha escrito y de qué forma se ha escrito lo que concierne a la presente investigación.

Por lo contemporáneo de la investigación, los cuestionarios son parte esencial del proyecto, por lo que tenemos que recurrir a ellos, aplicándolos a los alumnos del tercer grado de secundaria y que en su carga curricular cursan la materia de historia de México. Con lo que nos permitirá analizar y evaluar la práctica docente tratando de definir las carencias o virtudes de la misma.

En cuanto al material bibliográfico, como en toda investigación, es una de las partes fundamentales para sustentar y complementar la investigación, por ello se ha recurrido a la revisión de algunos textos que abordan el problema de la educación y de la práctica docente en general. También es necesario introducirnos en el campo pedagógico, específicamente en el desarrollo de la historia de la educación y sobre todo al campo específico de la enseñanza de la historia.

Las fuentes electrónicas (internet) son herramientas que nos sirvieron como apoyo, como fuente terciaria, revisando lo que se publicó a cerca de las reformas a la educación secundaria, los planes y programas de estudio avalados por la Secretaría de Educación en el Estado, lo que permitió fortalecer la presente investigación.

# **CAPÍTULO I**

## **LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA EN MICHOACÁN Y LA REFORMA DE 1992.**

## 1.1 ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA SECUNDARIA TÉCNICA EN MICHOACÁN

### Origen.

Desde que la nación mexicana surgió como un Estado independiente y soberano (1821), una de las tantas preocupaciones del naciente Estado mexicano fue la de integrar a la sociedad en un proyecto común para lograr el crecimiento y desarrollo del país.

La educación fue una de las prioridades del gobierno para lograr consolidar los ideales nacionalistas que pudiesen llevar a cabo la gran labor de extenderla a todos los sectores del país ese proyecto en común. Pero también fue en la educación en donde el gobierno trataba de legitimarse y de transmitir su ideología. Para lograr lo anterior, fue fundamental la creación de un órgano administrativo, específico, que se encargara de impartir una educación en todos los niveles posibles de enseñanza.

Esta importante tarea educativa estuvo confiada en principio a la Secretaría del Despacho Universal de Justicia y Negocios Eclesiásticos, desde 1821 a 1841, año en que cambió de nombre por el de Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Para 1843 adopta un nuevo nombre: Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industrial. Hasta 1861, fecha en la que se restringieron sus funciones y fue designada como Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Durante el porfiriato, en 1905, es dividida y se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>17</sup>.

El 13 de abril de 1917, esta institución y en general el sistema educativo mexicano sufre un retroceso, pues desaparece la Secretaría de Instrucción Pública, medida

---

<sup>17</sup> Solana, Fernando. Op. cit. p.157

que tuvo su origen en ese desprecio a la dictadura porfiriana, por lo que ahora la enseñanza pasaba a depender de los ayuntamientos.

Finalmente, luego de muchas discusiones y gracias al proyecto del Lic. José Vasconcelos, en julio de 1921, nace la SEP. Nombrándose como titular de dicha secretaría al propio Vasconcelos. Es entonces cuando comienza un gran proyecto de orientación de los ideales de la revolución y se estimula el desarrollo de una nueva cultura, basada en un nacionalismo, una identidad con lo mexicano.<sup>18</sup>

Comienzan a darse una serie de cambios significativos; la creación de diferentes escuelas, de las que destacan: *las especiales para la educación de los indios*, debían crearse por las regiones altamente pobladas por indígenas y en donde se les enseñaba la lengua castellana, para que posteriormente pudieran ingresar a las escuelas rurales, primarias, entre otras; *las escuelas rurales*, creadas para los grupos y sectores tradicionalmente marginados, como lo fueron las comunidades rurales de indígenas y campesinos, de acuerdo a las necesidades de cada población y donde la educación se enfocó a perfeccionar los trabajos manuales y las industrias de cada región, es decir, había que instruir en las prácticas del campo y los trabajos de oficios y pequeñas industrias; *las escuelas de circuito*, nacieron para reforzar y complementar a las escuelas rurales. Una escuela rural sostenida por la SEP, servía como centro de circuito. A las inmediaciones de ésta, se fundaban otras escuelas circundantes denominadas de circuito, todas unitarias, se contaba con un solo maestro, y eran sostenidas y pagadas por la comunidad; *las escuelas artículo 123*, eran las que por ley constitucional, ofrecían los empresarios agrícolas e industriales a sus trabajadores y a los hijos de éstos. Los gobiernos locales eran los responsables

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 158

de velar por que se respetara la ley; *las normales rurales*, encargadas de la formación del nuevo maestro para los sectores rurales, por mencionar algunas. Al mismo tiempo se da un impulso especial al arte, los murales como expresión de esa nueva cultura, se promueve la creación de bibliotecas, etc., en fin, un proyecto ambicioso y complicado.

La tarea fue difícil, había que reconstruir una nación devastada por una guerra civil, y que mejor comienzo que el camino de la educación. Una de las principales preocupaciones para el país y para el propio Vasconcelos fue la de combatir el alto índice de analfabetismo latente en todo el país. Se puso en marcha toda una campaña educativa para lograrlo. Y es que hasta ese entonces, el desarrollo de la educación en México había sido eminentemente urbano, pues los esfuerzos educativos se habían concentrado y limitado a las ciudades, descuidando el sector rural.

La prioridad fue entonces, la de llevar las letras y las ciencias a los sectores rurales más alejados y en donde carecían de todo tipo de atenciones. La creación de escuelas especiales para la educación de los indios, las cuales debían propagarse por las regiones pobladas por indígenas<sup>19</sup>, la creación de escuelas rurales conforme a las necesidades de la población, la incorporación de la educación artística y el fomento de la lectura, fueron algunos de los proyectos que se pusieron en marcha para impulsar la educación rural en el país. Aunque la educación rural fue una de las prioridades para Vasconcelos, el sector urbano no se descuidó y por el contrario también hubo importantes modificaciones y reformas a los diferentes niveles de enseñanza.

---

<sup>19</sup> Castillo, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*. Tomo 3. México. UPN-Eddisa. 2002. p.125



En la primaria, tomando como muestra, las existentes en la ciudad de México, la situación fue alarmante. Se encontraban algunas carencias como las aulas de clase y los edificios, los cuales se encontraban deteriorados y en condiciones antihigiénicas, los grupos saturados, lo que hacía imposible los recreos, los ejercicios físicos, las asambleas, etc.<sup>20</sup> La reforma a este nivel urgía, había que poner atención en esas carencias. En el plano pedagógico, la disciplina y las prácticas escolares se regían bajo el modelo tradicional. Fue necesario llevar a cabo una importante reforma a los planes de estudio y a la práctica docente. Esta importante labor fue encomendada al Consejo Técnico del Departamento Escolar de la capital, quienes se dieron a la tarea de reformar la enseñanza primaria basados en las ideas pedagógicas de la escuela nueva, bajo el principio de encaminar a promover la educación del niño por medio de la actividad. Fue entonces, que en 1923, el documento se presentó bajo el nombre de “Bases para la organización de la escuela primaria, conforme al principio de la acción”<sup>21</sup>.

Otro tipo de enseñanza en donde poco o nada se había hecho durante el porfiriato y sobre todo en la revolución, fue la enseñanza técnica. Aunque existían escuelas de artes e industrias y de comercio, la enseñanza en esos planteles fue fundamentalmente teórica y carecía de una relación con la vida, sobre todo con el comercio y la industria del país.<sup>22</sup>

Y es que para lograr el progreso del país mediante el incremento de la producción, fue necesario capacitar a la población, formando técnicos capaces para incrementar la industria nacional y contribuir al desarrollo económico. Para ello, fue necesaria la

---

<sup>20</sup> Meneses Morales, Ernesto. Op. cit., pp. 361-362

<sup>21</sup> Véase, Castillo, Isidro. Op. cit., p. 135

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 380

creación de una Dirección General de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, para encargarse de la regulación y supervisión de las escuelas de enseñanza técnica. Además se crearon escuelas encargadas de formar maestros para impartir este tipo de enseñanza, como fue el caso de la Escuela Tecnológica para Maestros, inaugurada el 20 de marzo de 1923. En donde se capacitaba a maestros de educación manual e industrial para las escuelas primarias y más tarde para las secundarias<sup>23</sup>.

Una vez concluidos los estudios primarios, si no se pretendía seguir una enseñanza técnica, se continuaban los estudios vocacionales o de preparatoria. La más importante del país fue la Escuela Nacional Preparatoria<sup>24</sup>, institución que fue la antesala obligatoria para ingresar a la Universidad Nacional de México.

La ENP, había sufrido una serie de reformas durante el periodo revolucionario. Y para 1920 fue aprobado un nuevo plan de estudios, con lo que se ambicionaba contribuir al desarrollo físico y moral de los estudiantes. Las asignaturas se dividían en seis grupos<sup>25</sup>: 1) Ciencias matemáticas, químicas, físicas y biológicas, 2) Ciencias sociales y sus correlativas, 3) Ciencias fisiológicas y sus aplicaciones a la vida practica, 4) Lenguas y letras, 5) Artes plásticas y artes industriales 6) Artes musicales. Estos estudios se cursaban a lo largo de 5 años hasta antes de 1925.

Por lo cual, una vez terminados los estudios primarios se pasaba directamente a la ENP, sin haber cursado antes alguna otra enseñanza o nivel educativo, y una vez concluidos los estudios preparatorianos se saltaba a la Universidad. En este

---

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p.381

<sup>24</sup> Esta institución fue creada en 1868, durante la presidencia de Benito Juárez, quien encomendó la tarea a Gabino barreda. Esta institución educativa ocupó el edificio que anteriormente correspondiera al antiguo Colegio de San Ildefonso ubicado en el centro histórico de la ciudad de México. La duración de este nivel educativo era de cinco años.

<sup>25</sup> *Ibíd.*, pp. 397-398

contexto es que surgen inquietudes por reformar el plan de estudios de la ENP y fomentar la creación de un nivel de enseñanza secundaria que permitiera, por una parte elevar el nivel académico de la sociedad y por el otro que reforzara y preparara a los adolescentes para el ingreso a la preparatoria, que era la antesala para la universidad.

Las nuevas necesidades sociales y un aumento en la población piden una reforma urgente al sistema educativo mexicano. Es entonces que Bernardo Gastélum, el entonces subsecretario de educación pública, propone una reorganización de los estudios preparatorianos, en donde se especificó la enseñanza secundaria, como una ampliación de la primaria, constituyendo de esta forma una especie de puente entre la primaria y la ENP.

De esta forma la SEP divide los estudios de la ENP, en dos ciclos: uno de tres años (secundario), y otro de dos años (ciclo preparatorio). Es entonces que oficialmente se crea la educación secundaria, que amplía la base piramidal del sistema educativo nacional creado por el nuevo orden social<sup>26</sup>.

La educación secundaria sería entonces definida como la continuación de los estudios primarios y la antesala de la preparatoria; un puente entre la primaria y la preparatoria. Una vez definida la educación secundaria no sería obligatoria y se desarrollaría en tres años, con objetivos enfocados a:

- 1) Los medios de comunicación intelectual de la humanidad.

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p.479

- 2) La naturaleza física, química y biológicamente considerada.
- 3) La cuantificación de los fenómenos.
- 4) La vida social.
- 5) Los medios que ayudan a cada uno a ser agentes útiles de la producción, la circulación y la distribución de las riquezas.
- 6) Las enseñanzas, ejercicios y actividades indispensables para mantenerse sano y con buena salud<sup>27</sup>.

La escuela secundaria, de manera oficial, con las características que se conocen en la actualidad no nace sino hasta 1926, gracias a dos decretos presidenciales: el primero del 29 de agosto de 1925 y el segundo de 22 de diciembre del mismo año. El primero autorizaba a la SEP la creación de escuelas secundarias y el segundo establece la Dirección de Educación Secundaria, a partir del primero de enero de 1926<sup>28</sup>.

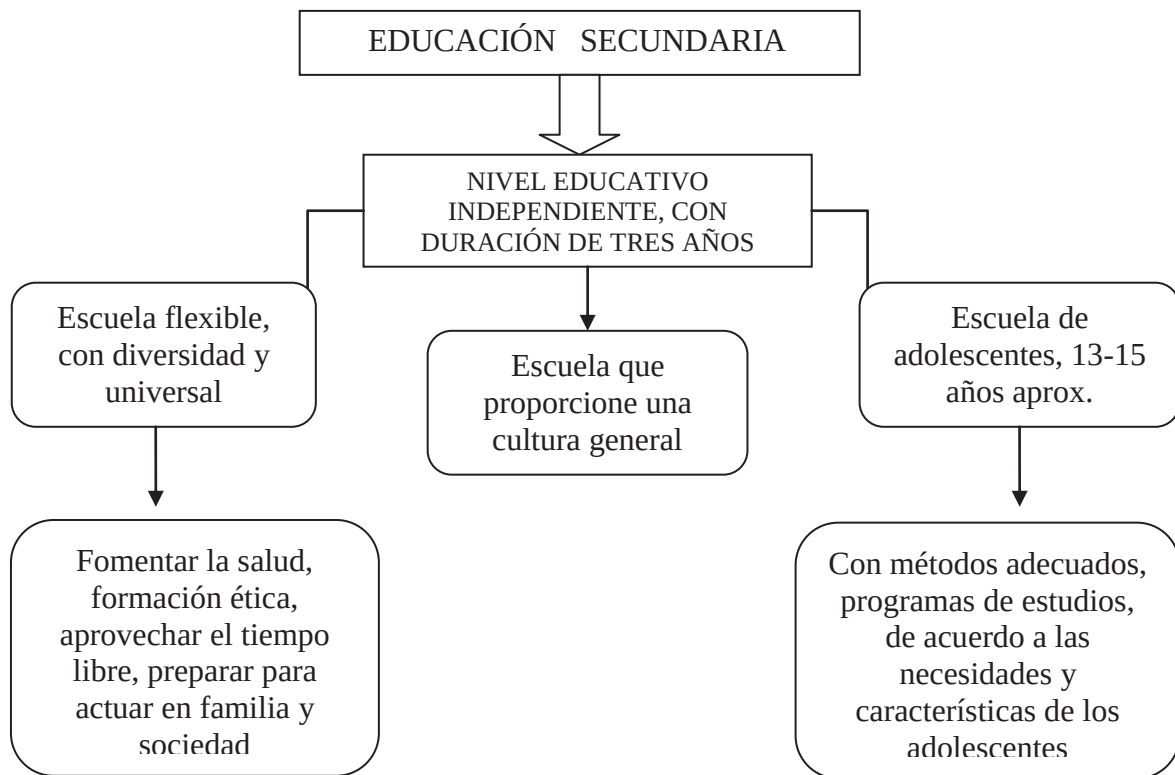
Según Moisés Sáenz<sup>29</sup>, los rasgos que deberían caracterizar a la educación secundaria eran los siguientes:

---

<sup>27</sup> Meneses Morales, Ernesto. *Op cit.*, p. 408

<sup>28</sup> Larroyo, Francisco. *Op. cit.*, pp. 461-462

<sup>29</sup> Sáenz, Moisés, “La Dirección de Enseñanza Secundaria. Su organización y sus funciones”, en: *El esfuerzo educativo en México*, Memoria de la labor realizada durante el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles en 1928, tomo I. México. SEP. p. 430.



El decreto de 1925, autorizaba a la SEP la creación de las escuelas secundarias por el país, además se le concedían facultades para organizarlas como estimara conveniente dentro de las leyes establecidas y postulados democráticos educativos. Y es que en un principio el ciclo secundario pertenecía a la ENP, en las instalaciones de esta institución se ofrecían los tres años de secundaria y posteriormente los dos años de la preparatoria. Por consecuencia, el ciclo secundario dependía de la universidad.

El encargado de llevar esta tarea fue Moisés Sáenz, quien logró cambiar de ubicación la secundaria y también la hizo depender de un Departamento de Enseñanza Secundaria. Para entonces, la Dirección de Enseñanza Secundaria contó con cuatro secundarias, dos de nueva creación, el ciclo secundario de la

antigua ENP y el de la normal de maestros. Para 1928 existían 7 secundarias federales y 32 pertenecientes y dependientes de los estados.<sup>30</sup>

### **La Secundaria Técnica.**

La educación secundaria técnica es una de las tres modalidades (las otras dos, son la secundaria federal y la telesecundaria) que nos ofrece la enseñanza secundaria en nuestro país y se caracteriza por su doble finalidad: la formación integral orientada a los estudios superiores y segundo, por las actividades tecnológicas que ofrece que posibilitan la incorporación del alumno al mundo laboral, al trabajo productivo de las áreas agropecuarias, forestal, industrial y pesquera.<sup>31</sup>

La génesis de la enseñanza técnica en México la encontramos en 1792, cuando se fundó el Colegio de Minería, estableciéndose las carreras de ingeniero en minas, ensayador e ingeniero topógrafo. Mucho después en 1843 se fundaron las escuelas de agricultura y la de artes y oficios.<sup>32</sup>

Con la creación de la SEP, en 1921, se fusionó el ramo de la educación técnica y el departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial pasa a depender de la SEP, con lo que reproducen importantes reformas.

Para 1932, se establecen los principios que regirán la Enseñanza Técnica, donde se postula que este tipo de enseñanza tiene por objeto, adiestrar al hombre en el manejo de los recursos técnicos y materiales y adaptarlos a sus necesidades.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Véase, Meneses Morales, Ernesto. *Op cit.*, p. 484

<sup>31</sup> Estas son pues, las 4 modalidades de la secundaria técnica, que se ofrecen para satisfacer las necesidades de cada región de acuerdo a sus actividades primarias o secundarias, o mejor dicho si son centros urbanos, rurales, pesqueros o bien forestales.

<sup>32</sup> Reyes Rocha, José, Et. Al. *Acciones Educativas en el Estado de Michoacán 1980-1986*. Morelia, Mich. IMCED. 1986. p. 63

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 64

Finalmente y durante el sexenio de el entonces presidente de la República, Lic. Adolfo López Mateos, se reestructuró la educación técnica en sus diferentes modalidades, como lo son: la secundaria técnica industrial, la secundaria técnica agropecuaria, la secundaria técnica pesquera y la secundaria técnica forestal.

### **La secundaria técnica en Michoacán.**

En el año de 1886, cuando ocupa la gubernatura en el Estado el señor Prudenciano Dorantes, se funda la escuela correccional, para atender a niños y jóvenes socialmente no adaptados. En tal escuela se cursaba la educación primaria y se enseñaban los oficios de: zapatería, sastrería, hojalatería, música y otras. Para nuestro interés, aquí ubicamos el origen de la escuela técnica.

Para 1892, siendo gobernador don Aristeo Mercado, se le cambió el nombre a la institución por el de “Escuela Industrial Militar Porfirio Díaz”, agregando a sus enseñanzas la instrucción militar, con perspectiva de satisfacer las necesidades del Estado en ese orden. Así siguió funcionando hasta el año de 1914, fecha en que se determinó el cierre de la institución debido a problemas de inseguridad y carencias presupuestarias.

Fue hasta la gubernatura del gral. Francisco J. Múgica, en 1921, cuando volvió a abrir sus puertas este plantel, bajo el nombre de escuela de artes y oficios para varones, reorganizando sus talleres, y brindando así una instrucción especializada. Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, se le denomina “escuela técnica industrial “Álvaro Obregón”, y se produjeron cambios importantes, como, el mejoramiento de los talleres y se brindó una mayor atención a la docencia.

La institución siguió funcionando en las sucesivas gubernaturas, pero no pasó de formar simples artesanos. Nuevamente los problemas económicos ocasionaron que dicha institución pasara a formar parte de la jurisdicción del gobierno federal.

Fue hasta 1964, que realmente se construyó un espacio escolar adecuado para su funcionamiento, estableciéndose la escuela secundaria técnica industrial #60 “Álvaro Obregón”, en la calzada Juárez de la ciudad de Morelia<sup>34</sup>.

Con el surgimiento y evolución de esta escuela, se puede hablar que en ella se encuentran los antecedentes de la educación institucionalizada de carácter técnico en la entidad, aunque, paralelamente a su evolución funcionaron y funcionan otras.

Por su parte, la educación técnica agrícola, la cual formalmente en este tipo y nivel se estableció en el país en 1925, y precisamente en Michoacán, tiene sus orígenes en las escuelas rudimentarias creadas desde 1911, de donde surgen las llamadas casas del pueblo, denominadas después escuelas rurales y que ya incluían estudios sobre la producción rural y prácticas agrícolas, etc.<sup>35</sup>

La Secretaría de Agricultura y Fomento hasta entonces encargada de la institución, decide en 1932, entregar a la Secretaría de Educación dicho plantel, esta decide reorganizarla surgiendo de esta manera la escuela regional campesina.

Por consiguiente ya para 1933, la Escuela de la Huerta, como se conoce familiarmente, pasó a regional campesina cuyo propósito fue la de preparar técnica y socialmente a trabajadores agrícolas y a profesores rurales, que aparte de enseñar, contribuyesen en la solución de problemas agrarios y regionales de pueblos, ejidos y comunidades, así como preparar técnicos en economía rural, y expertos en industrias agropecuarias. Ya en el siglo XX, durante los años 70s cambió su

---

<sup>34</sup> Institución que hoy funciona como escuela secundaria técnica #3, con el mismo nombre.

<sup>35</sup> Reyes Rocha, José. *Op cit.*, pp. 65-66



denominación por Escuela Secundaria Técnica de La Huerta #13, que, es como hasta hoy funciona.

Para Michoacán, la Escuela Secundaria Técnica #3, “Álvaro Obregón” de la ciudad de Morelia y la Escuela Secundaria Técnica #13 de la Huerta, representan, histórica y pedagógicamente hablando y dentro del contexto de la educación técnica en el estado, dos antecedentes de alto prestigio y consideración, dos auténticas pioneras de la educación técnica.<sup>36</sup>

Otro antecedente significativo de la educación técnica en Michoacán, lo encontramos sin lugar a dudas, en la fundación de la Escuela Agrícola Industrial de Jiquilpan, inaugurada el 5 de marzo de 1934, por iniciativa del gral. Lázaro Cárdenas. En este sentido Agustín Villalvazo Ruiz<sup>37</sup> destaca seis instituciones que constituyen el antecedente real y directo de la educación secundaria técnica en Michoacán:

- 1) Escuela Secundaria Técnica #3 “Álvaro Obregón”, ciudad de Morelia 1985-1986
- 2) Escuela Secundaria Técnica #13 de la Huerta, mpio. de Morelia 1926-1986
- 3) Escuela Industrial para señoritas “Josefa Ortiz de Domínguez” de la cd. Morelia, institución que ya no existe, 1934-1986
- 4) Escuela Agrícola Industrial de Jiquilpan, hoy Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 1934-1986
- 5) Escuela práctica de agricultura de guaracha, ejido de Emiliano zapata, municipio de Villamar, institución que ya no existe. 1939-1959
- 6) Escuela Secundaria Técnica #62 de Antúnez, municipio de Paracuaro 1959-1986

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 66

<sup>37</sup> Villalvazo Ruiz, Agustín, tesis que presentó para obtener el grado académico de: “Maestro en Ciencias Sociales de la Educación, con terminal en docencia en educación superior”. IMCED. Morelia. Mich., Abril de 1993. p. 111

Actualmente existen ciento cuarenta secundarias técnicas en todo el Estado de Michoacán, de las cuales trece se encuentran en la ciudad de Morelia<sup>38</sup>, donde destacamos a la secundaria técnica #3 Álvaro Obregón, la cual finalmente es nuestro plano de aterrizaje para el presente análisis.

Desde su creación y hasta el día de hoy han sido diez los planes de estudio que han regido a las escuelas secundarias. Toca el turno de analizar la reforma de 1992, mejor conocida como el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” y los principales cambios que transformaron la enseñanza secundaria y sus planes de estudio.

## **1.2 EL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.**

Los resultados del XI censo general de población y vivienda, relativos al año de 1990, permitieron apreciar algunas carencias y limitaciones muy serias en la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Secretaría de Educación en el Estado. Departamento de escuelas secundarias técnicas en el estado de Michoacán. Relación de las escuelas y responsables. Ciclo escolar 2006-2007.

<sup>39</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, en: *Diario Oficial de la Federación*, órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo I, No. 11. México, martes 19 de mayo de 1992. p. 6

Aunado a lo anterior, las nuevas necesidades sociales, el crecimiento demográfico y por tanto la gran demanda educativa, sacaron a la luz las grandes deficiencias y problemas dentro del sistema educativo mexicano, en específico la educación básica, es decir, la primaria y la secundaria. La calidad de la educación básica entonces, se mostraba deficiente, con carencias, ya que no proporcionó el conjunto adecuado de conocimientos. Para estos años, el sistema educativo en su conjunto, mostró equivocaciones de centralización y cargas burocráticas excesivas. Junto con lo anterior, el aspecto económico contribuyó a la deficiencia educativa, ya que las condiciones del país ocasionaron una prolongada escasez de recursos que limitó el quehacer educativo.

Cabe recordar que para entonces la escuela secundaria en general, y en específico la técnica, no era obligatoria, por lo que el Estado no intervenía de manera responsable para llevar este importante tramo educativo a todos los sectores de la población. Fue para el año de 1992, y siendo presidente de la República Carlos Salinas de Gortari, que se pacta el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en conjunto con los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el que se fijaron las estrategias para mejorar la educación básica y normal.

