



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE
HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

***LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO
DE LA UMSNH. PERFIL Y PRÁCTICA DOCENTE.***

TESIS

Que para optar por el grado de:

MAESTRO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Presenta:

Oliver Alexis Moreno Luna

Director de tesis:

Dr. Eduardo N. Mijangos Díaz

MORELIA, MICH. FEBRERO DEL 2012

INDICE

Introducción.....	5
CAPITULO I	
EL BACHILLERATO EN LA UMSNH	
1.1 Historia del bachillerato nicolaita.....	25
1.2 La reforma al plan de estudios de 1990	32
1.3 La historia dentro del programa de estudios.....	40
1.4 Las preparatorias de estudio.....	47
CAPITULO II	
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO DE LA UMSNH.	
2.1 Universo y descripción de la muestra.....	73
2.2 Perfil profesional.....	77
2.3 Metodología de trabajo.....	82
2.4 Técnicas de enseñanza-aprendizaje.....	88
2.5 Recursos didácticos.....	92
2.6 La evaluación en la enseñanza de la historia: criterios e instrumentos.....	97
CAPITULO III	
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA PRÁCTICA DOCENTE: TRADICIONES Y RETOS.	
3.1 La formación del profesorado.....	106
3.2 Las reuniones de Academia.....	113
3.3 Condicionantes de la práctica docente.....	121
3.4 La práctica docente y sus tradiciones.....	131
Conclusiones.....	140
Bibliografía.....	147
Anexos.....	153

INTRODUCCIÓN

En México, la enseñanza de la historia es un tópico que hasta hace algunas décadas había sido poco explorado por las instituciones de nivel superior que ofrecen el programa de la licenciatura en historia. Generalmente se ponderaban los estudios históricos sobre política, cultura y economía principalmente, siendo la Historia de la Educación y propiamente la enseñanza de la Historia temáticas escasamente abordadas y con notoria ausencia de investigaciones. Esto lo podemos corroborar en nuestra propia facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), donde limitadamente se han abordado los problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Elemento a considerar si tomamos en cuenta que la investigación, la difusión y la docencia son los tres campos laborales que tenemos los historiadores, éste último es el de mayor aceptación y el más recurrente por los egresados.

En las últimas décadas, ha ido creciendo una preocupación notable por las investigaciones sobre difusión y enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos; algunos estudios han debatido sobre la importancia y utilidad que tiene la asignatura de la Historia en el currículo y planes de estudio de las diferentes instituciones, poniendo en tela de juicio las finalidades educativas propias de la asignatura en relación con la práctica docente, intentando contrastar la teoría con la realidad cotidiana del aula escolar.

Hemos encontrado estudios que abordan problemas relacionados con la didáctica de la historia en niveles básicos como la primaria y secundaria. Para el

nivel superior y medio superior (licenciatura y bachillerato respectivamente) encontramos una mayor producción de textos que desde diversas perspectivas y enfoques han contribuido al debate y han sugerido alternativas para resolver los diversos problemas que afronta la enseñanza de la Historia en las aulas.

Para el caso de Michoacán desafortunadamente se ha escrito muy poco sobre este tópico, los estudios sobre éste ámbito están aún en desarrollo, motivo por el cual consideramos importante llevar a cabo un estudio que aborde primeramente un nivel específico como lo es el bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (en lo sucesivo UMSNH) y propiamente la enseñanza de la Historia, con énfasis sobre la práctica docente y los factores que la condicionan y que hacen posible la dinámica escolar dentro del aula de clases. Creemos que el prestigio y relevancia que guarda nuestra máxima casa de estudios en el estado, aunado a la importancia que tiene como una de las opciones más recurrentes para recibir una formación profesional gratuita (lo que se ve reflejado en la alta demanda educativa en la mayoría de sus programas) y de alta calidad son algunos factores que nos permiten ponderar el análisis particular dentro del bachillerato nicolaita.

Está claro que existe un distanciamiento entre la Historia como disciplina profesional y la Historia como asignatura que se enseña en la escuela, es decir, existe un vacío entre el saber científico y el saber escolar, es ahí donde entra el estudio de la didáctica, como el elemento mediador. En la mayoría de los casos se sabe qué enseñar pero existe un desconocimiento sobre el cómo enseñarlo. Este primer problema trae como consecuencia que la práctica docente haga de la improvisación, la exposición y el verbalismo los ejes del proceso de enseñanza-

aprendizaje. Mientras que en el alumnado suele generar pasividad, falta de reflexión y sobre todo ausencia de un pensamiento crítico.

Con el presente estudio se pretende conocer el desarrollo de la enseñanza de la Historia en un nivel específico como lo son las preparatorias de nuestra máxima casa de estudios en el estado de Michoacán, pues consideramos que faltan investigaciones que aborden y expliquen las diferentes incógnitas sobre la práctica docente, sus tradiciones, condiciones y ambiente escolar en el que se desarrolla la misma, de ahí la importancia y el interés de esta investigación.

En este sentido, el primer aspecto que nos preocupa es el de la formación y perfil profesional del docente que imparte la asignatura de Historia. Además, nos interesa conocer la acepción que el profesor tiene de la Historia y por ende de la utilidad que esta asignatura representa para adolescentes con una edad que va de los 15 a los 18 años.

La formación inicial y continua de un profesor son algunos de los factores que determinan su labor cotidiana en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos referimos no sólo a una preparación didáctico-pedagógica como primera aproximación, sino también a una adecuada formación científica, tanto en conocimientos históricos como en planteamientos historiográficos; de ellos, quizás los segundos deban priorizarse; en ese sentido coincidimos con Vicent Llàcer, quien afirma "...los planteamientos historiográficos implican una determinada manera de entender la historia y el desarrollo de la sociedad, lo que condiciona tanto la manera de definir las finalidades educativas de la historia como la

concepción que se tiene sobre la función social de la institución escolar y de la educación.”¹

La formación profesional es un elemento fundamental de la práctica docente, ya que la docencia exige necesariamente una continua preparación didáctico-pedagógica que proporcione al profesor las herramientas teóricas necesarias para llevarlas a cabo en la práctica cotidiana; a la par con lo anterior es imprescindible una constante actualización en todos los rubros, desde el conocimiento histórico hasta las propuestas didácticas, que le permitan al docente refrescar su práctica e innovar continuamente su enseñanza.

La experiencia nos indica que los problemas a los que se enfrenta un docente son múltiples, pero uno de los principales es la apatía o desinterés generalizado que muestran los estudiantes por el estudio de una disciplina, y en particular con el estudio de la Historia. La poca o nula comprensión de su enseñanza y por ende la falta de interés por aprenderla son dos problemas frecuentes que encontramos en cada una de las preparatorias de estudio. Elementos que tienen que ver en gran medida con el tipo de Historia que se estudia y la forma cómo se les enseña.

Por este motivo, consideramos pertinente analizar los problemas a los que se enfrentan los docentes a la hora de enseñar historia, así como valorar las condiciones y el ambiente que propician y determinan su práctica cotidiana. Se trata pues, de una aproximación hacia el conocimiento de las formas de proceder del profesor, la puesta en marcha de acciones, procedimientos y mecanismos que

¹Llàcer Pérez, Vicent. “La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato”, en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Valencia. España. Universidad de Valencia-Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Número 21. 2007., p. 55.

en la dinámica del bachillerato y específicamente del aula generan procesos de interacción de conocimientos y consecuentemente de formas de vivir la realidad.

Se parte de un nivel específico como lo es el bachillerato y desde dos dimensiones: la dimensión temporal, que tiene que ver con los planes y programas de estudio vigentes desde 1992, pues hasta antes de la reforma de dicho año, el bachillerato nicolaita ofrecía cuatro áreas propedéuticas: a) Derecho y Filosofía, b) Contabilidad y Economía, c) Ingeniería y Arquitectura y d) Ciencias Químico-Biológicas. La historia formaba parte de los programas de las 4 especialidades en forma igualitaria de horas-clase y contenidos. Comprendía dos modalidades: Historia de México e Historia Universal impartidas paralelamente durante un ciclo escolar de un año, un total de 108 horas de clase por grado escolar. En contraste la reforma de 1992 generó un tronco común de cuatro grados semestrales y dos más de especialidades propedéuticas que grosso modo coinciden con las especialidades anteriores. Al mismo tiempo esta nueva reforma creó el área de Ciencias Histórico-Sociales, en la que se introdujo una materia denominada Introducción a la Historia, donde se aborda una problemática general, pero también teórica, que abarca el estudio de la historia. La segunda dimensión es la espacial, con ella se pretende abordar cinco de las siete preparatorias dependientes de la UMSNH, mismas que se localizan en la ciudad de Morelia.

Para éste estudio, nos hemos planteado las siguientes interrogantes:

¿Cuál ha sido el desarrollo histórico del bachillerato en relación a sus planes y programas de estudio?

¿Qué tan pertinentes son los programas de estudio de la asignatura de historia y hasta qué punto son tomados en cuenta por el docente para guiar su práctica?

¿Cuál es el perfil profesional de los profesores que enseñan historia en el bachillerato de la UMSNH?

¿Cuál ha sido el desarrollo de la práctica docente de la enseñanza de la historia en el bachillerato nicolaíta y cuáles son los principales recursos didácticos, técnicas de enseñanza-aprendizaje, metodología y criterios de evaluación llevadas a cabo por el profesor?

¿Bajo qué modelos técnico-pedagógicos descansa la práctica docente?

¿Cuáles son los factores que influyen en el entorno escolar y particularmente en el aula de clases como incidentes en la práctica docente y la enseñanza de la historia?

¿Bajo qué condiciones y ambiente se desarrolla la práctica cotidiana del docente en las aulas del bachillerato?

Por lo anterior se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

General:

☐ Conocer la forma en la que se enseña la historia en el bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo desde la perspectiva del docente, teniendo como eje los planes y programas de estudios que se llevan a cabo actualmente y bajo cuatro parámetros: metodología, técnicas de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y criterios de evaluación, así como valorar las

condiciones en las que se desarrolla la práctica docente en la enseñanza de la historia.

Particulares:

- 1) Determinar los criterios metodológicos que sustentan los planes y programas de estudio de la asignatura de historia, así como valorar la implementación de los mismos en la práctica docente.
- 2) Analizar la práctica docente tomando como indicadores: el perfil profesional de los profesores, la metodología de trabajo, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, los recursos didácticos y los criterios de evaluación.
- 3) Identificar los agentes internos o externos que condicionan la práctica docente, así como señalar los problemas a los que se enfrentan los docentes para enseñar historia en el bachillerato.

Los planes y programas de estudio del bachillerato sugieren técnicas de enseñanza-aprendizaje así como recursos didácticos como auxiliares en la práctica docente, sin embargo, no son tomados muy en cuenta por los docentes quienes en su ejercicio han ignorado dichas recomendaciones y no han superado el modelo tradicionalista o costumbrista basado en la mera transmisión-recepción del conocimiento, dejando al alumno en un papel pasivo y sumiso. Por ello, el perfil profesional del docente de la historia, así como su formación continua y actualización permanente son aspectos que deben valorarse y estar presentes dentro del bachillerato nicolaíta para lograr una buena formación histórica en los

educandos, pues si queremos alumnos críticos, reflexivos, participativos, es necesario intervenir en la formación que reciben los profesores.

Dentro de la práctica docente intervienen una serie de factores que han condicionado su desarrollo: condiciones que van desde la misma infraestructura (instalaciones inapropiadas, salones demasiado pequeños o en su defecto demasiado amplios, con poca ventilación, falta de luz, por mencionar algunos), hasta las condiciones escolares propias del salón de clases (grupos numerosos, falta de herramientas audiovisuales, ausencia de materiales didácticos, etc.). Estos aspectos determinan que el profesor caiga en una práctica deficiente y costumbrista, al no tener los elementos necesarios como: apoyo en los materiales didácticos, infraestructura de calidad, grupos reducidos, preparación y actualización, por mencionar algunos, que le permitan desarrollar y llevar a cabo una enseñanza de calidad.

Debido al interés que perseguimos en ésta investigación y a la naturaleza de la misma, que implica el análisis y evaluación de la práctica docente a partir de una investigación de campo, recurrimos al análisis cuantitativo-cualitativo para llevar a cabo el estudio. Echaremos mano de algunas técnicas como la observación, el cuestionario-test y la entrevista como herramientas indispensables para la recopilación de la información requerida.

De igual manera, el análisis cuantitativo y cualitativo forman parte de nuestra investigación, ya que no basta con describir y medir los hechos, es necesario interpretarlos y valorarlos, aunque no hay que perder de vista que las cifras y las estadísticas son necesarias en la historia social y económica, aunque valen más

como instrumento de interpretación y demostración que como instrumento de precisión.

La investigación cuantitativa por un lado busca medir y cuantificar, y a partir de ello, inferir o generalizar, mientras que la investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y sobre todo comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales.

Lo cuantitativo tiene un óptimo valor instrumental, sirve para basar y sustentar una explicación, pero no reemplaza a la explicación misma. Es necesario explicar partiendo de los datos obtenidos, por ello la importancia de lo cualitativo dentro de la investigación.

El análisis cualitativo consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones. Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea. En la investigación cualitativa se busca observar, preguntar, escuchar, registrar, analizar e interpretar.

Entre los métodos cualitativos se encuentran: la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas a profundidad, la observación participante y la investigación-acción. Una primera característica de estos métodos se manifiesta en su estrategia para tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad.

La entrevista es una estrategia para obtener información, permite recoger los aspectos subjetivos de los participantes: creencias, actitudes, opiniones, valores, etc. De la misma manera a través de ella podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables, como los sentimientos, las impresiones, las emociones, las intenciones, entre otras.

Para el desarrollo de nuestra investigación y de acuerdo con el grado de estructuración en el que se clasifican las entrevistas, empleamos la entrevista abierta, pues las respuestas son abiertas y se expresan con el propio lenguaje del entrevistado, y de acuerdo al grado de directividad es dirigida, como una modalidad de lista de cuestiones que han de ser explorados durante la entrevista. El estilo es coloquial, espontáneo e informal. Además “permite la sistematización de la información, favorece una comprensión al delimitar los aspectos que serán tratados”.

De igual manera, los cuestionarios son instrumentos de recolección de información que sirven para describir una población y algunas características de la misma, generalmente son empleados en el análisis cuantitativo, aunque no son exclusivos del mismo. De acuerdo al tipo de pregunta, al modo de respuesta y la función del cuestionario el que empleamos es categorizado o de lista de corroboraciones.

Nuestro universo empírico se centra en las cinco preparatorias de la UMSNH ubicadas en la ciudad de Morelia, y en los profesores que imparten la historia en sus diferentes asignaturas. El objetivo es lograr, en la medida de lo posible, que la mayoría de los profesores participen en el proyecto.

Contemplamos las dificultades que un proyecto de ésta naturaleza conlleva, tales como el tiempo destinado, la numerosa plantilla de docentes que asciende a poco más de sesenta, la disposición de los mismos para participar tanto en la entrevista como en la observación de sus clases. Por esta razón, recurrimos a uno de los supuestos de la investigación cualitativa en donde no interesa la representatividad, ya que una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estaríamos hablando de un estudio de caso, en una sola preparatoria o con determinados profesores solamente), ya que lo que busca la investigación cualitativa es la subjetividad.

El bachillerato, entendido como una configuración social, históricamente construido por los diferentes sujetos que lo componen, por las condiciones específicas de la escuela (como la infraestructura por ejemplo), por su historia y las tradiciones generales y particulares que la configuran, implica la articulación de diversos conceptos.

Según Agnes Heller, la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de reproducción social.

La institución escolar es vista como “una forma fundamental de organización social, definida como un conjunto estructurado de valores, de normas, de roles, de formas de conducta y de relación.” Una institución escolar como lo es el bachillerato es producto de su historia, pero igualmente es recreada por las prácticas cotidianas de sus participantes.

La práctica docente es una construcción social resultado de la experiencia cotidiana de los profesores, que no sólo se limita a definir la aplicación de técnicas

de enseñanza en el salón de clases. Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los sujetos implicados en el proceso.

Un elemento sustancial dentro del proceso educativo es la enseñanza, que se entiende como la acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiéndolo cómo se debe actuar en casos análogos. La enseñanza es vista como un conjunto de principios, consejos y conocimientos que una persona comunica a otra. Ésta se realiza en función del que aprende y su objetivo es promover aprendizaje eficazmente, cuando el alumno logra asimilar una serie de destrezas, habilidades y talento propio que le permiten ser protagonistas de su propio desarrollo.

Por enseñanza de la historia se debe entender como una de las formas de transmisión y reproducción de la memoria colectiva, elemento que constituye parte fundamental en la configuración histórica y social de la conciencia e identidad de los pueblos. Es una actividad ejercida por un profesional que tiende a enriquecer mediante el saber histórico el universo interior del ser social, a través de la transmisión del conocimiento a las nuevas generaciones.

La metodología más que exponer y sistematizar métodos, proporciona 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. La metodología incluye un variado número de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas que el profesor emplea.

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje son un conjunto de actividades, técnicas y medios que son empleados de acuerdo a la población a la que van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza del curso o disciplina con la finalidad de hacer más dinámico y efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los recursos didácticos los entendemos como puntos de apoyo que instalamos en la corriente del aprendizaje para que cada alumno alcance o se aproxime a los límites superiores de sus capacidades de aprendizaje; además nos permiten mejorar las condiciones de trabajo tanto de estudiantes como de profesores.

Los criterios de evaluación son los aspectos que el docente, en base a un acuerdo previo con los alumnos, toma en cuenta para evaluar el rendimiento escolar en sus diferentes aspectos, en un proceso sistemático, gradual y continuo, que conlleva el análisis técnico de situaciones y la emisión de un juicio crítico de valor por parte del docente, que finalmente se asienta en lo que se denomina calificación.

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. El problema de la enseñanza-aprendizaje de la historia se ha trabajado desde los siguientes tópicos: reflexiones teóricas de renombrados historiadores; estudios sobre el discurso de los libros de texto; psicólogos educativos que llevan a cabo las investigaciones enfocadas en la historia y el desarrollo cognitivo; educadores que proponen estructuras didácticas; etnógrafos o sociólogos educativos interesados por

estudiar las interacciones dentro del aula; los que elaboran propuestas didácticas específicas dentro del aula escolar, principalmente.

Un esfuerzo colectivo que ubicamos en la corriente de la revolución cognitiva, es el presentado en el libro *Aprender y pensar la historia*, compilado por Mario Carretero y James F. Voss. Ahí encontramos distintos aspectos de investigación en el aula 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. La variedad de artículos que nos ofrece el texto nos permiten comprender elementos de la cognición que juegan un papel sustancial en el aprendizaje de los alumnos; los autores nos muestran algunos problemas que tienen los jóvenes para aprender conceptos propios de la ciencia histórica.

Enseñar historia. Nuevas propuestas, obra colectiva que compilan Julio Rodríguez Frutos y Julio ValdeónBaruque, nos presenta 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 que 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 SantoniRugiu, a partir de dos casos específicos de estudio, nos ofrece

ejemplos para detectar los problemas que giran en torno a la enseñanza de la historia en el nivel básico (secundaria), tales como: la formación del docente, la historia que debe enseñar y de qué manera, además de la relación que sugiere entre historiadores y psicopedagogos por el bien de la educación.

Victoria Lerner Sigal, ha trabajado sobre la enseñanza de la historia en México, principalmente en el bachillerato. La enseñanza de Clío, es una compilación donde se 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 cotidianas. 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, 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 de 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 adquiera instrumentos y herramientas para analizar el pasado y el presente, desarrollar una conciencia crítica y la capacidad de comprensión y expresión.

Desde un 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. Argumenta 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. Asimismo presenta una serie de habilidades propias de la historia que el alumno debe ser capaz de desarrollar y que le permitirán una mejor comprensión de la historia.

Otro artículo interesante es el de: “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, de Joaquín Prats, quien 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.

Finalmente un artículo que se acerca un poco más a nuestro proyecto de investigación es el de Vicent Llacer Pérez, “La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato”. Llacer hace un estudio muy interesante a partir del análisis de la labor en el aula de cinco profesores que imparten la asignatura de historia en el bachillerato; analiza la formación del profesorado, las finalidades educativas de la historia, la metodología del trabajo en el aula, así como la valoración que los profesores realizan sobre su labor docente.

Lo anterior lo fundamenta con la entrevista como instrumento de recopilación de información.

Sin embargo, consideramos que los estudios que abordan problemáticas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia desde el aula de clases y bajo una investigación etnográfica, tomando en cuenta las relaciones y los saberes que se ponen en juego por los sujetos que hacen posible dicha interacción, así como las condiciones y el entorno escolar en el que los profesores desempeñan su práctica, han estado ausentes de los debates y las discusiones que sobre las diferentes problemáticas de la enseñanza de la historia se han esbozado. Coincidimos con Concepción Arias y Simarro cuando afirma que: “...debemos tomar en cuenta que el aula es una realidad sistémica en la que interactúan infinidad de procesos que en su mayoría están fuera del control del docente...”