Con el argumento oficial del agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado por el Estado mexicano 70 años atrás, que se propuso una reorganización de la educación básica, esto mediante la consolidación del federalismo educativo. Por lo tanto este acuerdo se concentró en la educación básica; primaria y secundaria. El objetivo principal de dicha reforma fue: elevar la

calidad de la educación básica con una cobertura suficiente que pudiese llegar a todos los rincones del país<sup>40</sup>. Siendo el punto central de la reforma, la desconcentración administrativa hasta el nivel municipal, con la participación social, mediante la intervención activa de los padres de familia y las autoridades locales. Es decir, propiciar la interacción entre alumno, maestro, escuela y comunidad, para lo cual, el gobierno estatal y municipal, así como los padres de familia, se responsabilizarían del financiamiento de la educación. De esta manera el ejecutivo se quitó una gran carga burocrática y permitió la participación activa de los estados, municipios y padres de familia en el sistema educativo mexicano.

En teoría, el acuerdo se basó en tres líneas para conseguir sus objetivos<sup>41</sup>:

- 1) Reorganización del sistema educativo
- 2) Reformulación de los materiales y contenidos educativos
- 3) Revaloración de la función magisterial

#### La reorganización del sistema educativo.

Dentro de este primer punto, lo esencial fue lograr la consolidación de un auténtico federalismo educativo y promover una nueva participación social.

Se recurrió al federalismo para articular el esfuerzo y la responsabilidad de cada entidad federativa, de cada municipio y desgobierno federal. Es decir se descentralizó la educación al dejarle a los estados y municipios la tarea de vigilar y financiar la educación en sus respectivos estados, pero el gobierno federal no lo dejaría todo en manos de los estados, ni mucho menos desatender la educación,

---

<sup>40</sup> Ibid., p. 8

<sup>41</sup> Ibid., p. 7

sino que mantuvo algunas responsabilidades y atribuciones. Tal y como lo señala el acuerdo:

“...corresponderá a los estados encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la SEP, ha venido prestando los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial. El ejecutivo federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la república los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizará el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantendrá actualizados y elaborará los libros de texto...”<sup>42</sup>

Un aspecto realmente innovador dentro de dicha reforma fue el hecho de la importancia y reforzamiento que recibió lo regional. Fue responsabilidad de los gobiernos estatales la realización y el diseño de los contenidos regionales para incluirlos en los planes de estudio. Los cuales tenían la finalidad primaria de asegurar que los estudiantes adquirieran un mejor conocimiento de la historia y la geografía.<sup>43</sup>

Dentro de ese marcado federalismo, la participación social fue un aspecto sumamente importante, pues se pretendió articular una vinculación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad. Para lograr esto hubo que estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia. Al impulsar la participación social en el quehacer educativo se propicia una mayor atención de la

---

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 9

<sup>43</sup> Estos contenidos regionales se incluyeron en el mapa curricular como materias optativas, siendo la historia y la geografía regional las prioridades de las mismas.

comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, y sobre todo se interesarían más por la educación de sus hijos.

#### Reformulación de los contenidos y materiales educativos.

Los planes y programas de estudio de educación secundaria que hasta 1992 estaban vigentes, tenían casi 20 años de haber entrado en vigor, y durante ese lapso solo habían sido sometidos a reformas esporádicas y fragmentarias. Por consecuencia esos planes y programas eran de cierta forma ya obsoletos y ambiguos y necesitaban forzosamente un replanteamiento y reforma.

En lo que corresponde a nuestro campo de estudio, la escuela secundaria sufrió esos cambios en sus planes y programas de estudio, puntualizamos básicamente 3 aspectos importantes:

- 1) Se reimplantaron en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas, establecidas 20 años atrás.
- 2) Se reforzó marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales cada una.
- 3) Se restableció el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo.

#### Revaloración de la función magisterial.

El actor principal y protagonista de la transformación educativa en México debe ser el maestro, es el principal responsable de llevar a cabo una educación de calidad, es el guía y el encargado de transmitir los conocimientos, debe ser el modelo y ejemplo de superación personal.

En esta revaloración de la función magisterial contempla seis aspectos: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

*Formación del maestro.* El objetivo de este aspecto fue el de lograr una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. Se pretendió dotar al maestro de bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y con la capacidad de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés, es decir, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos, para lograrlo se diseñó un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria.

*Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio.* Sobre este punto se permitió el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro, con miras a fortalecer, en un corto plazo, los conocimientos de los maestros. El objetivo fue que antes del próximo ciclo escolar (1993-1994), se desplegará un gran esfuerzo para fortalecer su formación de acuerdo a los nuevos programas y al plan de estudios que entraría en vigor.

Para lograr lo anterior, el gobierno federal tuvo la obligación de otorgar los lineamientos, los materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los estados emprendan esos Programas Emergentes de actualización.

Una vez elaborados los materiales correspondientes, se impartieron cursos de carácter intensivo destinados tanto a maestros como a directores de escuela y supervisores. En los cursos se utilizaron las guías, los libros y otros programas. Al hacer operativo el Acuerdo, se generaron entre otras acciones gubernamentales, el

diseño de los materiales educativos destinados a instrumentar los nuevos currículos de educación básica y de formación de los docentes, en las que se introdujeron innovaciones disciplinarias y metodológicas.<sup>44</sup>

### **1.3 LOS PLANES Y PROGRAMAS DE 1993**

La reforma del artículo tercero constitucional, promulgada el cuatro de marzo de 1993, estableció el carácter obligatorio de la educación secundaria. Esto fue un paso muy importante para consolidar el último tramo de la educación básica. Con este importante cambio en el sector educativo y propiamente en la educación secundaria, en las tres modalidades que ofrece, el gobierno federal y las autoridades educativas de las entidades federativas están obligados a realizar un esfuerzo importante para que todos tengan acceso a la educación secundaria. El país requiere de una sociedad mejor educada, por lo tanto seis niveles de enseñanza obligatoria no son suficientes para cubrir y satisfacer las necesidades de una formación básica general. El propósito fundamental de este plan de estudios, derivado del Acuerdo Nacional, es el de contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, para lo cual se enfatiza el estudio de los contenidos que responden a las necesidades básicas del aprendizaje de la población y que es en la escuela en donde se aprenden.

Ciertamente no basta con crear más escuelas, ni con el aumento de alumnos inscritos en la educación secundaria, si la escuela no proporciona una buena

---

<sup>44</sup> Las más importantes son la introducción de la perspectiva comunicativa para la enseñanza.



educación, una educación realmente formativa. Acertadamente el plan lo estableció: “Este plan se propone establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la educación secundaria.”<sup>45</sup>

Son seis las prioridades y objetivos que persiguió el plan y los programas de 1993:

- 1) Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad<sup>46</sup>.
- 2) Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas y las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría.
- 3) Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que representan en este campo.<sup>47</sup>
- 4) Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, al establecer igualmente cursos por asignaturas que vienen a sustituir al antiguo sistema por áreas.
- 5) El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés o francés), destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación.
- 6) Incluir la orientación educativa como asignatura ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los alumnos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Secretaría de Educación Pública. *Plan y programas de estudio 1992*. Educación Básica. Secundaria. 1994. p. 13

<sup>46</sup> Por lo cual, se daba una mayor importancia al español, no solo el saber leer y escribir correctamente, sino buscar que los alumnos sepan desenvolverse perfectamente.

<sup>47</sup> Aquí se presenta un cambio significativo; se suprimen de manera definitiva los cursos integrados de Ciencias Naturales y se establecen dos cursos para el estudio de cada una de las disciplinas fundamentales del campo, tal es el caso de la física, la química y la biología.

<sup>48</sup> Además en este plan quedan contempladas actividades como la expresión y apreciación artística, la educación física y la educación tecnológica.

De esta forma el mapa curricular para la educación secundaria quedó estructurado de la siguiente forma:

|                                                                                                                                                      | PRIMERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | SEGUNDO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | TERCERO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A<br/>S<br/>I<br/>G<br/>N<br/>A<br/>T<br/>U<br/>R<br/>A<br/>S</b><br><br><b>A<br/>C<br/>A<br/>D<br/>E<br/>M<br/>I<br/>C<br/>A<br/>S</b>           | <b>Español</b><br><i>5 h semanales</i><br><b>Matemáticas</b><br><i>5 h semanales</i><br><b>Historia Universal I</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Geografía General I</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Civismo</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Biología</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Introducción a la física y a la química</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Lengua Extranjera</b><br><i>3 h semanales</i> | <b>Español</b><br><i>5 h semanales</i><br><b>Matemáticas</b><br><i>5 h semanales</i><br><b>Historia Universal II</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Geografía de México</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Civismo</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Biología</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Física</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Química</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Lengua Extranjera</b><br><i>3 h semanales</i> | <b>Español</b><br><i>5 h semanales</i><br><b>Matemáticas</b><br><i>5 h semanales</i><br><b>Historia de México</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Orientación Educativa</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Física</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Química</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Lengua Extranjera</b><br><i>3 h semanales</i><br><b>Asignatura opcional decidida en cada entidad</b><br><i>3 h semanales</i> |
| <b>A<br/>D<br/>E<br/>C<br/>T<br/>I<br/>V<br/>E<br/>S</b><br><br><b>I<br/>D<br/>A<br/>R<br/>D<br/>E<br/>R<br/>O<br/>S</b><br><br><b>L<br/>L<br/>O</b> | <b>Expresión y<br/>Apreciación Artísticas</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Educación Física</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Educación Tecnológica</b><br><i>3 h semanales</i>                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Expresión y<br/>Apreciación Artísticas</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Educación Física</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Educación Tecnológica</b><br><i>3 h semanales</i>                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Expresión y<br/>Apreciación Artísticas</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Educación Física</b><br><i>2 h semanales</i><br><b>Educación Tecnológica</b><br><i>3 h semanales</i>                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                      | 35 h semanales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 35 h semanales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 35 h semanales <sup>49</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

<sup>49</sup> Secretaría de Educación Pública. *Plan y programas de estudio 1992*. Op. cit., p. 15

## 1.4 LA HISTORIA DENTRO DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 1993

El plan de estudios de la educación secundaria y los programas que lo constituyen, son el resultado de un prolongado proceso de consulta, diagnóstico y elaboración, que se inicia desde 1989.<sup>50</sup> Para esto fue necesaria la participación tanto de maestros y directivos como de padres de familia, centros de investigación y por supuesto del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Como resultado de esas consultas, se pudieron identificar las deficiencias y las fallas en el sector educativo de la educación básica, por lo que se establece como prioridad una renovación de contenidos y de los métodos de enseñanza, así como también el mejoramiento, actualización de los maestros y por supuesto una articulación de los niveles educativos que forman la educación básica.

En relación con la educación secundaria el problema principal era la existencia de una estructura académica por “áreas”. Por lo que la historia se encontraba englobada junto con la geografía y el civismo en el área de las Ciencias Sociales. Al respecto se llegó a la conclusión de que la organización por áreas había ocasionado una insuficiencia y una escasa sistematización en la adquisición del conocimiento por parte del alumno. Pero no solo el alumno es el afectado, sino que también el profesor, pues representa una gran dificultad la enseñanza de contenidos de muy diversos campos de conocimiento. Pues el maestro tenía que saber no sólo historia, sino también geografía y civismo.

En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de la Educación Básica inició la última etapa de la

---

<sup>50</sup> Aunque es realmente durante el periodo presidencial de Miguel de la Madrid que comienzan a gestarse estas preocupaciones por la educación básica, lo que hace Salinas de Gortari es ponerlas en marcha.

transformación de los planes y programas de estudio.<sup>51</sup> El cambio más significativo fue el de la sustitución del sistema de áreas por el de asignaturas, con lo que se pretendía elevar la calidad de la educación y permitir el fortalecimiento de los contenidos. Por lo que finalmente quedaba estructurado el nuevo plan de estudios y los programas de educación que hasta hoy día se llevan en las secundarias de todo el país.

En cuanto al cuadro de materias, la prioridad y la mayor importancia se les da a las asignaturas de español y matemáticas. Al español se le dedican cinco horas a la semana, ya que se pretende que el alumno profundice y ejercite su competencia para utilizar el español, en forma oral y escrita y que sepa desarrollar sus capacidades para expresar sus ideas y opiniones con precisión y claridad.

A las matemáticas, igualmente se le asignan cinco horas, para que el alumno pueda desarrollar sus capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y resolución de problemas de la actividad cotidiana.

En un segundo plano se encuentra la formación científica, es decir la física, la química y la biología. Con ello se pretende recalcar en los alumnos la importancia que tienen los fenómenos naturales, la protección del medio ambiente, la preservación de la salud, entre otras. Y en un tercer plano, se encuentra la historia, la geografía y el civismo, se pretende que los alumnos comprendan los procesos de desarrollo de las culturas de la humanidad, tener una visión general del mundo contemporáneo, entre otros.

En el plan se incluyen “actividades de desarrollo”, no se consideran asignaturas sino actividades, y esto no se debe a que tienen una jerarquía menor, sino que se

---

<sup>51</sup> Véase, *Plan y programas de estudio 1992*. Educación Básica. Secundaria. SEP. 1994.

pretende destacar la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a un programa rígido y uniforme y con la posibilidad de que se adapte a las necesidades e intereses de las regiones, escuelas, maestros y alumnos<sup>52</sup>. Dentro de estas actividades encontramos las tecnologías, la expresión y apreciación artística y la educación física.

Por lo que vemos, la historia se encuentra en un tercer plano de importancia, aunque si hay que destacar que ahora se le asignan más horas y se enseña en los tres grados que comprende el ciclo de la secundaria, a diferencia de años anteriores.

El restablecimiento de la enseñanza de la historia como asignatura específica permite organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas de la historia, de tal forma permite que los alumnos comprendan de manera ordenada pero profundizada los principales hechos históricos y las grandes transformaciones del desarrollo de la humanidad.

De esta forma, el enfoque para el estudio de la historia busca evitar que la memorización de datos de los eventos históricos destacados, sea el objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura.

Por lo que ahora lo que se pretendía alcanzar que los alumnos analizaran y reflexionaran en torno a los acontecimientos históricos, que sintieran la curiosidad por la historia y que identificaran la relación que los acontecimientos del pasado con la vida actual. La asignatura de historia se imparte en dos cursos de Historia Universal que se estudiarán en primero y segundo grado y un curso de Historia de México que se imparte en tercer grado.

---

<sup>52</sup> Por ello las tecnologías que se imparten en las secundarias varían, para el caso de las secundarias técnicas, se encuentran las industriales, las agropecuarias, las bosqueras, las pesqueras, etc. Para el caso de la expresión y apreciación artísticas, las escuelas y los estados tienen la opción de proponer sus propios programas de estudio, para rescatar los aspectos culturales y tradiciones regionales.

En cuanto a los programas, éstos se organizan en unidades temáticas que rescatan las grandes épocas de la historia de la humanidad. Para el caso de la Historia de México que se imparte en el tercer grado, se encuentra constituida por ocho unidades temáticas, que van desde las civilizaciones prehispánicas hasta la actualidad, al México contemporáneo (1990). Por lo que en un año escolar se pretenden abordar más de cinco siglos de historia, algo que resulta realmente ambicioso para solamente enseñarlo en un solo curso. Cada unidad temática esta compuesta por subtemas, y estos a su vez por temas más específicos.

Por lo que el profesor que enseña la historia se enfrenta a algunos problemas como el de la omisión de contenidos, pues con el afán de abarcar la mayoría de temas posibles omite algunos temas por considerarlos poco importantes. Además muy difícilmente se cumple con el objetivo de abarcar por completo las ocho unidades temáticas, por lo que es el profesor de acuerdo a su ideología y a sus experiencias el que elige cuales son los temas más importantes y trascendentales, que épocas son más importantes y que temas se omiten.

Esto nos lleva a otro problema muy importante, el de la superficialidad de los temas. Al verse el profesor presionado por cuestión de tiempo para completar el curso, decíamos anteriormente, elige libremente cuales aspectos son más importantes enseñar y de esos aspectos no se enseña todo, simplemente se da una visión muy general, muy superficial. Un ejemplo de ello, la independencia de México, en donde el maestro se limita a enseñar las causas y consecuencias de la revolución, y destacar a los actores más importantes y oficiales, pero no se detiene a analizar el proceso revolucionario por completo, no se estudian los diversos factores que determinan y que participan en la independencia de México.

Esta superficialidad se debe en parte a la preparación del maestro, quien muchas veces no cuenta con los conocimientos básicos de la materia, ya que no son historiadores y se ve en la necesidad de improvisar su práctica. Pero también la carga temática es demasiada para un solo curso de historia de México, por lo que pocas veces o casi nunca se logra la totalidad de las unidades temáticas.

Para contrastar esta reforma y enfatizando en el programa de historia abordaremos a grosso modo los aspectos y cambios más relevantes de la nueva reforma a la educación secundaria.

### **1.5 PERSPECTIVA DE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (RES)**

Con el argumento oficial de elevar la calidad del aprendizaje y atender con equidad a los alumnos durante su pertenencia en la escuela, con miras a consolidar una educación democrática, y con base en el artículo tercero constitucional en cumplimiento de las atribuciones que le otorga la ley general de educación, la Secretaría de Educación Pública, plasmó en el programa nacional de educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, no solo la renovación del plan y los programas de estudio, sino que también ofreciera un apoyo permanente a la profesionalización de los maestros y directivos y mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar.<sup>53</sup>

Los lineamientos establecidos en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la ley general de educación y el Programa Nacional de

---

<sup>53</sup> Secretaría de Educación Pública. Reforma Integral de Educación Secundaria y la Renovación Curricular y Pedagógica. Consultado vía electrónica, a través de la dirección: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx>

Educación 2001-2006, concretan el compromiso del Estado mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el dotar de un sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos.

Desde su creación en 1926, la secundaria ha fungido el papel de una especie de puente entre la primaria y los estudios superiores, ha sido la intermediaria entre estas dos. Pero también se le ha tratado de articular para que sea al mismo tiempo una continuación y consolidación de los estudios primarios.

Desde que la educación secundaria se constituyó como el último tramo de la educación básica y adoptó el carácter de obligatoria (1993), el estado mexicano quedó obligado a proporcionar las condiciones necesarias para que los egresados de las primarias accedan de manera oportuna a la secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla. Dando de esta manera los 9 años de escolaridad básica obligatoria, entre los 6 y los 15 años aproximadamente.

Una segunda finalidad de la educación secundaria tiene que ver con lo que representa el asistir a este último tramo del ciclo obligatorio, que significa que la educación secundaria proporcionará a los alumnos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes, es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificación de cada contexto regional, estatal o comunitario.

La escuela secundaria entonces tiene una doble finalidad, por un lado, proporciona las herramientas básicas necesarias para que el alumno que desee ingresar al



mercado laboral lo pueda hacer al concluir la secundaria, de esta manera contará con los conocimientos necesarios para ingresar al mundo laboral. Por otro lado la secundaria es una continuación de los estudios primarios, pero también proporciona una educación formal e integral para la continuación de estudios superiores.

### **Formación en Valores.**

Es un proceso que se da en diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y relaciones cotidianas entre maestros, alumnos, padres de familia, personal de apoyo y autoridades escolares. La acción de los docentes en la escuela secundaria para formar en valores es, por tanto, parte de la relación escolar que enmarcan su actividad diaria y su contacto con ellos. Por ello, los profesores, el personal de apoyo y las autoridades de la escuela secundaria requieren poner especial atención al conjunto de prácticas que de manera regular dan forma a la convivencia escolar.

El análisis de estas prácticas permitirá a los docentes de una escuela reconocer los acuerdos que requieren tomar para lograr niveles crecientes de coherencia entre los integrantes de la escuela sobre los valores en que se pretende formar a los estudiantes.

Lo anterior plantea la necesidad permanente de que los docentes analicen las metas que persiguen como colectivo escolar, a fin de definir compromisos sobre los mínimos éticos que la institución puede asumir de manera sistemática y constante para enriquecer la convivencia diaria entre sus miembros.

Los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas también favorecen la formación en valores en la educación secundaria. El artículo tercero constitucional

brinda un marco general de valores que orientan los contenidos de la educación básica, por lo cual, algunos como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas, constituyen elementos permanentes de los programas de estudio.

### **Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic)**

Algo verdaderamente destacable e innovador en este plan de estudios es lo referente a las tecnologías de la información y la comunicación (tic), y su incursión en la enseñanza.

Este plan de estudios propone la incursión de estas tecnologías dentro del desarrollo de las diferentes asignaturas en la enseñanza. Uno de los objetivos básicos de la educación secundaria es la preparación de los alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada, por lo que estas tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance.

Las tic proporcionan las herramientas necesarias no solo en el campo de la computación, sino con otros medios como el cine, la televisión, la radio y el video, todas estas herramientas se pueden aprovechar perfectamente con fines educativos.

Pero para que las tic incidan favorablemente en el aprendizaje, se propone que su aplicación deberá promover la interacción de los alumnos entre sí y con el profesor. Para ello, será necesaria una selección adecuada de herramientas y de paquetes de cómputo, así como el diseño de un plan de trabajo en el que se promueva el trabajo en equipo, las discusiones grupales y las intervenciones oportunas del docente.

La utilización de las tic en el aula de clases ayudará a que los alumnos accedan a diferentes fuentes de información y aprendan a evaluarlas críticamente, que

organicen y compartan información al usar diferentes herramientas, como el Internet o el correo electrónico, que les permita desarrollar habilidades como el pensamiento lógico, la resolución de problemas, que exploren y analicen los fenómenos del mundo físico y social, etc.

El uso de las tic será por cada asignatura, y además permitirá que los alumnos sean los agentes activos de su propio aprendizaje, que pongan de manifiesto sus concepciones y que reflexionen en torno a lo que aprenden.

### **La historia en el nuevo programa de la secundaria.**

En cuanto al mapa curricular y especificando nuestro campo de interés, la asignatura de la historia, esta sufre una modificación, no solo en las horas, sino en el contenido de las misma.

Este plan y programas de estudio establecen la disminución de una hora para la historia, quedando con ocho horas en total. Pero también se quita el curso de historia universal para el primer grado de secundaria. Por lo que ahora la historia se impartirá en dos cursos: historia universal e historia de México, ambas con cuatro horas semanales y se impartirán en segundo y tercer año respectivamente.

El nuevo plan busca que los estudiantes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica, para lo cual se concibe al estudio de la historia como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad. Para lo cual se requiere que la enseñanza nos ofrezca una historia formativa, centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos históricos.

De esta forma, los programas de Historia pretenden alcanzar seis propósitos fundamentales<sup>54</sup>, que al concluir el alumno la secundaria tenga bien presentes y que:

- 1) Comprenda y ubique en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México.
- 2) Explique algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.
- 3) Comprenda que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y emplee diversas formas para obtener, utilizar y evaluar la información histórica.
- 4) Exprese de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.
- 5) Identifique las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, que reconozca que sus acciones inciden en su presente y futuro y que valore la importancia de una convivencia democrática e intercultural.
- 6) Reconozca los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprenda el origen y desarrollo de los rasgos que nos identifican como una nación multicultural.

---

<sup>54</sup> Ídem.

## **CAPÍTULO II**

# **MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

## 2.1 MODELO TRADICIONAL.

Hablar de una pedagogía tradicional o una escuela tradicional a simple vista parecería algo muy sencillo de definir, pero es necesario realizar una aclaración de lo que se entiende por tradicional, o a que nos referimos cuando empleamos el concepto tradicional para definir un modelo pedagógico, como es el caso. El concepto “tradicional” puede tener distintos significados. Ya que lo tradicional, es algo relativo a la tradición, entendida como transmisión de costumbres o creencias, algo que ya esta establecido por mucho tiempo y que se hereda de generación en generación. Es un conocimiento que se transmite y que se rige bajo las ideas o costumbres de algo del pasado<sup>55</sup>. Además hace referencia a algo que queda establecido, que no cambia, que no innova nada, que es rígido.

Al respecto, es importante la definición de Louis Not, quien nos explica que el uso del término tradicional puede hacer referencia a tres significados; en cuanto al proceso, ya que son métodos basados en la simple transmisión del conocimiento; si se refiere al contenido, utilizan las obras del pasado que constituyen el patrimonio cultural y finalmente si se refiere al origen, que designa a los métodos que son antiguos, de muchos años atrás, que no cambian nada.<sup>56</sup>

Tomando en cuenta esta definición, consideramos que la pedagogía tradicional tiene que ver con el proceso (maestro-alumno) y con el origen (método rígido, que no cambia) y no tanto con el contenido, puesto que para el caso de la historia, es necesario retomar obras y documentos del pasado para tener una visión más clara y

---

<sup>55</sup> Véase, *Diccionario de la Lengua Española*, Larousse. México. 1994. p.652

<sup>56</sup> Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Bogota. Colombia. FCE. 2000. p. 27

al mismo tiempo como una herramienta de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar que este modelo pedagógico, definido como tradicional, es considerado como arcaico, obsoleto, inflexible, etc., sobre todo por los críticos de la “escuela nueva” y pedagogos posteriores que se oponen a esta forma que prioriza la transmisión magistral del saber y que pone como el centro de atención al profesor en relación con lo que enseña.

La escuela tradicional, la ubicamos desde el siglo XVII, dentro de los colegios-internados, y sobretodo los que estaban a cargo de los jesuitas. Tenían como finalidad alejar a la juventud de los vicios y males de su época y el saber dominar la retórica era el fin último de esta educación<sup>57</sup>.

Palacios señala que la vida dentro de estos internados se desarrollaba en un mundo ficticio, en la que los ideales de la antigüedad lo llenaban todo. Mientras que las materias relativas al mundo, aquellas en las que el niño se ponía en contacto con la naturaleza ocupaban un lugar muy restringido.<sup>58</sup>

En cuanto al papel que el maestro ocupa, “...él es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas, quien resuelve los problemas que se plantean: el maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico...”<sup>59</sup>

En ese sentido podemos decir que hasta antes del siglo XVII en el terreno de la educación, la única forma de enseñanza que se ofrecía, era la que se practicaba en los colegios-internados. Pero es en ese mismo siglo, cuando comienzan a gestarse

---

<sup>57</sup> Al respecto véase, Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México. Coyoacán. 2005. p.17

<sup>58</sup> Ídem.

<sup>59</sup> Ibid., p.18

las críticas a este tipo de enseñanza. Es entonces que aparece la *Didáctica Magna* o *Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* de Comenio que junto con Ratichius sientan las bases de lo que conocemos como la pedagogía tradicional.

Ya en nuestra época, la escuela tradicional esta representada por Alain, Chateau y Durkheim, quienes desde perspectivas diferentes han reorganizado la pedagogía tradicional y han hecho propuestas muy interesantes. Estos tres personajes, coinciden en que en la educación deben elegirse y proponerse modelos a los alumnos. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos sujetarse a ellos, Alain decía que el único método para inventar era imitar y ese es el papel del alumno: imitar los modelos propuestos.<sup>60</sup> El papel del maestro es una especie de mediador entre los modelos y el niño. Al maestro le corresponde organizar, ordenar y preparar.

En la escuela tradicional, se quiere enseñar, instruir y formar. El saber o conocimiento se organiza desde el exterior, para posteriormente transmitirse al alumno para formarlo. Además, el papel del alumno es básicamente pasivo, mientras que el profesor es el centro de partida para el proceso enseñanza-aprendizaje. A este proceso Louis Not lo define como método de heteroestructuración<sup>61</sup>.

Este modelo tradicional o de heteroestructuración se caracteriza por la primacía que se le da al objeto, es decir, al conocimiento. Podemos destacar tres características generales que definen a esta escuela:

#### 1) Prioridad al objeto (conocimiento)

---

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p. 21

<sup>61</sup> Not, Louis. *Op. cit.*, p.495. En donde el autor define tres modelos pedagógicos, uno de ellos el de heteroestructuración, que lo denomina así por que el conocimiento se construye desde el exterior y se transmite al alumno sin tomarlo en cuenta.



- 2) El maestro es el que prepara, organiza y ordena
- 3) El saber se organiza desde el exterior para posteriormente transmitirlo al alumno

El maestro es el guía, una especie de mediador entre el saber y el niño. Es más importante lo que el maestro diga y enseñe que lo que el alumno piense o aprenda.

En este sentido, Louis Not divide al modelo tradicional o de heteroestructuración en dos grupos<sup>62</sup>:

A) **Métodos basados en la tradición activa;** la transmisión magistral del saber.

Forma generalizada y pocas veces sistematizada. La transmisión de contenidos como la forma más simple y arcaica de la pedagogía del conocimiento, en donde el objetivo es que el saber pase del que sabe al que lo ignora, sin participación alguna del alumno. Aquí ubicamos a Comenio y Ratichius como principales difusores de esta tradición.

B) **Métodos basados en la acción modelante de los contenidos de la tradición constituida;** es una educación mediante modelos. Aquí

encontramos a personajes como Durkheim, Alain y Chateau. Se moldea al individuo y se ejerce una presión en él, la finalidad es que el alumno se adecue a una exigencia de la sociedad a determinadas producciones sociales. Tanto Alain como Durkheim, parten de que el niño es un ser natural, pero el primero pretende hacer de ese ser natural un individuo social donde las necesidades de la sociedad determinan sus rasgos constitutivos. Por su parte

---

<sup>62</sup> Ibíd., pp. 22-42

Alain, quiere convertir ese ser natural en un individuo que se desprenda por sí mismo de su envoltura de animalidad para llegar a un estado de humanidad caracterizado por la libertad y la razón. Durkheim coloca a la sociedad por encima del hombre, “el hombre no puede ser feliz sino en sociedad”. Por el contrario Alain coloca al hombre por encima de la sociedad, “el hombre es razón y libertad”.

El mismo Louis Not, especifica una segunda vertiente de modelos de heteroestructuración que denomina métodos coactivos<sup>63</sup>, en donde la educación se basa en procesos de aprendizaje que requieren la actividad del alumno, pero igualmente es guiada desde el exterior por un pedagogo que actúa a través de un dispositivo (libro de ejercicios, fichas, computadora, etc.). Igualmente es un saber que procede del exterior, por lo cual el autor los designa dentro del modelo de heteroestructuración, por ser el maestro la figura preponderante. Al igual que los métodos anteriores, el conocimiento es construido desde el exterior, ya sea por medio de fichas, de algún texto, el alumno queda igualmente restringido a construir por si mismo su propio conocimiento, a desarrollar sus propias inquietudes e ideas. Por lo mismo, los métodos que denomina como coactivos están considerados dentro de la pedagogía tradicional. Aquí encontramos autores como Washburne y Dottrens. El conductivismo de Skinner y el punto de vista cibernético de Crowder y Landa. Este primer modelo denominado como “tradicional”, es quizá uno de los que más se utilizan en la actualidad, donde el verbalismo y autoritarismo aparecen como sus

---

<sup>63</sup> El autor utiliza el término “coactivo” por que implica la determinación de una de ellas por la otra: coacción significa acción de obligar a hacer algo o a no hacerlo. El autor los caracteriza como coactivos por la presencia de un sujeto que dirige a otro sujeto que ejecuta las acciones.

principales características. Como una antítesis u oposición a este tradicionalismo surge una escuela denominada “escuela nueva”, de la cual trataremos a continuación.

## 2.2 ESCUELA NUEVA

El movimiento de renovación pedagógica conocida como Escuela Nueva, surge en el siglo XIX, encaminado a perfeccionar y vitalizar la educación, aunque se encuentran elementos para decir que comienza desde el renacimiento. Pues es en este periodo que comienzan a alzarse las voces para oponerse y protestar en contra de las deficiencias y carencias de la pedagogía tradicional. Erasmo, Montaigne y Rabelais, Fénelon y Descartes como sus primeras voces.

Comienzan a verse nuevas preocupaciones que se enfocan más a la enseñanza y a la educación. La pedagogía pretende abordar nuevos criterios, teniendo como fin y medio la vida misma. Al respecto August Messer nos dice: “Comienzan a darse una revisión profunda de los métodos históricos, a la vez que se fijan apoyos científicos como auxiliares decisivos para la nueva educación. A la enseñanza rígida, intelectualista y pasiva viene a sustituirla otra enseñanza, ajustada a las aptitudes del niño, ya no se toma al niño como un ser aislado, sino como el eslabón en la cadena social”<sup>64</sup>

Este movimiento renovador, ahora fundamenta el acto pedagógico en la acción, es decir, en la actividad del niño, todo gira entorno al niño, y no al maestro como hasta

---

<sup>64</sup> Messer, August. *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires. Argentina. Labor. 1935. p. 389

entonces se pensaba, por lo que ahora los programas tomarían en cuenta las prioridades y necesidades del niño.

Pero establecer un periodo preciso para ubicar este movimiento pedagógico renovador no es algo sencillo, puesto que diversos autores disciernen en cuanto a los pedagogos pioneros de la escuela nueva. Para lo cual destacamos una serie de autores, los cuales han tratado de ubicar el periodo inicial del movimiento renovador conocido como “Escuela Nueva”.

Moacir Gadotti<sup>65</sup> ubica esta idea de la actividad centrada en el niño, desde la “Escuela Alegre”, de Vitorino de Feltre (1378-1446), pero fue hasta principios del siglo XX cuando tomó forma concreta y tuvo consecuencias importantes en los sistemas educativos y en los profesores.

Isabel Gutiérrez Zuluaga, nos dice que las corrientes pedagógicas de la “Escuela Nueva”, parten del naturalismo de Rousseau, quien aporta la idea de autodesarrollo o crecimiento de dentro hacia afuera.<sup>66</sup>

En el desarrollo histórico que la escuela nueva ha tenido, se pueden distinguir cuatro etapas características<sup>67</sup>:

- 1) Fase de creación de las primeras escuelas nuevas; comprende de 1889 a 1900. En donde encontramos los proyectos de Hermann Lietz (en Alemania), quien fundaba sus hogares de educación para el campo, en los Estados Unidos se crea la “Escuela Primaria Universitaria de Chicago”, por John Dewey en 1896.

---

<sup>65</sup> Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo XXI. 2005. p.147

<sup>66</sup> Gutiérrez Zuloaga, Isabel. *Historia de la educación*. Madrid. España. Nancea. 1972. p. 371

<sup>67</sup> Al respecto véase, Sánchez Cerezo, Sergio (Coord.) *Diccionario de las ciencias de la educación*. México. Santillana. 2001. p. 574

2) Una segunda fase denominada “formulación de la ideología (1900-1918)”, destacan dos corrientes teóricas-prácticas: por un lado esta el pragmatismo experiencial, de John Dewey, y la “escuela del trabajo”, de Kerschensteiner.

3) La fase de la creación de métodos (1907-1918). Montessori, en Roma; Decroly, en Bruselas; el plan dalton, el sistema de Winnetka y el método de proyectos de W. Kilpatrick.

4) Una última etapa de la difusión de la escuela nueva a partir de 1918. Con la creación en Estados Unidos, de la Asociación de Educación Progresiva (1919), y en Europa (1921), la Ligue Internacionales de L'Education Nouvelle.

Por lo que vemos, hablar de la escuela nueva es hablar de una diversidad de autores que proponen un método pedagógico nuevo, basado en el niño, pero que coinciden en que el conocimiento deba ser construido y llevado a cabo por el alumno, y que el maestro sea solamente un guía y apoyo pero no el principal protagonista del proceso educativo. Como exponentes de esta escuela nueva destacan: Claparede, Dewey, Kilpatrick, Washburne, Kerschensteiner, Piaget, Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet, Lobrot, como los más representativos de esta nueva postura pedagógica.

Aunque solo se mencionan algunos, a este movimiento de la escuela nueva pertenecen una infinidad de autores y grandes pedagogos, quienes por sus teorías y aportes contribuyeron a un gran desarrollo modernizador de la enseñanza. Hablar de todos y cada uno de ellos nos tomaría inclusive una tesis misma, por lo que simplemente analizaremos las ideas principales y los métodos que consideramos

determinantes para el movimiento pedagógico denominado “la escuela nueva” y algunos de sus principales representantes.

En este sentido es interesante la propuesta de Lorenzo Luzuriaga<sup>68</sup>, quien nos dice que podemos analizar los métodos de la escuela nueva desde tres perspectivas diferentes: desde un punto de vista histórico, es decir, desde los primeros métodos que aparecieron. Desde un punto de vista nacional, en donde encontramos a los países anglosajones, y sus métodos individuales, a los países germanos, en donde predominan los métodos colectivos, y finalmente a los países latinoamericanos, quienes ocupan un lugar intermedio. O desde el punto de vista de la edad, para ver los métodos que se refieren más a la infancia (Montessori), otros a la segunda infancia o edad escolar (Decroly, Cousinet, etc.) y los métodos de la adolescencia (Dalton, Dewey, etc.). Finalmente sería esta última clasificación la que se aproxima a nuestro estudio, tomando en cuenta que la educación secundaria es la escuela de los adolescentes y finalmente nuestro campo de estudio.

Aunque el autor considera que el criterio más acertado para clasificar los métodos es el de la actividad o trabajo a que se refieren:

- a) Métodos de trabajo individual. Montessori, Parkhurst (Plan Dalton).
- b) Métodos de trabajo individual-colectivo. Decroly, W. Washburne (sistema de Winnetka).
- c) Métodos de trabajo colectivo. Método de proyectos (Dewey y Kilpatrick), Método de enseñanza sintética y técnica de Freinet.
- d) Métodos de trabajo por grupos. Cousinet, método de equipos.

---

<sup>68</sup> Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires. Argentina. Losada. 1976. pp235-236

e) Métodos de carácter social. Cooperativas escolares, la autonomía de los alumnos, las comunidades escolares.

Estos autores de la Escuela Nueva, deploran el saber que se comunica a los niños exclusivamente de los libros, el hecho de que se transmitan los datos de manera memorística y mecánica, en donde ahora el niño aparece como el centro de la educación. Ahora, en vez de exigir la adaptación del niño a las normas educativas, son estas normas las que se modifican en función del niño.

Como todo modelo que surge en oposición al sistema existente, los promotores de la Escuela Nueva van a denunciar los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo, por mencionar algunos. La escuela nueva reconoce al niño como la única realidad en torno al cual deberá efectuarse la programación escolar y la actividad profesional del docente.

Uno de los principales teóricos de la escuela nueva y al mismo tiempo crítico de la pedagogía tradicional es John Dewey<sup>69</sup>, quien considera el fin esencial de la escuela tradicional era preparar para una vida adulta. Las capacidades del niño eran el ejercicio de facultades como la memoria, la razón, la voluntad, etc. El método pedagógico era autoritario y centrado en el maestro.<sup>70</sup> Además considera que en el trabajo se encuentra la única posibilidad de educación, la enseñanza debía darse por la acción (learning by doing). Trabajo en los talleres y la iniciación en los trabajos

---

<sup>69</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y pedagogo liberal norteamericano, defensor de la escuela “activa”, que proponía el aprendizaje a través de la actividad personal del alumno. Su crítica más fuerte a la escuela tradicional fue la obediencia y sumisión como obstáculos para el aprendizaje.

<sup>70</sup> Chateau, Jean. *Los grandes pedagogos*. México. D.F. FCE. 1994. p.277

domésticos que proporcionaran al niño una educación activa.<sup>71</sup> A Dewey le interesaba que la enseñanza se fundamentara en intereses reales, por lo que preconizaba la creación de instituciones de trabajo, talleres y laboratorios dentro de la escuela, en donde el niño aprendiera a vivir.

En otras palabras, “Para la escuela Dewey, el punto de partida son las actividades actuales del niño, que de modo natural y espontáneo se producen en la casa y en la comunidad social en que se halla inserto”<sup>72</sup>

Lo interesante de Dewey, es que era un adelantado a su época, pues ya advertía el advenimiento de condiciones modernas en la industria y lo que esto traería como consecuencia en la educación. “...Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones...”<sup>73</sup>

Por lo tanto y en base a ello, proponía una escuela “progresiva”, es decir, en constante cambio, que fuera modificándose no solo de acuerdo a los nuevos cambios sociales, sino también a los intereses y necesidades del alumno. De ahí a que afirme que la escuela debería representar la vida actual, una vida tan real y vital para el niño, como la que vivía en su casa, en el vecindario o en el campo de juego.

Pero también es cierto que Dewey proponía una escuela que acompañara al desarrollo capitalista que se estaba gestando, sobre todo en Norteamérica. Pues afirma que la escuela debe organizarse de manera que ofrezca la variedad de

---

<sup>71</sup> Se entiende como escuela “activa”, por que la pedagogía esta basada en la acción del niño. O como diría Kerschensteiner, “toda escuela basada en la espontaneidad del niño es una escuela activa”.

<sup>72</sup> Gutiérrez Zuloaga, Isabel. Op. cit., p. 373

<sup>73</sup> Abbagnano, N. y A. Visalbergh. *Historia de la pedagogía*. México. FCE. 2001. p.641



experiencias productivas y sociales que ya no se pueden recoger fuera de ella, por lo tanto la escuela debía ser al mismo tiempo un ambiente de vida y trabajo.<sup>74</sup>

Al igual que Dewey, los diferentes teóricos de la escuela nueva, criticaron fuertemente el autoritarismo preconizado en la escuela tradicional, proponiendo diferentes métodos que fundamentaban la educación, ya no en el profesor o en escuela como tal, sino que la enseñanza estaría centrada en el niño. Toda enseñanza debía partir del niño y de sus intereses.

Al respecto, Louis Not destaca seis características generales de las diferentes posturas y teorías de los autores y pedagogos de la escuela nueva<sup>75</sup>:

- 1) El alumno como elemento activo de un conjunto de procesos de los que él mismo tiene que dirigir y seleccionar. Al respecto Montessori opina que hay que permitir que el niño trabaje, actúe, experimente y así crezca y se cultive por sí mismo. Decroly, fundamenta esta adquisición de conocimientos en la explotación, por el alumno, de los intereses adquiridos al contacto con el medio, tales como la observación, la expresión, las formas de actividades propuestas a los alumnos a partir de los intereses e inquietudes que ellos mismos manifiesten. Dewey siguiendo el principio de *learning by doing* (aprender haciendo), sustituye la construcción de nociones con la acción propia, abandonando la transmisión pasiva de los conocimientos por parte del exterior y anteponiendo las necesidades e intereses del alumno. Para Claparede, el maestro, en vez de limitarse a transmitir los

---

<sup>74</sup> Ibíd., p.643

<sup>75</sup> Not, Louis. Op. cit., pp. 131-137

conocimientos debe hacer que los alumnos los adquieran por sí mismos por medio de ejercicios funcionales. Cousinet, adopta como objetivo principal el trabajo del alumno, su actividad inventiva y creadora, impulsada por sus propias necesidades. El método de Freinet rechaza toda acción ejercida desde el exterior en el alumno para enseñarle lo que él mismo de manera natural puede aprender, tal y como ha aprendido ha hablar y caminar.

- 2) Para que el alumno sea el autor de su propio desarrollo es necesario centrar el estudio en él mismo y ya no en el adulto. Permitir que el alumno elija su propia formación, elija las actividades y contenidos de acuerdo a sus inquietudes e intereses. Decroly, centra la educación intelectual en la actividad del alumno en su medio, y los contenidos se refieren a las necesidades y a los intereses que experimenta. Dewey apoya la educación en las ocupaciones del alumno, de actividades concretas que le sugiere o le impone su medio de vida, “el niño es el punto de partida, el centro, el objetivo”. Claparede ha detectado dos errores en los métodos tradicionales y los contrarresta. Por un lado, es erróneo el prescribir desde fuera lo que el niño deba aprender sin tomar en cuenta si puede hacerlo, si lo que se le enseña está de acuerdo con sus aptitudes o su grado de desarrollo. Al contrario de lo que propone, “tomar al niño como centro de los programas y de los métodos escolares”. Adaptar el programa al niño y no al revés. El otro error

consiste en obrar, desde el punto de vista psicológico, como si el niño fuera estructuralmente idéntico al adulto.

- 3) La individualización de la enseñanza como parte central de los sistemas puerocentricos, es decir, la educación se fundamenta en los intereses y en las actividades de los individuos. Es necesario, adaptar la enseñanza a las posibilidades y necesidades de cada cual.
- 4) Un rechazo de los modelos adultos tradicionalmente propuestos al niño. En vez de considerar desde el punto de vista del adulto lo que debe ser el niño, hay que preocuparse por lo que el niño lleva en si. Una educación que respete al niño y en él a la humanidad entera, se limita por tanto a proporcionar al alumno las condiciones que reclama se desarrollo armonioso.
- 5) Liberar al niño es también volver a concederle la palabra. Se critica y se rechaza la enseñanza basada en un discurso magistral, se prefiere que haya la expresión para cada cual de sus intereses, de sus emociones, de sus sentimientos, de las preguntas que formula, etc. La formula de Claparede es esa precisamente, “se trata de sustituir la impresión por la expresión”. Para Montessori, la actividad del alumno está orientada hacia la expresión verbal. La libertad para tomar la palabra, dialogar o discutir, es una de las libertades que se conceden como parte fundamental del método de trabajo libre por grupos de R. Cousinet.

- 6) Todos los sistemas de los diferentes voceros de la escuela nueva, repudian las obligaciones y restricciones como medios educativos. La primera de ellas es la autoridad magistral, ya que según estos autores, la autoridad crea situaciones conflictivas en la personalidad del niño.

Finalmente destacamos cuatro características esenciales que nos permiten sintetizar y entender las ideas centrales que estos autores de la escuela nueva proponen:

- a) EL NIÑO. La escuela nueva tiene como fundamento la psicología del desarrollo infantil, se le permite al niño dar su propia opinión, se trata a cada niño según sus aptitudes. La educación debe garantizar al niño una infancia feliz. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación.
- b) RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO. La relación maestro-alumno sufre una drástica modificación a diferencia del modelo tradicional, de una relación de poder-sumisión se sustituye por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será solamente el auxiliar del libre y espontáneo conocimiento desarrollo del niño.
- c) CONTENIDO. En este sentido la función del educador será la de descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros. La naturaleza, la vida del mundo, los hombres, serán los nuevos

contenidos. Los libros serán sólo un suplemento de las demás formas de aprender.

- d) MÉTODOS DE ENSEÑANZA. Se introducen una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa y la creatividad. Se propone la individualización de la enseñanza.

La escuela nueva es pues, la oposición del modelo tradicional, como una alternativa más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente ubicamos una tercera tendencia pedagógica que al igual que las anteriores proponen una nueva forma de enseñar, basada en la introducción de tecnología en el aula de clases, esta es la que nosotros denominamos como la *Tecnología Educativa* y de la cual hablaremos en las siguientes páginas.

## 2.3 TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La tecnología educativa es el resultado de una serie de aplicaciones de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de problemas y situaciones referidas a la enseñanza y el aprendizaje. Algunos autores señalan que la tecnología educativa, como disciplina, nació en Estados Unidos en la década de los cincuenta del siglo pasado, y ha dado lugar a diferentes enfoques y tendencias que hemos conocido como enseñanza audiovisual, enseñanza programada, tecnología instruccional, diseño curricular o tecnología crítica de la enseñanza.

Se entiende por tecnología, como el conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico. Dicho de otra forma, el conjunto de instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o grupo. Entonces, hablar de tecnología educativa es comprender y entender el uso de las técnicas y herramientas necesarias que permitan mejorar la enseñanza dentro de las aulas.

Al respecto la UNESCO afirma: “La tecnología educativa, es el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación”<sup>76</sup>

Hablar de tecnología educativa es hablar del acercamiento científico basado en la teoría de sistemas que proporciona al educador las herramientas de planeación y desarrollo, así como la tecnología, que busca mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del logro de los objetivos educativos y buscando la efectividad en el aprendizaje.<sup>77</sup>

Algunos autores han intentado definir la tecnología educativa, tales como: Hoban, quien la definió como “una compleja trama de ideas, procedimientos y sistemas”<sup>78</sup>, otro autor es Romiszowski, que la define como “un cuerpo coherente de técnicas basadas en el método científico y los resultados de las investigaciones científicas y aplicadas a los problemas prácticos de la educación”<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> Bernáldez Reyes, María Edith. “Los docentes y la tecnología educativa”, en: *Revista Mexicana de Pedagogía*. Año XV. no. 78. julio-agosto 2004. p.20

<sup>77</sup> Mayo, María Eugenia. “Tecnología educativa”, en: *Enciclopedia de pedagogía*, Beltrán Llera, Jesús A. coordinador. Espasa Calpe. España. 2002. vol. 2. pp.327-328.

<sup>78</sup> Sánchez Cerezo, Sergio (Coord.) Op. cit., p. 1330

<sup>79</sup> Ídem

Ahora bien, vale la pena hacer la distinción que H. Dieuzeide<sup>80</sup> establece entre lo que es la tecnología en la educación y tecnología de la educación, dos conceptos similares pero tan diferentes. La primera hace referencia a la incorporación y uso de algunas herramientas técnicas que permiten mejorar el proceso didáctico (el uso de la computadora, el proyector de acetatos, el cañón, etc.). La segunda encierra todo un enfoque muy particular de los problemas educativos a partir de la aplicación del análisis de sistemas. Aunque consideramos que la segunda engloba a la primera, ya que la planeación y el desarrollo de actividades implica el uso de herramientas didácticas que permitan una mejor comprensión y entendimiento.

Marshall Mac Luhan<sup>81</sup> considera que el medio de comunicación tiene importancia aún mayor que el mensaje, y que la aparición de una tecnología cualquiera no tiene como único efecto la modificación de un modo de vida, sino que actúa sobre el pensamiento mismo.

Es interesante el análisis crítico y la tesis que Mac Luhan hace en torno al uso y evolución de las tecnologías modernas, que indudablemente impactaran a la educación. Uno de los aspectos que resalta dicho autor, es el hecho de que la escuela vive descontextualizada de la sociedad, esto, cuando afirma que la educación opera hasta hoy con el lenguaje escrito y verbal, contrastando con la realidad cultural de un nuevo lenguaje: el de la radio y la televisión.<sup>82</sup>

Esto se convierte en un problema serio para la escuela, que tiene que lidiar contra esta influencia de la comunicación audiovisual y su nuevo lenguaje. Lo que Luhan

---

<sup>80</sup> Ídem

<sup>81</sup> Mac Luhan es un psicólogo canadiense quien ha estudiado la influencia de las invenciones tecnológicas sobre la evolución de las mentalidades.

<sup>82</sup> El autor al respecto explica que sin estos medios, el individuo vive aislado, en un analfabetismo funcional y social. Esto lo fundamenta cuando dice que en un barrio marginado, puede hacer falta leche, pero nunca un televisor o una radio.

propone al respecto, es cambiar los métodos de enseñanza hasta entonces “tradicionales”, para reservar al cerebro humano lo que le es peculiar: la capacidad de pensar en lugar de desarrollar la memoria. Entonces la tarea de la escuela consistirá en *enseñar a pensar*, enseñar a pensar críticamente, a dominar el lenguaje (sobre todo el tecnológico).<sup>83</sup>

En este sentido, Luhan, reduce a tres tiempos la historia de la humanidad: el de la aldea tribal o primitivo, el de la imprenta y el de los medios de comunicación (televisión, aviones, satélites de comunicaciones)<sup>84</sup>. En la aldea primitiva, la población no alfabetizada, se comunica oralmente. Pues parece ser el único recurso para transmitir la información, aunque no se analiza, apenas se reflexiona. Posteriormente viene el descubrimiento de la imprenta, y con ella una nueva forma de expresión que marcara la coyuntura de la comunicación, y que trae consigo nuevos hábitos, nuevas formas de vida.