Por ello en nuestra investigación pretendemos abordar la enseñanza de la historia bajo la óptica etnográfica, centrándonos en la práctica docente, y tomando en cuenta algunos aspectos esenciales para el análisis, como: el perfil profesional de los profesores y su formación, la metodología que emplean, las técnicas de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos de los que echa mano para auxiliar su práctica, los criterios de evaluación que toma en cuenta para evaluar el curso, así como de los factores condicionantes de su labor docente.

Para llevar a cabo la investigación emplearemos algunas técnicas propias de la investigación cualitativa, tales como, la entrevista, aplicada a los diferentes profesores que imparten la asignatura de historia con cierta diversidad de perfiles,

entendiendo que en el bachillerato nicolaíta los profesores que enseñan historia no son necesariamente historiadores y que además su situación contractual va desde investigador asociado o de tiempo completo, jubilado, hasta el profesor interino, con ello, intentamos registrar las diversas posturas sobre las prácticas que se observan en el bachillerato. La entrevista está dividida en cuatro apartados, organizados en preguntas acordes con los objetivos que nos planteamos: 1) el perfil de los docentes y su preparación didáctico-pedagógica; 2) contenidos temáticos; 3) metodología de trabajo, y finalmente 4) los factores condicionantes de la práctica docente.

De igual manera contemplamos la aplicación de un cuestionario-test relacionado con los cuatro parámetros que consideramos para evaluar la práctica docente: metodología, técnicas de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y criterios de evaluación, que nos servirá para medir y cuantificar la información, que junto con las entrevistas y la observación de clases con determinados profesores, nos permitirán recopilar la información necesaria para interpretar y valorar la práctica docente en la enseñanza de la historia.

El material hemerográfico no está exento de análisis, por lo que revisaremos las publicaciones, revistas, periódicos y los boletines emitidos por la Universidad que nos permitan ubicar, por una parte, lo relacionado al bachillerato como institución dependiente de la UMSNH y, por el otro, que aborden el problema de la enseñanza de la historia y la práctica docente. Sobre esto, las memorias del bachillerato serán una fuente importante para analizar los estudios que los propios profesores han esbozado en torno a su práctica cotidiana y los problemas que detectan en el salón de clases.

En cuanto al material bibliográfico, 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 y de la didáctica, especificando en la enseñanza de la historia. Por un lado serán de mucha utilidad las obras generales sobre historia y su enseñanza, pero también tomaremos en cuenta las propuestas que en materia didáctica y pedagógica se han esbozado en los últimos años.

CAPITULO I

EL BACHILLERATO EN

LA UMSNH

1.1 HISTORIA DEL BACHILLERATO NICOLAÍTA

El bachillerato, entendido como un nivel específico dentro del sistema educativo nacional comparte con otros niveles de enseñanza un desarrollo histórico complejo, poco preciso, si comparamos y tomamos en cuenta los objetivos y el papel con que originalmente se crea y los que actualmente exponen.

La preparatoria, como configuración social, ha atravesado por diversos procesos de significación, influidos tanto por la importancia que se le ha asignado en diferentes momentos, como por el valor creciente que la escolaridad fue adquiriendo para la población al paso del tiempo.

Haciendo un breve recuento histórico, la preparatoria surge oficialmente en 1868, fecha en que se funda la Escuela Nacional Preparatoria, teniendo al Doctor Gabino Barreda como encargado del proyecto y su primer director. Hasta antes de ese año, el esquema educativo estaba constituido por la escuela primaria, dividida en elemental y superior, para posteriormente saltar a la preparatoria, que entonces abarcaba cinco años.²

Para Barreda, el bachillerato tenía una gran misión: la de preparar para vivir como ciudadanos, a convivir unos con otros, consideraba que sólo ésta convivencia haría posible el orden nacional, el orden social, todo esto sería posible

² Para una mayor comprensión a cerca del desarrollo histórico del sistema educativo mexicano y en específico del surgimiento de la preparatoria, puede consultar las siguientes obras: Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa. 1981; Solana, Fernando. Et. Al. *Historia de la Educación Pública en México*. México. Fondo de Cultura Económica-SEP. 2004.

mediante la unidad de criterio que se logra por medio de una enseñanza enciclopédica y orgánica.³

La enseñanza preparatoria nace pues, con la finalidad de ofrecer una enseñanza enciclopédica, pero además como su nombre lo indica eran estudios preparatorios para ingresar a las diferentes carreras que entonces se ofrecían.

Lo interesante de estos datos, si tomamos en cuenta que el país estaba marcado por el analfabetismo y la baja escolaridad de la población, terminar la primaria y acceder a la preparatoria era privilegio de unos cuantos, motivo por el cuál la escuela preparatoria durante muchos años fue considerada como un nivel en cierto grado elitista. De esta manera es que vemos el nacimiento de la escuela preparatoria como un nivel previo para continuar con los estudios superiores, un nivel de transición para poder continuar con una carrera.

Desde 1867 la Escuela Nacional Preparatoria se convirtió en el directriz de la enseñanza preparatoria del país, fue la encargada por mucho tiempo de diseñar y elaborar los diferentes programas y planes de estudio que posteriormente eran retomados por las diferentes instituciones del país que ofrecían estudios pre universitarios, como fue el caso de nuestro bachillerato nicolaita. A partir de 1917 han tenido preponderancia las recomendaciones de la Secretaría de Educación Pública y de ANUIES.⁴

Nuestro objeto de estudio no es la historia del bachillerato, sin embargo, consideramos pertinente mencionar brevemente algunos párrafos que nos permitieran entender el origen y las finalidades con las que surge este nivel

³ Rangel Hernández, Lucio. *El bachillerato nicolaita. La reforma a su plan de estudios 1847-1990*. Morelia, Mich., UMSNH-Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, 2011, pp. 20-21.

⁴ Memoria sobre el Primer Foro del Bachillerato Nicolaita. Morelia, Mich., UMSNH-Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaita, 2004, pp.115-116.

educativo, mismos que deben ser considerados para poder explicar el surgimiento y desarrollo histórico del nivel medio-superior en nuestro país, lo que nos ayudará a comprender nuestro ámbito de estudio: el bachillerato nicolaita.

La existencia de nuestro bachillerato nicolaita, es algo más complejo, si nos apegamos al nacimiento oficial de este nivel educativo compartiríamos créditos con la Escuela Nacional Preparatoria, sin embargo, la misma coordinación de nuestro bachillerato plantea 2 etapas; la primera se remonta necesariamente a 1540, año en que Don Vasco de Quiroga funda en la ciudad de Pátzcuaro el “Real y Primitivo Colegio de San Nicolás obispo”, de ahí y hasta 1917 se puede considerar como una primera etapa. Una segunda comienza el 15 de octubre de 1917, pues es la fecha en la que se establece la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y es que surge el Bachillerato Universitario Nicolaita que tenemos en la actualidad.⁵

Por razón de interés, es esta segunda etapa donde centraremos nuestro análisis y específicamente nos interesa destacar algunas consideraciones sobre las finalidades y en particular los planes y programas de estudio que han dotado de identidad y han marcado el desarrollo histórico del bachillerato nicolaita.

Al crearse la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en 1917, los estudios profesionales que ofreció fueron los de Médico, Abogado, Profesor Normalista, Comercio y Administración, Agricultura y cursos de bellas artes.

⁵ Informe de labores del Bachillerato Nicolaita, 1996.

Mientras que los estudios preparatorios se realizarían en el Colegio de San Nicolás de Hidalgo.⁶

Los estudios preparatorios en ese entonces constaban de cinco años, pues hay que recordar que la enseñanza secundaria estaba ligada con la preparatoria. Será hasta el año de 1927, que la Universidad Michoacana decide dividir los dos ciclos y establecer un plan de estudios para cada uno.⁷

El nuevo plan de estudios comprendía una duración total de dos años, y se ofrecían cuatro programas acordes a las carreras que entonces ofrecía la universidad:⁸

- a) Preparatoria especial para médicos.
- b) Preparatoria especial para abogado, donde se veían cuatro cursos de Historia, dos de Historia Universal y dos de Historia de México.
- c) Preparatoria especial para farmacéutico.
- d) Preparatoria especial para la carrera de ingeniero Topógrafo.

Desde entonces nuestro bachillerato nicolaíta ha sufrido modificaciones sustanciales a sus planes de estudio y programas, de un nivel eminentemente propedéutico como surge llega hasta nuestros días como bachillerato general y propedéutico al mismo tiempo.

Debido a la proliferación notable de los estudios de nivel superior, por medio de la creación de universidades públicas y privadas en las décadas

⁶ Mismo que en la actualidad ofrece los servicios de bachillerato, y es conocido también como la preparatoria #1, por ser el primer plantel dependiente de la Universidad que surge como nivel medio-superior.

⁷ Gracias a los decretos presidenciales del 29 de agosto y 22 de diciembre de 1925, se establece la separación de estudios y surge oficialmente la enseñanza secundaria como nivel del sistema educativo mexicano. Consúltase, Larroyo, Francisco. *Op. Cit.*, pp. 461-462.

⁸ Rangel Hernández, Lucio. *Op. Cit.*, pp.84-92.

posteriores a los años 40s, surge la necesidad de homogeneizar los programas de estudio conforme a un proyecto de nación con perfil industrializado. A partir de 1942 se modificó el artículo 3° Constitucional, se conformó la Ley General de Educación, la cual señala que la educación media superior mexicana comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional técnica que no requiere bachillerato o sus equivalentes.⁹

En ésta ley se estableció que la enseñanza preparatoria o de nivel bachillerato debe ser posterior a la educación básica y ofrece al estudiante dos grandes opciones con diferentes programas:¹⁰

1. El bachillerato, que prepara para el estudio de las distintas disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, y proporciona una cultura general, con el objeto de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo, y donde podemos encontrar los siguientes tipos:
 - a) Universitario, que se imparte en las universidades autónomas y estatales.
 - b) General, coordinado por la Dirección General del Bachillerato (DGB) adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
 - c) Tecnológico, dependiente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, que a su vez ofrece dos opciones simultáneas; por un lado, preparación para continuar estudios superiores y, por otro, formación tecnológica, orientada a la obtención de un título de técnico profesional.

⁹ Memoria sobre el Primer Foro del Bachillerato Nicolaita. Op. Cit., pp.215-216.

¹⁰ *Ibíd.*, pp.216-217.

2. La educación profesional técnica, atendida por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, el Instituto Politécnico Nacional y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica y que busca formar al estudiante para su incorporación al ámbito de la producción y de los servicios, está encaminada a la formación tecnológica y a realizar tareas específicas en estos ámbitos.

Ahora bien, el bachillerato por su finalidad se le divide en tres grandes subsistemas:

- Bachillerato general
- Bachillerato bivalente
- Subsistema profesional técnico

De manera semejante, de acuerdo a los propósitos de la educación que imparte, en la educación media existen tres modalidades:¹¹

- La propedéutica
- La bivalente
- La terminal

En razón de estas especificaciones, nuestro bachillerato nicolita universitario, ofrece el bachillerato general y con perspectiva propedéutica, pues su estructura curricular tiene la intención de que el alumno logre el acceso a la educación superior. Proporciona una preparación básica general que comprende

¹¹ Ídem.

conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con metodologías de investigación y de dominio del lenguaje.

Sus planes de estudio se organizan en dos núcleos formativos: uno básico en matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y comunicación; y otro, propedéutico que se imparte en los últimos dos semestres y se organiza en cuatro áreas: Ingeniería y Arquitectura, Químico-Biológicas, Económico-Administrativas e Histórico-Sociales.

Sin embargo, el bachillerato nicolaita no siempre ha tenido las características mencionadas anteriormente, en su historia, ha sufrido modificaciones en sus programas y planes de estudio, la última reforma y que es la que hasta la actualidad mantiene la modalidad semestral data de 1992, que es cuando surge el bachillerato tal como lo conocemos, con las características y definiciones que hemos esbozado en párrafos anteriores, reforma de la que hablaremos en el siguiente apartado.

1.2 LA REFORMA AL PLAN DE ESTUDIOS DE 1990

Desde que se decidió separar los estudios secundarios de los preparatorios, el bachillerato nicolaita sufrió una diversidad de modificaciones en sus planes y programas de estudio,¹² la más reciente es la que se implementó desde 1990 y que vino a traer una modificación sustancial en toda la estructura del bachillerato.

Una de las reformas que sufrió el bachillerato nicolaita y que más se acercaba a la que tiene actualmente se da en diciembre de 1961, cuando el Consejo Universitario aprobó una reestructuración al plan de estudios, sustentada en parte, por la necesidad de lograr un equilibrio entre las humanidades y las demás Ciencias, así como empujada por los planteamientos que a nivel nacional insistían en estructurar y homogeneizar un bachillerato mexicano universitario con un tronco común.

El nuevo plan de estudios comprendía dos años de estudio, se establecieron ocho asignaturas comunes por cada año, y existían materias

¹² Nos referimos a las modificaciones de los planes y programas que sufrió el bachillerato nicolaita a partir de 1917 que se establece la Universidad Michoacana y se formalizan los estudios preparatorios. La primera reforma se aplica en 1927, después de que se separaron los estudios secundarios de los preparatorios, a partir de entonces la preparatoria se limitaba a dos años, la finalidad fue propedéutica, un bachillerato eminentemente pre universitario. En 1932 se presenta una segunda reforma, se estipulan cuatro planes estudios: uno para los médicos, otro para los abogados, otro más para los estudios en farmacéutica y finalmente uno para los estudios de ingeniero Topógrafo. Hasta antes de 1952, los estudios preparatorios ya especificaban los cuatro bachilleratos: de Ciencias Físico- Químicas, de Ciencias Físico-Matemáticas, de Medicina y Odontología y aparecía entonces el bachillerato de Derecho y Ciencias Sociales, donde aparecía por primera vez la enseñanza de la historia en cuatro cursos, dos de Historia General y dos de Historia de México. Éste plan estuvo vigente hasta 1961, que entra en vigor un nuevo plan de estudios que implementó materias comunes y materias específicas para cada uno de los bachilleratos, se intentaba acercar a la implementación de la fase de Tronco Común y la fase propedéutica que caracteriza los estudios de nuestro bachillerato nicolaita. La última reforma se pone en marcha en 1990, es la que se mantiene actualmente. Sobre este tema de las reformas al bachillerato consúltese, Rangel Hernández, Lucio. Op. Cit.

específicas de cada área.¹³ El estudio de la historia se discutía en dos programas correspondientes al primer año: Historia Universal e Historia de México.

PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO NICOLAITA DE 1962

PRIMER AÑO

MATERIAS COMUNES	MATERIAS ESPECÍFICAS DEL AREA
>Lengua y Literatura Castellanas	DERECHO Y FILOSOFÍA > Lengua y Literatura Latinas >Geografía Política y Contemporánea
>Lengua Extranjera (Inglés)	CONTABILIDAD Y ECONOMÍA > Geografía Política y Contemporánea > Organización y Prácticas Administrativas y Contables
>Historia Universal	INGENIERIA Y ARQUITECTURA > Cosmografía > Química I
>Historia de México	CIENCIAS BIOLÓGICAS Y CIENCIAS QUÍMICAS > Química I > Biología Superior I
>Lógica	
>Matemáticas I	
>Física I	
>Educación Física I	

SEGUNDO AÑO

MATERIAS COMUNES	MATERIAS ESPECÍFICAS DEL AREA
>Historia de la Literatura Mexicana e Iberoamericana	DERECHO Y FILOSOFÍA > Principios Generales de Derecho > Lengua y Literaturas Latinas II
>Historia de la Literatura	> Biología Básica

¹³ Que en ese entonces las áreas fueron: a) Derecho y Filosofía, b) Contabilidad y Economía, c) Ingeniería y Arquitectura, y d) Ciencias biológicas y Ciencias químicas, antecedentes inmediatos de los cuatro bachilleratos que ofrece el plan de estudios vigente. Véase, <http://www.bachilleratonicolaita.com.mx/mapaCurricular.html>

Universal	> Sociología
>Historia de las Doctrinas	
Filosóficas	CONTABILIDAD Y ECONOMÍA
	> Matemáticas II
>Ética	>Biología Básica
	>Contabilidad
>Economía Política	>Sociología
	INGENIERIA Y ARQUITECTURA
>Física II	> Matemáticas II
	> Biología Básica
>Educación Física II	> Química II
	CIENCIAS BIOLÓGICAS Y
>Psicología	CIENCIAS QUÍMICAS
	> Matemáticas II
	> Química II
	> Biología Superior II

Fuente: Barajas López, Gisela, et.al. *Preparatoria "Melchor Ocampo"*. De aquí...a la distancia, Morelia, UMSNH, 2004, pp. 70-71.

Pese a las discusiones y recomendaciones que la Secretaría de Educación Pública y la ANUIES planteaban para los estudios preparatorios en el país, en nuestra universidad se proponían reformas y planes de estudio acordes a las recomendaciones nacionales, una de ellas insistía en la ampliación de 1 año más

para una frase propedéutica exclusivamente así como el cambio del sistema anual por uno semestral, sin embargo no se logró hacer modificación alguna.

En 1982, se presentó el Congreso Nacional del Bachillerato, en Cocoyoc, Morelos, ahí se argumentó la necesidad de que el Sistema Nacional del Bachillerato adoptara un plan de estudios de tres años para cumplir con lo suscrito desde la Declaración de Villahermosa en el año de 1971 y además contará con un básico de materias al que se denominó Tronco Común.

Sin embargo no tuvo mucho eco en el bachillerato nicolaita, el desacuerdo de gran parte de la planta docente, ocasionó que no se aterrizará ni se pudiera adaptar esta sugerencia al bachillerato de la universidad. Pese a los esfuerzos loables que hicieron en conjunto los directores de las escuelas preparatorias, asesores técnicos, así como una serie de comisiones que se destinaron para dichos trabajos.¹⁴

Finalmente el 21 de junio de 1990, el Consejo Universitario de nuestra máxima casa de estudios en el estado, aprobó la nueva reforma sugerida por la SEP, donde se modificaba y ampliaba el bachillerato a tres años, además de que se modificaría el plan de estudios pasando de un sistema anual de dos años a uno semestral de seis. Perspectiva que lucía positiva, pues entre algunas cosas, se

¹⁴ Se formó un equipo de trabajo que incluía una Comisión coordinadora que integraban al rector, el secretario académico de la Universidad, los directores de las escuelas preparatorias de la Universidad; una Comisión Técnica Colegiada, conformada por los Consejos Técnicos de las escuelas preparatorias; una Comisión Auxiliar, integrada por los Departamentos Técnicos y Psicopedagógicos de la Universidad; y una Comisión de Diseño. Los cuales se encargaron de elaborar un plan de estudios que fue rechazado, sin embargo se tomaron algunos elementos que se retomaron en el plan que finalmente se aprobó en 1990. Rangel, Hernández, Lucio. Op. Cit., pp. 142-148.

ampliaba el número de asignaturas a impartir. El plan de estudios entró en vigencia el 1 de septiembre de 1990.¹⁵

El nuevo plan de estudios y que es el que en la actualidad se trabaja en el bachillerato nicolaita quedó estructurado de la siguiente manera:

TRONCO COMÚN			
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
Matemáticas I	Biología General	Ecología	Orientación Voc.
Gramática Española I	Educación Física II	Ética	Autodecisiva
<i>Historia de México I</i>	Gramática Española II	Filosofía I	Matemáticas IV
<i>Historia Universal I</i>	<i>Historia de México II</i>	Física I	Economía Política
Literatura Universal I	<i>Historia Universal II</i>	Literatura Mexicana	Física II
Lógica I	Literatura Universal II	Matemáticas III	Literatura Mexicana II
Taller de Lectura y	Lógica II	Psicología	Nociones Generales
Redacción I	Matemáticas II	Química I	de Derecho
Metodología de la Inv.	Taller de Lectura y		Filosofía II
Científica	Redacción II		Química II
Educación Física I			

FASE PROPEDEÚTICA

QUINTO SEMESTRE

¹⁵ Informe de actividades de la Coordinación General de la División del Bachillerato Universitario/Nicolaita. 1990/1994, pp.2-4.