Hoy en día con el uso de las diferentes tecnologías, nos dice el autor se tiende a recomponer la aldea primitiva. El uso de la televisión, el periódico, la radio le permite al hombre del siglo XXI estar otra vez en condiciones de vivir el acontecimiento en que sucede.

Ante estos cambios tecnológicos, la pedagogía no puede permanecer inerte, influido ya por los medios de comunicación, en un mundo en que la imprenta ha dejado de ser el vehículo único de la información, los niños deben encontrar en la escuela un procedimiento de instrucción adecuado a su nuevo pensamiento.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Gadotti, Moacir. Op cit., p. 300

<sup>84</sup> Gilber, Roger. Op. cit., p. 222

<sup>85</sup> Ibíd., p. 223



Luhan esta prediciendo una nueva etapa en la pedagogía y la forma de enseñanza. Nos habla de una era de mecanicidad, en donde la educación de masas es su principal característica, en donde se tratara la materia, la energía y la vida humana como partes de un todo. Como pedazos de metal moldeados se convierten en las partes que componen una locomotora, los especialistas humanos se convertirán en componentes de la gran maquina social.<sup>86</sup>

Entonces la pregunta sería ¿Cómo podrían las tecnologías penetrar en la escuela?, parece ser que uno de los caminos previsibles es el de la enseñanza programada. Es evidente que las tecnologías tienen por finalidad ante todo facilitar el acceso de los alumnos al conocimiento. La enseñanza programada, presentada mediante máquinas o no, ofrece todas las ventajas de la enseñanza individualizada. Pueden usarse así un programa para la enseñanza propiamente dicha, para la recuperación de los alumnos en rezago o como complemento de la enseñanza común.<sup>87</sup> La televisión, la proyección de imágenes y el cine son considerados como auxiliares didácticos importantes para el maestro, permiten un mejor entendimiento del mundo. Pero entonces podemos formular otra interrogante al respecto, tomando en cuenta el crecimiento acelerado de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su impacto en la educación, ¿estarán preparados los docentes para llevar a cabo esta nueva enseñanza?

Actualmente María Edith Bernáldez nos dice que “...el objeto de estudio de la tecnología educativa está orientado hacia las TIC como apoyo a la didáctica...”<sup>88</sup>. Por lo que la introducción y uso de las TIC en el aula de clases implicaría varios retos,

---

<sup>86</sup> Gadotti, Moacir. Op cit, p. 325

<sup>87</sup> Gilber, Roger. Op cit, p. 235

<sup>88</sup> Bernáldez Reyes, María Edith. Op. cit., p. 20

uno de ellos, sino el más importante si fundamental, es el de la formación y capacitación de los docentes.

Castells nos dice que hoy vivimos una transformación tecnológica y cognoscitiva de grandes dimensiones históricas. Pues la creación de un supertexto y un metalenguaje que integra al mismo tiempo las modalidades escrita, oral y audiovisual de la comunicación humana.<sup>89</sup>

Ciertamente las TIC disminuyen distancias, permiten una mayor cobertura, promueven nuevas formas de interacción entre las personas, renuevan metodologías de aprendizaje, las experiencias didácticas y la organización escolar.

Ahora bien el uso de las tecnologías no es posible sin una capacitación o una formación inicial y desde luego de una presencia humana, como lo es la del educador. No podemos concebir la idea de que el uso de las tecnologías puedan sustituir las tareas del docente o la presencia misma de este, sino que sean estas tecnologías las que estén al servicio del profesor y sobre todo del alumno, para que permita un mejor desarrollo educativo y una eficiencia de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante la propuesta que al respecto, hace María Bernáldez, quien propone que las TIC deban formar parte del plan de estudios de su formación inicial, de manera que permitan mejorar el aprendizaje. Ya que "...la tecnología educativa influye y es una herramienta que permite mejorar el proceso pedagógico, por lo que

---

<sup>89</sup> Castells, M. *La era de la información, vol. 1: La sociedad red*, Alianza Editorial, Madrid, 1998, citado en: Mayo, María Eugenia. "Tecnología educativa", en: *Enciclopedia de pedagogía*, Beltrán Llera, Jesús A. coordinador. Espasa Calpe. España. 2002. vol. 1. pp. 350-351

es necesario desarrollar la visión teórica, creativa y crítica para el uso de las TIC en el aula y finalmente evaluar su impacto en los resultados de aprendizaje...”<sup>90</sup>

Si bien es cierto, estos postulados de la tecnología educativa o el uso de las tecnologías dentro de la escuela no son algo reciente, pues ya algunos autores desde la segunda mitad del siglo XX, auguraban nuevos cambios en la vida y la cultura humana que lógicamente impactarían en sus modos de vida y por consecuencia en la educación.

El uso de la tecnología en la escuela es una postura interesante, aunque siempre y cuando se guarden las precauciones necesarias, y no se abuse, ya que una máquina nunca podrá sustituir a un profesor. En este sentido el uso de la tecnología en la escuela debe ser vista como una herramienta importante pero no decisiva para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases.

Finalmente hablaremos de la que consideramos la opción más acertada y viable no solo para la enseñanza de la historia, sino para cualquier asignatura, hablamos de la pedagogía que debería tomar en cuenta cualquier profesor que pretenda dar clases, la que hemos llamado: la postura crítica o pedagogía crítica.

## **2.4 PEDAGOGÍA CRÍTICA**

Como hemos visto a lo largo de las páginas anteriores, cada pedagogía o pensamiento nuevo, aparecen como una crítica y oposición a un modelo existente. La pedagogía tradicional se oponía a una educación religiosa, la escuela nueva hizo

---

<sup>90</sup> Bernáldez Reyes, María Edith. Op. cit. p. 23

la crítica de los métodos tradicionales en la educación. De igual manera la postura tecnocrática surge como una alternativa a la escuela nueva. Así mismo, surge una pedagogía que cuestiona en forma radical tanto los principios de la Escuela Nueva como los de la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen.

Esta corriente aplica una didáctica crítica; toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, declarando que el problema fundamental y básico de la educación, no es técnico, sino político.

Jacques Boisvert ha definido el pensamiento crítico desde tres perspectivas complementarias: como una estrategia de pensamiento, como una investigación y como un proceso<sup>91</sup>. Estas tres perspectivas deben formar parte de un proceso de reflexión, que permita a los docentes lograr que sus alumnos lleven a cabo una reflexión crítica en sus trabajos, para lograr desarrollar habilidades propias del pensamiento que esta postura puede potencializar y facilitarle al alumno apropiarse de herramientas y estrategias necesarias para resolver de manera crítica y analítica cualquier problema que se les presente en sus labores cotidianas.

Gadotti<sup>92</sup>, enmarca en la segunda mitad del siglo XX una crítica fuerte a la escuela y a la educación en general, una crítica radical, en donde destaca a algunos críticos representantes de esta nueva corriente teórica como el filósofo francés Louis Althusser (los aparatos ideológicos del estado 1936), los sociólogos, también franceses, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (La reproducción 1970), Claude Baudelot y Roger Establet (La escuela capitalista en Francia). Quienes demostraron

---

<sup>91</sup> Boisvert, Jacques. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México. FCE. 2004. p. 6

<sup>92</sup> Gadotti, Moacir. Op. cit., p199

cuánto la educación reproduce a la sociedad, por lo que son llamados crítico-reproductivistas.<sup>93</sup> Estos autores hacen una dura crítica al capitalismo y su impacto en la educación.

Althusser sostuvo que la función propia de la escuela capitalista consistiría en la reproducción de la sociedad y que toda acción pedagógica sería una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes. Bourdieu y Passeron, sostuvieron que la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema. Baudelot y Establet, analizando la escuela capitalista en Francia, demostraron la existencia de lo que denominaron las redes escolares: la burguesa y el proletariado.<sup>94</sup>

Otro de los autores es Henry Giroux<sup>95</sup> quien desde una visión radical inspirada en la escuela de Frankfurt argumenta el papel que deben desempeñar los profesores definidos como radicales. Para él, los profesores radicales necesitan ser autoreflexivos en sus críticas, deben luchar para hacer posible la democracia escolar, tal democratización de la escuela incluye que formen alianzas con otros profesores, lo que traería que se promovieran nuevas formas de relaciones sociales y formas de pedagogía dentro de la propia escuela. Concluye diciendo que una pedagogía radical necesita de una visión que exalte no lo que es, sino lo que podría ser, que vaya más allá de lo inmediato, en dirección al futuro.<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> Contrastando con las ideas de los teóricos de la escuela nueva, quienes afirmaban que al niño, se le enseñaba para que pudiera convivir en la sociedad, siendo esta última un fin y algo sin relación y completamente diferente de la escuela.

<sup>94</sup> *Ibíd.*, pp. 199-200

<sup>95</sup> Fue profesor de secundaria. Definido como socialista democrático, se dedicó al estudio de la sociología de la educación, de la cultura, de la alfabetización y de la teoría del currículo.

<sup>96</sup> *Ibíd.*, pp. 212-213.

Pero finalmente la realidad es otra, hoy en día una de las grandes preocupaciones que se plantea en la educación es la de preparar estudiantes que sepan pensar adecuadamente, es decir, que desarrollen un pensamiento crítico. Pero esto implica un doble esfuerzo: por parte de los profesores, que sepan enseñar a pensar de manera crítica y el alumno que aprenda a pensar críticamente.

Inclusive, nos explica M<sup>a</sup> Fernández Martín<sup>97</sup>, que en estos últimos años el pensamiento crítico o las habilidades que lo representan han sido objeto de estudio y de discusión no solo por la importancia y necesidad de incorporarlo al proceso de aprendizaje, sino por cómo abordarlo, la cuestión giraba en torno a si debía ser incluido como una asignatura transversal en el currículo ordinario si debía impartirse como una asignatura más.

Algunos autores han definido lo que podemos entender cuando hablamos de un pensamiento crítico: Sternberg afirma que el pensamiento comprende procesos mentales, estrategias y representaciones usados para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos<sup>98</sup>.

Por su parte, Lipman, considera que el pensamiento crítico es un pensamiento de orden superior caracterizado por ser ingenioso, en el sentido que busca los recursos que necesita, y flexible, en la medida que es capaz de desplegar estos recursos libremente con el propósito de maximizar su efectividad.<sup>99</sup>

Retomando el papel que tiene el docente, para abordar la enseñanza del pensamiento crítico, es necesario que por un lado el docente este preparado y concientizado de la importancia de un pensamiento crítico, que posea las habilidades

---

<sup>97</sup> Véase, Fernández Martín Ma. Poveda. “Pensamiento crítico”, en: *Enciclopedia de pedagogía*. Jesús A. Beltrán Llera coordinador. Espasa Calpe. España. 2002. vol. 1. pp.174-175.

<sup>98</sup> *Ibíd.*, p.176

<sup>99</sup> *Ídem.*

necesarias, pero por otro lado es necesario la participación de la escuela y el ambiente que propicien esta apertura y flexibilidad a este nuevo modelo que exige la autorreflexión y el razonamiento.

El papel que juega dentro de esta pedagogía, es el de ser investigador y docente al mismo tiempo, requiere un dominio del tema, y no quedarse como un simple transmisor del conocimiento.

Como nos explica M<sup>a</sup> Fernández, que el profesor que opta por una enseñanza del pensamiento crítico debe ir más allá de los contenidos propios de la materia, debe interrelacionar las diferentes áreas del conocimiento y conectarlas con aspectos de la vida cotidiana.<sup>100</sup>

El pensamiento crítico implica una autorreflexión, una investigación y organización del conocimiento, es un pensamiento indispensable para adquirir un aprendizaje significativo y constructivo pero también para desarrollar una serie de habilidades que nos permitan seleccionar la mejor y la más útil información para no perdernos en ese mar de la información.

---

<sup>100</sup> Ibíd., p.179

## **CAPÍTULO III**

# **ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LAS SECUNDARIAS TÉCNICAS**



### 3.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Sujetos.

Para el presente estudio, analizamos la Secundaria Técnica Industrial #3 “Álvaro Obregón”, de la ciudad de Morelia, Mich., por ser una de las instituciones de enseñanza secundaria más representativa de la capital, tomando en cuenta la información estadística relacionada con el número total de ingresos y egresos del alumnado, que la mantiene como una de las mejores opciones en la ciudad.<sup>101</sup>

A fin de analizar, comprender y evaluar la práctica docente en la enseñanza de la historia desde la perspectiva del alumnado, se realizó un cuestionario compuesto por quince preguntas con opción múltiple de cinco respuestas posibles, una de ellas abierta para que si no encontraban la opción adecuada anotaran la que ellos consideraban viable de acuerdo a cada interrogante planteada. Se realizaron un total de 65 encuestas a alumnos de diferentes grupos del tercer grado, tanto del turno matutino como del vespertino, escogidos al azar, (39 hombres) y (26 mujeres), con una edad promedio de 14 años.

Procedimiento.

El objetivo de la investigación fue la de diseñar y aplicar un instrumento de recolección de información que nos permitiera evaluar la práctica docente, tomando como indicadores el conocimiento del programa, la metodología, técnicas de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos y los instrumentos de evaluación.

Cada pregunta enfocada a estos indicadores con respuestas posibles de; A, B, C, D

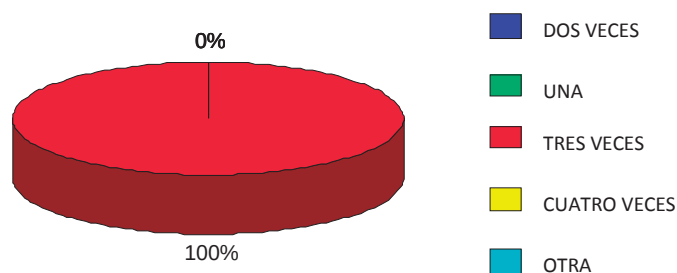
---

<sup>101</sup> Secretaría de Educación en el Estado. Departamento de escuelas secundarias técnicas en el estado de Michoacán. Relación de las escuelas y responsables. Ciclo escolar 2006-2007.

y E, esta última de manera abierta, y tanto las preguntas como las posibles respuestas adecuadas para este nivel básico de enseñanza secundaria.

Para medir el conocimiento del programa de historia, así como los contenidos y el cumplimiento de los temas de cada unidad, se elaboraron algunas interrogantes, las cuales nos permiten comprender desde las horas de clase dedicadas a la historia hasta el conocimiento del programa y cumplimiento del mismo al finalizar cada unidad. En la primera interrogante, relacionada con las veces que tenían clases de historia en la semana, nos encontramos que el 100% respondió que se les impartía tres veces por semana.

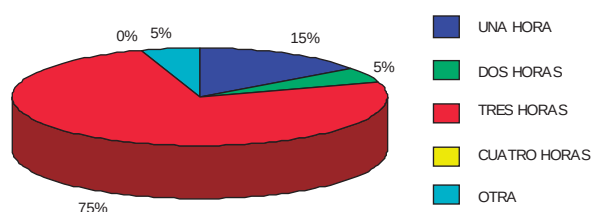
**GRÁFICO 1. SOBRE LAS VECES POR SEMANA QUE TIENEN CLASES DE HISTORIA**



En la segunda pregunta, se cuestionó a cerca de las horas a la semana que se les daba la clase de historia, el 75% mencionó las tres horas semanales marcadas por el programa de estudios de la materia. Un 15% respondió que una hora, un 5% aseguraron tener solo dos horas por semana, mientras que el otro 5% eligió la opción “otra”, en donde predominó dos horas con quince minutos el tiempo impartido por semana. Lo que viene a confirmar que efectivamente se cumple en cierta medida con las horas destinadas para la materia de historia, pues el programa indica tres

horas semanales, aunque cabe mencionar que las horas son realmente de cincuenta minutos, y de ese tiempo, se pierden minutos en el pase de lista, en los retardos, por parte del alumnado o del profesor, cuestiones extractase, por mencionar algunas, por lo que el tiempo real destinado a la enseñanza de la materia se reduce considerablemente hasta treinta minutos o menos dependiendo de las circunstancias mencionadas.

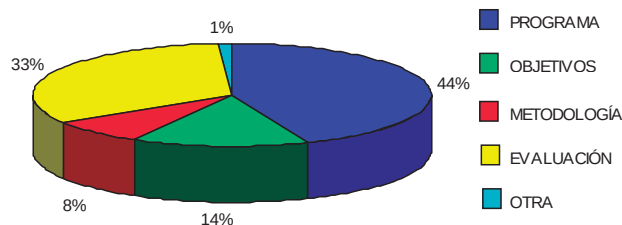
**GRÁFICO 2. SOBRE LAS HORAS POR SEMANA QUE TIENEN CLASES DE HISTORIA**



Al inicio de cada ciclo escolar, el profesor tiene la obligación de presentar a los alumnos el programa de la asignatura con la que se trabajará durante el año, especificando el método de trabajo, los objetivos del programa, los parámetros de evaluación, las expectativas a desarrollar por parte del alumnado, entre otras, por ello, en el ítem número tres se les interrogó a cerca de lo que el docente les presentaba al iniciar el curso, y el 44% mencionó que se les daba a conocer el programa general de la materia, un 33% contestó que la evaluación, el 14% dijo que los objetivos, otro 8% respondió que el profesor les daba a conocer la metodología, mientras que 1% eligió la opción otra, donde contestaron que no se les daba a conocer nada. Todo lo anterior viene a corroborar que los alumnos están conscientes del conocimiento del programa, el cual el profesor debe dar a conocer al inicio del

curso, de tal manera que el alumno sepa de que trata la asignatura, que contenidos observará a lo largo del ciclo escolar, incentivando a que el alumno se interese en el desarrollo del curso.

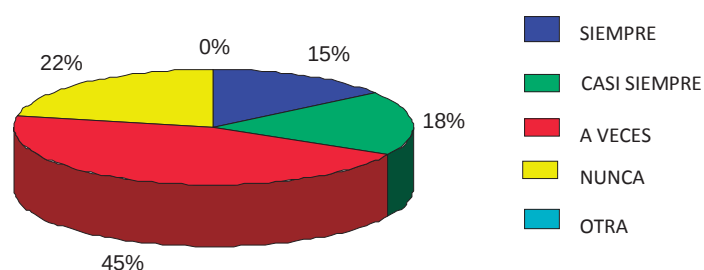
**GRÁFICO 3. CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA**



En el plan de estudios de la asignatura de historia, se especifica en los tres cursos (Historia mundial I y II e Historia de México) las ocho unidades con las que se trabajará durante el ciclo escolar, en base a lo anterior y con el afán de constatar la teoría con la realidad cotidiana del aula, se les cuestionó sobre el conocimiento de los contenidos de la materia, es decir, de la obligación del profesor de brindarles las unidades temáticas que se ven durante el curso, el 45% dijo que el profesor se los mencionaba en ocasiones, un 22% por su parte contestó que nunca se les daba a conocer tales contenidos, el 18% respondió que casi siempre y un 15% de ellos nos explicó que siempre se les daba a conocer. Lo anterior demuestra lo que venimos señalando anteriormente referente al poco tiempo para explicar la clase, un problema frecuente al que se tienen que enfrentar los diferentes sujetos que están inmersos en la dinámica escolar, ocasionando que las unidades temáticas no sean del todo facilitadas a los alumnos, quienes por éste desconocimiento pierden el interés por la materia que se les enseña.

Es importante que los alumnos estén informados de la unidad que se les presenta, lo que implica que el docente explique de manera breve pero concisa la introducción de la lección sobre la cual versara las clases, de esta manera el alumno habrá entendido lo que el docente le explica, evitando así un desconocimiento total o parcial de la asignatura.

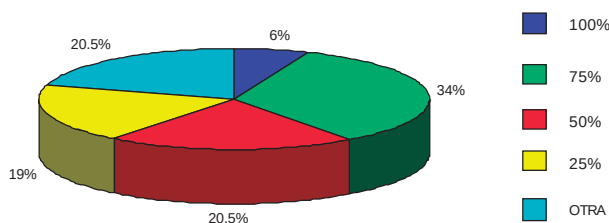
**GRÁFICO 4. CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA**



El plan de estudios de la asignatura de la historia establece las ocho unidades temáticas divididas en subtemas y aspectos específicos a recalcar en cada una de las mismas. Lo que significa que un año escolar (un aproximado de cuarenta semanas, es decir, diez meses sin contar las suspensiones de clase) se tienen que revisar varios siglos de historia, fraccionados en periodos para su mejor comprensión, lo que es casi imposible que se cumpla satisfactoriamente con lo establecido en el programa, por lo que, para medir el grado en el que se cubren los temas al finalizar cada unidad, se les presentó una interrogante sobre el nivel con el que cumplen los temas en una escala de porcentajes, y obtuvimos los siguientes resultados; el 34% respondió que se cubrían en la medida de un 75%, es decir, que los temas se cumplían en una tercera parte. Con una similitud en dos respuestas con

el 20.5%, una parte dijeron que se cubría la mitad (50%), y la otra parte eligió la opción otra, donde contestaron que se cubría en un 35%. Mientras que el 19% del alumnado afirmó que se cubre en un 25%, y finalmente el restante 6% aseguró que se cubren por completo, es decir, al 100%. Con lo que podemos afirmar que de las ocho unidades temáticas, por falta de tiempo u otras cuestiones solamente se concluyen aproximadamente seis de ellas o menos, lo que nos obliga a replantearnos la importancia de los contenidos temáticos, la selección de los mismos por criterios del profesor y la superficialidad con la que se cubren.

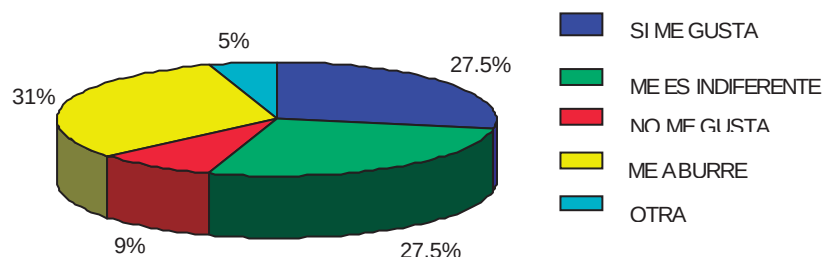
**GRÁFICO 5. MEDIDA EN LA QUE SE CUBREN LOS TEMAS**



Una de las preguntas obligadas para todo alumno y que no podía quedar exenta, es la relacionada con el interés y gusto sobre la historia, y consecuentemente la causa o razón del mismo. Para conocer lo anterior se les preguntó sobre su gusto por la historia, y el 31% dijeron que les parecía aburrida, otros, obteniendo una igualdad en dos respuestas con el 27.5% cada una de ellas, mencionaron que les gustaba y la otra parte que les era indiferente, el 9% afirmó que definitivamente no les gustaba

para nada y un 5% eligió la opción otra, donde aludieron que existía un desconocimiento de la materia misma.

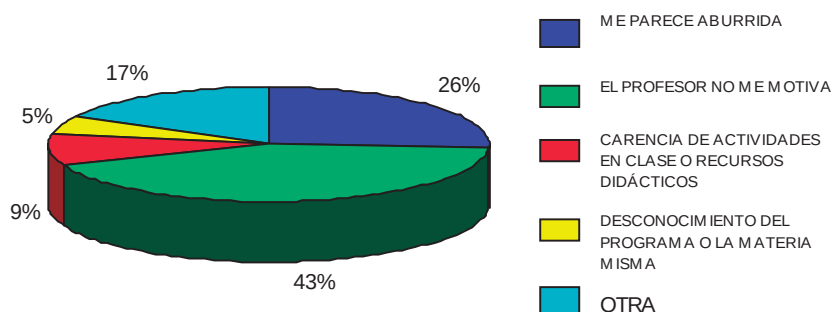
**GRÁFICO 6. SOBRE EL GUSTO POR LA HISTORIA**



Para conocer los motivos por los cuales no les agradaba la historia en la siguiente interrogante se les presentaban algunas causas posibles por las cuales no les pudiera interesar o agradar la historia y donde obtuvimos los siguientes resultados: el 43% mencionó que no les gustaba por que no había una motivación por parte del docente, lo que nos indica que existe una deficiencia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los recursos didácticos empleados para incentivar a los alumnos al estudio de la materia y por ende al gusto por la misma, otro 26% nos respondió que les parecía demasiado aburrida, lo que de igual manera tiene que ver con lo mencionado anteriormente y que es responsabilidad del docente, el 17% eligió la opción otra, donde afirmaron que su indiferencia y disgusto por la historia se debía a que no le entendían, un 9% dijo que no les agradaba por la carencia o falta de actividades dinámicas y recursos didácticos para la materia, y finalmente el 5% contesto que existía un desconocimiento de la materia o/y el programa. Lo anterior viene a reforzar la hipótesis de que el maestro es el principal responsable de que el alumno tome el gusto o la indiferencia por la historia, en él recae esta importante

labor de despertar en los alumnos la inquietud e interés por la materia. Pues, como pudimos observar en las respuestas elegidas por los alumnos, referentes al gusto por la historia y las causas por las que no simpatizaban con la misma, el profesor influía decisivamente en el alumnado. Pues consideramos que esa responsabilidad le compete al maestro, quien en muchas ocasiones no tiene el perfil profesional (en este caso, historiador) para enseñar la materia, por lo cual cae en la improvisación y la utilización del libro de texto como medio y fin para dar las clases, lo que trae como consecuencia que el alumno pierda interés y demerite la utilidad e importancia de la enseñanza de la historia.

**GRÁFICO 7. MOTIVOS POR LOS QUE NO LES AGRADABA LA HISTORIA**

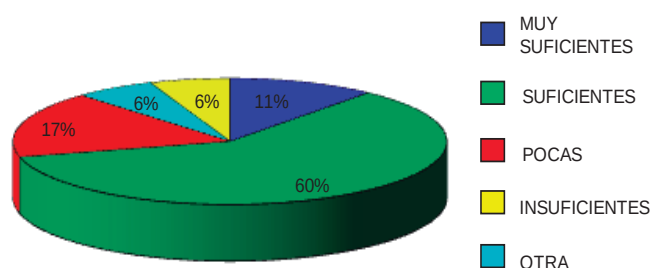


Recordando que el plan de estudios de la secundaria establece que la historia se imparte en los tres grados, con tres horas destinadas a la semana, y que se tiene que cubrir con las ocho unidades temáticas a lo largo del ciclo escolar, se les cuestionó a los alumnos a cerca de las horas destinadas a la historia para cumplir con el programa; el 60% nos dijo que las tres horas destinadas a la materia son suficientes para cumplir con el programa, un 17% mencionó que son pocas, el 11% contestó que son muy suficientes o demasiadas, y con una igualdad de 6% unos



señalaron que son insuficientes y la otra parte eligió la opción otra donde afirmaron que eran demasiadas, porque el maestro no les enseñaba nada. Por lo que interpretamos, que desde la perspectiva del alumnado las tres horas que hasta entonces se destinaban a la historia eran suficientes para lograr un aprendizaje significativo de la enseñanza de la historia<sup>102</sup>.

**GRÁFICO 8. HORAS DESTINADAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**



### **3.2 METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

La metodología es la ciencia del método, es el estudio de las razones que nos permiten comprender por qué un método es lo que es y no otra cosa. La metodología estudia la definición, construcción y validación de los diferentes métodos.

La psicología de la educación nos dice que al analizar los hechos esenciales del proceso de aprendizaje se pone de manifiesto un variado número de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas que el profesor puede utilizar en cada

---

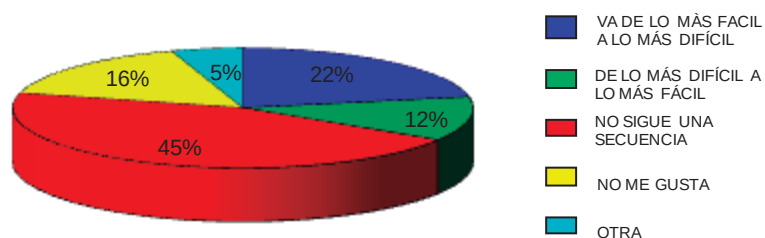
<sup>102</sup> Sería necesario entonces cuestionarnos sobre la disminución de horas para la enseñanza de la historia en la nueva reforma de la educación secundaria (RES), analizando y contrastando si realmente es beneficio o retroceso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

caso. Pero además, la metodología más que exponer y sistematizar métodos, se esfuerza en proporcionar al profesor los criterios que le permiten justificar y construir el método que bajo razones pedagógicas responde a las expectativas educativas de cada situación didáctica que se le plantea.

Por ello consideramos necesario revisar y analizar la metodología utilizada por el profesor que imparte la historia en las secundarias, pues muchas veces no es la adecuada, o en su defecto ni siquiera llevan una metodología para impartir sus clases, haciendo de la improvisación su único recurso al respecto.

Para lo cual, hemos planteado una interrogante para conocer el método de trabajo que emplea el docente y si el alumno lo considera adecuado para mejorar su aprendizaje y su desempeño escolar. El 45% mencionó que la metodología empleada por el docente no sigue una secuencia establecida, seguido de un 22% quienes contestaron que el método va de lo más fácil a lo más difícil, un 16% respondió que no les agradaba definitivamente el método de trabajo, 12% por el contrario explicó que va de lo más difícil a lo más fácil y un 5% eligió la opción otra, donde mencionaron que era fácil y que estaba perfecto. Lo que nos indica que existe cierta libertad de práctica y enseñanza para el profesor, quien puede utilizar el método y modelo que desde su experiencia considera adecuado para enseñar la historia. Esto por un lado tiene sus ventajas pero también sus contradicciones, cuando el docente no es historiador presenta ciertas complicaciones y desconocimiento para enseñar la historia con los métodos más apropiados, por lo que hace de la improvisación el método sugerido.

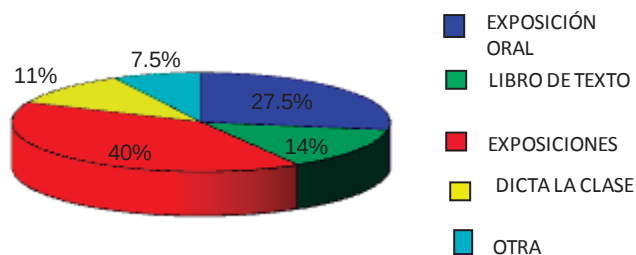
**GRÁFICO 9. METODOLOGÍA**



### **3.3 TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA**

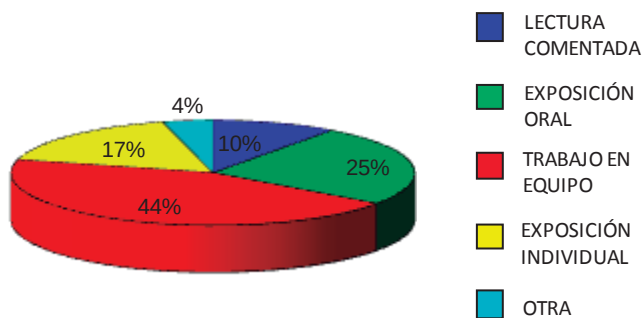
Para conocer y analizar las diferentes estrategias utilizadas por el profesor para reforzar el aprendizaje de la historia, elaboramos dos interrogantes que nos permitieran realizar un balance general del tema. En la primera de ellas, el 40% contestó que la exposición mediante algún apoyo didáctico es la que utiliza el docente para explicarles en clase, un 27.5% por su parte respondió que la exposición oral del docente, el 14% dijo que utilizaba el libro de texto como estrategia, un 11% afirmó que el profesor les dictaba la clase y el 7.5% eligió la opción otra, donde prevaleció la realización de resumen. Lo que nos indica que hay cierta participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que rompe con la pedagogía tradicional, la cual tiene como característica principal el estado pasivo del alumno.

**GRÁFICO 10. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**



En la otra interrogante se les preguntó a cerca de las actividades desarrolladas en clase por el profesor, el 44% respondió que el trabajo en equipo, el 25% dijo que la exposición oral, el 17% de ellos contesto que la exposición individual era la actividad sugerida, un 10% dijo que la lectura comentada y el 4% eligió la opción otra, donde predominó el resumen como una actividad desarrollada en clase.

**GRÁFICO 11. SOBRE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN CLASE**



### 3.4 RECURSOS DIDÁCTICOS EMPLEADOS POR EL DOCENTE

Los recursos didácticos son puntos de apoyo que instalamos en la corriente del aprendizaje para que cada alumno alcance o se aproxime a sus límites superiores de sus capacidades de aprendizaje. Existen una infinidad de recursos didácticos que se pueden emplear para apoyar la práctica docente y que son necesarios en cualquier nivel de enseñanza. Estos deben servir para mejorar las condiciones de trabajo de los profesores y estudiantes, pero nunca podrán sustituir al profesor.

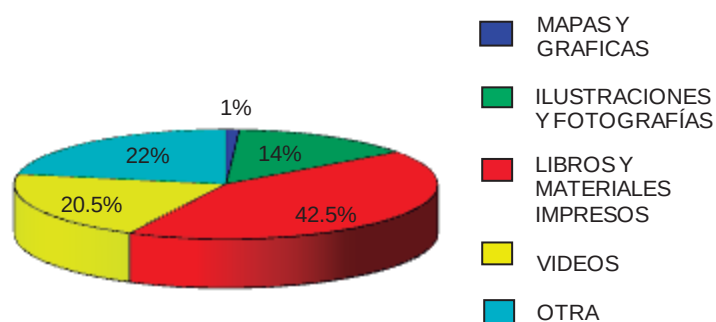
Los recursos didácticos cumplen una infinidad de funciones entre las cuales destacamos las siguientes: sirven para adquirir nuevos conocimientos, acelerar el proceso del conocimiento, acercar a la realidad al alumno, y despertar interés, desarrollar habilidades y hábitos prácticos, entre otros aspectos.<sup>103</sup>

Al respecto, planteamos tres interrogantes sobre los recursos didácticos empleados en el aula escolar por el docente, la frecuencia con la que son empleados y sobre todo el nivel de aprendizaje que han desarrollado los alumnos al respecto. En este sentido obtuvimos un 42.5% quienes dijeron que el libro de texto y los materiales impresos son los recursos didácticos empleados por el docente para explicar los temas, el 22% eligió la opción otra, donde ponderaron las pláticas, el debate y las exposiciones por parte del alumnado como recursos didácticos, un 20.5% mencionó que el uso del video es la alternativa utilizada, el 14% dijo que las ilustraciones y fotografías eran utilizadas por el profesor, y el 1% escogió los mapas y gráficas como auxiliares de la práctica docente.

---

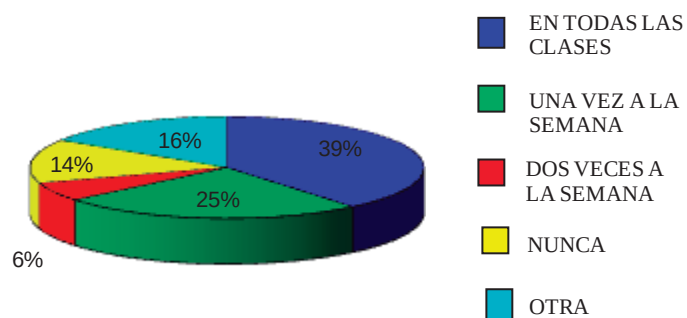
<sup>103</sup> Para profundizar al respecto sobre las características y funciones de los diversos recursos didácticos, véase, Nieto López, José de Jesús. *La enseñanza de la historia*. México. Quinto sol. 1992. pp. 81-86

**GRÁFICO 12. RECURSOS DIDÁCTICOS**



En cuanto a la frecuencia con la que son empleados obtuvimos los siguientes resultados: el 39% dijo que se empleaban en todas las clases, un 25% respondió que una vez a la semana, otro 16% eligió la opción otra, donde sobresalió que de vez en cuando se empleaban, seguida de un 14% que contestaron que nunca se utilizaban, y el 6% mencionó que dos veces por semana.

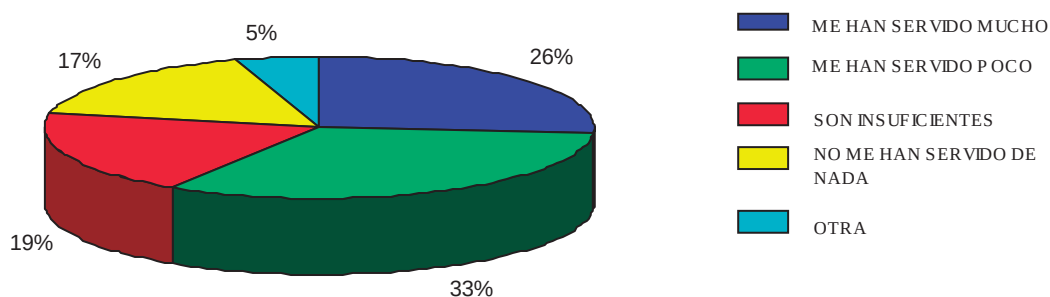
**GRÁFICO 13. FRECUENCIA CON LA QUE SON EMPLEADOS**



Finalmente en la pregunta relacionada a la medida en que tal o cual recurso les ha permitido lograr un avance significativo en su aprendizaje encontramos los siguientes resultados: un 33% respondió que les han servido poco, seguido de un 26% que contestó que les han servido de mucho, el 19% dijo que son insuficientes, otro 17%

comentó que no les han servido de nada y el 5% eligieron la opción otra, donde imperó la afirmación de que los recursos didácticos les habían servido lo suficiente.

**GRÁFICO 14. MEDIDA DE APRENDIZAJE DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS**



### **3.5 CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación es la actividad sistemática y continua, que está integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos. Desde hace años la evaluación ha sido un tema muy recurrente y sometido a constantes revisiones en las investigaciones realizadas en el sistema educativo mexicano. La evaluación debe entenderse como un medio para orientar el trabajo del alumno, para conocer su nivel formativo y para estimar el grado de asimilación de la enseñanza que recibe.

La evaluación para la enseñanza secundaria en nuestro país, se encuentra fundamentada en el acuerdo 200, publicado por la SEP en el Diario Oficial de la

Federación, por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.<sup>104</sup>

El acuerdo 200, establece que las instituciones educativas públicas federales, estatales y municipales, así como las particulares con autorización que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, tienen la obligación de evaluar el aprendizaje según la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, formación de actitudes, hábitos y valores. Todo lo anterior debe evaluarse según el acuerdo, con técnicas pedagógicas adecuadas y metodologías actualizadas para obtener los mejores resultados posibles. Lo interesante de todo esto es que, aún existiendo una reglamentación para la evaluación, no se mencionan cuáles son los instrumentos de evaluación sugeridos o los “adecuados”, lo que deja a criterio del profesor, el cual basado en su experiencia académica cotidiana debe seleccionar libremente el criterio de evaluación acorde a la situación escolar que se le presenta.

Por ello, nos encontramos que el examen es el instrumento sugerido para evaluar el desempeño académico de los alumnos de secundaria lo que nos hace cuestionarnos a cerca de la efectividad del mismo y de los demás criterios que se pueden emplear. Para constatar lo anterior se les preguntó a los alumnos a cerca del criterio que consideraban idóneo para evaluar su nivel de aprendizaje. El 33% consideró las exposiciones individuales y grupales como las predilectas, el 24% optó por el trabajo final como un criterio válido, el 20% sugirió la participación en clase, un 13% prefirió el tradicional examen, seguido de un 10% que eligió la opción otra, donde prevaleció que se les evaluara por medio de la revisión de la libreta y los apuntes. Estos

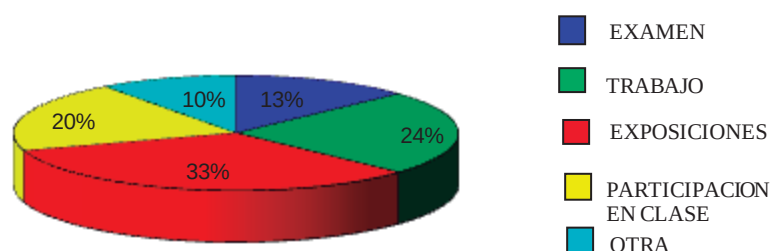
---

<sup>104</sup> Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la federación*, órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. México. lunes 19 de septiembre de 1994.



resultados son interesantes ya que los alumnos rechazan el examen como el único criterio de evaluación, y es que en la mayoría de las secundarias éste es sino el único, si el más recurrido parámetro para medir el grado de aprendizaje y desarrollo del alumno. Contrastando con la participación del alumnado, quienes opinaron que se les evaluara por medio de las exposiciones y el trabajo final.

**GRÁFICO 15. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**



### **3.6 LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS TRADICIONES**

La formación de profesores para la enseñanza secundaria ha sido desde hace mucho tiempo, un privilegio exclusivo del estado a través de la SEP, quien se ha encargado de elaborar los planes y programas de estudio para las normales superiores del país y por ende para la enseñanza básica en nuestro país.

Desde 1942, fecha en que finalmente se creó la Escuela Normal Superior<sup>105</sup>, en lo sucesivo (ENS), ésta ha venido siendo la encargada de la formación y preparación del personal docente de la secundaria, incrementándose paulatinamente las normales superiores en la mayoría de los estados de la república mexicana. Pero no es sino hasta 1975, con los Acuerdos de Chetumal<sup>106</sup>, que se reconoce a la ENS como la única responsable de la formación de maestros de secundaria.

La ENS fue el paso natural de los normalistas durante mucho tiempo, pues además de ser la formadora por excelencia de los maestros de secundaria se encargaba de nivelar pedagógicamente a los bachilleres que aspiraban a ser docentes de este nivel, mediante cursos de verano, la ENS ofrecía la oportunidad de que los profesores en servicio pudieran seguir preparándose y concluir la licenciatura en secundaria.

Actualmente nos encontramos con que el perfil del docente de secundaria no es únicamente el normalismo, sino que se ha permitido la apertura a otros perfiles profesionales como el universitario. Por ello, es importante tomar en cuenta el perfil profesional del docente de secundaria, destacando al profesor que imparte la enseñanza de la historia.

Hasta hace poco más de veinte años, el perfil profesional del docente de secundaria era el siguiente: maestro de primaria con estudios posteriores en la Normal Superior

---

<sup>105</sup> Para una mayor comprensión, véase, Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. Tomo I. México. UNAM. 1990. pp. 225-226

<sup>106</sup> Sandoval Flores, Etelvina. *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México. UPN-Plaza y Valdes. 2002. p. 74

en alguna especialidad que ahí se ofrece. Entonces notamos que el perfil era de maestros normalistas en su mayoría, pero también destacan casos para materias como civismo, biología o inclusive historia, donde se encontraba a licenciados o médicos impartiendo dichas clases<sup>107</sup>.

El perfil profesional del docente de secundaria ha cambiado considerablemente, pues ahora no solo vemos normalistas, sino personal egresado de otras carreras universitarias y de estudios superiores y/o tecnológicos, lo que viene a contribuir y permitir la apertura hacia otras perspectivas para los alumnos, quienes finalmente son el centro de atención de la escuela.

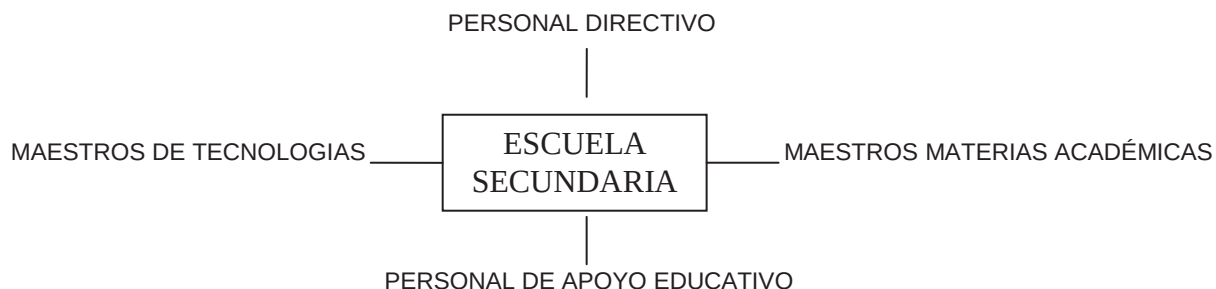
En este sentido, vale la pena destacar la importancia que tiene el docente para lograr una transformación educativa, pues es el maestro el mediador entre las políticas educativas y su ejecución en el aula, de ahí la importancia de analizar su práctica cotidiana. Encontrando una heterogeneidad en la manera como se desempeñan los profesores, quienes en la mayoría de los casos solo tienen en común tal denominación, pues notamos marcadas diferencias entre los mismos, dadas las condiciones específicas del nivel, región, sistema, escuela, por mencionar algunas.

Etelvina Sandoval Flores<sup>108</sup> destaca acertadamente tal división en la escuela secundaria, en donde existen cuatro grupos o bloques de docentes: los maestros de materias académicas; los de actividades de desarrollo, como los que imparten las tecnologías; el personal de apoyo educativo, como prefectos; y el personal directivo.

---

<sup>107</sup> Ibid. p. 140-142

<sup>108</sup> Ibid., p.134-135



*El personal directivo*, lo conforman no solo el director de la institución, sino que existe un subdirector, un supervisor y un jefe de enseñanza. Estos son la cabeza de la escuela y de ellos depende en gran medida el buen funcionamiento escolar, tienen la gran responsabilidad de supervisar, vigilar, gestionar y coordinar el trabajo cotidiano en los planteles escolares. El director es el responsable y la autoridad máxima en la escuela y se encuentra auxiliado por el subdirector.

*Los maestros de materias académicas*, constituyen el grueso de los docentes de una escuela secundaria, pues no hay que olvidar que dentro del plan de estudios se cuenta con once diferentes materias académicas, y cada materia puede tener hasta tres o más profesores que la imparten.

*Los maestros de actividades tecnológicas*, mejor conocidos como los maestros de “taller”, constituyen un grupo particular dentro de la secundaria. Estos son un sólido apoyo para el mantenimiento de la escuela, pues se encargan de realizar reparaciones al plantel relacionadas con su especialidad. El perfil profesional con el que cuentan en su mayoría, es de técnicos ya sea de nivel bachillerato o licenciatura, así como ingenieros, lo que contribuye a un autoaislamiento como grupo.

*El personal de apoyo educativo*, lo conforman los prefectos, orientadores (psicólogos) y el trabajo social, y su función es la de apoyar el trabajo de los

maestros y directivos por una parte y al alumnado por otra. Pero también dentro de esta línea se encuentran los servicios generales y administrativos, se conforman por el personal propiamente administrativo (apoyo secretarial y contraloría) y el manual (auxiliar de intendencia, conserje).

Estos diferentes grupos o bloques de profesores tienen algo en común: la formación de los alumnos. Sin embargo existe una marcada división entre estos cuatro grupos e inclusive entre los mismos docentes, discrepancias que tienen que ver con la misma dinámica escolar en la que se desenvuelven; por las condiciones de cada uno, es decir, por su perfil profesional o en su defecto por la falta del mismo, por la antigüedad que tienen los docentes, e inclusive por la cuestión sindical, donde las posturas ideológicas y de militancia sindical han contribuido en gran medida a la disgregación académica de las instituciones educativas.

Dentro de la escuela secundaria y en la práctica cotidiana del docente, observamos algunas carencias y deficiencias que afectan e inciden directamente en su desempeño laboral y por ende en la práctica escolar cotidiana, como por ejemplo: las condiciones (precarias) espaciales o físicas del plantel y sobre todo del aula de clases, pues en la gran mayoría de las secundarias se carece de espacio suficiente dentro de las aulas en donde los alumnos toman sus clases, encontrándonos grupos extensos en salones con poca capacidad, y es que la norma internacional de calidad, señala que la distancia entre alumnos dentro del salón de clases debe ser de un metro cuadrado entre los mismos, esto por supuesto que no se cumple, pues en los salones existen mas de cuarenta alumnos por grado; junto con lo anterior, la matrícula elevada de alumnos a los que tiene que atender por grupo el profesor (un promedio de cuarenta alumnos por grupo), añadiéndole que atienden varios grupos,

esto se convierte en un verdadero suplicio al que se tiene que enfrentar el maestro; además notamos otro problema que tiene que ver con la preparación profesional de los docentes, pues dentro de esa heterogeneidad existente, encontramos perfiles profesionales diversos, que van desde los maestros normalistas, con alguna especialidad, pasando por profesionistas universitarios y egresados de instituciones tecnológicas hasta docentes que no concluyeron una carrera. Al respecto, cabe mencionar que para soslayar esta deficiencia, el estado ofrece un “permiso de práctico”, para que determinada persona pueda ejercer y dar la materia correspondiente, aunque no cuente con el perfil necesario; hasta cuestiones que tienen que ver con el dominio del conocimiento de la materia misma y el control del grupo, dilemas a los que la educación y el docente tiene que enfrentarse continuamente.

Dentro de la enseñanza y práctica docente podemos encontrar y ubicar diversos enfoques, tradiciones o concepciones que han imperado en la práctica del profesor. Uno de los modelos pedagógicos que prevalece aun en la actualidad dentro de las secundarias, es la práctica tradicional<sup>109</sup>, en donde la figura central es el profesor, y donde sólo él posee el conocimiento, lo sabe todo, mientras que el alumno se mantiene pasivo, solo escuchando el monólogo que brinda el profesor.

Al respecto, Pedro Montan Jubero, describe cuatro modelos, que centrados en las actitudes y actividades que ubican al profesor dentro del proceso educativo<sup>110</sup>:

- 1) *Modelo carismático*. En donde aparece la figura del maestro como la más importante dentro del salón de clases, y en donde el poder y el saber se concentran sólo en él.

---

<sup>109</sup> Véase el capítulo II, en donde exponemos con mayor precisión las características de dicho modelo.

<sup>110</sup> Fontan Jubero, Pedro. “El papel del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos”, en:

Este modelo también conocido como tradicional<sup>111</sup>, es el que impera aun, en las diferentes aulas escolares, y que podemos identificar no sólo por el carácter ponderante que juega el maestro dentro del grupo, sino que también se refleja en la misma disposición material de las clases, en su mobiliario y arquitectura: "...un pasillo rectangular, una nave de iglesia en la que el altar resulta ser la cátedra magistral hacía la que deben converger los ojos de los fieles."<sup>112</sup>

2) *Modelo de ajuste*. En contraparte con el anterior, éste se centra en el alumno.

El maestro se ocupa de conocer la naturaleza psicológica de sus estudiantes y los contenidos se relegan en aras de la importancia de los alumnos como personas.