ECONOMICO ADMINISTRATIVAS	HISTORICO SOCIALES	INGENIERIA Y ARQUITECTURA	QUIMICO BIOLOGICAS
Contabilidad I	Sociología I	Cálculo Diferencial	Biología Superior I
Economía	Principios Generales	Física III	Calculo Diferencial
Organización y Prac.	de Derecho I	Química III	Física III
Con. yAdmvas.	Lengua y Literatura	Computación	Química III
Matemáticas	Latinas I	Dibujo Técnico I	Computación
Financieras	Geografía Física y	Ingles Técnico por	Ingles Técnico por
Computación I	Humana	Especialidad I	Especialidad I
Inglés Tec. por Esp. I	<i>Introducción a la</i>	Materia optativa	Materia optativa
Materia Optativa	<i>Historia</i>	Orientación Vocac.	Orientación Vocac.
Orientación Voc. Aut.	Computación I	Autodec. P/Área IA	Autodec. P/Área QB
	Inglés Técnico por		
	Especialidad I		
	Materia Optativa I		
	Orientación Vocac.		
	Autodec. P/Área HS		

SEXTO SEMESTRE

Contabilidad II	Sociología II	Calculo Integral	Biología Superior II
Introducción a la	Principios Generales	Física IV	Calculo Integral
Administración	de Derecho II	Química IV	Física IV
Geografía económica	Lengua y Literatura	Computación II	Química IV
Nociones Generales	Latinas II	Dibujo Técnico II	Computación II
de Legislación Fiscal	Seminario de Filosofía	Inglés Técnico por	Ingles Técnico por
Computación II	Nociones Generales	Especialidad II	Especialidad II
Sociología	de Economía	Materia Optativa	Materia Optativa
Ingles Técnico por	Computación II		
Especialidad II	Inglés Técnico por		

Materia Optativa	Especialidad II		
	Materia Optativa II		

MATERIAS OPTATIVAS	
AstronomíaMaquetas Elementales	
Salud Pública	Agricultura y Técnicas Agrícolas
Introducción a la Estadística	Técnicas de Laboratorio
Problemas Socioeconómicos de México	Talleres Artísticos
ProbabilidadTemas Selectos de Matemáticas	
Ciencias de la Comunicación	Temas Selectos de Química
<i>Historia del Arte</i> Geografía Física y Humana	
Temas Selectos de Biología	Dibujo Técnico
Temas Selectos de Física	Sociología
Introducción al Estudio del Derecho	Filosofía de la Ciencia
<i>Historia de Michoacán</i> Geometría Descriptiva	

Fuente:<http://www.bachilleratonicolaita.com.mx/mapaCurricular.html>

Éste nuevo plan de estudios vino a traer algunas mejoras sobre todo para el sector estudiantil, pues ahora, los alumnos tendrían como máximo 12 semestres académicos para concluir sus estudios, considerándolos de manera ininterrumpida desde su primer ingreso. Al mismo tiempo, se crearon las clases de regularización, que permitiría a un alumno que reprobó una o máximo tres asignaturas poder cursarlas en el siguiente semestre sin la necesidad de esperarse un año, como sucedía con el anterior sistema.

Pero también, como toda innovación, se enfrenta inmediatamente con los problemas de inicio. Con el nuevo plan de estudios se tuvo el problema con los profesores cuyas materias desaparecieron o que se encontraban en semestres siguientes, motivo por el cual a algunos académicos se les asignaron materias diferentes o afines a los que ellos tenían.

En lo que respecta específicamente al estudio de la historia, se observa un beneficio importante al aumentar el número de asignaturas sobre el estudio de la historia. Mientras que en el plan anterior la historia se analizaba en sólo dos programas: Historia de México e Historia Mundial, en el plan de 1990, aumentaban cinco programas más, para llegar a un total de siete, dos de ellos como cursos optativos para quinto y sexto semestre y los otros cinco con carácter de obligatorios en los primeros dos semestres.¹⁶

La enseñanza de la historia parecía fortalecerse con la introducción de una asignatura específica para el bachillerato de Histórico-sociales; “introducción a la historia”, al parecer se consolidaba y comenzaba a tener mayor presencia dentro de las ciencias sociales.

Hasta antes del ciclo escolar 2011-2012, el programa de estudios del bachillerato nicolaita y por ende sus programas de estudio estaban basados en la última reforma hasta entonces aplicada a este nivel; la reforma de 1990.¹⁷ A partir de dicho ciclo escolar, los programas de estudio de las diferentes asignaturas sufrieron una importante modificación en cuestión de enfoque únicamente, la

¹⁶ Los programas que aumentaron fueron los de Historia Mundial II, Historia de México II, Introducción a la Historia, Historia de Michoacán e Historia del Arte.

¹⁷ A partir del ciclo escolar 2011-2012, el bachillerato nicolaita decidió poner en marcha la nueva reforma basada en un enfoque denominado “competencias” para todos los programas de estudio. Véase, <http://www.bachilleratonicolaita.com.mx/mapaCurricular.html>.

nueva perspectiva ahora estaría basada en un enfoque denominado *competencias*.¹⁸

En el próximo apartado intentaremos esbozar la presencia de la historia en sus diversos programas dentro del bachillerato nicolaita, explicando desde la carga horaria, hasta los contenidos temáticos de cada uno de los programas, desde la perspectiva de la reforma de 1990.

1.3 LA HISTORIA DENTRO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

Como se mencionó anteriormente, el bachillerato nicolaita se caracteriza por su formación humanista, universal y propedéutica, ésta última es la que determina que los estudios de bachillerato se puedan completar en un lapso de tres años, en un sistema semestral, es decir, seis semestres son necesarios para aprobar éste nivel.

Los cuatro primeros semestres son denominados como “tronco común”, en donde los alumnos deben cursar de ocho a nueve materias por semestre, de éste

¹⁸ El enfoque por competencias viene a sustituir a la pedagogía por objetivos, que en el caso de las preparatorias nicolaitas se fundamentaban en las Taxonomías de Bloom, el nuevo enfoque por competencias busca que el alumno relacione sus conocimientos teóricos con su vida práctica y sobre todo intenta que se trabaje la transversalidad en los programas, sin embargo, en el caso del bachillerato nicolaita, los cambios de éste nuevo enfoque se limitan a las actividades y estrategias de aprendizaje así como de evaluación, respetándose así los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas. Para una mayor comprensión a cerca del debate de las competencias, puede consultar: Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda, 2008.

número de asignaturas que se ven y para nuestro interés destacamos los cuatro programas de historia que están presentes en los dos primeros semestres.

En el bachillerato de Histórico-Sociales, que deberá cursarse en los dos últimos semestres, la historia tiene presencia con una asignatura particular que muestra un panorama general de lo que puede ofrecer la carrera, se le denomina “introducción a la historia” y se imparte en el quinto semestre únicamente.

Existen algunas asignaturas denominadas optativas, donde el alumno tiene la posibilidad de escoger de una variada lista de opciones la que considere pertinente y que le puede ayudar mejor en su proceso de formación y elección de carrera. Aquí se encuentran dos asignaturas que pueden cursarse en un semestre respectivamente: Historia del arte e Historia de Michoacán.

En los seis semestres de duración, la Historia como asignatura, tiene presencia con un total de siete programas de estudio:

- 1.- Historia universal I
- 2.- Historia universal II
- 3.- Historia de México I
- 4.- Historia de México II
- 5.- Historia de Michoacán (materia optativa)
- 6.- Introducción a la Historia
- 7.- Historia del arte (materia optativa)

El programa de Historia universal I, se ve durante el primer semestre, de carácter obligatorio y con una carga horaria de tres horas semanales; está dividido en

cuatro unidades temáticas: la primera comienza con los conceptos, etapas y leyes de la historia, la segunda analiza la modernidad y los orígenes del capitalismo, en la tercera unidad se ven las revoluciones políticas democrático-burguesas, y se concluye con la unidad del Nacionalismo y liberalismo siglo XIX

Este programa sugiere al profesor algunas técnicas de enseñanza-aprendizaje así como el empleo de recursos didácticos como posibilidades para auxiliar su práctica. Los temas están planificados de manera que se impartan en 43 horas.

Para el caso de Historia universal II, que se da en el segundo semestre, igualmente de carácter obligatorio con la misma carga que la anterior de tres horas por semana; está dividida en cuatro unidades temáticas: la primera empieza por la revolución industrial y el movimiento obrero, la segunda unidad habla de las tendencias hegemónicas, la tercera unidad nos da a conocer los movimientos de liberación nacional y las revoluciones socialistas, y por ultimo tenemos la cuarta unidad que habla de los bloques de poder y el mundo de fin de siglo XX.

El programa contempla once temas a cubrirse en 40 horas y al igual que el programa anterior la planeación didáctica es similar en cuanto a objetivos, metodología, recursos didácticos, técnicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

El curso de Historia de México I, es impartido dentro del primer semestre, igualmente con carácter de obligatorio, con tres horas por semana. El programa cuenta con 32 temas agrupados en cinco unidades: la primera habla de conceptos y etapas de la historia, la segunda comienza a partir de la revolución de independencia, continúan con la construcción de la nación mexicana 1821-1854

así como el proyecto Estado-Nación, una penúltima unidad habla de la reforma liberal 1854-1867, para concluir finalmente con el análisis de la república restaurada.

El programa tiene como objetivo general que el alumno comprenda de una manera científica la situación actual del país, a partir del estudio de las causas, desarrollo y consecuencias de los hechos históricos. La planeación didáctica de éste programa tiene una estructuración más desarrollada y específica, pues cada unidad, tema y subtema tienen sus respectivos objetivos. De igual manera los procedimientos y los recursos didácticos son más variados que en los otros programas.

Historia de México II, se imparte en el segundo semestre, 3 horas por semana, al igual que las anteriores expuestas es de carácter obligatorio, éste programa comienza a finales del siglo XIX, con los antecedentes de la revolución mexicana,¹⁹ se le asignan seis horas; pasa posteriormente al análisis de la Revolución Mexicana, en siete horas; una tercera etapa denominada el México post-revolucionario que va de 1910 a 1930; seguida de un estudio específico sobre el cardenismo (1930-1940); para concluir finalmente con el México contemporáneo a partir de 1940.

El programa se analiza en nueve temas repartidos en las cinco unidades que mencionamos en el párrafo anterior y se le asigna 45 para su estudio. Al igual que el programa de Historia de México I, la planeación didáctica está compuesta

¹⁹ Es curioso que el programa de Historia de México I concluya con el positivismo en México y el programa de Historia de México II, comience con el análisis de la revolución mexicana, se omite la etapa conocida como el Porfiriato, pareciera que el tabú y los mitos en torno a este proceso siguen vigentes dentro del bachillerato nicolaíta.

por los productos de aprendizaje, la metodología de estudio, los recursos y procedimientos didácticos así como de la evaluación sugerida.

El curso de Historia de Michoacán, al ser materia optativa puede ser tomada en quinto o sexto semestre sin continuidad, es decir, se imparte durante un único semestre, consta de cuatro unidades temáticas: la primera se denomina Michoacán prehispánico, la segunda comienza a partir del periodo conocido como la colonia, después se da paso al tema de Michoacán en la independencia, y la última unidad aborda el Michoacán desde el México independiente hasta el periodo postrevolucionario de los años cuarenta. Con una duración total de 64 horas.

Este programa tiene como objetivos principales el fomentar la identidad regional así como el conocer el origen y la cultura de la Historia de Michoacán, un total de 38 temas componen las cuatro unidades en las que se divide el curso, y a diferencia de los programas anteriores, la planeación didáctica queda a libertad del profesor.

Uno de los cursos que tiene el carácter de especialización y como objetivo la iniciación del alumno con el estudio científico de la Historia es el programa de introducción a la Historia, se compone de 19 temas repartidos en cinco unidades donde se esbozan cuestiones teóricas y epistemológicas de la Historia y su campo de aprendizaje, utilidad y legitimación así como los métodos y corrientes historiográficas de la Historia.

Para su estudio, se le dedican tres horas semanales y de carácter obligatorio y un total de 48 horas para completar el programa, se imparte en el

quinto semestre. La planeación didáctica al igual que el programa anterior queda a libertad del profesor.

Finalmente el programa de Historia del arte se ve como un curso optativo, con una duración total de 64 horas, dividido en 24 temas que componen las cuatro unidades: la primera comienza con el concepto de arte, la segunda aborda la cuestión de la estética, continua con el arte prehistórico y se concluye con un estudio sobre el arte en la antigüedad.

La asignatura de historia del arte tiene como objetivo general sensibilizar a los alumnos en la comprensión del fenómeno artístico y se busca instruir a los educandos sobre las distintas corrientes y estilos artísticos que ha manifestado el ser humano a lo largo de su historia.

Cómo se pudo observar, en los últimos tres programas de estudio no existe una planeación didáctica, queda ausente la propuesta de un programa perfectamente definido y estructurado que sugiera al docente herramientas y auxiliares en su práctica cotidiana.

Por su parte, los programas de estudio de las asignaturas de Historia de México I y II e Historia Universal I y II están mejor trabajados, a grandes rasgos podemos establecer que están estructurados de la siguiente manera:

- a) Metodología del programa, para el caso de Historia de México II, en cada unidad se especifica una metodología.
- b) Objetivos generales.
- c) Objetivos particulares.
- d) Objetivos específicos por cada subtema.
- e) Carga horaria por unidades y temas.

- f) Evaluación, para el caso de Historia de México I no viene definida y para Historia de México II viene definida en cada unidad.
- g) Introducción, solamente los programas de Historia Universal I y II la contienen.
- h) Presentación y i) Justificación, estos últimos aspectos sólo el programa de Historia Universal II los contempla.

Pese a la presencia indiscutible que tiene la historia en el bachillerato nicolaita a través de sus siete programas de estudio, siguen las discusiones y los debates sobre qué historia enseñar, si debe ser una propuesta adaptada para este nivel educativo en específico, si la historia que se enseña debe fomentar la identidad nacional, o puede ser una historia en permanente construcción que le permita al educando apropiarse de elementos científicos que contribuyan a un desarrollo integral.

Lo anterior tiene mucho que ver con algo que parecería un discurso ya rebasado y enunciado constantemente pero pese a todo siguen quedando lagunas sobre el porqué enseñar la historia y que tipo de historia enseñar, en otras palabras, sigue pendiente definir las finalidades educativas que tiene la asignatura de la historia en este nivel educativo.

1.4 LAS PREPARATORIAS DE ESTUDIO

Una de las primeras decisiones que debe definir un investigador que pretende analizar instituciones educativas, es precisamente que escuelas le interesa estudiar y cuáles criterios utilizará para su selección, esto necesariamente debe estar vinculado con las preguntas de investigación que se quieren responder.

En mi caso, la selección de planteles donde realizar la investigación se dio, guiada por el criterio de contar con diferentes preparatorias que me permitieran contrastar distintos tipos de prácticas y sujetos involucrados en ellas. Aunado a lo anterior intervienen factores directos y ajenos a nuestras posibilidades tales como: el tiempo, la ubicación de los planteles, la disposición de las autoridades educativas, por mencionar algunos, que determinan las circunstancias de selección. Para llevar a cabo dicha investigación tome en consideración cinco de las siete preparatorias con las que cuenta nuestra máxima casa de estudios en el estado.

La aproximación a las diferentes preparatorias me enfrentó a dificultades propias de la investigación de campo: el papel que tiene la negociación inicial para entrar al campo, o que en la decisión para seleccionar también adquieren peso otras consideraciones menos teóricas pero necesarias, como pueden ser la posibilidad de acceso y aceptación.

En mi caso, al ser un investigador externo a los planteles, había que iniciar solicitando los permisos pertinentes con los directores en turno y posteriormente con el acercamiento personal a cada uno de los docentes para invitarlos a formar parte del estudio.

La estancia en todas las preparatorias fue desde que inició el ciclo escolar 2009-2010, concluyendo en el ciclo escolar 2010-2010. Durante este año y medio, acudí a cada una de las cinco preparatorias para llevar a cabo la investigación de campo, la cual a grandes rasgos consistía en entrevistar y aplicar un cuestionario a los profesores que impartían la asignatura de la historia, así como a observar determinadas clases con la intención de reforzar la investigación.

Sin embargo, vale la pena precisar que el número de docentes de la historia era bastante amplio, además de que dependíamos de la aceptación o no de cada uno de ellos para acceder a participar en la investigación, ya sea para observar algunas clases, o que se nos concediera la entrevista, o simplemente se respondiera al cuestionario. Éstas razones dieron como resultado que la participación de los docentes ascendiera a 49, con la mayoría obtuvimos entrevistas, tanto escritas como orales, respondieron cuestionarios y sólo con un reducido número tomamos algunas clases.

En el siguiente apartado veremos grosso modo las cinco preparatorias de estudio en las que se llevó a cabo la investigación, sus condiciones físicas y algunas características propias, con el fin de mostrar el contexto particular en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

La preparatoria #1 “Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás”.

Ubicada en la Avenida Francisco y Madero poniente #351, en el centro de la ciudad de Morelia, es una de las preparatorias nicolaitas de mayor aceptación y

demanda estudiantil para su ingreso, también es la segunda preparatoria con mayor número de estudiantes.



Durante mucho tiempo el Colegio de San Nicolás fue el principal bastión de destacados intelectuales, cabe recordar que no sólo fungió como una institución de estudios de bachillerato, sino que fue el recinto que dio origen a los estudios universitarios. Y es que su fundación está fechada oficialmente en 1540, año en que Vasco de Quiroga mandó fundar en la ciudad de Pátzcuaro el Colegio de San Nicolás Obispo. Será hasta el año de 1580 que se traslada la sede del obispado de Pátzcuaro a Valladolid (hoy Morelia), situación que ocasionó que el Colegio fuese también transferido y fusionado con el Colegio de San Miguel de Guayangareo.

Así funcionó durante mucho tiempo, sufriendo modificaciones sustanciales en cuanto a su labor educativa y fines de la misma, pues cabe

recordar que en un primer momento, el Colegio de San Nicolás albergo estudios de educación superior, donde se ofrecían las carreras de jurisprudencia, medicina, por mencionar algunas.

Posteriormente, al establecerse oficialmente el bachillerato como nivel educativo en México, la preparatoria toma su curso al establecerse como requisito cinco años de estudio y convertirse en el nivel pre universitario. Sin embargo, los estudios de educación secundaria estaban ligados a los del bachillerato, situación que hacía poco clara su situación y sus objetivos como nivel de enseñanza.

Gracias a los decretos presidenciales del 29 de agosto y 22 de diciembre de 1925, se reorganizo el sistema de enseñanza en el país, separando el ciclo secundario, con duración de tres años, del ciclo preparatorio que se quedaba con una duración de dos años.

A partir de 1927 el Colegio de San Nicolás ofrecía entonces el nivel de preparatoria, con una finalidad estrictamente propedéutica para dar pie a estudios universitarios, se fijaron estudios preparatorios para las carreras de Medicina y Jurisprudencia en 2 años y para ingeniería y Farmacia un año.

Como vemos el Colegio de San Nicolás al ser el primer plantel de educación media superior es considerado actualmente como la preparatoria #1, a partir de entonces, y de acuerdo al año en que fueron fundadas, las preparatorias de la UMSNH se les denominará por su número, quedando en Morelia las cinco primeras.

La estancia de investigación en éste plantel fue durante el ciclo escolar 2009-2010. Encontramos una planilla académica de profesores de 180, entre titulares, interinos y jubilados. De los qué, 18, impartieron los cursos de historia en

sus diferentes programas, y donde notamos docentes con perfiles diferentes al de Historia, y una mayor presencia de abogados al frente de las cátedras de la asignatura, tal como se puede observar en el cuadro inferior.

PROFESOR /A	PÉRFIL ACADÉMICO
Lic. Ma. Eugenia	Abogada
Lic. Rosa Vanesa	Abogada
Mtra. AtzimbaOlmedo	Abogada (con maestría en pedagogía)
Mtro. Alfonso de Jesús	Contador (con maestría en pedagogía)
Mtro. Mario	Abogado
Mtra. América Nieto	Abogada
Mtra. Angélica Castillo	Abogada (con maestría en psicología educativa)
Lic. MagaliBalpuesta	Abogada
Profra. Ma. De Lourdes	-----
Profr. Salvador Garibay	Historiador
Mtra. Soara	Historiadora (con maestría en filosofía)
Lic. Manuel Camacho	Abogado
Profr. Aquiles	-----
Lic. Marcelino	Filosofía
Profr. Jesús Calderón	-----
Mtra. Cora López	Pedagogía
Lic. Itzigueri	Abogada
Mtra. Nadia Maldonado	Historiadora (con maestría en sociología)

En cuanto a la población estudiantil, la segunda preparatoria con mayor demanda para su ingreso, encontramos un aproximado de 1636 estudiantes distribuidos en los dos turnos y en las más de treinta secciones de las que se compone la preparatoria. Llegamos a encontrar grupos de hasta 60 alumnos en el turno de la mañana, y un mínimo de 25 alumnos, generalmente en los grupos del turno vespertino.

En lo que se refiere a la infraestructura, cuenta con 21 aulas para las diferentes secciones de los tres grados, un aula de medios, cuatro laboratorios (de biología, química, ecología y computación), una biblioteca, una sala-museo, y finalmente un auditorio conocido como el aula mater, donde se llevan a cabo conferencias, presentaciones, actividades distintas no sólo de la institución sino de la Universidad en general.

Los salones de estudio presentan características muy particulares de la preparatoria y propias de edificaciones que surgieron como recintos religiosos, se han hecho esfuerzos loables por adaptarlo para que funcione como institución educativa. Es precisamente este tipo de fachada, de historia y de construcción colonial, la que dota de sentido y atractivo a algunas de las preparatorias de la universidad.

Sin embargo, y derivado de la estructura física del plantel, también surgen factores específicos que condicionan y caracterizan la práctica docente, elementos que van desde la masificación de grupos, la ausencia de ventilación así como el constante ruido proveniente de las calles que rodean al plantel juegan un papel sin duda a considerar en el estudio de la práctica docente.