En este segundo modelo, encajan perfectamente los movimientos educativos de la Escuela Activa y la Escuela Nueva<sup>113</sup>, y que fundamentalmente se preocupa por el alumno, por lo que puede aprender y donde el maestro debe de ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del alumno.

3) *Modelo de relación*. Aquí se enfatiza el intercambio entre profesor y alumno.

No se centra ni a uno ni a otro, sino más bien prioriza la vinculación interpersonal que se desarrolla entre el docente y el alumno. El maestro dentro de este modelo forma a los alumnos y a la vez es formado por ellos.

4) *Modelo interrelacional*. Esta última se basa en las funciones, interacciones y roles que se desarrollan dentro del salón de clases. El poder no se centra en el profesor, sino que es compartido con los alumnos. Se sustituye el binomio

---

<sup>111</sup> Y que Louis Not describe perfectamente, dividiendo en dos líneas los métodos tradicionales: los de la tradición activa, y los de la tradición constituida. Véase Not Louis. Op. cit. pp. 27-64

<sup>112</sup> Montan Juberó, Pedro. Op. cit. p. 131

<sup>113</sup> Para una mayor comprensión puede consultar a los siguientes autores: Palacios, Jesús. Op. cit., Messer, August. Op. cit., Gadotti, Moacir. Op. cit., Gutierrez Zuloaga, Isabel. Op. cit., Luzuriaga, Lorenzo. Op. cit., Chateau, Jean. Op. cit. y Abbagnano, N. y A. Visalbergh. Op. cit.

profesor-alumno del modelo anterior, por la actividad procedente de toda la red de interrelaciones dadas en una institución escolar.

Una estrategia representativa de este modelo es la dinámica de grupos, donde se perciben la participación, las funciones, interacciones, roles, y donde el maestro deja de ser el que ordena y habla mucho, ahora tiene la función de ser un coordinador de las actividades del grupo.

Por su parte, Gabriela Diker y Flavio Terigi<sup>114</sup> describen algunas tradiciones en la práctica docente:

- *Enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio.* Aquí se concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. La enseñanza como un oficio que se aprende enseñando, como cualquier oficio que se aprende practicándolo. Este enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por el colectivo docente.
- *Tradición normalizadora-disciplinadora.* Se concentra en el moldeamiento del maestro, con el objetivo de su normalización. El docente se convierte en un combatiente de la barbarie y un agente de civilización. Para esta tradición los procesos formadores deben reunir dos requisitos: se cumplen en la práctica y en el ámbito de la escuela normal.
- *Tradición academicista.* Este enfoque pone de manifiesto que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición la formación pedagógica es superficial e innecesaria. Este modelo prioriza los contenidos, el qué se

---

<sup>114</sup> Diker Gabriela y Flavio Terigi, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Argentina. Paidós. 1997. pp. 110-118



enseña, por encima de la formación pedagógica. Aquí lo importante es el dominio del conocimiento de la materia del profesor, dejando a un lado las interrogantes sobre quién enseña y cómo se enseña.

- *Enfoque técnico-academicista.* También conocido como tradición eficientista o concepción tecnológica, este enfoque establece una distinción entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, entendiendo a este último como una aplicación del primero. Bajo esta perspectiva, el docente no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales. El conocimiento experto no tiene por que residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en su conjunto. Como ejemplos representativos de esta concepción encontramos los temas como el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento, la instrucción programada, la enseñanza audiovisual y la microenseñanza por mencionar algunos.
- *Concepción personalista o humanista.* Esta tradición centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficiencia docente, contraponiéndose a la formación tecnológica que hace énfasis en el desarrollo de habilidades o competencias. Concibe la formación como un proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el profesor mismo, es decir, se pone el acento en la autoformación del docente.
- *Enfoque hermenéutico-reflexivo.* Este enfoque se orienta a la indagación y reflexión por parte del maestro. Parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados imprevisibles y cargada de

conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello, se requiere un conocimiento experto del profesor, elaborado en el propio escenario incorporando los factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. El docente deja de ser un acto mas que se mueve en escenarios prefigurados, para devenir en un sujeto que recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia. Un tema de gran interés para esta tradición, es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente.

## **CAPÍTULO IV**

# **PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

## 4.1 EL JUEGO COMO FACTOR DE APRENDIZAJE

### Definición.

Para tratar de definir el concepto de juego es necesario analizarlo desde tres perspectivas diversas que nos permitirán comprender la connotación del juego: fisiológica, psicológica y sociológica. Bajo la lógica del concepto fisiológico encontramos a Herber Spencer quien nos explica que **“el juego es una actividad que realizan los seres vivos superiores sin un fin aparentemente utilitario, como medio para eliminar su exceso de energía”**<sup>115</sup>

Aunque lo cierto es que mediante el juego los seres humanos logran aprender, desarrollar y reforzar valores como la cooperación y la interacción que mas adelante hablaremos con mas precisión, y sobre todo existe una finalidad a la hora de emprender una actividad lúdica ya sea con fines de recreación o de aprendizaje por mencionar algunos.

El concepto psicológico sobre el juego, donde aparece Arnolf Russel, quien lo define como **“una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma”**<sup>116</sup> Comprobando con ello la característica peculiar que posee el juego al ser una actividad con un fin en sí misma que genera placer a quien lo practica.

Finalmente desde la óptica de la sociología, Johan Huizinga, en su obra *Homo Ludens* dice que **“el juego es una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites establecidos de espacio y tiempo, atendiendo a reglas libremente aceptadas, pero incondicionalmente seguidas, que tienen su**

---

<sup>115</sup> Álvarez, Jesusa, y otros. *Desarrollo curricular para la formación de especialistas en Educación Física*. Gymnos. Madrid. 1993. p.305

<sup>116</sup> *Ibíd.* p. 306

**objetivo en sí mismo y se acompaña de un sentimiento de tensión y alegría”<sup>117</sup>.**

Quizás este autor se enfoca más en edades adultas, donde regularmente el juego es por ende reglado, y no así en la infancia, la cual se caracteriza por tener más libertad de expresión en el comportamiento del niño.`

Además por medio del juego se desarrollan algunas capacidades inherentes del ser humano como lo son la imaginación, el razonamiento, la observación, la asociación, la capacidad de comprensión y expresión, entre algunas otras, además de que permite la socialización y la interacción entre los participantes.

Según algunas investigaciones, el juego puede cumplir al menos tres funciones en el proceso de aprendizaje: un medio de exploración y expresión, como un instrumento para la organización y aplicación de habilidades y como un factor de socialización e integración<sup>118</sup>. Además de que es un apoyo con fines de motivación, diagnóstico y evaluación que sirve para propiciar la creación de productos educativos, como veremos a continuación la importancia del juego dentro del aprendizaje escolar.

### **Importancia del juego.**

En el juego existe una función social fundamental, donde el niño puede hacer uso del intercambio de emociones con sus semejantes propiciando por medio de las relaciones sociales la creación de valores como el respeto, la amistad, el apoyo, la cooperación, entre otros.

El juego se convierte en una herramienta eficaz de expresión en el niño para mostrar el estado de ánimo en que se encuentra, así como la oportunidad de experimentar

---

<sup>117</sup> Ídem.

<sup>118</sup> Villareal Bello, Silvia y otros. *Los juegos didácticos como factores de desarrollo de comunidades de aprendizaje*. (Consultado en línea). [www.somece.org.mx/memorias/2002/grupo4](http://www.somece.org.mx/memorias/2002/grupo4)

previamente diversos roles adultos. Además hay que recalcar que el niño a través del juego enriquece su personalidad y aparte de definir el rol social que tendrá de adulto, aprende a vivir en sociedad, es decir, se socializa.

El Juego, elemento comúnmente básico en la vida del hombre y por el cual diversos psicólogos, pedagogos y sociólogos debaten su importancia; es una actividad que como se ha dicho anteriormente se ve remarcada durante la infancia, aunque indiscutiblemente permanece durante toda la vida, por ello es fundamental que desde la infancia el niño sepa que se puede aprender jugando y no necesariamente se le eduque de una manera tradicional, rígida y poco flexible.

El niño cuando juega, intenta ser el mejor; realmente se pone en su papel y no le gusta perder, le apasiona el reto y hacia donde lo conduce el juego. También llega a reforzar su identidad y logra una solidaridad con el grupo de niños con los que juega; porque además de ver el mundo a través del juego de una manera simple, el niño construye y transforma su entorno dándose cuenta de la necesidad de los demás.

### **Tipos de juego y clasificación.**

Para clasificar al juego, es importante mencionar el estudio que hace Piaget acerca de los tipos de juego en las diferentes etapas de la maduración psicomotriz del hombre.

Bárbara Newman basada en los escritos de Jean Piaget, menciona varios tipos de juegos, teniendo en primer plano el **Juego Sensoriomotriz**, que puede ser por ejemplo el chuparse el dedo durante los primeros seis meses; de hecho, **“la primer forma de juego es la sensoriomotriz. Tan pronto como las actividades de movimiento caen bajo el control del niño, las comienza a usar y a explorar en**

**forma de juego”.**<sup>119</sup> A pesar de que estos juegos son los primeros que se presentan en el hombre, no culminan durante su crecimiento, sino por el contrario, se perfeccionan. Por ejemplo: andar en bicicleta, correr, patinar, nadar y otras actividades son formas complejas de juego sensoriomotriz. Cabe mencionar que la etapa sensoriomotriz transcurre desde que nace hasta el año y medio o dos años, teniendo su apogeo justo antes de la aparición del lenguaje.

Durante la etapa preoperatoria (2 a 7 años) se da el juego simbólico, donde **“la fantasía es un recurso interno que el niño tiene para adaptarse a lo que el medio le demanda”.**<sup>120</sup> Esta etapa abarca desde el preescolar hasta los primeros años de primaria y el sujeto se encuentra en la edad de la fantasía; hecha a volar su imaginación y el juego simbólico le permite expresar sus emociones, asimila esquemas ya conocidos, aprende y experimenta nuevos roles sociales. También es llamada operacional concreta.

Más adelante existen los juegos de reglas, que para Piaget **“son de los únicos que se prolongan hasta la edad adulta. Las mismas reglas dan a los juegos una dimensión social. Proporciona límites convencionales, consecuencias y premios para la acción. Las reglas dan la estructura al juego y aumentan el reto.”**<sup>121</sup>

En esta etapa existen reglas que deben cumplirse, siendo estas la parte fundamental del juego y la distinción de este tipo de juego con los anteriores. Se torna de carácter competitivo y se juega por sentir el agrado de la posibilidad de ser vencedor.

---

<sup>119</sup> Newman, Bárbara. *Manual de Psicología Infantil*. Limusa. 6ta. Reimpresión. México. 1988. p. 319

<sup>120</sup> *Ibíd.*, p.321

<sup>121</sup> *Ibíd.*, p.324

Algunos investigadores y especialistas del tema han propuesto una clasificación general sobre los juegos tomando como parámetros diferentes aspectos que van desde el género, el tipo de juego, hasta la edad misma, aquí solo mencionaremos los que consideramos más importantes para poder comprender la clasificación del juego. Cuando el niño juega, experimenta situaciones de movimiento, ya que puede ser un poco incongruente hablar de juego sin moverse; de hecho, la mayoría de los juegos utilizados en la educación Física son motores, hablando un poco en enfoque educativo. Por eso, Hugo del Pozo clasifica a los juegos como **motores**, y estos a su vez en dos sentidos: *visual y auditivo*. Este autor comenta que: **“estos juegos dan al niño la conciencia clara de sus movimientos y de las sensaciones de que son ellos el punto de partida. Para sostener su interés y su atención hay que presentarles juegos de con junto estimulándolos por medio de la competencia.”**<sup>122</sup>

Al realizar estos juegos, el niño se vale de sus sentidos al mismo tiempo que ejercita su razonamiento y además se interrelaciona con los demás creando lazos de respeto y convivencia, muy necesarios en la sociedad.

Por otra parte, los juegos *auditivos motores* permiten al niño la comprobación de lo que siente por medio del tacto y del oído, que posteriormente puede corroborar con la vista.<sup>123</sup> Pero hasta este punto conviene aterrizar la clasificación del juego en algo un poco más práctico. Es cierto que puede haber infinidad de clasificaciones hacia esta actividad, pero en esencia todas van encaminadas con el aprendizaje, la diversión, el sano esparcimiento y la recreación, entre otras; elementos que utilizan como herramientas la mente y por supuesto el cuerpo (movimiento).

---

<sup>122</sup> Del Pozo, Hugo. *Recreación Escolar*. México. Avanta. 1993. p.38

<sup>123</sup> *Ibíd.*, p.38



Erika Döbler<sup>124</sup> hace una interesante clasificación de los juegos en su parte práctico-metódica como:

- a).- Juegos con canciones infantiles.
- b).- Juegos de carrera.
- c).- Juegos de balón.
- d).- Juegos de fuerza y destreza.
- e).- Juegos para ejercitar los sentidos.
- f).- Juegos en el agua.
- g).- Juegos campestres.
- h).- Juegos hogareños.

Por su parte, Jesusa Álvarez<sup>125</sup>, clasifica al juego desde el contexto de la Educación Física como lo siguiente:

|                 |                                                                                          |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.- SENSORIALES | A) Auditivos<br>B) Visuales<br>C) Táctiles<br>D) Gusto<br>E) Olfato<br>F) De orientación |
|                 | A) velocidad de reacción<br>B) Locomoción                                                |

<sup>124</sup> Döbler, Erika. *Juegos Menores*. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1977.

<sup>125</sup> Álvarez, Jesusa, y otros. Op. cit., p. 318

|                               |                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.- MOTORES                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcha</li> <li>- Carrera</li> <li>- Cuadrupedia</li> <li>C) saltos</li> <li>D) Equilibrio</li> <li>E) Lanzamiento</li> <li>F) Coordinación</li> </ul> |
| 3.- DE DESARROLLO ANATÓMICO   | <ul style="list-style-type: none"> <li>A) Musculares</li> <li>B) Articular</li> </ul>                                                                                                           |
| 4.- GESTUALES O PREDEPORTIVOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>A) Adquisición de habilidades</li> <li>B) Manejo de instrumentos</li> </ul>                                                                              |

Otra de las clasificaciones que resaltamos es la de Oscar Incaborne, quien haciendo referencia a diversos autores propone lo siguiente<sup>126</sup>:

|                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALLIPRANDL:                                                                                                                    | CAILLOIS:                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresivos</li> <li>- Simbólicos</li> <li>- Cognitivos</li> <li>- Grupales</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia</li> <li>- Azar (juegos de Azar)</li> <li>- Simulacros (juegos de teatro)</li> <li>- Vértigo (juegos de danza)</li> </ul> |

<sup>126</sup> Incaborne, Oscar. *Juego y Movimiento*. Tomo II. Puebla, México. Gil Editores. 2001. p. 24

| MOYLES:        |               |                  |
|----------------|---------------|------------------|
| FÍSICOS        | INTELECTUALES | SOCIAL EMOCIONAL |
| - Motor grueso | - Lingüístico | - Terapéutico    |
| - Motor fino   | - Científico  | - Repetitivo     |
| - Psicomotor   | - Simbólico   | - Comprensivo    |
|                | - Matemático  |                  |

| VAN DER KOOIJ:                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- De repetición</li> <li>- De imitación</li> <li>- De construcción</li> <li>- De agrupación</li> </ul> |

Derivado de lo anterior se puede sostener que la situación del juego en los sistemas educativos actualmente es una herramienta indispensable de la cual se apoya el maestro para enriquecer el proceso educativo. Esto es lógico si se piensa que el juego es el medio que utiliza el niño para descubrir el mundo además de que es algo que hace con agrado, facilitando el hecho de no ser para él una imposición, sino por el contrario una satisfacción y un placer. Naturalmente deben tomarse en cuenta los juegos de acuerdo a la edad y a los objetivos que se pretende abordar.

El juego es un medio y fin por medio del cual el alumno logra la interacción y permite que se desarrolle el proceso de socialización, por medio del cual aprende ciertas pautas y conductas necesarias para convivir en sociedad, por lo que a continuación ahondaremos sobre la socialización y las dinámicas grupales como ambientes de aprendizaje.

## **4.2 LAS DINÁMICAS GRUPALES COMO AMBIENTES DE APRENDIZAJE**

### **La socialización como medio de aprendizaje.**

La socialización es el proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenecen<sup>127</sup>.

Los niños al nacer poseen una gama potencial de conducta, por lo que pueden ser determinados por los grupos sociales, religiosos o éticos al que pertenecen. Pero entonces, ¿cómo se desarrollan esas creencias, conductas y motivaciones y qué factores inciden y determinan la personalidad del niño? Para empezar diremos que dentro de la familia, los padres y hermanos son agentes de mayor influencia en los primeros años, pues son ellos los que tienen un mayor contacto e interacción, lo que les permite regular y controlar la conducta del niño. Por medio de la socialización se adquieren las pautas de comportamiento, actitudes y valores de una cultura

---

<sup>127</sup> Mussen, Paúl Henry. *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México. Trillas. 1971. p. 322.

determinada, pero al mismo tiempo la socialización permite la capacidad para trabajar en grupo, buscando la solución de problemas comunes.<sup>128</sup>

En el ámbito educativo y escolar, el educando se integra y se incorpora a su medio social relacionando leyes, normas y costumbres, las cuales son acatadas por el grupo ubicándose en una relación social constante, permitiendo así la socialización en el ambiente escolar, dentro y fuera del aula.

### **La escuela como grupo social.**

La familia es el grupo social que más influye en el control del proceso de socialización. Pues desde sus primeros años los niños siempre han pasado más tiempo dentro de la familia.

Fernando Savater nos explica al respecto: "...Antes de ponerse en contacto con sus maestros [los alumnos] ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, que seguirá siendo determinante durante la mayor parte del periodo de la enseñanza..."<sup>129</sup>

Al mismo tiempo Savater nos explica que existen dos niveles de socialización: la socialización primaria, que es la mencionada anteriormente, proporcionada por la familia, en donde el niño debe aprender aptitudes fundamentales como el hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, etc., por lo cual éste se convierte en un miembro mas o menos estándar de la sociedad. Después los grupos de amigos, el

---

<sup>128</sup> Ardilla, Rubén. *Los orígenes del comportamiento humano*. Barcelona, Fontanella. 1979. p. 149.

<sup>129</sup> Savater, Fernando. *El valor de educar*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. 1997. p. 61

trabajo y la escuela sobre todo se encargarán de propiciar la socialización *secundaria*.<sup>130</sup>

Solamente se socializa mediante el aprendizaje. Por ello, la socialización es un proceso activo y dinámico. Aquí es donde la escuela juega un papel fundamental, para propiciar la función socializadora al niño, hacerle participar en la vida social. La escuela hace posible que los niños interactúen y se promuevan valores como la cooperación, la responsabilidad, reciprocidad, el trabajo en equipo, entre otras.

La socialización sirve a la educación como un agente importante para que el individuo se pueda desarrollar perfectamente, por esto puede decirse que el proceso de socialización muestra el aprendizaje de roles y la adquisición de status dado por la mera participación en las estructuras sociales como un cambio funcional y el proceso de educación, como el aprendizaje de roles y la adquisición de status dados por la comunidad de contenidos culturales y pautas de comportamiento social de un cambio impuesto o inducido.

La escuela viene entonces a realizar el papel socializador que en las sociedades primitivas desempeña todo el grupo social. El aprendizaje del funcionamiento dentro de las instituciones es un aspecto del proceso de socialización.

El papel que desempeña el alumno en este proceso es esencial, ya que necesita aprenda a aprender, es decir, que durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión y participe intelectualmente en la vida social.

Mientras que el papel del docente es el de agente socializador, tanto en cuestiones personales como en lo académico. El maestro es el responsable del clima o

---

<sup>130</sup> En cuyo proceso adquirirá conocimientos y competencias de alcance más especializado. *Ibíd.* pp. 61-62

atmósfera psicológica en el salón de clases. Para lo cual debe de poner en marcha los estilos de enseñanza más propicios y adecuados a la situación escolar que se le presenta, por ejemplo, debe de centrar su atención en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la cooperación más que en la competencia, en la integración del grupo más que en el control, pero sobre todo debe de propiciar la participación y la interacción del educando. A esto último le podríamos agregar la aplicación de las dinámicas grupales y técnicas que permitan la comunicación grupal, la socialización y el aprendizaje sustancial.

Otro de los elementos importantes dentro de la socialización y el proceso de enseñanza-aprendizaje son la creación de grupos, es decir el agrupamiento de niños que surgen desde temprana edad y que dan origen a los llamados grupos de interacción social o grupos sociales.

### **La dinámica de grupo.**

La dinámica de grupo es una disciplina científica que se ocupa de indagar las causas o razones por las cuales los grupos que funcionan dentro de la sociedad en general actúan o se comportan en la forma en que lo hacen<sup>131</sup>. La dinámica de grupo se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia, tales formas son: acción, movimiento, cambio, interacción, transformación, etc. La interacción o acción recíproca de tales fuerzas sobre un grupo constituyen su dinámica.

---

<sup>131</sup> Contreras Ferto, Raúl. *Dinámica de grupo y trabajo por equipos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Xalapa. Veracruz. Normal veracruzana. 1986. p. 15

El grupo ayuda entre algunas cuestiones a superar problemas personales, crear seguridad individual, permite una retroalimentación crítica constructiva que ayuda a crecer, además propicia la comunicación como el elemento esencial en el aula.

En el profesor recae la responsabilidad de promover y mantener una buena comunicación y relación con el grupo, juega el rol de promotor de la ejecución de las dinámicas grupales. Debe romper con el estereotipo del maestro tradicional, deberá tomar la postura de coordinador del grupo, como gestor de conocimientos, debe actuar como participante, no como dictador y autoritario, no solo debe impartir los conocimientos, sino ayudar a los alumnos a adquirirlos.

El alumno de igual manera debe poner de su parte para que el proceso se lleve a cabo con éxito. Deberá tener la disposición para contribuir con la participación e interacción que permitirá lograr un verdadero cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues de nada servirá la implementación y aplicación de las técnicas grupales por parte del profesor si el grupo no muestra interés y disposición a cooperar.

### **Técnicas Grupales.**

Las técnicas de grupo son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad del grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de grupo.<sup>132</sup> Entre algunas técnicas encontramos las siguientes: la conferencia, debate, mesa redonda, simposio, discusión en grupos, el seminario, etc. La mayoría de ellas, fundamentadas científicamente y probadas en la experiencia, lo que permite asegurar que

---

<sup>132</sup> Cirigliano F. J., Gustavo y Aníbal Villaverde. *Dinámica de grupos y educación*. Argentina. Humanitas. 1976. p. 78



escogiendo la técnica adecuada se podrá activar los impulsos y las motivaciones individuales del alumno, estimulando la dinámica del grupo. De ahí la necesidad de conocer y utilizar las técnicas adecuadas a la hora de trabajar en la dinámica de grupo. Aunque cabe mencionar que el uso de una técnica no basta por sí sola para obtener el éxito deseado, éstas quedaran sujetas al valor que sepan darle y transmitirle los docentes que las empleen. Su eficacia dependerá en gran medida de la habilidad personal del profesor, de su buen sentido y don de la oportunidad, de su capacidad creadora e imaginativa para saber elegir y adecuar la técnica grupal considerando las circunstancias y conveniencias del momento.

Al respecto Gustavo Cirigliano,<sup>133</sup> nos precisa siete factores que es necesario tomar en cuenta para la elección de la técnica grupal adecuada:

- 1) *Según los objetivos que se persigan.* Para cada objetivo existe una técnica o técnicas adecuadas, por ejemplo, la discusión, sirve para promover el intercambio de ideas; la entrevista, favorece el aprendizaje de conocimientos; la capacidad de análisis es propiciada por el estudio de caso; el torbellino de ideas desarrolla el pensamiento creador.
- 2) *Según la madurez y entrenamiento del grupo.* Hay que ser cuidadoso con la complejidad de las técnicas y la preparación del grupo. Algunas de ellas pueden ser bastante digeribles, pero otras provocan cierta resistencia por ser ajenas a los hábitos y costumbres del mismo grupo. Por ello el docente deberá empezar por las técnicas más sencillas que exijan una mínima participación de los asistentes y paulatinamente ir evolucionando a técnicas más complejas.

---

<sup>133</sup> Ibíd. pp. 79-83.

- 3) *Según el tamaño del grupo.* Existen los grupos pequeños (de hasta 15-20 personas), en donde se observa una mayor cohesión e interacción, existe más seguridad y confianza pues las relaciones suelen ser más amistosas y unidas, técnicas como el debate dirigido, la discusión en grupos o los estudios de caso se recomiendan. Mientras que para los grupos numerosos, se recomienda la subdivisión del grupo en donde los foros, los simposios, pueden ayudar mucho.
- 4) *Según el ambiente físico.* Otro factor a tomar en cuenta son las posibilidades del espacio y el tiempo, pues existen técnicas que por un lado requieren un espacio amplio (foro) y por otro se llevan bastante tiempo. Aunado a lo anterior, para algunas técnicas es necesario utilizar herramientas auxiliares como el pizarrón, grabadora, mesas, escenario, etc.
- 5) *Según las características del medio externo.* Se trata del ambiente o clima psicológico de la institución o medio donde ha de desarrollarse la tarea del grupo. Pues existen técnicas que no están muy familiarizadas en la comunidad escolar y pueden no ser vistas con buenos ojos, por ello se recomienda aplicar las técnicas más usuales y aceptadas por la institución, tales como, el debate dirigido, el seminario, etc.
- 6) *Según las características de los miembros.* Los grupos varían de acuerdo a sus características individuales; edades, nivel de instrucción, intereses, expectativas, experiencias, entre otras. De igual manera se sugiere promover y aplicar la mayor cantidad de técnicas posibles que permitan la integración de cada uno de los participantes.

7) *Según la capacitación del conductor.* De igual manera el uso de las técnicas grupales exige un estudio previo y detallado de las mismas, un entrenamiento o experiencia de la aplicación. Por ello es recomendable comenzar con las técnicas más sencillas en su estructura o bien más comunes como lo son; la discusión guiada, seminario, simposio. Pero también es necesario un buen conocimiento del grupo, tomando en cuenta a sus miembros, sus intereses, necesidades, objetivos, valores y deficiencias que puedan existir.

### **4.3 EL USO DE LA TECNOLOGÍA**

El desarrollo científico y tecnológico ha permitido lograr avances significativos en materia educativa. Cada vez más los profesores cuentan con más medios a su alcance para desarrollar y apoyar su práctica profesional. A los ya conocidos recursos y herramientas educativas como la pizarra, los libros de texto, etc., se han ido incorporando paulatinamente nuevos medios como el retroproyector, las diapositivas, el video, el medio informático y hasta las redes de comunicación. Medios que se muestran como herramientas idóneas para auxiliar la práctica docente.

Es precisamente este uso de la tecnología en el aula escolar, pero sobre todo aplicada a la enseñanza de la historia, una de nuestras propuestas para el docente. Pero ¿a qué tipo de tecnología nos referimos? Puesto que hablar de tecnología educativa es comprender y entender el uso de las técnicas y herramientas necesarias que permitan mejorar la enseñanza dentro de las aulas, a través del logro de objetivos educativos buscando la efectividad de los recursos.

Las nuevas tecnologías de la información a las que hacemos referencia, son principalmente tres: el video, el medio informático y las telecomunicaciones para producir, almacenar, procesar, recuperar y transmitir información dentro del centro escolar.

Se admite que la función de la escuela debe ser la preparación de las nuevas generaciones para su incorporación en el mundo del trabajo. La escuela, en la sociedad actual, ha perdido el rol hegemónico en la transmisión y la distribución del conocimiento. Hoy los medios de comunicación, especialmente la radio y la televisión, al alcance de la mayoría de la población, presentan de un modo atractivo información abundante y variada. Los niños y adolescentes, con predominio en las regiones más desarrolladas, interactúan cotidianamente con los nuevos sistemas de comunicación (televisión, juegos electrónicos, etc.), los viven como naturales y se socializan en sus códigos, formas cognitivas y valores. Llegan a la escuela con un abundante capital de conocimientos, concepciones ideológicas y preconcepciones sobre los diferentes ámbitos de la realidad. Ante esta situación las instituciones educativas enfrentan el desafío no sólo de incorporar las nuevas tecnologías de la información como contenidos de la enseñanza, sino también reconocer y partir de las concepciones que los niños y los adolescentes tienen sobre estas tecnologías para diseñar, desarrollar y evaluar prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de una disposición reflexiva sobre los conocimientos y los usos tecnológicos<sup>134</sup>.

### **Medios audiovisuales: el video.**

---

<sup>134</sup> Litwin, Edith (comp.). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires. Paidós. 2000. pp. 131-134.

El video es el medio técnico de comunicación que permite el tratamiento electrónico y magnético de la imagen y audio<sup>135</sup>. Este ha sido desde hace algún tiempo un medio muy recurrente para la incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto debido a diferentes factores que van desde la facilidad del manejo hasta su bajo costo, además de que permite el análisis inmediato de los mensajes ahí plasmados.

El uso del video en la escuela, permite entre algunas cosas; la difusión de la información, ofrece un soporte de almacenamiento, es un excelente recurso para el análisis crítico, además de ser un instrumento de producción y creatividad que permite el análisis de la realidad presentada. Para el caso de la enseñanza de la historia existe una infinidad de videos sobre tópicos muy interesantes que permiten la comprensión, el análisis y la evaluación de un determinado periodo histórico.

Al respecto Margarita Castañeda Yañez, destaca que el uso del video nos ofrece algunas cualidades inmejorables tales como: aumento de la atención, información difícil de lograr por otros medios, el profesor es redimido de la función de presentar y repetir la información, permite individualizar la enseñanza, aumenta la cantidad y calidad de la información, propicia la formación y transferencia de conceptos, permite la alfabetización icónica, es útil para la realización de la investigación y además es una motivación para los alumnos<sup>136</sup>:

### **El uso de la informática como medio didáctico.**

---

<sup>135</sup> Castañeda Yañez, Margarita. *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*. México. Trillas. 1980. p.183

<sup>136</sup> *Ibíd.* p.187

Se considera como medio informático al conjunto de recursos e instrumentos que permiten el tratamiento digital de la información<sup>137</sup>. Por este medio se puede transmitir información utilizando diversos códigos, ofrece una gran versatilidad que no la tienen otros medios, además posee la facilidad de adaptarse a las características de los receptores, por lo que sirve como un auxiliar en las diversas funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje como lo es la transmisión de información, tutoría o evaluación.

Ahora bien, hay que tomar en cuenta que el uso de la informática debe verse como una herramienta más al servicio del docente, pues es este último el encargado de integrarla al contexto educativo. Por lo que se hace necesario, que los docentes cuenten con una formación básica en informática educativa que les permita evaluar cuáles son los medios más adecuados para incorporarlos a sus prácticas<sup>138</sup>.

El uso de la informática en la educación implica el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con una intencionalidad pedagógica, integrándolas como recursos dentro de la planificación del proceso de aprendizaje, es decir, utilizar las computadoras para que el alumno aprenda.

El profesor de igual manera es el actor principal, pues es el encargado de darle un adecuado uso a la informática dentro del aula de clases. Él tiene la visión del proceso educativo que está desarrollando con sus estudiantes. Pero para ello es necesario una preparación, formación y apoyo que le permita irse apropiando progresivamente de las tecnologías para controlar y dirigir el proceso de incorporación de tales herramientas. Se sugiere que el docente este auxiliado por personal con

---

<sup>137</sup> Ibid. p. 182

<sup>138</sup> Aunque de igual manera cabe la posibilidad de que deba gestarse un trabajo interdisciplinario que apunte al trabajo en conjunto entre docentes, informáticos y pedagogos para lograr un mayor avance en este campo y un mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos.

conocimientos técnicos en informática, ya que no se espera que se convierta en un técnico, ni que los técnicos se hagan docentes, sino más bien que ambos se involucren conjuntamente y posibiliten la explotación adecuada del medio informático como un recurso didáctico.

Además este medio ha adquirido una significativa importancia dentro de la sociedad actual que es necesario conocer sus potencialidades y saber manejar, al menos a nivel de usuario. Además de que es útil en la administración y organización escolar, pues tiene la capacidad de organizar y tratar la información.

### **Las redes telemáticas (Internet).**

Una red telemática es un conjunto de ordenadores y dispositivos que funcionan autónomamente pero que a su vez se encuentran interconectados, pudiendo así compartir recursos<sup>139</sup>. Estas redes de ordenadores y recursos pueden estar interconectadas entre sí creando una malla de redes.

La telemática es el producto compartido del desarrollo que han logrado las telecomunicaciones y la informática, de ahí su nombre. Las computadoras personales tienen la posibilidad de comunicarse con sistemas automáticos de mayores dimensiones por medio de una línea telefónica. Cuando las comunicaciones se realizan entre computadoras ubicadas en un mismo edificio se dice que estamos trabajando dentro de un sistema local, LAN, la comunicación se establece por medio de un sistema remoto. Del área de la informática necesitamos contar con una

---

<sup>139</sup> Ibid. p. 197

computadora, del área de las telecomunicaciones solo necesitamos una línea telefónica<sup>140</sup>.

Estos nuevos canales de información y comunicación como las redes telemáticas (Internet) poseen como principales características la rapidez e inmediatez en la transmisión de la información y comunicación.

La telemática es la que tiene mas auge y ha permitido superar las distancias, el tiempo, los costos de traslado, y por lo tanto ha posibilitado el acceso a fuentes de información y de relaciones anteriormente inimaginables. La telemática es hoy un recurso innovador no solo para los sistemas de enseñanza presencial sino por ser una herramienta fundamental para los sistemas de educación a distancia de todo el mundo<sup>141</sup>.

Dentro de las ventajas que nos ofrecen los nuevos canales de información ponderamos el libre acceso e intercambio de información y la creación de entornos simulados que faciliten la realización de prácticas de fácil control y preparación para los profesores. Esta utilización de las redes en la educación nos lleva a imaginar modos de enseñanza muy diferentes que pueden romper con las prácticas tradicionales permitiendo así una transformación en la estructura escolar.

Las redes telemáticas pueden ofrecer nuevas modalidades formativas creando nuevos entornos de aprendizaje, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia. Un ejemplo de ello son las videoconferencias como sistemas de comunicación de datos de audio y video que permiten mantener reuniones colectivas entre varias personas que se encuentran en lugares distantes.<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> Litwin, Edith. Op. cit., p. 144

<sup>141</sup> Ibíd. p. 147

<sup>142</sup> Castañeda Yañez, Margarita. Op. cit., p. 198



Ahora bien no hay que perder de vista que la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación no son por sí mismas determinantes del mejoramiento de la enseñanza, pues no basta con el hecho de introducir la tecnología educativa en la escuela, sino que es fundamental la comprensión e interacción que ésta pueda propiciar entre los alumnos y que sea para el docente un medio o una herramienta y no un fin para lograr el mejoramiento de su práctica.

No se trata simplemente de la creación de la tecnología para la educación, de la recepción crítica o de la incorporación de las informaciones de los medios en la escuela. Se trata de entender que se han creado nuevas formas de comunicación, nuevos estilos de trabajo, nuevas maneras de acceder y producir conocimiento. Comprenderlos en toda su dimensión nos permitirá generar buenas prácticas de la enseñanza para la escuela de hoy.<sup>143</sup>

#### **4.4 LA HISTORIA VÍVIDA**

La última propuesta que hacemos para mejorar la enseñanza de la historia en el nivel de secundaria, es la que hemos denominado como “historia vívida”, pero antes de entrar de lleno al tema tendremos que comenzar por comprender la connotación de tal concepto. Entendemos por historia vivida aquella historia que parte del presente, para explicar el pasado, algo así como una historia reciente, una historia de la coetaneidad. En el nivel de secundaria es sumamente complicado explicar y enseñar

---

<sup>143</sup> *Ibíd.* p. 201

la historia, pues se atiende a adolescentes de entre 13 y 15 años. Lo que dificulta o hace necesario una enseñanza aplicada a esta edad.

Lo que aquí se propone es tratar de explicar la historia hacia atrás, que el alumno partiendo de su entorno próximo o presente proyecte sobre su pasado y que pueda llegar en el tiempo tan atrás como se quiera, en tanto que dicha proyección sirve para entender mejor el presente. Se trata pues de explicar, utilizando de forma consciente y pausada, la propia realidad y la experiencia del presente social que tienen quienes enseñan y aprenden la historia.

Y es que toda exploración cognoscitiva parte del presente, de lo dado, lo real, lo visible, así también la investigación histórica debe tomar el presente como supuesto para explorar el pasado. Sería pues necesario, investigar y explicar el pasado desde el presente, como objetivo explícito. Pero también viceversa, explicar el presente desde el pasado.

Ahora bien, esto implicaría tomar en cuenta tres nociones fundamentales para su comprensión: el espacio, la temporalidad y el concepto de lo histórico. En cuanto a la primera, es necesario primeramente que el alumno conozca su medio inmediato, es decir que parta de lo que le rodea comenzando por su propio espacio en donde se mueve cotidianamente, que sepa que la calle, municipio, región donde habita, ha existido desde hace algunos años y tiene una explicación, es decir, tiene un por qué. De la misma manera ese espacio donde se mueve cotidianamente tiene también una temporalidad, que han estado ahí por mucho tiempo y que han perdurado a través de los años.

Para enseñar historia es fundamental que el alumno pueda entender este binomio espacio-tiempo, por ello, sugerimos que para explicarlo se parta del presente, de lo

que el alumno pueda entender y sobre todo pueda palpar, para posteriormente adentrarlo en la explicación histórica. Por ejemplo: los árboles genealógicos son un muy buen ejercicio para que el alumno descubra y se empiece a interesar en su pasado, sus orígenes. Las líneas del tiempo también son un auxiliar importante para que el alumno se oriente y comprenda que los hechos históricos suelen ser simultáneos y suceden en determinados espacios y en temporalidades determinadas.

Así mismo la historia vivida que nosotros proponemos como un auxiliar para enseñar historia en el nivel de secundaria, busca que el alumno conozca su medio inmediato y lo relacione dentro de un espacio y un tiempo dado. Pues en ocasiones la explicación histórica en este nivel se basa en la revisión del libro de texto y por ende se enseña una historia aburrida, se presenta una historia muerta que se encuentra en los archivos o documentos, una historia positivista que no permite la reflexión y comprensión que el alumno debe de ejercitar. Esta historia vívida puede o debe estar ligada a la memoria de los testigos vivos y sus testimonios se convierten en fuente esencial para la reconstrucción de una historia que estudia procesos en curso que analiza fenómenos inacabados e históricos.

Julio Arostegui<sup>144</sup> menciona que existe un peligro en la enseñanza de la historia: que el alumno no capte ese sentido de lo histórico por que se le transmite información sobre realidades muertas, y al mismo tiempo, como consecuencia de lo anterior, no es posible una explicación del pasado sin explicarle al mismo tiempo el presente. Lo que propone es describir de un modo histórico los procesos sociales en

---

<sup>144</sup> Aróstegui, Julio. “La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales”, en: Julio Valdeón Baroque, Et. Al. *Enseñar Historia*. México. Fontamara. 2002. p. 51

los que nosotros mismos, y no solamente nuestros antepasados, nos hallamos inmersos.

Ahora bien, nos pueden surgir muchas preguntas al respecto, pero habrá que tomar en cuenta dos principalmente, ¿de qué manera podemos llevar a la práctica esta propuesta? Y ¿qué herramientas metodológicas podemos emplear en dicha propuesta? La respuesta a estas interrogantes aun puede estar abierta y al aire, pero si podemos dar algunas aproximaciones que nos permitan tener una idea clara de lo que se pretende. Es necesario en primera instancia, un profesorado de sólida formación, pues finalmente el profesor es el mediador y guía entre la propuesta y la práctica, para conducir a los alumnos a lograr los objetivos propuestos, pero también es necesario un replanteamiento de los materiales tradicionales de información histórica, como los bibliográficos, hemerográficos y de archivo y habría que sumar otras herramientas y técnicas de investigación como la entrevista, la historia oral, el uso de encuestas, la observación directa, etc. Con lo anterior, maestros y alumnos contarían con un bagaje informativo y conceptual numeroso y sobre todo sustancial que permitirán entender y comprender desde otra perspectiva la enseñanza de la historia.

## **4.5 PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. CURSO-TALLER PARA PROFESORES DE SECUNDARIA TÉCNICA.**

### **Introducción.**

El juego es una actividad estructurada que consiste en el simple ejercicio de las funciones sensorio-motrices, intelectuales y sociales, en la reproducción ficticia de una situación vivida.<sup>145</sup> Se considera al juego como una actividad inherente al ser humano, que además de ser un ejercicio recreativo permite que se desarrollen capacidades y valores desde la infancia. Destacamos al menos cinco factores que mediante el juego, el niño descubre, desarrolla y refuerza: el desarrollo de la capacidad intelectual, se potencian valores como la afectividad, la sociabilidad, se desarrolla la motricidad y la creatividad.

Algunos investigadores consideran al juego como base de un desarrollo cognitivo, ya que éste construye el conocimiento por sí mismo mediante la propia experiencia, por ende el juego es considerado como una pieza clave en el desarrollo intelectual de los alumnos<sup>146</sup>.

El juego dentro del contexto educativo debe ser un medio de diagnóstico y conocimiento de las conductas de los alumnos. El juego debe facilitar el desarrollo de diferentes aspectos de la conducta del alumno, tales como: el carácter, las

---

<sup>145</sup> Gispert, Carlos. *Diccionario de psicopedagogía*. Barcelona. Océano. 2003. p.861-862

<sup>146</sup> Secretaría de Educación Pública. *Juego, juguetes y desarrollo infantil*. [www.sepbcs.gob.mx](http://www.sepbcs.gob.mx). 24/05/2009.  
[www.sepbcs.gob.mx/sepanmas/Descargas/EL%20JUEGO.doc](http://www.sepbcs.gob.mx/sepanmas/Descargas/EL%20JUEGO.doc)

habilidades sociales, los dominios motores y el desarrollo de capacidades físicas, de manera que permitan la adaptación del grupo.

Ahora bien, para que el juego se convierta en un medio educativo adecuado es necesario que se den una serie de condiciones, de las cuales subrayamos tres como principios básicos que deben ser tomados en cuenta: debe potenciar la creatividad, deben buscar la cooperación antes que la competencia, dándole más importancia al proceso que al resultado y finalmente el juego debe permitir el desarrollo de habilidades y capacidades inherentes al sujeto.

Existen diversas clasificaciones de los juegos, entre algunas destacamos las siguientes: juegos sensoriales, juegos motores, juegos intelectuales y juegos sociales. Piaget los clasifica en: juegos de ejercicio, juegos simbólicos, juegos de construcción y juegos de reglas. En función de sus contenidos o números de participantes se clasifican en individuales, colectivos o sociales. Por su lógica en: infantiles, recreativos, escolares, atléticos y deportivos. Una clasificación más los propone en: juegos sensoriales, juegos motores, juegos intelectuales y juegos sociales.

La lúdica es un elemento inseparable del juego, puesto que el juego es lúdico, pero no todo lo lúdico puede ser juego. Ya que se proyecta como una dimensión del desarrollo del ser humano, pues a través del juego potenciamos la capacidad de aprendizaje.<sup>147</sup>

Pero la lúdica es un elemento complejo de definir, pues es un proceso fundamental del desarrollo humano. Es una actitud, una predisposición del ser frente a la cotidianidad, una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella. La lúdica

---

<sup>147</sup> Ídem.

implica necesariamente esos espacios donde se conjugan el goce, el placer y la felicidad.

Por lo que encontramos que la mayoría de los juegos son lúdicos si presentan las características mencionadas anteriormente, si el juego permite el desenvolvimiento de sentimientos de felicidad, goce y placer, por ende no se reduce solamente a la pragmática del juego, ya que pueden existir juegos sin lúdica.

La lúdica se refiere a la necesidad que tiene toda persona de sentir emociones placenteras, asociadas a la incertidumbre, distracción, sorpresa o placer. La lúdica fomenta el desarrollo psico-social, permite la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento.<sup>148</sup> Dentro de los diferentes lúdicos encontramos los talleres vivenciales o experimentales y las dinámicas de grupo.

Otro elemento del juego es la recreación, definida como una actividad agradable, regularmente desarrollada durante el ocio, en donde el participante se involucra con actitudes libres y naturales y de la cual se deriva una satisfacción inmediata.<sup>149</sup>

La recreación ocurre por lo regular en un tiempo libre, es voluntaria, provee goce y placer, ofrece una satisfacción inmediata y divertida, puede manifestar creatividad, es una actividad sana, constructiva y socialmente aceptable. La recreación le da más importancia al placer y a la satisfacción personal y tiene como funciones ayudar al mejoramiento de la calidad de vida, fomentar una actitud positiva, desarrolla la creatividad y facilita experiencias positivas.

---

<sup>148</sup> Bernard Shaw, George. *No dejamos de jugar porque envejecemos; envejecemos porque dejamos de jugar.* Teamwork. 24/05/2009. [http: www.teamwork.com/ludica.htm](http://www.teamwork.com/ludica.htm)

<sup>149</sup> Lopategui Corsino, Edgar. *Recreación.* www.saludmed.com 24/05/2009. [http: www.saludmed.com/Bienestar/Cap6/Recrear.html](http://www.saludmed.com/Bienestar/Cap6/Recrear.html).

La recreación puede ser activa o pasiva, en la primera el participante presta algunos servicios y disfruta de los mismos, y la segunda se da cuando recibe la recreación sin cooperar con ella, pues disfruta de la recreación sin oponer resistencia. La recreación la encontramos en el juego, como parte de éste; también hay recreación en donde se muestra una expresión cultural y social, donde se elaboran objetivos creativos y se dan organizaciones de equipos a través de los clubes y finalmente la recreación de vida al aire libre, se desarrolla en un modo natural, permitiendo la integración del individuo con su medio que lo rodea. Tanto el juego, la recreación y la lúdica no pueden verse como términos aislados, pues estos tres conceptos polisémicos, son procesos sociales inseparables de una práctica ligada a lo cultural, pues el juego puede ser recreativo o lúdico.

#### Objetivos.

- 1) Presentar a los profesores de enseñanza secundaria técnica que imparten la materia de historia, las teorías y conceptualizaciones en torno al juego, lo lúdico y la recreación que le permitan conocer las bases teóricas de la propuesta.
- 2) Ofrecer diversas actividades lúdicas, recreativas y de juego que le permitan al profesor contar con las herramientas teóricas-metodológicas necesarias para que considere las actividades pertinentes para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la historia.
- 3) Conocer y practicar las diferentes actividades lúdicas, recreativas y de juego para aplicarlas en el aula de clases, que le permitan lograr una interacción entre el conocimiento de la materia, la creatividad y el desarrollo de habilidades y capacidades en el alumno.



| TEMA                                               | SUBTEMA                                                                                                                           | METODOLOGÍA                                                                | R. DIDÁCTICOS                                                                                  | EVALUACIÓN                                                                            | HORAS                                |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. El juego                                        | 1.1 Definición<br>1.2 Tipos de juego<br>1.3 Funciones del juego                                                                   | Investigación documental.<br>Exposiciones en grupo e individual.           | Láminas, libros, papel bond, rota folios, uso de la computadora y el Internet.                 | Participación en clase<br>Exposiciones<br>Trabajo final                               | 1 HR.<br>4 HRS.<br>3 HRS.            |
| 2. El juego como aprendizaje escolar.              | 2.1 El juego dentro del aula de clases<br>2.2 Entorno social<br>2.3 Adquisición de conocimientos por medio del juego              | Mesas de trabajo<br>Exposiciones grupales<br>Investigación                 | Libros y material impreso<br>Carteles<br>Caricaturas                                           | Exposiciones<br>Examen<br>Participación en clase                                      | 3 HRS.<br>2 HRS.<br>3 HRS.           |
| 3. Aprendizaje significativo y por descubrimiento. | 3.1 Aprendizaje mecánico<br>3.2 Aprendizaje significativo<br>3.3 Aprendizaje por descubrimiento<br>3.4 El juego y el aprendizaje. | Investigación<br>Panel de debate<br>Seminario<br>Foros                     | Libros y material impreso<br>Pizarrón<br>Laboratorios digitales<br>Ilustraciones y fotografías | Examen<br>Participación en clase<br>Trabajo final                                     | 2 HRS.<br>2 HRS.<br>2 HRS.<br>2 HRS. |
| 4. La socialización como método de aprendizaje.    | 4.1 ¿Qué es la socialización?<br>4.2 Método de socialización<br>4.3 La dinámica de grupos<br>4.4 La interacción                   | Panel de debate<br>Seminario<br>Exposiciones en equipo<br>Mesas de trabajo | Carteles<br>Películas<br>Rotafolio<br>Proyecciones fijas                                       | Pruebas informales<br>Exámenes<br>Participación en clase<br>Trabajo final por equipos | 1 HR.<br>2 HRS.<br>4 HRS.<br>1 HR.   |

| TEMA                                                                  | SUBTEMA                                                                                                                   | METODOLOGÍA                                                                     | R. DIDÁCTICOS                                                                                           | EVALUACIÓN                                                                                                       | HORAS                               |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 5. El juego como medio para la asimilación de actividades colectivas. | 5.1 Juegos en grupo<br>5.2 Las actividades colectivas                                                                     | Actividades en equipos<br>Mesas de trabajo                                      | Pizarrón<br>Computación                                                                                 | Actividades y trabajos en grupo, entrega de trabajo                                                              | 4 HRS.<br>4 HRS.                    |
| 6. El juego y la relación con la cotidianidad.                        | 6.1 El juego como parte de la cotidianidad del niño<br>6.2 Las vivencias                                                  | Exposiciones individuales<br>Investigación, Foros                               | Películas<br>Caricaturas<br>Ilustraciones                                                               | Interrogatorio<br>Exposiciones<br>Pruebas prácticas                                                              | 3 HRS.<br>5 HRS.                    |
| 7. El juego como recreación.                                          | 7.1 Los juegos recreativos<br>7.2 El teatro<br>7.3 La historieta                                                          | Investigación,<br>Exposiciones grupales e individuales, Mesas de trabajo        | Caricaturas, comics, prensa, poesía, teatro, grabaciones,.                                              | Exposiciones<br>Participación en clase<br>Trabajo final<br>Prueba práctica                                       | 4 HRS.<br>2 HRS.<br>2 HRS.          |
| 8. El juego en la enseñanza de la historia.                           | 8.1 La historia narrativa<br>8.2 La historia vívida<br>8.3 El museo<br>8.4 La tecnología en el aula: los juegos virtuales | Investigación<br>Exposiciones<br>Entrevistas y cuestionarios<br>Visitas guiadas | Libros, folletos, documentos, etc.<br>Internet,<br>Computadora, CD`S<br>Grabadora, películas.<br>Museos | Participación en clase<br>Actividades o trabajos desarrollados en el aula o fuera de ella.<br>Exámenes prácticos | 2 HRS.<br>1 HR.<br>2 HRS.<br>3 HRS. |





# CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia en niveles básicos como lo es la secundaria, ha sido una de las preocupaciones del estado mexicano, pues el estudio de la historia entre otras cosas permite dotar al alumno de una identidad nacional, comprender el desarrollo histórico-social que la sociedad ha tenido a través de los años, en fin, el estudio de la historia facilita la comprensión de una identidad y una conciencia nacional.