Encontramos variantes entre los diferentes salones en cuanto a medidas y características generales, existen salones amplios, medianos, pequeños, de forma cuadrada y rectangular, con proyector para computadora, con hasta dos pintarrones, otros con tres puertas de acceso, también existen salones demasiado encerrados donde el calor suele ser un factor determinante para el desarrollo de las clases.



La preparatoria #2 “Ing. Pascual Ortiz Rubio”

Los orígenes de la preparatoria #2 los encontramos en el año de 1967, cuando el entonces rector de la Universidad Alberto Lozano Vázquez presentó al pleno del Consejo Universitario la iniciativa de su creación, la intención era descargar la población estudiantil que saturaba al Colegio de San Nicolás y con ello se mejorará la enseñanza.

Es así que el 4 de diciembre de 1967 inicia oficialmente las actividades el plantel educativo denominado posteriormente Ing. Pascual Ortiz Rubio, en honor al ex gobernador del estado de Michoacán. Desde sus orígenes la institución

funcionó en el inmueble que hasta la actualidad mantiene, edificio que fue la segunda sede del antiguo seminario tridentino.



La preparatoria #2, no sólo es la más grande físicamente y en infraestructura, sino que además cuenta con la mayor población estudiantil de todas las preparatorias de estudio, un aproximado de 1934 estudiantes encontramos durante nuestra investigación, repartidos en más de 53 secciones.

La distribución del alumnado para el ciclo escolar 2008-2009 fue la siguiente²⁰:

²⁰ Datos que nos fueron proporcionados por el Departamento de Informática y Estadística de la Dirección de Control Escolar de la UMSNH. Para el caso de los dos últimos semestres, como son los que componen las cuatro opciones el bachillerato, decidimos mostrar únicamente el relativo a Histórico-Social, dado que el que mayor demanda estudiantil presenta, sin embargo para el caso del total de alumnos se anexaron los

POBLACIÓN ESTUDIANTEL				
SEMESTRE	TURNO	SECCIONES	ALUMNOS	SUB. TOTAL
1ro.	Matutino	12	555	1023
	Vespertino	14	468	
2do.	Matutino	12	474	829
	Vespertino	13	335	
3ro.	Matutino	12	338	509
	Vespertino	10	171	
4to.	Matutino	12	272	444
	Vespertino	10	172	
5to.	Matutino	3	83	166
	Vespertino	3	83	
6to.	Matutino	3	84	175
	Vespertino	3	91	
TOTAL DE ALUMNOS: 1934				

estudiantes de los otros tres bachilleratos y además se agregaron los que se encuentran revalidando estudios.

La planta académica de igual manera amplia, presenta a 176 profesores; de los cuáles 21 imparten las asignaturas de Historia, doce de ellos son profesores titulares, ocho son interinos y solamente una profesora jubilada activa, a continuación presentamos un listado de profesores así como el perfil académico de la mayoría de ellos y que estuvieron impartiendo la asignatura de historia en sus diferentes programas de estudio durante nuestra estancia en el plantel.

PROFESOR /A	PERFIL ACADÉMICO
Lic. Yolanda Sotelo	Historiadora
Lic. Jorge Alberto	Historiador
Lic. Susana Ramírez	Historiadora
Profra. Alejandra Salazar	Historiadora
Lic. Atlántida Calderón	Abogada
Lic. Miguel Ángel Acuña	Abogado
Profra. Gloria Nadielly Aguirre Martínez	-----
Mtro. Humberto	Abogado
Lic. Ignacio Valencia Redondo	Abogado
Profra. Martha	Historiadora
Lic. Carlos Alberto	Administrador
Lic. Nicolás González	Economista
Lic. Sandra Eugenia Martínez López	-----
Lic. Paola Medina Cacho	Literatura y lenguas
Mtro. José Rodrigo	Abogado
Lic. Celeste Guzmán Chávez	Psicóloga
Mtra. Gabriela Cervantes Trejo	Historiadora

Mtra. Nadia Maldonado	Historiadora y socióloga
-----------------------	--------------------------

En cuanto a las instalaciones hay que precisar que este plantel comparte problemas similares a los de la preparatoria #1, pues al ser edificios antiguos, que originalmente no fueron pensados para albergar aulas escolares, presentan algunos problemas propios de éste tipo de fachadas.

Los salones en donde los alumnos toman sus clases son de diferentes tamaños y condiciones, unos más grandes que otros, unos mejor iluminados, otros con ventilación limitada, algunos otros con más de 3 ventanas y accesos de entrada y salida que por un lado posibilitan una mejor ventilación e iluminación pero por otro son motivo de distracción para los alumnos.



Un total de cuarenta aulas son las que conforman la preparatoria, además cuenta con cuatro laboratorios: de física, química, biología, ecología y cómputo, todos debidamente equipados, cuentan con un jefe de laboratorio que coordina las prácticas y demás actividades que los alumnos realizan en ellos para acrecentar

su formación. Además tiene también un salón de actos, donde se realizan generalmente conferencias, presentaciones de libros, y demás actividades que se presentan.

La biblioteca escolar de la preparatoria fue fundada el 29 de marzo de 1968, cuenta con un vasto acervo de 8422 volúmenes, su estantería es cerrada, tiene área de personal, área de lectura y área de estantería, la clasificación que tiene es la del Congreso, conocida por sus siglas LC (Library of Congress), cuenta con catálogo electrónico, ofrece los servicios de préstamo en sala, préstamos especiales, orientación a usuarios y fotocopiado. Desafortunadamente el espacio en que se encuentra es insuficiente, tiene una capacidad aproximada de 32 usuarios.



La preparatoria #3 “José María Morelos y Pavón”.

La preparatoria #3 como se le conoce, se encuentra en la calle Adolfo Cano #201, en la colonia Chapultepec norte, a un costado de la Facultad de odontología de la UMSNH. A diferencia de las otras preparatorias, éste plantel fue originalmente

trazado y construido como escuela, con instalaciones y características propias de una institución escolar, aulas perfectamente acondicionadas para tomar clases, espacios de laboratorio y aula de medios, por mencionar algunas.

La historia de la prepa #3 se remonta al mes de septiembre de 1974, fecha en la que el entonces rector de la universidad propone y somete a consideración del H. Consejo Universitario la propuesta de una tercera preparatoria con sede en esta ciudad de Morelia.

Propuesta que desde luego fue aceptada y de igual manera se decidió honrar y homenajear a un héroe mexicano y alumno del Colegio de San Nicolás: el General José María Morelos y Pavón, nombre con el que finalmente nace la preparatoria. La escuela quedó alojada en el edificio que antes ocupaba la escuela de Ingeniería Civil. El 4 de octubre abrió sus puertas oficialmente la preparatoria #3 para atender la demanda de la población de nivel medio-superior.



El plantel cuenta con 19 aulas, en donde se alberga a una población escolar aproximada de 1200 estudiantes, la cuarta en población estudiantil. Cuenta además con cuatro laboratorios, una biblioteca, un auditorio, un aula de medios y un archivo. Éste último es una particularidad de la institución, pues es la única preparatoria que cuenta con un acervo de archivo.

La saturación de los grupos y el contraste notable entre ambos turnos son un fenómeno que llama la atención, pues en el turno matutino encontramos grupos de hasta 60 alumnos, mientras que en el turno vespertino encontramos salones reducidos de hasta 15 alumnos.

En cuanto a la planta docente, encontramos un aproximado de 110 profesores; catorce de ellos están a cargo de las asignaturas de la Historia. De los cuales sólo cinco cuentan con la formación en Historia y los demás se reparten entre abogados, médicos y economistas, como lo vemos en el siguiente cuadro.

PROFESOR /A	PÉRFIL ACADÉMICO
Profra. Dalila Zaragoza	Estudios en la Normal y además es odontóloga
Mtro. Arturo Ruiz	-----
Mtra. Gabriela Cervantes Trejo	Historiadora
Mtro. Arturo Ortiz	Historiador
M.C.P. Jorge Aguilar	Médico
Mtro. Juan Manuel González	Abogado e Historia
Mtra. Tzúzuqui Heredia	Historiadora
Lic. Eduardo Acuña	Abogado
Lic. Marcela Sánchez	Economista
Lic. Ana Lilia	Abogada

Lic. Francisca Escobedo	Historiadora
Lic. Julio Cesar González	Abogada
Lic. Ma. Elena Tinoco	Abogada
Lic. Sergio Aguilar Mena	Abogado

Una de las peculiaridades de la preparatoria #3, concerniente al personal académico es la ausencia de historiadores, pues sólo existen cinco profesores que cuentan con la especialidad o la formación en Historia, lo que contrasta notablemente con la formación en derecho que tienen otros cinco profesores.

Dentro de la comunidad estudiantil, la preparatoria #3 tiene una aceptación positiva debido en gran parte a la calidad académica que refleja la mayoría de la planta docente que constantemente está en cursos de capacitación y formación continua. Éste aspecto fue uno de los que más nos llamó la atención, pues encontramos que es en ésta prepa donde los diferentes cursos de actualización docentes son mayormente difundidos y apoyados por la dirección de la escuela y por supuesto por la asistencia de los profesores.

La preparatoria #4 “Isacc Arriaga”.

Institución que se ubica en el fraccionamiento infonavit “Los girasoles”, en la calle Manuel Villalongín s/n, es también conocida como la prepa #4, fue fundada el 22 de noviembre de 1976.

La preparatoria #4 no siempre estuvo en el edificio que hoy la alberga, pasó por varios recintos hasta llegar a donde se ubica actualmente, comenzó a funcionar en el inmueble de la escuela primaria "Centro Escolar Michoacán", ubicado en la calle de Aldama junto al templo de San Agustín, en el Centro Histórico de esta capital, posteriormente se le asignó el edificio que hoy le pertenece a la Escuela de Lenguas y Literaturas Hispánicas de nuestra universidad, hasta que finalmente se construyó un espacio propio y acondicionado para funcionar como una institución educativa de nivel medio superior.

El nacimiento de la escuela preparatoria "Isaac Arriaga", fue con otro enfoque, no una escuela más, era una escuela experimental, una escuela piloto, que modificaría en un futuro a las ya existentes. Ejemplo de esto fue que sus planes de estudio se diferenciaron de los de las demás preparatorias, pues se impulsaron los *programas por objetivos*, diferentes a los utilizados en las demás.²¹

²¹ Sistema por objetivos, donde además los profesores eran evaluados por los alumnos. Existían tres exámenes parciales departamentales que no estaban contemplados en el reglamento respectivo. Incluso se presentó al Consejo Universitario en 1976 una propuesta de plan de estudios exclusiva para la este plantel, aplicándose a manera de ensayo, pero fue rechazada rotundamente por los miembros del Consejo. Para una mayor comprensión a cerca de la discusión sobre la preparatoria "Isacc Arriaga" véase, Rangel Hernández, Lucio. Op. Cit., pp.114-122.



El espacio físico de este plantel es amplio y considerable en áreas verdes y de esparcimiento, pues a diferencia de las otras cuatro preparatorias, cuenta con canchas deportivas tanto de basquetbol, voleibol y de futbol, además de contar con un buen número de bancas en la mayoría de áreas.

Cuenta con estacionamiento propio, un patio principal y amplio, siete edificios en donde se encuentran 23 aulas, cuatro laboratorios, un auditorio, una sala audiovisual, una videoteca y la biblioteca escolar.

La planta docente la componen 102 profesores, de los cuáles once son de tiempo completo, catorce de medio tiempo y 77 son profesores por horas o de asignatura. Durante nuestra estancia de investigación encontramos a doce profesores de historia, la mayoría de ellos con el perfil indicado para la asignatura, aunque seguimos viendo abogados y economistas al frente de las clases de historia, como lo vemos en el siguiente cuadro:

PROFESOR /A	PERFIL ACADÉMICO
Lic. Rosario Vázquez Carmona	Historiadora
Lic. Heidy Gabriela Castillo García	Historiadora
Mtra. Karina Álvarez	Historiadora
Mtra. Gabriela Rubio Lepe	Historiadora
Lic. Mario Blanco Calderón	Abogado
Lic. Gloria Herrera	Historiadora
Lic. Daniel Reyes Cázares	Abogado
Mtra. Ana Lilia Zaragoza	Abogada
Lic. Eulerio Montelongo	Economista
Lic. Lázaro Ferreira Sánchez	Historiador
Mtra. Laura Eugenia Solís Chávez	Historiadora
Mtra. Emilia Ramos Valencia	Abogada (con maestría en educación superior)

La preparatoria Isacc Arriaga se encuentra en el último lugar en cuanto a demanda y población de todas las prepas de la universidad, durante el ciclo escolar 2008-2009, el total de alumnos llegaba a 876. Repartidos en poco más de 34 secciones por ambos turnos.²²

POBLACIÓN ESTUDIANTEL				
SEMESTRE	TURNO	SECCIONES	ALUMNOS	SUB. TOTAL
1ro.	Matutino	10	332	592
	Vespertino	9	260	

²² Datos que nos fueron proporcionados por el Departamento de Informática y Estadística de la Dirección de Control Escolar de la UMSNH. Para el caso de los dos últimos semestres, como son los que componen las cuatro opciones el bachillerato, decidimos mostrar únicamente el relativo a Histórico-Social, dado que el que mayor demanda estudiantil presenta, sin embargo para el caso del total de alumnos se anexaron los estudiantes de los otros tres bachilleratos y además se agregaron los que se encuentran revalidando estudios.

2do.	Matutino	10	244	391
	Vespertino	8	147	
3ro.	Matutino	5	210	278
	Vespertino	4	68	
4to.	Matutino	5	190	256
	Vespertino	3	66	
5to.	Matutino	2	50	79
	Vespertino	1	29	
6to.	Matutino	2	51	83
	Vespertino	1	32	
TOTAL DE ALUMNOS:			876	

En todos estos datos existen varios elementos a considerar, uno de ellos es el notable contraste de secciones entre los primeros dos semestres y los semestres 3 y 4, las secciones llegan a desintegrarse hasta la mitad, fenómeno que solo se observa en ésta preparatoria, y en parte se debe a que los alumnos que no alcanzaron ficha, que vienen de cambio de plantel al interior del estado o bien que fueron rechazados en el examen de admisión en las otras cuatro preparatorias son mandados a este plantel, y por ende se ven obligados a cursar uno o dos semestres para poder solicitar el cambio de preparatoria.

La preparatoria #5 “Melchor Ocampo”.

Ubicada en la Avenida Francisco y Madero poniente #414, enfrente de la biblioteca pública universitaria. La memoria que alberga a dicho edificio, además de ser parte importante del Patrimonio Cultural nicolaita, cobra mayor interés por poseer el nombre del liberal michoacano Melchor Ocampo. La historia del inmueble es considerable, por lo que esbozaremos una síntesis para poder entender la estructura arquitectónica del plantel, factor a tomar en cuenta para el desarrollo de las clases.



Para empezar hay que decir que el edificio que hoy alberga a la preparatoria fue en su tiempo una casa, el dato más antiguo que se tiene es de

1634, con su fachada de mampostería y la parte interior de adobe, la superficie que abarcaba se extendía hasta la esquina por el rumbo del poniente.

Fue vendida en su momento, hasta que en 1790 la adquirió don Antonio Belaunzarán y Rodríguez, años más tarde canónigo de la Catedral de Valladolid. Éste remodeló la fachada y sus interiores, renovaciones que se mantuvieron hasta la segunda mitad del siglo XIX, posteriormente el edificio albergo a la casa matriz del Monte de Piedad. El 31 de diciembre de 1880, que el Congreso del Estado expidió una ley con la cual originó la creación del Monte de Piedad, siendo la finca en cuestión la que se destinó para la naciente institución.

Cómo podemos observar, el monumento histórico ha llegado a nuestros días con algunas modificaciones y en su momento cumplió diferentes funciones. Hace algunas décadas el edificio fue entregado para su custodia a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En él se establecieron por algún tiempo, la Academia de Bellas Artes, las Facultades de Derecho y Contabilidad, y desde hace poco más de 30 años ha sido el recinto de la preparatoria dependiente de la Universidad.

El plantel cuenta con una matrícula aproximada de 1400 alumnos en ambos turnos. Para dar cabida a la matrícula escolar, el plantel tiene 19 aulas, 4 laboratorios perfectamente equipados, 1 aula de medios, que se utiliza para las diferentes conferencias y actividades académicas del plantel. La biblioteca de la escuela “Alfonso Reyes”, cuenta con un amplio acervo, son 4123 títulos y 8001 volúmenes, cuenta con un espacio amplio de dos pisos para albergar cerca de 95 estantes, tiene una capacidad de 62 usuarios, de estantería cerrada y con la clasificación LC (Library of Congress), cuenta con catálogo electrónico, material

audiovisual y ofrece los servicios de préstamo en sala, préstamos especiales, elaboración de bibliografías, fotocopiado, búsqueda automatizada de información y sala de computadoras.



En cuanto a la planta académica, la preparatoria #5, cuenta con un aproximado de 160 profesores, entre titulares, interinos y jubilados activos. De los cuáles catorce están al frente de las cátedras de historia, nueve son profesores titulares, cuatro estuvieron como interinos y sólo un profesor se mantenía como jubilado activo. Cómo se puede observar en el recuadro inferior: once profesores tienen la formación como historiadores, algunos de ellos cuentan con el grado de Maestría, dos son abogados, y uno de ellos es economista.

PROFESOR /A	PÉRFIL ACADÉMICO
Lic. Arturo Tovar	Historiador
Mtro. Pavel Alejandro	Historiador

Lic. Tania Madeleine Álvarez	Historiadora
Lic. Marcos A. Martínez	Historiador
Lic. Lázaro Ferreira	Historiador
Lic. Fátima González	Abogada
Mtra. Mireya Tinoco	Historiadora
Mtro. Jaime Álvarez	Historiador
Lic. Sarah Ceja	Historiadora
Mtra. Maricela Gilbert M.	Abogada
Lic. Huber Guzman	Economista
Lic. Laura Trejo	Historiadora
Lic. Gisela Barajas	Historiadora
Lic. Bulmaro S.	Abogado

Es interesante destacar dos elementos que observamos durante nuestra estancia en el plantel, elementos que son generales y repetitivos en las demás preparatorias de la universidad: la sobrepoblación de alumnos en los grupos y la desproporción que existe entre el turno matutino y el vespertino. Mientras que en el turno matutino llegan a ser grupos de 60 o más alumnos, para el caso de la tarde se reducen considerablemente aunque no como se desearía, se oscila entre los 15 y los 40 alumnos.

Cómo ya mencionamos en líneas anteriores, el plantel posee características físicas peculiares que lo distinguen de otros. Al no ser un espacio planeado para fungir como escuela, surgen algunos detalles en la adaptación de las 19 aulas con las que cuenta, en donde destacamos cuatro diferentes espacios o tipos de aulas.

La primera de ellas (alberga a los de primer semestre), con una característica particular es la más pequeña, de forma cuadrangular, con sólo dos

lámparas, una sola puerta de acceso y de salida; *una segunda aula* muy peculiar es la que alberga a un grupo de repetidores, es muy rectangular, considerablemente grande en cuanto a lo largo y pequeño de ancho, que inclusive se puede partir a la mitad para hacer dos salones, tiene una puerta de acceso grande y dos ventanas-puertas, cuenta con cuatro lámparas, un soporte para cañón (pero sin cañón), y donde la voz de la maestra se hace minúscula en la parte de atrás; *un tercer salón*, con una sola puerta de acceso (y algunos cuentan con una ventana-puerta), que no es ni muy grande, pero tampoco pequeño, la voz del profesor se escucha claramente en cualquier rincón del grupo, cuenta con tres o cuatro lámparas; finalmente el último salón es muy amplio, con una sola puerta de acceso, con dos grandes ventanas-puertas, por el que entra muy bien la luz natural, cuenta con cuatro lámparas.



Los salones diferentes entre sí, comparten similitudes propias de la arquitectura del plantel, es decir, de cantera, con puertas de madera, con lámparas para la iluminación, algunos de ellos cuentan con ventanas para la ventilación y la entrada de luz, otros no tienen la misma fortuna, pues no cuentan con nada de ventilación, lo que dificulta la clase, el ruido proveniente de los

pasillos en algunos salones es más intenso que en otros, las butacas sobrantes en todos los grupos es una constante, algunos grupos donde se amontonan hasta el final del salón, todos los salones tiene un pintarrón y ninguna cuenta con cañón, aunque algunos tienen únicamente el soporte.



CAPITULO II

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO DE LA UMSNH

2.1 UNIVERSO Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El proceso de investigación de campo consistió en el análisis de la práctica docente en las preparatorias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Se logró concluir el estudio en cinco de las siete preparatorias, mismas que se encuentran en la ciudad de Morelia. El objetivo general partía del interés por conocer cómo se enseñaba la historia a través de la participación de los profesores por medio de entrevistas y cuestionarios donde pudieran expresarse y compartir sus experiencias.

Por la naturaleza de la investigación y por el número de prepas que teníamos que revisar se trabajó a lo largo de un año y medio, es decir, durante el ciclo escolar 2009-2010 y 2010-2011.²³ Por la dinámica del bachillerato y en general de la Universidad, encontramos que no todos los profesores tenían base, por lo que el número total de profesores que impartían la asignatura de Historia dependía de la contratación semestral que cada escuela hiciera para cubrir las vacantes de la materia. Por esta razón no podemos dar una cifra exacta del total de profesores. Encontramos un aproximado de entre 70 y 80 profesores que imparten historia en sus diferentes asignaturas en el bachillerato nicolaita.