A partir de la creación de la secundaria (1926) el estado mexicano avanzó considerablemente en su esfuerzo por lograr combatir el analfabetismo latente en todo el país, pero también por lograr acercar la educación a la mayoría de los sectores de la sociedad, evitando que la secundaria fuera una enseñanza elitista, es decir, para unos pocos, de ahí que el propósito y finalidad de una segunda enseñanza fuera la de dotarla de un sentido popular, es decir, una escuela para todos.

Sin embargo el esfuerzo por llevar esta segunda enseñanza a todos los sectores de la población no se logró satisfactoriamente sino hasta 1993, fecha en que se declara que la educación secundaria sería obligatoria y por ende el estado mexicano adquiriría el compromiso de financiar el desarrollo y expansión de este nivel de enseñanza de lograr una cobertura total.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue un intento loable por modificar y contribuir al desarrollo educativo del país y particularmente a la enseñanza secundaria técnica. Al cambiarse el plan de estudios y pasar de un sistema coordinado por áreas de estudio, donde las materias quedaban articuladas y englobadas, de manera que materias como la historia se encontraba junto con

geografía y civismo, por lo que la enseñanza pedagógica implicaba un aprendizaje enciclopédico y superficial, se optó por restituir el sistema por asignaturas que hasta antes de 1970 se llevaba, y donde cada materia tendría su propio programa definido e independiente de las otras asignaturas, por lo que la enseñanza de la historia contaba con un plan y un programa de estudio claramente definido y para completarlo se le asignaron tres horas de estudio por semana, tratando de conseguir un aprendizaje más especializado y significativo.

Ciertamente la reforma dejaba estipulados los lineamientos a seguir y las finalidades de los planes y programas de estudio como fue el caso de la historia, en donde se pretendía que la enseñanza priorizara la reflexión y análisis históricos y omitiera la memorización y superficialidad en los alumnos, pero no especificaba o sugería un modelo pedagógico para el docente, por lo que se dejó a criterio y libertad de los profesores que enseñaban historia la oportunidad de elegir el modelo pedagógico y por ende la metodología que considerara pertinente y adecuada para la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Por lo que a la práctica docente se refiere, podemos subrayar algunas consideraciones finales. El instrumento de evaluación diseñado (que en este caso fue el cuestionario), nos permitió tener un panorama a grosso modo de la práctica docente de la enseñanza de la historia, pues los resultados que se arrojaron nos permitieron comprender en principio que los alumnos tienen en gran parte conocimiento del programa, el cual al inicio del curso el profesor está en la obligación de dárselos a conocer. Referente a la metodología que emplea el docente para dar sus clases de historia, nos queda claro que en la mayoría de las veces no sigue una

secuencia ordenada, y en el mejor de los casos, la improvisación se llega a convertir en el método sugerido por excelencia. De igual manera notamos la falta de técnicas de enseñanza-aprendizaje y de recursos didácticos para la historia, pues el libro de texto y la exposición verbal del profesor son las prácticas más recurrentes dentro del aula de clases.

La evaluación es parte fundamental dentro de cualquier enseñanza, pues nos permite entre algunas cosas, conocer y medir el grado de avance que se ha logrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello el conocimiento que el docente tenga de las distintas formas de evaluación que se pueden emplear, así como de los criterios, parámetros e instrumentos que puede utilizar para medir el aprendizaje del alumno, es pieza fundamental dentro de su práctica. El examen escrito, se convierte en el único instrumento empleado para evaluar un curso de historia, con lo que se cae en una pedagogía tradicional, pues se pondera la memorización por encima de la reflexión y el análisis.

Lo anteriormente descrito nos lleva a señalar y a comprobar la hipótesis de que el docente puede influir en el alumno, para que este tome el gusto o el desagrado por la materia. Para lo cual, y aunado a lo anterior destacamos como una causa inicial, el perfil profesional del docente que imparte la asignatura de historia en la secundaria. Pues el no ser especialista de la materia trae como consecuencia el desconocimiento y carencia de metodología, estrategias de enseñanza-aprendizaje y del empleo de recursos didácticos adecuados no sólo a la materia, sino a la edad escolar en la que se trabaja. Por ello afirmamos que nuestra hipótesis se cumple pues efectivamente el



conocimiento de los programas y planes de estudio de la materia por parte del profesor son un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Concluimos finalmente argumentando que faltan estudios específicos que aborden los problemas antes mencionados para en base a ello poder articular cambios determinantes que permitan proponer alternativas al respecto, para que no caigamos en el mismo problema de siempre, la separación entre lo que se dice y lo que se hace, es decir, el abismo entre la teoría y la práctica. De igual manera resulta necesario implementar estrategias como las evaluaciones periódicas para los alumnos, profesores y directivos, que permitan medir a corto y a mediano plazo lo que se esta haciendo al respecto y lo que hace falta por realizar para lograr el objetivo añorado: lograr una educación de calidad que brinde al alumno las capacidades y habilidades necesarios que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una mejor sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica. 2001.
- AGUIRRE Lora, María Esther. *Rostros históricos de la educación*. México. Centro de Estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México-Fondo de Cultura Económica. 2001.
- AISENBERG, Beatriz y Silvia Alderoqui. (Compiladoras). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
- ALANIS Huerta, Antonio. *La formación de formadores: fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México. Trillas. 1993.
- ALVAREZ, Jesusa, y otros. *Desarrollo curricular para la formación de especialistas en Educación Física*. Madrid. Gymnos. 1993.
- AMIGUES, René y Marie Therese Zerbato Poudou. *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México. Fondo de Cultura Económica. 2001.
- ARGUDIN, Yolanda y María Luna. *Libro del profesor. Desarrollo del pensamiento crítico*. México. Universidad Iberoamericana-Plaza y Valdés. 2001.
- ARIAS Almaraz, Camilo y Gómora Parra, Manuel. *Didáctica de la historia*. México. Secretaría de Educación Pública. 1968.
- ARIAS, Camilo Y Gómez Manuel. *Didáctica de la historia*. México. Oasis. 1971.
- ARNAULD, Alberto. *Historia de una profesión*. México. Secretaría de Educación Pública. 1998.
- AVANZINI, Guy (Compilador). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México. Fondo de Cultura Económica. 2003.
- BASSIS, Henri. *Maestros ¿Formar o transformar?* Barcelona. España. Gedisa. 1996.
- BELTRÁN Llera, Jesús A. (coord.) *Enciclopedia de pedagogía*. Madrid. Espasa Calpe-Universidad Camilo José Cela. 2002.
- BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México. Fondo de Cultura Económica. 2004.
- BRACHO, Jorge y Medina Rubio, Arístides (Comp.) *Nuevas Estrategias para la Enseñanza de la Historia en la escuela Básica*. Caracas. Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Tropykos. 2000.

BRAUDEL, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid. Alianza. 1968.

BROM, Juan. *Para comprender la historia*. México. Nuestro Tiempo. 1978.

BURBULES, Nicholas C. et al. *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires. Granica. 2001.

CALAF Masachs, Roser, *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona. Oikos – Tau. 1994.

CARDOSO F S. Ciro y Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia*. México. Grijalbo. 1977.

CARRETERO, Mario y James F. Voss (comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu. 2004.

----- y Pozos J. I. *La geografía y la historia dentro de las Ciencias: hacia un currículo integrado*. Madrid. FCE. 1987.

CASTILLO, Isidro. *México: Sus Revoluciones Sociales y la Educación*. Tomo 3. México. Universidad Pedagógica Nacional-Eddisa. 2002.

-----, *México: sus revoluciones sociales y la educación*. Tomo 6. México. Universidad Pedagógica Nacional-Eddisa. 2002.

CATALANO, Franco. *Metodología y enseñanza de la historia*. Barcelona. Península. 1980.

CECILIA Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México. Paidós. 1999.

CHATEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*. México. Fondo de Cultura Económica. 1994.

D. Eggen, Paul y Donald P. Kauchak. *Estrategias docentes*. México. Fondo de Cultura Económica. 2005.

DAVINI, Maria Cristina. Et. Al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. 1999.

DIKER, Gabriela y Flavio Terigi. *La Formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós. 1997.

DILTHEY, Guillermo. *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires. Losada. 1968.

DÖBLER, Erika. *Juegos Menores*. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1977.

DUCOING, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. Tomo I. México. Universidad Nacional Autónoma de México. 1990.

DUCOING Watty, Patricia y Rodríguez Ousset, Azucena. *Formación de profesores en la educación*. México. UNAM-UNESCO-ANUIES. 1990.

ENCARNA, Hidalgo. Et. Al. *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el género*. Barcelona. Octaedro. 2003.

FERNÁNDEZ Pérez, Miguel. *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. México. Siglo veintiuno. 1995.

FERRERI, María Rita. *Bases didácticas*. México. Progreso. 1991.

FLORESCANO, Enrique. *Para qué estudiar y enseñar la historia*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. 2000.

FONTANA, Josep. *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona. Crítica. 1999.

G. Carr, Nicholas. *Las tecnologías de la información*. Madrid. Urano-Empresa Activa. 2005.

GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo veintiuno 2005.

GAGO Huguet, Antonio. *Modelos de sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje*. México. Trillas. 1999.

GALVÁN de Terrazas, Luz Elena y Almoneda Huerta, Mireya. *La enseñanza de la historia hoy*. México. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 1999.

GARCÍA Espinosa, Noemí. *Los monumentos históricos en la enseñanza de la historia*. Morelia. Mich. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. 2001.

GHILARDI, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona. Gerisa. 1993.

GILBERT, Roger. *Las ideas actuales en pedagogía*. México. Grijalbo. 1977.

-----, *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona. Gedisa. 2000.

GIROLA, Lidia y Rafael S. Farfán H. (Comps.) *Cultura y civilización. El pensamiento crítico alemán contemporáneo*. México. Universidad Autónoma Metropolitana. 2003.

GLAZMAN, Raquel. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. México. Secretaría de Educación Pública-El caballito. 1986.

GÓMEZ Álvarez, Cristina. Et. Al. *Historia de México: educación secundaria*. México. Fondo de Cultura Económica. 2001.

GÓMEZ Jiménez, Luís. *Tecnología educativa*. México. Galpe. 1980.

GÓMEZ Oliver, Bettina Teresa. *Una propuesta para enseñar historia*. México. Secretaría de Educación Pública. 2002.

GONZALBO Aizpuru, Pilar. Coordinadora. *Historia y Nación I. Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia*. México. El Colegio de México. 1998.

GONZÁLEZ, Isaac. *Una didáctica de la historia*. México. Torres. 2001.

- GUTIÉRREZ Zuloaga, Isabel. *Historia de la educación*. Madrid. Nancea. 1972.
- HERNÁNDEZ, Fernando y Sancho Juana Ma. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Laia. 1989.
- HERRERO Fregat, C y Herrero Fabregat M. *¿Cómo preparar una clase de historia?* Madrid. Anaya. 1983.
- HUBERT, Rene. *Historia de la pedagogía: realización y doctrinas*. Buenos Aires. Kapelusz. 1949.
- INCABORNE, Oscar. *Juego y Movimiento*. Tomo II. Puebla. México. Gil Editores. 2001.
- JUBERO, Pedro. *El profesor dentro de cuatro modelos alternativos*. México. Secretaría de Educación Pública-El caballito. 1994.
- L. Martinello, Marian y Gillian E. Cook. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Geisa. 2000.
- LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa. 1981.
- *Historia general de la pedagogía*. México. Porrúa. 1964.
- LE Goff, Jacques y Santoni Rugiu Antonio. *Investigación y Enseñanza de la Historia*. Morelia. Mich. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. 1996.
- LERNER Sigal, Victoria. (Comp.) *La enseñanza de Clío*. México. UNAM.-CISE. 1990.
- LITWIN, Edith (comp.). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires. Paidós. 2000.
- LOURENCO Filho, M.B. *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires. Kapelusz. 1964.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada. 1976.
- MACLAREN, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. Siglo veintiuno-UNAM. 1998.
- MEDIAN Melgarejo, Patricia. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México. UPN-Plaza y Valdez. 2000.
- MEJÍA Zúñiga, Raúl. *Moisés Sáenz. Educador de México*. México. Federación Editorial Mexicana. 1976.
- MENESES Morales, Ernesto (coordinador). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana. 1997.
- *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*. México. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana. 1998.

- MESSER, August. *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires. Labor. 1935.
- MONROE, Paúl. *Historia de la pedagogía*. Madrid. Espasa – Calpe. 1965.
- MORADIELLOS, Enrique. *Las caras de Clío: una introducción a la historia*. Madrid. Siglo veintiuno. 2001.
- MORDUCHOWICZ, Roxana. *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2004.
- MORENO Bayardo, M<sup>a</sup>. Guadalupe. *Didáctica, fundamentación y práctica*. México Progreso. 1990.
- MUÑÓN De Lara, M. *¿Por qué la historia?* Barcelona. Salvat. 1981.
- NEWMAN, Bárbara. *Manual de Psicología Infantil*. Limusa. México. 1988.
- NIETO López, José de Jesús. (Coordinador). *La enseñanza de la historia*. México. Quinto sol. 1992.
- , *Didáctica de la historia*. México. Aula XXI Santillana. 2001.
- NORIEGA Chávez, Margarita. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1992-1994*. México. UPN-Plaza y Valdes. 2000.
- NOT, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Bogota. Colombia. Fondo de Cultura Económica. 2000.
- ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano*. México. Centro de Investigaciones y Docencia Económicas-Fondo de Cultura Económica. 2003.
- ORTIZ de Ortuño, José María. Et. Al. *Historia y sistema educativo*. Madrid. Marcial Pons. 1998.
- OSSANA E. O y otros. *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires. Ateneo. 1984.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. México. Laia. 2002.
- PARDO, María del Carmen (coord.). *Federalización e innovación educativa en México*. México. El Colegio de México. 1999.
- PEREYRA, Carlos y otros. *Historia ¿Para qué?* México. Siglo veintiuno. 1982.
- PLÁ, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México. Plaza y Valdes. 2005.
- PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Morata-S. L. Ministerio de Educación y Ciencia. 1993.

RAMÍREZ, Rafael. Et. Al. *La enseñanza de la Historia en México*. México. Instituto Panamericano de Geografía e Historia. 1948.

REMEDI, Eduardo (coordinador). *Encuentros de investigación educativa 95-98* México. Departamento de Investigaciones Educativas. 1999.

REYES, Rocha José y María Luisa Isaac. *La descentralización: su configuración Administrativa y la Educación Básica de Michoacán*. Morelia. Mich. Cuaderno del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED). 1992.

ROMERO Flores, Jesús. *Historia de la Educación en Michoacán*. México. Talleres Gráficos de la Nación. 1948.

ROSER Calaf, Masachs. *Didáctica de las Ciencia Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona. Oikos – tau. 1994.

SALAZAR Sotelo, Julia. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: y los maestros ¿qué entendemos por historia?* México. Universidad Pedagógica Nacional. 1999.

SÁNCHEZ Cerezo, Sergio (Coord.) *Diccionario de las ciencias de la educación*. México. Santillana. 2001.

SÁNCHEZ Prieto, Saturnino. *¿Y qué es la Historia?, reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid. Siglo veintiuno. 1995.

SANDOVAL Flores, Etelvina. *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México. UPN-Plaza y Valdes. 2002.

SANTANA Cardoso, Ciro F. y Héctor Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia*. Barcelona. Crítica. 1999.

SANTONI Rugiu, Antonio. *Historia social de la educación*. Vol. 1. Morelia. Mich. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED). 2003

SARRAMONA, Jaume. *Tecnología educativa: Una valoración critica*. Barcelona. España. Ceac.1990.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. 1997.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO. Departamento de escuelas secundarias técnicas en el estado de Michoacán. Relación de las escuelas y responsables. Ciclo escolar 2006-2007.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTUDIO. *Plan de estudios 2006*. México.



- SEVILLANO, Ma. Luisa (coord.). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación: formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid. CCS. 1998.
- SIERRA Campuzano, Claudia. *Historia de México: un enfoque analítico*. México. Esfinge. 2001.
- SOLANA, Fernando. Et. Al. *Historia de la Educación Pública en México*. México. Fondo de Cultura Económica-SEP. 2004.
- TENTI Fanfani, Emilio. *El arte del buen maestro*. México. Pax. 1999.
- TORRES, Carlos Alberto. *Educación, poder y biografía*. México. Siglo veintiuno. 2004.
- TUDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2004.
- TUÑÓN de Lara, Manuel. *Metodología de la historia social de España*. Madrid. Siglo veintiuno. 1984.
- VALDEÓN Barúque, Julio. Et. Al. *Enseñar Historia*. México. Fontamara. 2002.
- VAUGHAN Mary, Kay. *Estado, Clases Sociales y Educación en México*. México. SEP-FCE. 1982.
- VERA Valdés, Lakowsky. (Coordinadora) *Tiempo, historia y enseñanza: acercamiento a la metodología del historiador y al estudio del Este de Asia*. México. Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras. 2004.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid. Noretea. 1987.
- ZARZAR Charur, Carlos. *La formación integral del alumno: qué es y cómo aprovecharla*. México. Fondo de Cultura Económica. 2003.
- ZORAIDA Vázquez, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México. El Colegio de México. 2000.

### **Fuentes hemerográficas**

“ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA”, en: *Diario Oficial de la Federación*, órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo I, No. 11. México., martes 19 de mayo de 1992.



AGUIRRE Coudannes, Mariela. “Una propuesta crítica para el uso en la enseñanza de la historia de materiales ofrecidos en soporte virtual”, en: *Revista Contexto Educativo*, revista digital de educación y nuevas tecnologías, num. 30, (consultada en versión electrónica).

AZCÁRATE Goded, Pilar. “Metodología de la Enseñanza”, en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 276, enero de 1999, pp. 72-78.

BARBERO Consuegra, Miguel y Barbero Consuegra Gabriel. “El alumnado, eje central de la formación docente”, en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 276, enero de 1999, pp. 37-39.

BERNÁLDEZ Reyes, María Edith. “Los docentes y la tecnología educativa”, en: *Revista Mexicana de Pedagogía*. Año XV. No. 78, julio-agosto 2004, pp. 19-23.

CÁRDENAS Ojeda, Mauro Ernesto. “Los enseñantes y sus enseñanzas”, en: *Revista Mexicana de Pedagogía*. México. Núm. 81, enero-febrero de 2005, pp. 10-14

CARRETERO, Mario. “La mirada del otro”, en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Num. 268, abril 1998, pp. 74-77

CLAUSSE, Arnould. “Problemas epistemológicos y metodológicos de la investigación histórica en pedagogía”, en: *Perspectiva Docente*, no. 6, septiembre – diciembre 1991, revista cuatrimestral publicada por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, pp. 47 - 56

DE Lourdes Alvarado, MA. “Justo Sierra, nacionalismo y educación”, en: *América a debate*. Revista de Ciencias Históricas y Sociales. Facultad de Historia de la UMSNH. Num. 1, enero-junio 2002, pp. 59-65.

DÍAZ Barriga, Frida. “El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media-superior”, en: *Perfiles educativos*. México. Núm. 37, julio-agosto, 1987, pp.16-26.

----- . “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato” en: *Perfiles educativos*. México. Núm. 82, 1998, (versión electrónica) s/p.

FIGUEROA Pintor, Ana María. “Los libros de texto y el aprendizaje de la historia”, en: *La tarea*. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE. México. Num. 1 (consultada en versión electrónica)

FERNÁNDEZ Pere, Polo. “Neoliberalismo y profesorado”, en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 261, septiembre 1997, pp. 73-79

HERNÁNDEZ López, Fernando. “Aula y práctica docente”, en: *Revista Mexicana de Pedagogía*. México. Núm. 79, septiembre-octubre de 2004, pp. 6-8

LERNER Sigal, Victoria. "Libros de historia para niños; parámetros y dificultades para elaborarlos", en: *Perfiles Educativos*. México. Núm. 62, octubre-diciembre 1993, pp. 49-55

------. "Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México", en: *Perfiles Educativos*. México. Núm. 67, enero-marzo 1995, pp.18-26.

LIMÓN, Luque, Margarita. "Algunos problemas de fondo", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Num. 268, abril 1998, pp. 78-81

MARTÍN Del Pozo, Rosa. "Las Materias Escolares", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 276, enero de 1999, pp. 52-56.

MUÑOZ, Pulido. "Acercar la historia a la escuela", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 257, abril 1996, pp. 24-27.

NOVOA, Antonio. "La nueva cuestión central de los profesores", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 286, diciembre 1999, pp. 102-108

PAGES, Joan. "Contenidos y formación del profesorado", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Num. 268, abril 1998, pp. 82-84.

PORLÁN, Rafael. "Formulación de Contenidos Escolares", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 276, enero de 1999, pp. 65-70.

PRATS, Joaquín. "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española", en: *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 5. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Año 2000, (consultada en versión electrónica).

SANDOVAL Flores, Etelvina. "Para conocer a los maestros de escuela secundaria", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol. XXVI, No. 2 pp. 111-137

TIANA Ferrer, Alejandro y Fernando Muñoz Vitoria. "La educación secundaria a examen", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 272, septiembre 1998, pp. 42-63

TRILLA Bernet, Jaume. "Pasado y presente", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Praxis. Núm. 233, diciembre 1995, pp. 16-19

VARGAS García, Enrique. "Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Michoacán", en: *La Formación del historiador*. Revista de Historia y Ciencias Sociales. Morelia. Facultad de Historia de la UMSNH. Núm. 12 verano 1994, pp. 26-30.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

**LA FINALIDAD DEL PRESENTE CUESTIONARIO ES, OBTENER INFORMACIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, QUE SERVIRA PARA APOYAR LA INVESTIGACIÓN CON LA QUE SE PRETENDE OPTAR POR EL TITULO DE LICENCIADO EN HISTORIA.**

EDAD \_\_\_\_\_  
GRADO \_\_\_\_\_

GENERO \_\_\_\_\_

### **Instrucciones:**

**De las siguientes opciones, subraya la (s) respuestas que consideres correctas de acuerdo a la pregunta.**

1. ¿Cuántas veces a la semana tienes clases de historia?

- a) 2 veces                      b) 1 vez                      c) 3 veces                      d) 4 veces                      e) otra ¿Cuál?

2. ¿Cuántas horas a la semana tienes clases de historia?

- a) 1 hora                      b) 2 horas                      c) 3 horas                      d) 4 horas                      e) otra ¿Cuál?

3. Al inicio del curso, el maestro te dio a conocer.....

- a) Programa                      b) Objetivos                      c) Metodología                      d) Evaluación                      e) otra ¿Cuál?

4. Para explicarte la clase, el maestro utiliza.....

- a) Exposición oral                      b) Libro de texto                      c) Exposiciones                      d) Dicta la clase                      e) Otra ¿Cuál?

5. De los siguientes recursos didácticos, ¿cuál o cuáles utiliza el profesor para dar la clase?

- a) Mapas y gráficas                      b) Ilustraciones y fotografías                      c) Libros y materiales impresos                      d) Videos                      e) otra ¿Cuál?

6. ¿Con qué frecuencia son empleados?

- a) En todas las clases      b) 1 vez a la semana      c) 2 veces a la semana      d) Nunca  
e) otra ¿Cuál?

7. ¿En qué medida consideras que te han servido los anteriores recursos didácticos que señalaste para mejorar tu aprendizaje?

- a) Me han servido mucho      b) Me han servido poco      c) Son insuficientes  
d) No me han servido de nada      e) otra ¿Cuál?

8. La actividad o actividades desarrolladas en clase por el profesor son.....

- a) Lectura comentada      b) Exposición oral      c) Trabajo en equipo      d) Exposición individual  
e) otra ¿Cuál?

9. ¿Te gusta la historia?

- a) Si me gusta      b) Me es indiferente      c) No me gusta      d) Me aburre  
e) otra ¿Cuál?

10. ¿Cuál o cuáles considerarías como las causas posibles por las que no te gusta la historia.....

- a) Me parece aburrida      b) El profesor no me motiva      c) Carencia de actividades en clase o recursos didácticos      d) Desconocimiento del programa o la materia misma  
e) otra ¿Cuál?

11. En cuanto al método de trabajo del profesor, consideras que.....

- a) Va de lo más fácil a lo más difícil      b) De lo más difícil a lo más fácil  
c) No sigue una secuencia      d) No me gusta      e) otra ¿Cuál?

12. De las siguientes formas de calificarte, ¿Cuáles consideras adecuadas?

- a) Examen      b) Trabajo final      c) Exposiciones      d) Participación en clase  
e) otra ¿Cuál?

13. En cuanto a los contenidos de la materia, el profesor te los menciona.....

- a) Siempre                      b) Casi siempre                      c) A veces                      d) Nunca                      e) otra ¿Cuál?

14. ¿En qué medida se cubren los temas de la materia al finalizar cada unidad?

- a) 100%                      b) 75%                      c) 50%                      d) 25%                      e) otra ¿Cuál?

15. En cuanto a las horas destinadas a la enseñanza de la historia para cumplir con el programa, consideras que.....

- a) Muy suficientes                      b) Suficientes                      c) Pocas                      d) Insuficientes                      e) otra ¿Cuál?