En un primer momento, el objetivo fue contemplar a todos y cada uno de ellos dentro del proyecto, sin embargo, debido a factores personales, pero sobre todo ajenos, específicos de cada uno de los planteles y del profesorado decidimos

²³ Fue durante estos ciclos escolares, debido a que fue el tiempo a partir del cual iniciamos el programa de la maestría y por ende la puesta en marcha del proyecto de investigación de campo.

emplear como criterio de selección los años que el profesor tenía dando la asignatura de Historia dentro del plantel, esto último fue un criterio para las últimas 2 preparatorias (el caso de la prepa 3 y 4).

No obstante, el factor de interés y disposición del docente fue uno de los criterios que imperó en nuestra selección; la negativa de algunos de los profesores así como la falta de disponibilidad y tiempo ocasionaron que adaptáramos nuestros criterios a la voluntad de los profesores y disposición de su parte. Aunado a lo anterior se consideró fundamental y enriquecedor contemplar a los profesores no sólo por su experiencia y tiempo en la docencia, sino que también por su situación contractual, ya que las circunstancias de las preparatorias arrojaban pocos profesores de tiempo completo y una gran cantidad de docentes por horas y por contrato (interinos).

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo nuestra investigación, se recurrió a la elaboración de un instrumento de recolección de información que nos permitiera acercarnos a la práctica docente a partir de los parámetros señalados anteriormente, para ello, se diseñó un cuestionario dividido en cuatro apartados relacionados con la metodología, técnicas de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y criterios de evaluación, en el cual, se presentaba un listado de opciones para que los profesores indicaran los aspectos que empleaban frecuentemente en el desarrollo de su práctica cotidiana.

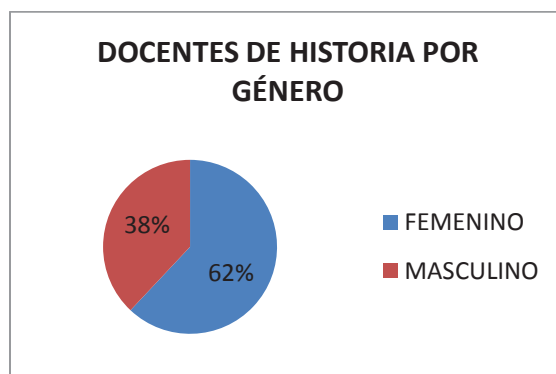
De igual manera, fue necesario el empleo de la entrevista como otra herramienta para obtener información relacionada igualmente con los parámetros

antes señalados y se anexaron algunos más. Además incluimos la observación de impartición de clase con algunos profesores para sustentar y reforzar el cuestionario y la entrevista, pero que además nos permitiría conocer a fondo la realidad en la cotidianidad de los profesores y la interacción con los alumnos, así como conocer las estrategias empleadas en el aula para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Finalmente contamos con la participación de cuarenta y nueve docentes, aplicamos cuarenta y nueve cuestionarios, obtuvimos cuarenta y siete entrevistas y presenciamos veintidós clases. A continuación presentamos la característica y cuantificación de la muestra.

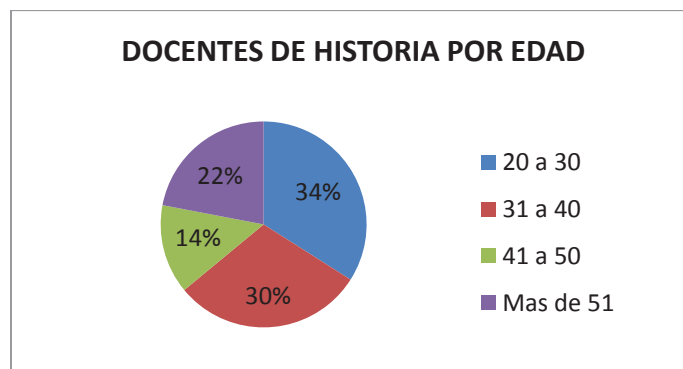
GÉNERO

De los cuarenta y nueve docentes encontramos a treinta un mujeres y diecinueve hombres. Es decir, el 62% de nuestros participantes son profesoras, lo que demuestra que la apertura de género no es un problema en el bachillerato nicolaita, la participación activa de las mujeres en la docencia es constante y de suma importancia en su labor cotidiana.



EDAD

En cuanto a la edad de los profesores, decidimos emplear cuatro parámetros para cuantificar nuestra muestra, mismas que van de los veintidós años que tiene la profesora más joven hasta los sesenta y dos años que tiene el profesor más longevo. Como observamos, la edad no es un impedimento para realizar una de las labores más notables y trascendentales de nuestra vida: la docencia. Muestra de ello, son los resultados que nos muestran la renovación y juventud de nuestros profesores de Historia, pues el 34% de ellos oscilan entre los veintidós y los treinta años de edad, seguida de la consolidación de un 30% de docentes que van de los treinta y uno a los cuarenta años, sólo el 14% lo obtuvieron los profesores que se mantienen entre los cuarenta y un años y los cincuenta. Finalmente los profesores más longevos representan el 22%.



2.2 PERFIL PROFESIONAL

Aunado a nuestros objetivos e intereses descritos con anterioridad, otro elemento no menos importante que nos interesaba conocer aludía a la interrogante de quiénes enseñaban la Historia, es decir, qué perfil tenían nuestros docentes que impartían alguna asignatura de la Historia en el bachillerato nicolaita. El interés por conocer quien estaba al frente de las clases en las preparatorias universitarias partió de una inquietud personal por conocer si los docentes contaban realmente con alguna preparación específicamente en la especialidad de Historia o secundariamente en alguna rama de las ciencias sociales y humanidades.

Sin lugar a dudas coincidimos en la falta de importancia que tiene la asignatura de la historia en nuestro país para nuestras autoridades educativas, que desde tiempo atrás no se ha tomado en cuenta el perfil o la especialidad de la mayoría de los profesores. Problemática generalizada en muchos contextos educativos que ha dejado como resultado que los profesores al frente de las clases de historia no sean necesariamente historiadores o con alguna especialidad afín, sino que se da una apertura a cualquier profesionista sin importar la especialidad.

Esta problemática y deficiencia también está presente en nuestras preparatorias nicolaitas. Las cuestiones político-sindicales son un factor determinante e influyente en la contratación del personal académico de las diferentes instituciones dependientes de nuestra máxima casa de estudios en el estado. Lo más lamentable es el hecho de que nuestra universidad cuenta con

una Facultad de Historia y un Instituto de Investigaciones Históricas bastiones invaluable en la formación de historiadores que pueden cubrir satisfactoriamente la demanda de profesionistas especializados en las diferentes preparatorias que oferta nuestra universidad.

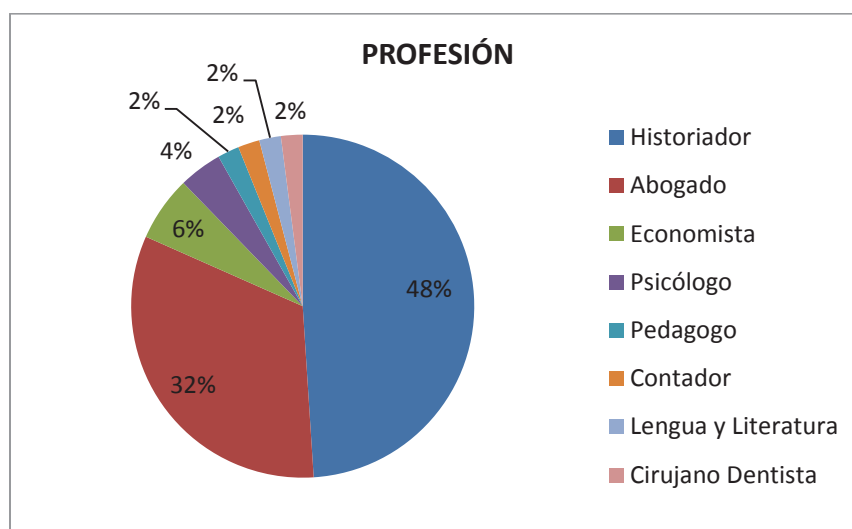
Desafortunadamente aún queda pendiente y mucho por hacer en este rubro del perfil y formación profesional de los docentes no sólo de la historia sino de las ciencias en general. Menos del 50% de los docentes son profesionales de la Historia. Esto lo afirma nuestra gráfica que muestra que solo el 48% de ellos tienen la especialidad o la formación específica en Historia. Los abogados mantienen un 32% de presencia, seguido de un 6% de profesores con especialidad en economía y un 4% de psicólogos que también imparten historia en el bachillerato.

Finalmente con un 2% semejante encontramos profesores que tienen formaciones que van desde pedagogía, pasando por contadores y administradores hasta cirujano dentista.

Lo anterior viene a confirmar la desvalorización que han sufrido las Ciencias Sociales y especialmente la historia desde que ésta apareció en los planes de estudio del bachillerato nicolaita. Esto en parte se explica por el tardío desarrollo de la historia como disciplina científica y su aceptación como ciencia. De igual manera la proliferación de las carreras de historia en el país datan de mediados del siglo XX, en nuestra universidad, la Facultad de Historia surge en 1973.

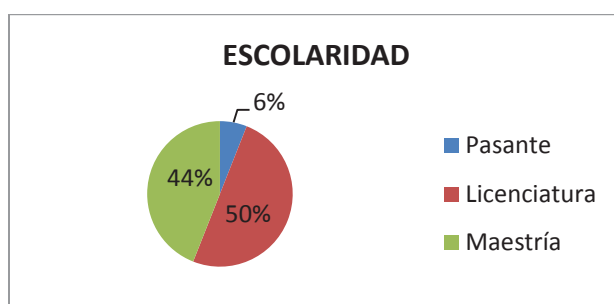
En teoría podríamos pensar que el bachillerato nicolaita no se preocupa por el abastecimiento de profesores de historia, sin embargo, las cuestiones político-sindicales, la poca importancia que tiene la historia en este nivel, así como la falta

de una propuesta educativa que precise las finalidades que tiene ésta asignatura en el bachillerato ha traído como consecuencia que aun sigamos viendo perfiles distintos al del profesional de la historia. Para muestra, veamos la siguiente gráfica sobre la profesión de nuestros docentes.



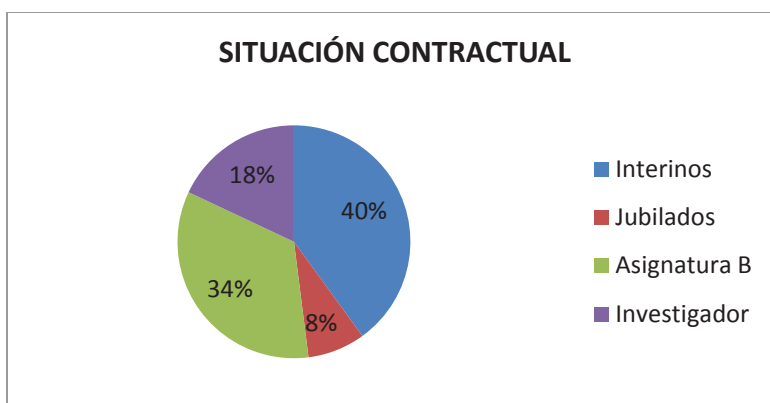
Respecto a la formación permanente de los docentes, incluimos el nivel de escolaridad como elemento integrador del perfil profesional. En este rubro a diferencia de la profesión, encontramos una ascendente preocupación de los docentes por una formación continua en sus estudios o especialidades. Esto lo afirma nuestra gráfica que indica que el 50% de los profesores tiene la licenciatura como nivel máximo de escolaridad, solo un 6% no ha conseguido titularse y se mantienen como pasantes de sus respectivas áreas. Un importante sector docente cuenta con nivel de maestría, el 44% de ellos han continuado con su preparación

en pro de la superación profesional y personal y a favor de mejorar con la intención de perfeccionar su práctica docente.²⁴ Las maestrías con las que cuentan los profesores y profesoras van desde Pedagogía, Historia, Derecho, Enseñanza de la Historia, Sociología, Psicología Educativa, Ciencias Sociales, Educación Superior, entre otras.

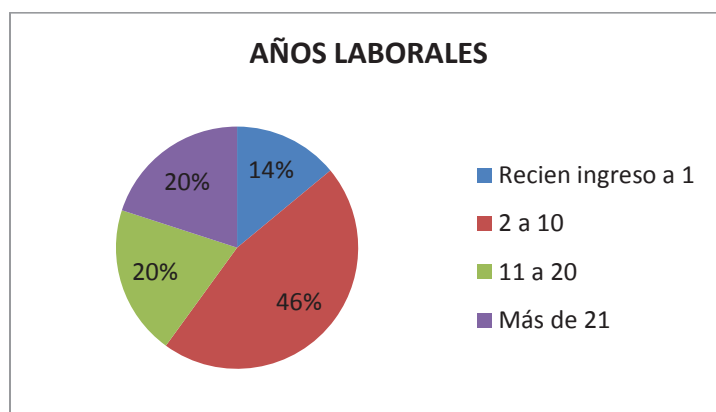


En cuanto a su situación contractual o categoría como profesores encontramos que 40% son interinos, de los cuales 8 son hombres y 12 mujeres; jubilados son el 8%, 3 hombres y 1 mujer; como profesores de asignatura o de horas tenemos al 34%, 14 mujeres y 3 hombres; y finalmente 18% profesores tienen la categoría de investigadores asociados, de los cuales 4 son mujeres y 5 hombres.

²⁴ Es de llamar la atención el creciente interés por parte del profesorado del bachillerato de buscar la preparación continua a través de seminarios, diplomados, especialidades, posgrados. Esto en parte se explica por la gran demanda de espacios de trabajo en la docencia para el caso de los profesores que no tienen base, así como por el afán de subir de categoría y mejorar las condiciones económicas para los profesores basificados.



Finalmente los años laborales de los profesores van de recién ingreso hasta 38 años que tiene el profesor que lleva más tiempo como docente, 14% de los profesores tienen apenas un año laborando, 46% de ellos oscilan entre los dos y los diez años, otros 20% profesores tienen entre once y veinte años y con más de 21 años laborales encontramos al 20% restante de los profesores.



2.3 METODOLOGÍA DE TRABAJO

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 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.

Lo cierto es que los profesores generalmente no teorizan su práctica, no existe una autoevaluación o reflexión en torno a la forma en que enseñan su materia, esto en parte se debe a la falta de preparación didáctico-pedagógica de la que han carecido durante tiempo, aunado a la falta de interés y compromiso de los mismos docentes.²⁵

Lo anterior ocasiona en gran parte que las clases se caractericen por un modelo de enseñanza tradicionalista²⁶, en la que el profesor es el centro de la

²⁵ Uno de los grandes problemas a los que se enfrentan los profesores del bachillerato es a la falta de preparación didáctico-pedagógica, esto se explica en gran parte porque los profesores son universitarios, egresados la mayoría de alguna de las facultades de nuestra universidad, no se les forma para la docencia, no existe o han hecho falta programas por parte de la universidad al respecto, llegan a las preparatorias como profesionistas. El tiempo y la experiencia son elementos que van influyendo y definiéndolos como profesores.

²⁶ Dentro de la estructura de la enseñanza tradicional, el profesor es la agencia privilegiada de noticias, posee el monopolio del saber, el profesor es el que sabe, los alumnos se limitan a obedecer pasivamente las órdenes del superior. 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. Para una mayor comprensión véase, Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá. Colombia. FCE. 2000 y FontanJubero, Pedro. "El papel del profesor dentro de cuatro posibles

clase, el habla y define lo que se debe hacer, mientras que el alumno se encuentra en un estado pasivo y sólo tiene que escuchar y anotar lo que el profesor dicta, o dicho de otra manera, es un modelo costumbrista como lo definía un profesor:

“yo me baso en un modelo costumbrista, es decir, parto de mi pintarrón, pongo una lluvia de ideas y les explico a los chavos, posteriormente les doy un apunte, les pregunto si hay dudas y discutimos y finalmente les dejo tareas, es un método costumbrista”²⁷

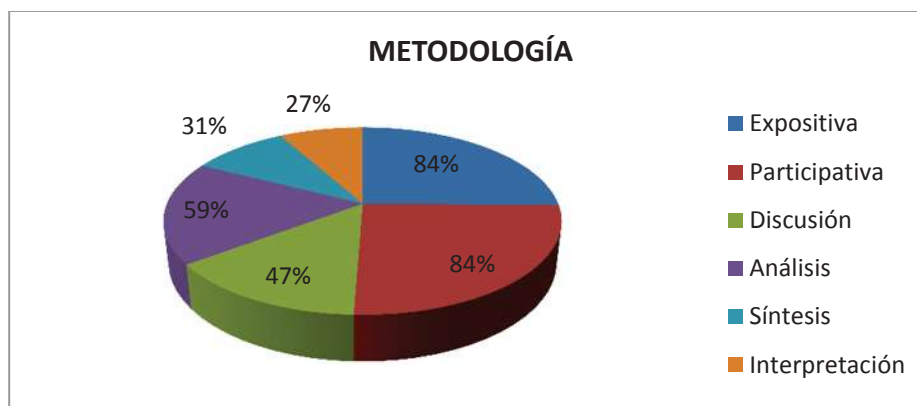
Sin embargo, existen profesores que intentan romper con la práctica tradicional e implementan una metodología expositiva-participativa, es decir, por un lado emplean la exposición para explicar la clase, pero de igual manera se toma muy en cuenta la participación de los alumnos, quienes mediante exposiciones grupales o individuales, así como en análisis y discusión de temas participan exponiendo sus inquietudes, comentarios y dudas en torno al tema que trate. En la siguiente gráfica se muestran las diferentes metodologías que los docentes emplean, destacando la metodología expositiva y participativa, es decir, vemos que los profesores exponen la clase pero de igual manera existe apertura a la participación de los alumnos.

El 84% de los profesores emplean una metodología expositiva, es decir, que es el profesor el que explica la clase, pero de igual manera, encontramos a profesores con una metodología participativa, donde se combina la exposición del profesor y la participación del alumnado que juega un papel importante en el desarrollo de la clase. Un 59% de nuestros docentes emplea el análisis como parte de su práctica seguido por un 47% que emplean además la discusión en sus

modelos educativos”, en: *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Alicia Molina (Coord.), México, SEP-El Caballito, 1985

²⁷ Entrevista realizada a un profesor de la preparatoria “Ing. Pascual Ortiz Rubio” (en lo sucesivo se denominara como prepa #2), el día 22 de febrero del 2010.

explicaciones, en menor medida el 31% utiliza una metodología de síntesis en cada una de sus clases y sólo el 27% de los profesores plantea la interpretación por parte del alumnado como metodología en la enseñanza de la historia, como puede observarse en la gráfica inferior.



Podemos categorizar la metodología en tres diferentes formas: una de ellas donde el profesor expone el tema la mayor parte del tiempo y donde abre un espacio mínimo de dudas o comentarios para que los alumnos opinen, ejemplo de ello presentamos tres descripciones que los profesores hacen de sus clases²⁸:

*Profesor 1: "Yo llego y paso lista, a veces no paso lista sino que pongo un sumario del tema que voy a tratar, y en seguida para que se callen y pueda pasar lista los pongo a escribir y ya paso lista y ellos copian el sumario y luego abordo punto por punto, explico el primero, hago un pequeño dictado."*²⁹

Profesor 2: "Empiezo exponiendo el tema central y a partir de eso utilizo mucho el pintarrón, posteriormente les platico la clase, se las expongo, posteriormente termino de exponerla y les

²⁸ Las descripciones que mostramos son párrafos de las entrevistas que sostuvimos con los profesores de las cinco preparatorias de estudio durante el ciclo escolar 2009-2010 y 2010-2011, mismas que fueron grabadas, además se empleó la observación de clases para sustentar lo expresado por los docentes.

²⁹ Entrevista realizada a un profesor de la preparatoria "Colegio de San Nicolás de Hidalgo", (en lo sucesivo la denominaremos prepa #1) el día 15 de noviembre del 2009.

*pregunto si tienen alguna duda o algo que no haya quedado lo suficientemente claro y a la clase siguiente volvemos a recapitular el tema y les doy un apunte específico...*³⁰

Otra práctica es la que se emplea a manera de seminario, es decir, el profesor deja una investigación previa o deja algún material de lectura, los alumnos tienen que atender a la actividad y llegar con conocimientos previos del tema para que sean discutidos en clase y el profesor explique y permita la participación del alumnado:

*Profesor 3: "la materia de historia es una necesidad que lean, porque yo lo he experimentado cuando he estudiado la maestría, para mí era más significativo los conocimientos cuando leíamos y comentábamos que es el seminario, entonces yo trato de hacer mis clases así también, yo les dejo ellos reportes de lectura llegamos comentamos y lo vuelvo a explicar, vamos sobre la marcha, vamos leyendo y comentando, y así ellos también participan cuando ellos ya traen una lectura previa..."*³¹

*Profesor 4: "De lo que siempre parto es de que les dejo tarea, les dejo el tema siguiente que vamos a ver y básicamente de sus temas y sus participaciones nos llevamos toda la clase, implementando una lluvia de ideas y participaciones, los muchachos pueden leer, pueden externarlo con su propias palabras, y en ocasiones en base a sus comentarios van saliendo otras ideas y se hace una reflexión, voy centrando y orientando la clase con preguntas o ellos con sus preguntas van llevando la clase..."*³²

Finalmente una tercer práctica, aquella donde además de existir una interacción constante entre docente y alumnos, se implementan una serie de estrategias que incluyen el uso de técnicas de enseñanza-aprendizaje y de algunos recursos didácticos en los que se apoya el docente, ya sea a través del diálogo, la lluvia de ideas, dinámicas grupales, cuestionarios, investigaciones, por

³⁰ Profesor de la prepa #2, 22 de febrero del 2010.

³¹ Entrevista realizada a una profesora de la preparatoria "Melchor Ocampo" (en lo sucesivo prepa #5), el 21 de octubre del 2009.

³² Profesora de la prepa #2, el día 3 de marzo del 2010.

mencionar algunas, el profesor permite la participación de los alumnos y fomenta la investigación:

*Profesor 5: "...procedo a anotar en el pintarrón el tema, empiezan a dar las ideas vagas o frases que se les ocurren, después de eso les digo que en base a lo anotado van a ir a la biblioteca, van a buscar primero la bibliografía, enseguida van a anotar la mayor parte de los libros que tengan de historia y van a empezar a trabajar y a ver que trabaja el autor sobre el tema a tratar, ya que ellos regresan regularmente tardan de 15 a 20 minutos, ellos regresan, ellos deciden si le sacan copias o lo trabajan en la biblioteca, después de eso los organizo a formar equipos para que empiecen a leer, y hacen un mapa conceptual, después de eso ellos nombran a un representante para presentar sus mapas conceptuales..."*³³

*Profesor 6: "La inicio dejándoles tareas de investigación, hacemos una lluvia de ideas, yo se las caracterizo, yo elaboro el tema y ellos dependiendo de su tarea me lo van diciendo, vamos sacando lo más importante y luego lo vamos explicando y lo concretamos, o por medio de exposiciones y después igual preguntamos y caracterizamos..."*³⁴

*Profesor 7: "...tomo mucho en cuenta las participaciones a través de cuestionarios, de exposiciones, así trabajo con cuestionarios y exposiciones, yo les dicto un cuestionario, ellos lo van a investigar y lo contestan, otro compañero lo expone y estamos explicando durante la exposición, ellos tienen que ir contestando durante la exposición, después nos volvemos a regresar para ver donde no captaron bien..."*³⁵

La heterogeneidad del alumnado es un elemento a considerar dentro del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, cada grupo asimila y se adapta de manera distinta al método de trabajo del profesor. La metodología a utilizar dependerá de múltiples elementos que intervienen en la dinámica escolar, de factores como suelen ser el aspecto psicológico, social, de interés, inquietud y

³³ Profesora de la prepa #1, 17 de noviembre del 2009.

³⁴ Profesora de la prepa #1, 11 de noviembre del 2009.

³⁵ Profesora de la prepa #1, 5 de noviembre del 2009.

formación de los propios alumnos, factores propios del plantel, salones de clases, herramientas tecnológicas y auxiliares didácticos, así como también de la formación, visión y concepción educativa que cada profesor realice sobre su práctica.

En este sentido, los profesores tienen que buscar la mejor manera o la que más se adapta a un grupo determinado. Como nos explicaba una profesora de la preparatoria #2, que decía que para los primeros semestres, empleaba una metodología totalmente expositiva por su parte, mientras que las participaciones del alumnado a través de exposiciones individuales o grupales las dejaba para los últimos semestres. Lo anterior debido a la deficiente formación, y al miedo con el que llegaban los alumnos de recién ingreso a la preparatoria, lo que ocasionaba un fracaso rotundo en una metodología participativa en primeros semestres.

2.4 TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El método como se ha mencionado anteriormente es el camino que nos permite aproximarnos a algún objetivo determinado, está sustentado con objetivos, propuestas, procedimientos, criterios, recursos, técnicas, por mencionar algunas, que nos permiten disponer de elementos que fundamentan y enriquecen nuestra actividad docente.

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje son precisamente las herramientas que nos permiten complementar nuestra enseñanza, nos brindan la posibilidad no sólo de enriquecer nuestras actividades, sino diversificarlas y dinamizarlas en pro del aprovechamiento óptimo de los estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

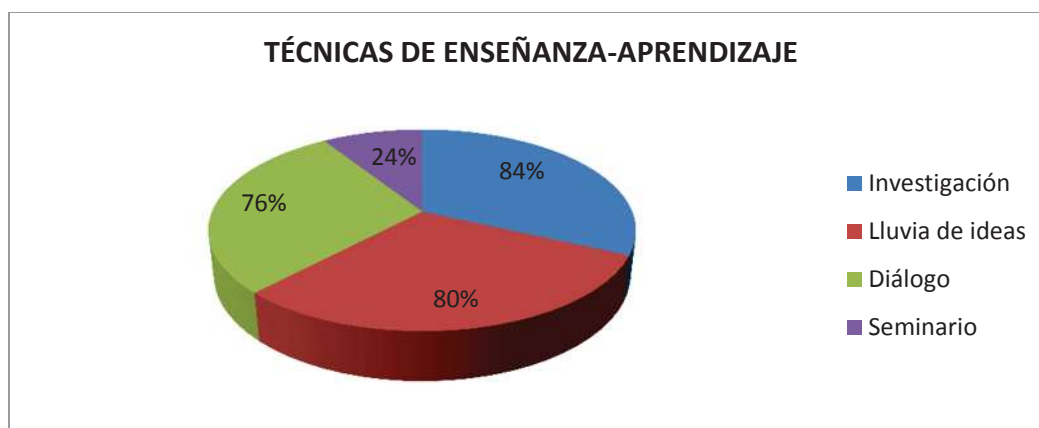
Desde un punto de vista genérico puede decirse que el campo del término *técnicas de enseñanza-aprendizaje* incluye otros como el de métodos, estrategias, estilos, entre otros; y pese a las matizaciones que puedan esbozarse, en muchas ocasiones se han empleados como sinónimos. Sin embargo es necesario definir y diferenciar una técnica de una estrategia. Para explicarlo recurriremos a una definición precisa sobre lo que se entiende por método didáctico: "...es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas..."³⁶

³⁶Quinquer, Dolors. "Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos", en: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Pilar Benejam y Joan Pagés (Coord.), Universitat Barcelona-Horsori, Barcelona, 1997, p. 99.

Una técnica puede ser una herramienta de trabajo o un elemento específico que se emplea para lograr el objetivo propuesto, mientras que la estrategia sería la situación o situaciones que los docentes generan y propician en el aula de clases para conseguir que el estudiante aprenda. Una técnica puede ser la investigación, el seminario, la lluvia de ideas, etc., mientras que la estrategia puede ser la formación de equipos de trabajo en el aula de clases para llevar a cabo el seminario o propiciar la investigación en los estudiantes.

En ese afán de conocer las diferentes técnicas que los profesores emplean para complementar su metodología, para generar espacios de reflexión, análisis y discusión de la historia y su enseñanza, se presentó a los docentes una lista de algunas técnicas de enseñanza-aprendizaje, dejando la opción abierta a que ellos indicarán algunas más que no estuvieran presentes en el listado original.

El 84% de nuestros docentes nos indicó que la técnica que comúnmente emplea es la investigación, seguida de la lluvia de ideas que es utilizada por el 80% del profesorado, el diálogo es otra técnica a la que generalmente recurren el 76% de los profesores, sólo el 24% aplica el seminario como técnica de enseñanza-aprendizaje.



Es importante mencionar que las particularidades encontradas en cada una de las preparatorias de estudio, nos permitieron aproximarnos a la dinámica del bachillerato y a cómo eran empleadas las diferentes técnicas antes mencionadas. En las diferentes preparatorias encontramos diferencias mínimas de cómo funcionaban y eran empleadas las técnicas y el papel que tenían cada una en las clases de historia. Los siguientes fragmentos nos permitirán comprender lo afirmado.

“...Se les dejan tareas de investigación, hacemos una lluvia de ideas, yo se las caracterizo y ellos dependiendo de su tarea me lo van diciendo...”³⁷

“...de lo que siempre parto es de las tareas, les dejo el tema siguiente que vamos a ver y básicamente de sus temas y participaciones nos llevamos toda la clase, implementando una lluvia de ideas...”³⁸

“...para mí eran más significativos los conocimientos cuando leíamos y comentábamos, lo que es el seminario, yo trato de hacer mis clases así también, les dejo reportes de lectura, llegamos comentamos y les vuelvo a explicar...”³⁹

³⁷ Profesora de la prepa #1, 6 de noviembre del 2009.

³⁸ Profesora de la prepa #2, 3 de marzo del 2010.

Cómo vemos en los dos primeros casos las tareas de investigación, la lluvia de ideas y el diálogo que se generaba a partir de ello son las técnicas empleadas comúnmente en el bachillerato. En el último fragmento, el profesor nos remitía a su experiencia personal y a las clases que recibió en la maestría. Básicamente la utilización de las técnicas es muy similar en cada caso, sin embargo mantienen sus particularidades propias del contexto y del profesor que las empleaba.

La investigación se presentaba generalmente al final de cada clase, cuando el profesor dejaba de tarea a los alumnos algún tema, los alumnos podían recurrir a su búsqueda en las bibliotecas o incluso en el internet para indagar sobre el tópico que se abordaría la siguiente clase. La lluvia de ideas y el diálogo se presentaban cuando el docente planteaba los elementos centrales del tema y los alumnos participaban expresando sus comentarios y dudas, apoyados en la investigación que previamente habían elaborado con anterioridad, participación continua y retroalimentación eran las estrategias que se generaban en el salón de clases.

El seminario o las clases-seminario originalmente se dan cuando el profesor se reúne con los alumnos para realizar trabajos de investigación, cada estudiante decide que tema desea indagar y cada uno se compromete a traer avances de sus investigaciones en las próximas sesiones, la suma de todas las investigaciones será el fruto común de los participantes. El resultado final de cada seminario puede ser comentado, analizado, interpretado y hasta publicado.⁴⁰

³⁹ Profesora de la prepa #5, 21 de octubre del 2009.

⁴⁰ Para una mayor comprensión véase, Arias y Simarro, Concepción. *¿Cómo enseñar la historia? Técnicas de apoyo para los profesores*. Jalisco, México, ITESO, 2004, pp.78-82

Sin embargo, debido al nivel donde se imparte, que en este caso son las preparatorias, y para los docentes, el seminario implica una investigación común de todos los estudiantes sobre el mismo tema o se les deja un juego de copias, mismas que se analizan y discuten en las clases siguientes, razón por la cual, la investigación, el diálogo y la lluvia de ideas son parte de la dinámica cotidiana de los docentes y no existe diferencia alguna. Tal como lo afirma una de las profesoras entrevistadas:

“... dejo desde una clase anterior el tema que veremos la próxima sesión. Les doy algún material o copias fotostáticas...La tarea consiste en una especie de seminario, ellos tienen que leer en su casa y aquí en clase lo comentamos...”⁴¹

2.1 RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos son puntos de apoyo para el docente y tienen como finalidad, contribuir a que los alumnos alcancen o por lo menos se aproximen a sus límites superiores de sus capacidades de aprendizaje, límites que ya había mencionado Vigotsky en una de sus obras, cuando proponía generar esos espacios que permitieran a los alumnos alcanzar o aproximarse a la zona del desarrollo próximo⁴².

⁴¹ Fragmento de la entrevista realizada a una profesora de la preparatoria #1, 4 de noviembre del 2009.

⁴² S. Vygotski, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1996.

Existen una infinidad de recursos didácticos que se pueden emplear para mejorar y apoyar la práctica docente y son necesarios en cualquier nivel de enseñanza. Los recursos didácticos deben servir para mejorar las condiciones de trabajo no sólo de los profesores sino principalmente de los estudiantes. Nos ayudan a romper con las prácticas tradicionales y monótonas que carecen de creatividad y diversidad en sus procedimientos y que impiden a los alumnos desarrollar sus posibilidades y capacidades cognitivas.

Podemos mencionar por lo menos tres funciones principales de los recursos didácticos: 1) sirven para asimilar y adquirir nuevos conocimientos, 2) despertar el interés y la motivación en los estudiantes y 3) ayudan a desarrollar habilidades y hábitos prácticos tanto en los profesores como en los estudiantes.⁴³

Los recursos didácticos empleados en las preparatorias de la UMSNH son principalmente seis, sin lugar a dudas el pintarrón es el recurso que se utiliza con mayor frecuencia, 86% de los profesores lo utiliza cotidianamente en sus prácticas, los documentos (desde documentos históricos hasta fotocopias) los emplean 67% de los docentes. La biblioteca, un recurso fundamental para profesores y alumnos es tomado en cuenta por el 63%. Pero no son los únicos, existen una lista infinita de posibilidades que apoyan el trabajo cotidiano de los docentes, solo por mencionar recursos como las líneas del tiempo, con la cuál trabajan el 59%, seguido del uso de mapas por un 39%, ambos elementos indispensables para enseñar la historia. Finalmente el uso de la computadora fue

⁴³ Para una mayor comprensión 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, 81-86.

de los recursos poco utilizados o por lo menos de los que sólo el 18% de profesores emplean para apoyar su práctica.



Los resultados y porcentajes obtenidos expresan muy poco, sin embargo son una tendencia que puede aportarnos mucho si se le descifra adecuadamente. Como hemos venido expresando en las páginas anteriores, tanto la metodología, como las técnicas y los recursos didácticos mantienen una cierta uniformidad, acorde con determinado método de trabajo, es que se emplean tanto las técnicas cómo los recursos didácticos, dependiendo del profesor y su experiencia cotidiana.

Sin embargo, la selección de uno u otro recurso así como de su utilidad permanente y adecuada es un asunto que el docente define al tomar en cuenta los distintos factores (contextos) que intervienen y determinan su práctica: el grupo, el tema, su formación, sus propios procesos y sobre todo su concepción de la práctica educativa.

En base a los resultados obtenidos, es importante aclarar y explicar el porqué de la utilización de dichos recursos didácticos y la forma en la que se emplean en las aulas del bachillerato. El pintarrón generalmente es utilizado por

los profesores que emplean una metodología expositiva, ya sea para escribir conceptos que los alumnos tienen que definir o para estructurar su clase en como una especie de guión-texto que previamente traen anotada en algún cuadernillo o ficha:

“Empiezo exponiendo el tema central y a partir de eso utilizo mucho el pintarrón, posteriormente les platico la clase...”⁴⁴

“...Se escribe concisamente un guion texto en el pintarrón y luego se explica con amplitud y detalle, luego se les pregunta y se aclaran las dudas...”⁴⁵

Ambas descripciones son ejemplos claros del uso y la frecuencia con la que se utiliza el pintarrón, sin embargo no todas las clases depende de eso, el uso de documentos así como de las visitas frecuentes a las bibliotecas son alternativas recurrentes en las diferentes preparatorias. Debido a que en el bachillerato no se emplea un libro de texto base (como suele suceder en otros niveles educativos como la secundaria), se deja a criterio del profesor que apoyado en las sugerencias bibliográficas especificadas en los programas de estudio de la asignatura⁴⁶ y en base a su propia experiencia, tiene la posibilidad de elaborar sus propios manuales, fotocopias o lecturas acordes a la temática en turno para trabajar con los alumnos. Ésta selección de fotocopias, de textos, es lo que se denominó como “documentos” y son los que son utilizados por los docentes para trabajar en los diferentes programas de la asignatura de la historia en el bachillerato nicolaita.

⁴⁴ Profesor de la preparatoria #2, 22 de febrero del 2010.

⁴⁵ Profesor de la preparatoria #5, 23 de septiembre del 2009.

⁴⁶ Los programas de estudio de la asignatura de historia, así como de las diferentes materias pueden ser consultadas en la página del bachillerato: www.bachilleratonicolaita.com.mx.

Como parte complementaria y otro aspecto que era importante explicar, fue el uso de la biblioteca. Hoy en día uno de los grandes retos que tiene el sistema educativo en general y que en parte explica las carencias observadas en las prácticas educativas es el elemento de la lectura, nuestros alumnos leen muy poco o casi nada y las bibliotecas cada vez parecen tener contada su existencia, el uso frecuente del internet ha ocasionado que las búsquedas e investigaciones que anteriormente se daban en los libros que conservan las bibliotecas haya sido sustituido por ese fenómeno masivo que es el internet y la información demasiado resumida y poco sustancial que se ofrece en la mayoría de los sitios de la red.

El fenómeno que observamos en las preparatorias es interesante a la vez que alarmante, mientras algunas preparatorias cuentan con bibliotecas impresionantes, con distintos servicios y con vastas colecciones bibliográficas, hemerográficas y audiovisuales envidiables, otras por su parte ni si quiera se encuentran en condiciones de poder ser utilizadas, ya que se emplean como sala de maestros o como sitio de reuniones y comedores.

Afortunadamente, el uso de la biblioteca continúa siendo un recurso didáctico insustituible y permanente por la mayoría de los docentes y por los miles de estudiantes nicolaitas que la mantienen como un referente importante para su desarrollo académico y personal. Un ejemplo de esto es la práctica de una de las profesoras que imparte la asignatura de historia universal:

“... anoto en el pintarrón el tema, después de eso les digo que en base a lo anotado van a ir a la biblioteca, van a buscar primero la bibliografía, enseguida van a anotar la mayor parte de los libros

que tengan de historia y van a empezar a trabajar y a ver que trabaja el autor sobre el tema a tratar...”⁴⁷.

Finalmente el uso de la tecnología en el aula del bachillerato y específicamente la computadora y el proyector (cañón) es un recurso poco utilizado y esto se explica en gran medida a que la mayoría de las aulas y preparatorias no se cuenta con el equipo, en las pocas aulas donde se tiene no es utilizado por la falta de conocimiento del docente, por lo que su uso queda condicionado a la disponibilidad y el conocimiento que el profesor tenga al respecto, motivo por el cuál pocos son los profesores y pocas las escuelas donde se emplea la computadora como un recurso al alcance de la enseñanza de la historia.⁴⁸

2.6 LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CRITERIOS E INSTRUMENTOS.

La evaluación, como práctica identificada en los campos sociales de la educación y de la formación, ha sido objeto de investigaciones recientes, el proceso de cambio y valoración que ha sufrido la evaluación ha sido lento y sin mucho éxito en su comprensión y operatividad.

⁴⁷ Profesora de la preparatoria #1, 17 de noviembre del 2009.

⁴⁸ Aunque también en este sentido ha hecho falta la implementación de cursos o programas por parte de la universidad y de la dirección de cada una de las preparatorias para capacitar a su personal al respecto. Si a esto le agregamos factores como el problema generacional, la edad, la disposición e interés de todas las partes, resulta un problema más complejo que obliga a un análisis profundo y una reflexión a fondo.

Incluso el interés que se ha mostrado en décadas recientes ha sido paradójico como lo define Charles Hadji,⁴⁹ quien afirma que cada vez nos interesamos más en la actividad de los evaluadores, ya sea que se trate de analizar sus efectos, de criticar sus modalidades o por el contrario de promoverla como elemento de una verdadera cultura.

No obstante la evaluación aun parece generar ciertos vacíos o ambigüedades que no hemos podido dilucidar pese a las investigaciones recientes que han puesto en tela de juicio los diferentes procesos de evaluación del currículo a los que se ha sometido la educación en general, y que ponen de manifiesto a la evaluación como un proceso complejo y no como un instrumento de medición.⁵⁰ Actualmente no ha quedado claro en qué consiste esta operación, ni para qué sirve en verdad, por sus muchos usos, lo diferentes que son los objetos sobre los que se aplica y lo diversas que son las circunstancias de su aplicación.

Habitualmente, cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos. No se establece distinción alguna entre evaluar y calificar. Evaluar se identifica con poner notas, con medir los resultados finales del aprendizaje. Básicamente, la evaluación se considera como un instrumento sancionador y calificador, en el cuál el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo el alumno, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según unos objetivos mínimos para todos.

⁴⁹ Hadji, Charles. "Las incertidumbres de la evaluación", en: *La pedagogía hoy*, GuyAvanzini (Coord.), México, FCE, 2000, p.227.

⁵⁰ Las discusiones en torno a los problemas y significados de la evaluación pueden encontrarse en las siguientes obras: Avanzini, Guy. *Óp. Cit.*; Gimeno Sacristán, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 2002; Benejam, Pilar y Joan Pagés (Coord.). *Óp. Cit.*

DolorsQuinquer nos presenta un estudio interesante en relación a la evaluación y su evolución histórica durante el siglo XX, nos muestra grosso modo un análisis claro sobre las diferentes corrientes científicas y pedagógicas que han influido y transformado las prácticas educativas durante el último siglo.⁵¹ De ésta manera la autora destaca cuatro modelos de evaluación que han imperado en la educación y la evaluación de las Ciencias Sociales:

- 1) Modelo de evaluación antiguo: el sinónimo es calificar, la intención es medir resultados. Se trata de una evaluación sumativa vinculada con la cuantificación de los resultados de los estudiantes, se priman las funciones de certificación y selección por encima de las funciones orientadoras. La preocupación de los docentes se centra en encontrar los sistemas para medir y cuantificar los resultados de los aprendizajes realizados.
- 2) Un segundo modelo que surge desde los años 50, apoyado por las corrientes positivistas y conductistas que influyen notablemente en los campos de la educación y las prácticas de evaluación. A éste tipo de evaluación se adhieren la famosa “pedagogía por objetivos”. Se considera que el alumno es como una cubeta, que se tiene que ir llenando de conocimientos. Los objetivos tienen un papel central; sirven para identificar y evaluar las conductas que se pretenden generar en los estudiantes. Aquí resalta la más conocida: la taxonomía de B. Bloom.⁵²

⁵¹Quinquer, Dolors. “La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales”, en: Benejam Pilar y Joan Pagés (Coord.). Óp. Cit., pp. 123-127.

⁵² Los programas de estudio de la asignatura de historia mantienen esta orientación por objetivos, y específicamente la taxonomía de B. Bloom, véase análisis que presentamos en el capítulo I, en el apartado de programas de estudio.

- 3) A partir de los años 60 y 70, se introducen cambios en los enfoques de evaluación. Hay un cuestionamiento a la supuesta objetividad de la ciencia, fundamentada en el positivismo, y comienza a priorizarse el proceso por encima del resultado. Los métodos cuantitativos, basados excesivamente en pruebas escritas tipo test dan paso a los métodos cualitativos como las entrevista, la observación, por mencionar algunos. Aparecen las especificaciones sobre las funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Las corrientes conductistas son puestas en tela de juicio por los psicólogos cognitivos que sugieren se tome en consideración las ideas previas de los alumnos. Y que contrastan con los conductistas al afirmar que los alumnos no son cabezas vacías, sino que, poseen preconcepciones e ideas que se deben reelaborar y acercarlas paulatinamente al conocimiento científico.
- 4) Finalmente, el último modelo, que de igual forma que los anteriores, surge de los cuestionamientos de la viabilidad de las propuestas del modelo antecesor a partir de las décadas de los ochenta y parte de los noventa. Las propuestas comienzan a esbozarse en los trabajos de la escuela soviética sobre psicología del aprendizaje y que van más allá de la propuesta formativa, afirman que para lograr la efectividad de la regulación de los aprendizajes, ésta debe convertirse en responsabilidad de los alumnos. La mejor evaluación es el aprendizaje de la autoevaluación. El profesor debe propiciar su aprendizaje, y la autorregulación permitirá al alumno construir y mejorar un sistema para aprender. Ahora, ya no sólo se

habla de evaluación formativa, sino que se amplía el concepto y se convierte en una evaluación formadora.

Este último modelo se encuentra aún en permanente construcción y desafortunadamente en las preparatorias de nicolaitas faltan programas de mejoramiento y actualización profesional que incursionen en éstas nuevas propuestas sobre la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

En el bachillerato nicolaita sigue prevaleciendo una evaluación fundamentada en la pedagogía por objetivos, y particularmente en la taxonomía de B. Bloom. Las diferentes prácticas docentes está condicionadas por esta metodología por objetivos, y consecuencia de esto son los instrumentos cuantitativos que se emplean para evaluar un curso.

Las pruebas escritas, cómo el examen, los cuestionarios, específicamente son las que prevalecen en las prácticas de evaluación de la enseñanza-aprendizaje de la historia en el bachillerato nicolaita. Encontramos en su mayoría evaluaciones de tipo sumativa, cuantificadoras, que buscan únicamente medir los aprendizajes de los alumnos.

Existen esfuerzos individuales que buscan romper con la evaluación y la implementación de instrumentos tradicionales, casos específicos donde se priorizan los procesos que aporten a los alumnos un desarrollo integral y formador, desafortunadamente son pocos y falta el trabajo colectivo del gremio de profesores no sólo de historia, sino también de las diferentes academias y asignaturas que busque trascender de la evaluación-calificación hacía la evaluación como instrumento de aprendizaje.

No estaba contemplado en nuestra investigación explicar el tipo de evaluación que empleaban los profesores, ni mucho menos los significados que cada uno de ellos le daba a su práctica, debido a las complejidades que ello representa, en parte por la ausencia de formación de la que carecen nuestros docentes al respecto, pero sobre todo porque requeriría un análisis minucioso y extenso que bien podría verse expresado en futuras investigaciones.

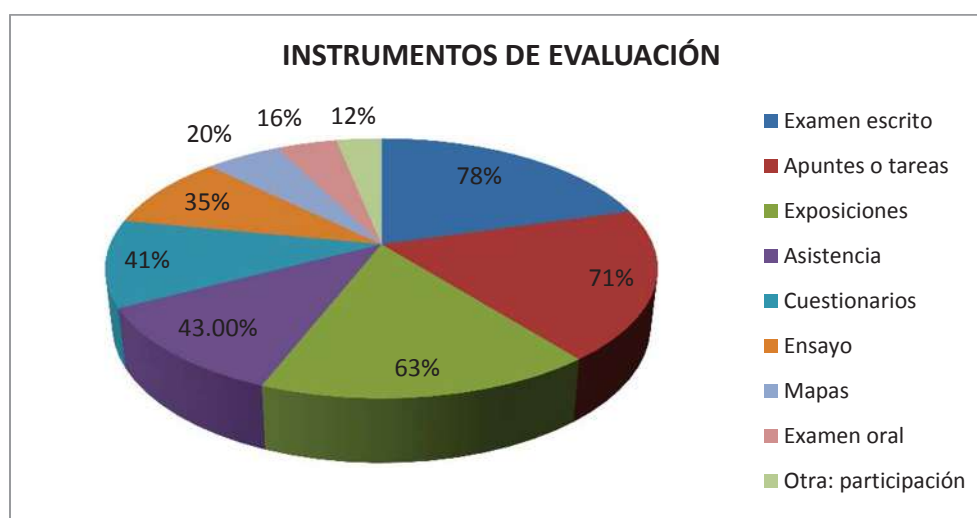
Lo que pretendíamos conocer específicamente de la evaluación eran los instrumentos que los docentes aplicaban a los alumnos, así como la frecuencia y el porcentaje que se les asignaban para expresar una calificación final, dado que de cualquier forma, la calificación expresada en un número determinado, forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo académico de los estudiantes.

En este sentido presentamos a los profesores una lista de instrumentos de evaluación y dejábamos abierta la posibilidad de que mencionaran algún otro instrumento que no estuviera indicado en el cuestionario. Encontrando los siguientes resultados:

El examen escrito sigue siendo por mucho el instrumento de evaluación mayormente utilizado, el 78% de los profesores lo emplea para evaluar el curso, los apuntes y tareas son tomados en cuenta por el 71% de nuestros docentes, seguido de las exposiciones por parte de los alumnos por un 63% y en menor medida los cuestionarios y ensayos que son utilizados por el 41% y el 35% respectivamente. Es importante recalcar que la asistencia⁵³ es tomada en cuenta

⁵³ La asistencia está marcada por el reglamento de las preparatorias como obligatoria, pues para tener derecho a examen ordinario se tiene que tener el 75% mínimo de asistencia a clases, sin embargo los

asignándosele hasta con un valor de un punto en la calificación final, si es que el alumno asistió prácticamente a todas las clases, el 43% de los docentes lo emplea como parte de su evaluación final. Los exámenes orales son poco elegidos, pues solo el 16% los aplica. Sin embargo un porcentaje significativo de profesores (12%) indicó que también toma en cuenta las participaciones de los estudiantes en las clases para asignarles un valor porcentual y complementar la evaluación de su curso.



Vale la pena precisar algunas cuestiones en referencia a los instrumentos empleados y el valor que se les asigna para evaluar a los estudiantes. La gráfica nos muestra una variedad importante de instrumentos de evaluación, que pese a que un buen número de profesores siguen empleando una práctica excesivamente expositiva y tradicionalista, las formas, criterios e instrumentos de evaluación han

profesores toman en consideración la asistencia como un criterio de evaluación para ayudar a los alumnos con sus calificaciones finales, otorgándole hasta un 10% del porcentaje final. Véase, *Reglamento General de Exámenes*, <http://www.umich.mx/documentos/reglamentos/Reglamento-General-de-Examenes.pdf>.

sido diversificados para lograr una evaluación más justa y acorde a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes.

Prueba de ello son las participaciones, exposiciones, tareas y ensayos que elaboran los estudiantes, que ponen de manifiesto las diferentes habilidades cognitivas que deben desarrollarse en el educando y que muy difícilmente pueden ser evaluadas en una prueba escrita que estandariza y que en la mayoría de los casos nos muestra la capacidad memorística que tienen nuestros alumnos.

El análisis de la práctica docente no puede estar completa sin tomar en cuenta algunos elementos que influyen en la cotidianidad de la escuela y en la intimidad del salón de clases, factores que condicionan la práctica de los profesores del bachillerato, desde los horarios de clase, la heterogeneidad de los grupos, el uso de las tecnologías, la infraestructura y el espacio físico donde llevan a cabo su práctica hasta el problema de la formación permanente y continua. Aspectos que precisaremos en el siguiente capítulo’.

CAPITULO III

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA PRÁCTICA DOCENTE: TRADICIONES Y RETOS

3.1 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En las distintas investigaciones en el ámbito educativo y particularmente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantean discusiones que van desde el análisis de la práctica docente, los métodos empleados, los recursos didácticos de los cuál echar mano así como de las propuestas y sugerencias sobre la evaluación.

Incluso, en las reformas educativas, el objetivo primordial es mejorar la enseñanza y buscar la calidad educativa en todos sus aspectos, se reforman programas y planes de estudios, incrementan y desaparecen asignaturas, se aumentan las cargas horarias, se elaboran manuales o libros de texto, sin embargo, ha quedado en el olvido un tema crucial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que no puede estar de ninguna manera ausente en los centros escolares de cualquier nivel educativo; nos referimos a la preparación tanto inicial como continua de los profesores.

De igual manera resulta notorio el desconocimiento de lo que ocurre cuando el currículo se lleva a la práctica, y las relaciones existentes entre lo que se propone y lo que realmente se consigue. Éste desconocimiento de lo que ocurre en la práctica, no ha sido considerado como un factor clave para modificar o cambiar el currículo desde las administraciones educativas, razón por la cual, la

mayoría de propuestas curriculares se realizan sin tener en cuenta la realidad que pretenden modificar.⁵⁴

A simple vista pareciera que por el hecho de aplicar reformas a los planes de estudio, ofrecer un ambicioso programa en las diversas asignaturas, así como presumir de una amplia carga horaria en la curricula, hemos abatido el gran problema del rezago educativo, y entonces surge una interrogante fundamental: ¿Cómo se preparan nuestros maestros? Si es que podemos hablar de una formación permanente entre los profesores, si es así cómo se da su formación.

Una de las principales características que encontramos en los profesores del bachillerato, es que la preparación radica en el ámbito del área que se estudió en la carrera profesional, más no en Pedagogía o Didáctica.

Éste es una de las problemáticas que hemos observado a lo largo de nuestra estancia de investigación en las preparatorias de estudio, los profesores del bachillerato son en su mayoría profesionistas, egresados de alguna de las facultades de nuestra universidad, no son profesores de carrera, la mayoría de ellos carece de una formación didáctico-pedagógica.

Al respecto, uno de nuestros profesores argumentaba lo siguiente:

“La formación que uno tiene de alguna manera no es propiamente la docencia, somos profesionistas, pero no maestros, y en virtud de eso, prácticamente uno empieza en las aulas, posteriormente te vas a cursos, empiezas a tener una formación extracurricular, pues somos catedráticos no maestros de formación.”⁵⁵

⁵⁴ Para una mayor comprensión al respecto, puede consultarse, BENEJAM, Pilar y Joan Pagés (Coords). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, Universitat Barcelona-Horsori, 1997, p.210.

⁵⁵ Profesor de la prepa #2, lunes 22 de febrero de 2010.

El profesor expresa claramente que en su formación inicial no estaba presente una preparación relacionada con la didáctica o la docencia, manifiesta que la preparación docente inicia en la práctica, y sobre todo en la formación continua a través de cursos, talleres y demás actividades extracurriculares.

Una de las interrogantes que planteamos en nuestra investigación tenía que ver con la preparación didáctico-pedagógica de los docentes, y que tanto ha sido desarrollada o por lo menos fomentada por las instituciones educativas de cada plantel y en general de nuestra universidad.

Las conclusiones que encontramos en este sentido son interesantes, la mayoría de nuestros docentes coincide en la necesidad de cada preparatoria por apoyar y ofrecer cursos, seminarios y demás actividades que le brinden al docente la posibilidad de prepararse continuamente, y nos referimos sobre todo a la preparación didáctico-pedagógica de la cual han carecido nuestros maestros del bachillerato.

“No se ha desarrollado totalmente tal preparación, porque la universidad forma profesionistas no pedagogos, a veces se aplica el lema la práctica hace al maestro, considero que en la universidad hacen falta algunos estudios pedagógicos, quizás algunas maestrías o posgrados para implementar la pedagogía”⁵⁶

Cómo hemos estado analizando, el trabajo en las preparatorias nicolaitas no se presenta de manera uniforme, es decir, la dinámica de trabajo varía de una preparatoria a otra, y mientras en algunas observamos un esfuerzo por acercar cursos, seminarios y otras actividades de formación continua a los docentes, en

⁵⁶ Profesor de la prepa #5, septiembre de 2009.

otras prepas el trabajo es prácticamente nulo, así lo expresan los siguientes docentes de preparatorias distintas.

“Hemos incentivado la actualización en la historia, porque estaba muy abandonada, durante años la universidad no se le daba la importancia a la historia, cuando fui presidenta de la academia nos tocó contactarnos con el Instituto de Investigaciones Históricas y nos trajeron diplomados, conferencias, cursos de actualización...”⁵⁷

“Aquí estamos anclados, los que nos preparamos somos los que estamos laborando en otras escuelas, no ay mucha participación en esta prepa por parte de los profesores, no existe una preocupación por la preparación y actualización de la planta docente. No hay pergamino o aviso sobre actualización...”⁵⁸

Hasta hace algunos años, la universidad y el bachillerato nicolaita han establecido acuerdos y convenios de colaboración con algunas instituciones educativas como el Instituto de Investigaciones Históricas, la Universidad Pedagógica Nacional, por mencionar algunos, con la finalidad de capacitar y fortalecer la formación de sus docentes a través de cursos de actualización, cursos, seminarios, etc.

Sin embargo, no ha sido suficiente y ha faltado una mayor promoción y difusión para integrar al total de profesores que integran la plantilla académica, aunque en esto ha contribuido de igual manera la falta de interés de los mismos docentes quienes no participan en tales actividades.

Uno de los profesores manifestaba esta problemática:

“...yo siento que la universidad en particular si se ha esforzado por capacitar a sus maestros, porque la coordinación del bachillerato se encarga de estar capacitando a los maestros,

⁵⁷ Profesora de la Prepa #3, mayo de 2010.

⁵⁸ Profesora de la prepa #4, octubre de 2010.

proponiendo cursos, etc., lo que falta es las ganas de los docentes de tomar los cursos, a veces los profesores no asisten y si es triste ver esa ausencia, ahí falta interés de los maestros y no de la universidad”⁵⁹

Otro profesor nos explicaba que los cursos existen, sin embargo lo que hace falta es una mayor seriedad y conciencia de los docentes, quienes ven en estos cursos una oportunidad de obtener constancias de valor curricular que les permitan obtener puntos para concursar por más horas:

“La universidad tiene programadas sus actividades periódicamente relacionadas con la actividad didáctica y pedagógica, lo que hace falta es una actitud, una seriedad en el tratamiento por parte de los que asistimos, porque muchos lo ven como una instancia para obtener constancia y con eso concursar para obtener más horas o subir de categoría, hace falta concientizarnos del contenido y el uso que se les da a dichos cursos”⁶⁰

Se puede afirmar que la formación didáctico-pedagógica de nuestros profesores del bachillerato se realiza de manera autodidacta y a través de la experiencia docente diaria, son unos cuantos los docentes preocupados por mejorar sus prácticas y mantenerse actualizados al respecto. Teniendo un escaso papel los conocimientos adquiridos en la universidad así como la formación didáctica y metodológica impulsada por las administraciones universitarias y del bachillerato que han servido muy poco.

Sin embargo, la problemática no se limita únicamente a ofrecer cursos y programas de actualización, es necesario replantear objetivos y pensar en un programa integral, que incluya la reflexión sobre la práctica docente, sobre el aprendizaje de los alumnos, sobre las diversas estrategias de investigación en el

⁵⁹ Profesora de la prepa #1, diciembre de 2009.

⁶⁰ Profesor de la prepa #5, septiembre de 2009.

aula, que se compartan las experiencias de los participantes, que se teorice la práctica cotidiana de los profesores.

Es necesario que el docente reciba no sólo información, sino una formación permanente, orientada hacia el desarrollo de capacidades para procesar la información, hacer análisis, reflexión crítica y diagnóstico; hacen falta decisiones racionales, evaluar procesos y reformular proyectos, para lograr profesionales reflexivos y críticos.

Retomando las propuestas de Henry Giroux⁶¹ necesitamos que nuestros docentes se conviertan en intelectuales transformadores, comprometidos con su labor, que interactúen entre la teoría y la práctica a manera de permitir que trabajen como investigadores crítico-reflexivos.

Se necesita una profesionalización docente, es necesario echar un vistazo para replantear los planes actuales de formación inicial de los profesores, pensar más en la formación continua. Deberá existir una mayor colaboración y coordinación entre docentes, formar grupos de investigación-acción. Se necesita un colectivo docente reflexivo, crítico y dotado de un sólido bagaje teórico y práctico.⁶²

Es fundamental que los procesos formativos vayan acompañados de proyectos de participación colectiva en los centros escolares, que es finalmente donde se genera la práctica educativa. La escuela debe ser ese lugar privilegiado para la planificación y realización de actividades de formación, pues es ahí donde el profesor encuentra los problemas y las respuestas para resolverlos.

⁶¹ A. Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo veintiuno editores-UNAM, 2006, pp.159-162.

⁶² TorresSantomé, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid, Morata, 2003, pp. 196-197.

Del mismo modo, consideramos que un programa de formación y actualización debe tener como propósito fundamental estimular, facilitar, y orientar el proceso por el cual el profesor va adquiriendo características propias de quien puede promover eficazmente la formación de los educandos y es capaz de contribuir a la definición, aplicación y evaluación de los fines y estrategias de procesos educativos generales.

Finalmente destacamos la preocupación de gran parte del profesorado por mejorar su práctica pedagógica, esto lo demuestra la frecuencia con la que se forman grupos de trabajo y de discusión, en este caso para la asignatura de historia, quienes motivados por el interés de perfeccionar su práctica se reúnen de manera coordinada y coherente a lo largo del periodo escolar, y donde se discuten problemas, avances, propuestas sobre los diferentes contenidos de los programas de estudio de la Historia, así como se replantean y se actualizan al final de año.

Algunos de estos espacios de reflexión y análisis, y donde los profesores tienen la oportunidad de interactuar y compartir experiencias los encontramos en las reuniones de Academia, de la cual hablaremos en el siguiente apartado.

3.2 LAS REUNIONES DE ACADEMIAS

Para contribuir al mejoramiento de la práctica docente, en el bachillerato nicolaita existen las reuniones de Academias, un grupo colegiado de profesores que agrupados en sus respectivas áreas o asignaturas tienen como objetivo general ofrecer espacios de reflexión, análisis y sobre todo de discusión sobre los problemas, aciertos y carencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las Academias y secciones de Academias son las agrupaciones que están integradas por los docentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una misma asignatura o de asignaturas afines. Cada preparatoria cuenta con diferentes academias, de acuerdo a cada una de las asignaturas que se imparten, así pues, tenemos una academia de química, una academia de matemáticas, la academia de historia, por mencionar algunas.

Dentro de las funciones que tienen las reuniones de Academia y las secciones de Academia se encuentran las siguientes:⁶³

a) Propiciar que sus miembros participen en el diseño, aplicación, evaluación, retroalimentación y actualización de los contenidos programáticos de su asignatura o asignaturas, así como recomendar y solicitar los apoyos didácticos necesarios.

b) Participar en el establecimiento de criterios e instrumentos de evaluación de aprovechamiento académico de los estudiantes.

⁶³ Reglamento General de la División del Bachillerato, aprobado por el H. Consejo Universitario en sesión permanente del 19 de junio al 8 de julio de 1992, artículo 18, consultado vía electrónica a través de la página: <http://www.umich.mx/normatividad.html>

c) Fomentar la superación académica de sus integrantes.

Cada sección de Academia, tiene un presidente, el cual deberá convocar a reuniones de acuerdo a las necesidades e intereses de cada plantel, en teoría dichas reuniones deberían ser frecuentes o por lo menos dos veces por semestre, al inicio de cada ciclo, para diseñar el plan de trabajo y al final, para evaluar y valorar el éxito o las fallas que se hayan presentado. El presidente de Academia deberá durar en el cargo dos años.⁶⁴

El presidente de sección de Academia tiene como funciones y atribuciones:

- Convocar y presidir las sesiones de Sección de Academia.
- Dar a conocer los acuerdos y lineamientos proporcionados por los Consejos de Academia.
- Representar a la Sección de Academia en todos los eventos de su competencia.
- Participar en las reuniones convocadas por el Presidente del Consejo de Academia y presentar los informes correspondientes.
- Cumplir con los acuerdos tomados por la Sección de Academia y procurar los recursos necesarios para el buen funcionamiento de la misma.

El presidente de la sección de Academia de una asignatura o de asignaturas afines forma junto con los otros presidentes de las preparatorias el Consejo de Academia. Este Consejo de Academia es presidido por un presidente que se elige

⁶⁴ Ibíd., Artículo 21.

de entre cada uno de los integrantes, quienes representan a las preparatorias ante la Coordinación General del Bachillerato.

El Consejo de Academia tiene como funciones:

- Propiciar que los miembros de la Academia participen en el diseño, aplicación, evaluación, retroalimentación y actualización de los contenidos programáticos de su asignatura o asignaturas, buscando la unificación de criterios para lograr que exista un sólo programa por asignatura en todas las preparatorias dependientes de la Universidad el cual esté a su vez en revisión permanente.
- Turnar al Consejo Académico del Bachillerato las propuestas de programas que hayan elaborado en las Academias.
- Promover la actualización y superación académica de los integrantes de la Academia.
- Reunirse por lo menos dos veces por semestre y levantar las actas correspondientes para efecto de informe al Consejo Académico del Bachillerato, a través del Coordinador General.
- Elaborar el material didáctico y audiovisual, notas de clase, antologías, etc., dentro de las Academias.
- Servir como factor de enlace entre las Secciones de Academias de todas las preparatorias.
- Promover todo aquello que tienda al mejoramiento institucional y encauzar las inquietudes positivas por las vías más adecuadas.⁶⁵

⁶⁵ Ibíd., Artículo 23

Lo anterior es la regulación y el funcionamiento que en teoría se estipula para las reuniones de Academia, secciones de Academia y el Consejo de Academia, sin embargo, por cuestión de interés, particularizaremos únicamente en las reuniones de la Academia de Historia de cada una de las preparatorias, motivados por el afán de conocer su funcionamiento real.

Las reuniones de Academia de Historia en las preparatorias presentan problemas críticos y a considerarse, podemos afirmar que prácticamente no existe trabajo en ellas, están integradas en teoría, existe el presidente en cada uno de los planteles, pero no se establecen las reuniones pertinentes, ni al inicio, ni al final de cada semestre.

Así lo afirmaba uno de los profesores de la preparatoria 1:

*“No hay trabajo en Academias, la gente no existe, no quieren sacrificar su tiempo para ver en qué vamos y cómo vamos, no ay entrega por parte de los docentes, somos pocos los que estamos trabajando”*⁶⁶

Uno de los principales problemas que tienen las reuniones de la Academia de Historia, si es que se llevan a cabo es la poca frecuencia con la que se convoca a los docentes, en el mejor de los casos, pues en algunas preparatorias ni siquiera se reúnen. A continuación presentamos fragmentos de entrevistas a profesores de diferentes prepas que argumentan en relación al trabajo en Academia:

*“Son bastante separadas, generalmente tenemos una o dos reuniones por semestre, hay veces que no tenemos ninguna en todo el semestre.”*⁶⁷

*“Casi no son frecuentes, si asistía yo llegue a ser secretaria pero desde hace más de un año no se han reunido”*⁶⁸

⁶⁶ Profesor de la prepa #1, noviembre de 2009.

⁶⁷ Profesora de la prepa #2, febrero de 2010.

*“Aquí en la prepa la academia de historia hace tiempo que no se reúne y apenas con esta directora acabamos de reestructurarla, a realizar un plan de trabajo, pero no se nos ha vuelto a convocar.”*⁶⁹

El trabajo de las Academias, como observamos en una de las entrevistas con los distintos profesores, depende en gran medida de la disposición de las autoridades administrativas, quienes comparten con los profesores una co-responsabilidad para generar las condiciones de trabajo que permitan la realización de las reuniones de las diferentes academias no solo de la de historia.

Sin embargo, las autoridades administrativas no son las únicas responsables del trabajo de Academia, a este factor habría que agregarle la falta de compromiso y el nulo trabajo colectivo de los docentes en cada una de las preparatorias de nuestra universidad.

Algunos profesores nos manifestaron el poco interés que observaban entre sus compañeros de trabajo y que impedía la realización de las reuniones, así como también la necesidad de establecer un trabajo colectivo que permitiera la valoración y el análisis de la práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

*“Es un trabajo que esta nulo, aquí en la preparatoria yo llegue a ser presidenta de la Academia de Historia y fue tanta mi desilusión, para que se reúnan es un triunfo, no ay obligación, nadie asiste. A mí me costó mucho trabajo reunirlos, yo les tenía que hablar personalmente y les pedía de favor que no faltaran, quede enfadada...”*⁷⁰

⁶⁸ Profesora de la prepa #4, septiembre de 2010.

⁶⁹ Profesor de la prepa #5, noviembre de 2009.

⁷⁰ Profesora de la prepa #2, febrero de 2010.

“...el último mes se hicieron siete invitaciones y solo asistimos cinco de los 18 profesores, la gente no trabaja, no quiere comprometerse...”⁷¹

“Cómo presidenta de la Academia es muy complicado reunirlos, de 18 miembros de academia normalmente acudimos seis u 8 por mucho, no les interesa, falta compromiso, las academias son un fracaso...”⁷²

Estos fragmentos de tres entrevistas muestran claramente el factor de compromiso y trabajo colectivo de los docentes que ha estado ausente o limitado a algunas prepas y sobre todo a unos cuantos profesores para llevar a cabo las reuniones de la Academia de Historia.

A los factores anteriormente mencionados habría que agregarle otros más que tienen que ver con los problemas internos y ajenos a las preparatorias, tales como, los político-sindicales existentes en cada uno de los planteles, que obstaculizan el trabajo en las mismas:

“...no trabajan como deben ser, muchos años estuvieron apáticas, posteriormente se intentaron revivir, pero por problemas internos de la misma institución de corte político se dejaron de reunir las academias...”⁷³

“...las cuestiones políticas influyen mucho, la grilla hace que el trabajo se vea frenado y obstaculizado, aquí la política está por encima de lo académico...”⁷⁴

Además las constantes suspensiones y tomas que alteran el calendario escolar, así como también el factor del perfil profesional de los docentes que

⁷¹ Profesora de la prepa #1, noviembre de 2009.

⁷² Profesora de la prepa #1, diciembre de 2009.

⁷³ Profesora de la prepa #4, septiembre de 2010.

⁷⁴ Profesor de la prepa #3, mayo de 2010.

integran las distintas academias de Historia, que como pudimos observar en el capítulo dos, los profesores que imparten la historia en sus diferentes programas no necesariamente cuentan con la formación de Historia, son elementos a considerar en el análisis de la práctica docente y en este caso referente a las reuniones de Academia.

“...en la academia de historia estamos dos historiadores, los demás son abogados, ellos son apáticos para ver cómo se está trabajando y los programas no les interesa...”⁷⁵

“...son esporádicas y hace falta programar ordenadamente un calendario de actividades, además de que las constantes huelgas, los paros, no lo permiten...”⁷⁶

Pareciera ser que la situación que impera en nuestro bachillerato referente al trabajo colectivo de la academia de Historia, es desalentadora y deficiente, sin embargo, existe un esfuerzo importante de un grupo de profesores, de esos cinco o seis, como mencionaban algunos profesores, que mantienen un compromiso con sus planteles y que pese a los problemas internos de las preparatorias y a los factores que hemos descrito, han logrado paulatinamente un trabajo coordinado que si bien no ha sido suficiente, por lo menos se han mantenido los espacios de reflexión, análisis y replanteamientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

El trabajo en las reuniones de Academia implica un esfuerzo permanente de los docentes de diseño, planeación, propuesta y evaluación de los diferentes programas de estudio de la enseñanza de la Historia, que va desde la elaboración

⁷⁵ Profesora de la prepa #1, diciembre de 2009.

⁷⁶ Profesor de la prepa #5, septiembre de 2009.

de unidades didácticas, sugerencias en la metodología, en los recursos y posibilidades didácticas, así como también en el replanteamiento de contenidos específicos de cada programa.

Si bien, la impresión generalizada del trabajo de las Academias fue negativa, consideramos que es un trabajo fundamental y necesario que si ha servido para algunos docentes quienes manifestaban el grado de aprovechamiento y experiencia que les había dejado el asistir a las reuniones de Academia:

“Nos sirven para ver cómo estamos todos los maestros en general, en cuanto a bibliografía, en cuanto a avances de programas, en cómo estamos abordando ciertas temáticas...”⁷⁷

“La academia me ha dejado a mi mucha experiencia porque la opinión de todos ayuda a formular análisis, prácticas, estrategias de conocimiento, y eso va enriqueciendo al docente a medida que va logrando interactuar las ideas, planteamientos, que posteriormente se aterriza en las aulas con los alumnos, y los más beneficiados son los estudiantes”⁷⁸

Esta última entrevista con una de las profesoras de la preparatoria cinco detalla a la perfección la importancia que tiene el trabajo en Academia, como un espacio de reflexión, un espacio donde los profesores interactúan, comparten sus prácticas y experiencias, se analizan diversos tópicos con el afán de mejorar la enseñanza y poder aterrizar las propuestas de academia en las aulas con los alumnos.

⁷⁷ Profesor de la prepa #5, octubre de 2005.

⁷⁸ Profesora de la prepa #5, noviembre de 2009.

En la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen una serie de factores que influyen y de alguna manera condicionan su desarrollo: la dinámica de la institución, las horas de clase, el aula, los grupos, la formación y el perfil docente, la asignatura, por mencionar algunas, elementos que a continuación desarrollaremos.

3.3 CONDICIONANTES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Hasta antes de llevar a cabo nuestra investigación y aun durante gran parte de la misma, una de las hipótesis que argumentábamos sobre la práctica docente en la enseñanza de la historia vertía en relación a que el profesor era uno de los factores incidentes para que el alumno desarrollara un interés por la asignatura de historia o por el contrario un aborrecimiento por la misma.

Afirmábamos de igual manera que el éxito o fracaso en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia tenía mucho que ver con el perfil profesional, la formación inicial y continua del profesorado. Así mismo, la vocación y la motivación que éstos pudieran expresar para despertar en el alumnado un gusto por la Historia.

Sin embargo, al transcurrir la investigación, al realizar las numerosas entrevistas con los docentes de historia y conocer a fondo la dinámica del bachillerato y las condiciones en que éstos llevaban a cabo su práctica cotidiana,

nos percatamos que existían elementos a considerar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que cuestionaban nuestra primera afirmación.

Entonces, cambiamos al supuesto de que el espacio físico de los individuos funciona como un componente que coadyuva a explicar la vida diaria (dinámica) en una determinada dimensión. Es decir, cómo determinados aspectos (que van desde la infraestructura del plantel, pasando por la formación académica del personal docente hasta los intereses e inquietudes de los alumnos) condicionan la movilidad cotidiana de los individuos dentro de la escuela y hacen posible la dinámica de la escuela.

Elementos que de una u otra forma influían en el desarrollo cotidiano de los profesores del bachillerato y los condicionaban a realizar su práctica de tal o cual forma dentro del aula, variando de una a otra preparatoria y acentuándose enormemente en algunos de los planteles. Factores que a continuación precisaremos e intentaremos analizar de qué forma y hasta qué grado pudieran ser decisivos en la práctica docente.

Espacios inadecuados. Este tipo de problemas los encontramos en las preparatorias que se localizan en el centro de la ciudad, mismas que por las características específicas de construcciones históricas que datan de la época colonial no son planteles con especificaciones acordes a lo que un plantel educativo de la actualidad requeriría. Son edificaciones que a lo largo de la historia han desempeñado diversas funciones no sólo educativas, y nos han llegado a la actualidad con modificaciones importantes.

“infraestructura de repente si hay salones que no estaban destinados para ser salones y hace falta ventilación, hay salones que están muy cerrados”⁷⁹

Encontramos por ejemplo salones que van desde una estructura rectangular hasta una cuadrangular, algunos de ellos muy amplios y otros demasiado pequeños para la cantidad de alumnos a la que tienen capacidad. Problemas con la ventilación, el calor se encierra, el ruido que se escucha al abrir las puertas, proveniente de la calle o de los mismos pasillos de la escuela. Esto de alguna manera afecta considerablemente la práctica docente, así lo afirmaba una profesora:

“Los espacios no son suficientes, necesito un poco más de que existiera oxígeno que estuviera fluyendo en el salón porque a veces el calor y el encierro hace que la gente no ponga atención...”⁸⁰

Si a esta distracción que ocasionaba falta de atención a lo que explicaba la profesora por parte del alumnado, le agregamos lo complicada y hasta tediosa que representa la historia para los alumnos, tenemos como resultado un obstáculo serio que afecta en gran medida el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Masificación de grupos. El problema de la masificación de la matrícula escolar y por ende de la saturación de los grupos no es exclusivo del bachillerato nicolaita, ni de la misma universidad, es un aspecto general a todo el sistema educativo en el país y varía dependiendo la región y el sistema de enseñanza.

⁷⁹ Profesor de la prepa #5, septiembre de 2009.

⁸⁰ Profesora de la prepa #5, noviembre de 2009.

Sin embargo, en cuatro de las cinco preparatorias universitarias encontramos por un lado la masificación de los salones de clase sobre todo para los turnos matutinos, y por el otro la desproporcionalidad en las diferentes secciones tanto del turno matutino como del vespertino. Encontrando por ejemplo grupos de más de 50 alumnos, mientras que otros apenas alcanzaban los 20.

La cuestión aquí sería precisar la manera en que afecta la saturación de secciones al desarrollo de la práctica educativa, y en qué afecta específicamente. Para responder a dicha cuestión un profesor nos explicaba lo siguiente:

“si son grupos de más de 50 no puedo aplicar dinámicas grupales en las cuales puedan todos interactuar, pues ya sabemos que muchos no trabajan cuando hacemos dinámicas de equipo sólo dos personas trabajan y los demás se ponen a platicar, incluso hasta para revisar tareas se me dificulta, tengo que llegar un poquito antes para alcanzar a revisar.”⁸¹

Éste factor resulta ser un elemento condicionante en la práctica cotidiana de los profesores, quienes al intentar aplicar dinámicas como el trabajo en equipo que permitan la interacción entre los alumnos e invitarlos a una participación más activa, se ven con el problema de lo numeroso del grupo, que impide que pueda brindarles la misma atención a todos. Lo que ocasiona que el docente tenga que adaptar y limitar su metodología y estrategias didácticas.

Otro de nuestros profesores expresaba que los grupos numerosos son un factor de barrera para la comunicación, incluso agregaba que el sonido se perdía por lo amplio del espacio y la cantidad de alumnos que lo componía. Y como siempre suele suceder en los salones de clase con este problema, las filas de

⁸¹ Profesora de la prepa #1, noviembre de 2009.

adelante escuchan perfectamente, mientras que más atrás se vuelve complicado y se considera otro factor distractor del alumnado.

“Los grupos son muy numerosos y es muy difícil trabajar con ellos, porque por ejemplo ve simplemente este salón se llega a llenar hasta atrás y no alcanzan a escuchar completamente, a veces se pierde el sonido, si hay barreras de la comunicación cuando son grupos demasiado numerosos”⁸²

Suspensiones y paros frecuentes. Las preparatorias nicolaitas mantienen un sistema de estudios semestral, lo que significa que los programas de las diferentes asignaturas están sujetas a tiempos reducidos que deben cubrirse en teoría en seis meses. Sin embargo, la realidad es distinta, los semestres se vuelven trimestres si es que se tiene suerte.

Uno de los problemas que afectan permanentemente a nuestra universidad tiene que ver con las continuas suspensiones y tomas por los problemas político-sindicales que han llevado al desprestigio social de los planteles educativos de la universidad incluido el bachillerato.

Lo anterior altera los tiempos de estudio que los docentes tienen programados para cubrir cabalmente con los programas de estudio, ocasionando que los contenidos temáticos que de por sí están saturados, se vean de manera superficial o a vuelo de pájaro, en los mejores casos. Los programas de la asignatura de Historia muy difícilmente se cubren en su totalidad, lo que ocasiona lagunas y vacíos importantes en el aprendizaje.

⁸² Profesora de la prepa #5, noviembre de 2009.

Así lo afirmaba uno de nuestros docentes al referirse a las problemáticas que incidían en su práctica:

“Las suspensiones que existen, pues uno se contempla determinadas sesiones para determinados temas, y luego las tomas, huelgas, paros, no terminamos de ver los temas, si inciden de manera indirecta.”⁸³

Para contrarrestar de alguna manera dicha problemática, algunos profesores empleaban otras estrategias como el de recuperar las clases asistiendo en otros horarios o bien los sábados, o lo que comúnmente se prefería era pedir a los alumnos que leyeran los temas atrasados o los que no alcanzaban a ver y entregaran un reporte por escrito al respecto.

Uso de tecnologías como herramientas didácticas y funcionamiento de algunos espacios. Otra de las condicionantes de la práctica docente en el bachillerato tiene que ver con la falta de herramientas tecnológicas, y si existen con lo complicado que puede ser su uso.

Una de las respuestas generalizadas que encontramos fue específicamente la que tenía que ver con la falta de tecnologías en el aula, desde un proyector de imágenes o cañón como se le conoce comúnmente hasta el uso de bocinas y otros materiales que permitan reforzar la enseñanza y romper con los abusos de algunas estrategias empleadas por los docentes, tal como lo expresaba una de las profesoras:

⁸³ Profesor de la prepa #1, diciembre de 2009.

“Hace falta instalación del cañón, equipar mejor las aulas eso nos obliga al uso excesivo del pintarrón, dictado, exposición oral”⁸⁴

El equipamiento de las aulas es un problema que se ha venido manifestando de tiempo atrás, aunque resulta muy complicado sobre todo por la falta de presupuesto de la que sufren la mayoría de las preparatorias para poder acondicionar las aulas con equipamiento tecnológico en su totalidad.

Lo que sí existe en todas las preparatorias de nuestra universidad son espacios como las salas audiovisuales y auditorios debidamente equipados para su uso. Sin embargo, nuevamente las cuestiones de tiempo, las horas de cincuenta minutos, el desplazamiento de los alumnos, así como la disposición de los espacios condiciona enormemente su uso.

Otro espacio que suele ser un problema y que para evitarse prefiere no utilizarse es el de la biblioteca, la cual en algunas preparatorias no cuenta con los materiales suficientes o básicos para las asignaturas, o se encuentra fuera de servicio o ni siquiera está clasificada. Lo que ocasiona la frustración del docente interesado en que los alumnos desarrollen la habilidad de investigación bibliográfica en fuentes de primera mano y eviten así bajar textos resumidos de internet.

Así lo expresaba una profesora de la prepa #4:

“me preocupa mucho no poder utilizar la biblioteca como yo quisiera, pues muchos de los chicos son de escasos recursos y no tienen acceso a la bibliografía y el hecho de que haya un lugar específico para localizarla pues es bueno, me limita mucho, la biblioteca para mi es básica, cuando

⁸⁴ Profesora de la prepa #5, noviembre de 2009.

está abierta rápido me los llevo, ahí tienen muchos libros y pueden trabajar todos con ellos, equipos de 3 o 4 gentes... la biblioteca no está clasificada”⁸⁵

Las posibilidades que el uso de la computadora y la biblioteca nos dan para diversificar las estrategias didácticas son impresionantes, pues ofrece a los alumnos la posibilidad de explorar otro tipo de experiencias que quizás puedan ser de mayor interés como pueden ser el visitar sitios históricos a través de imágenes en computadora o bien, el consultar documentos y libros antiguos que muestren a los alumnos las fuentes a partir de las cuáles puede construirse la Historia.

Desinterés y apatía de los alumnos. Un elemento que nos llamó enormemente la atención fue el argumento que algunos docentes expresaron como un factor que influía en su práctica cotidiana y que los obligaba a replantear sus clases en función de los intereses del alumnado. Algunos profesores mencionaban que el problema real no solo en la enseñanza de la historia sino de la educación en general tenía que ver con la falta de sentido que los alumnos manifestaban para con la escuela.

“Pueden ser un problema el desinterés de los alumnos para estudiar, no sé si es el momento histórico de los chavos, que muestran mucho desinterés, no saben para qué vienen a la escuela.”⁸⁶

“yo los veo distraídos o desinteresados, veo que últimamente en lo que respecta al turno vespertino de esta preparatoria llegan los chicos como con mayores necesidades y seguramente eso es un factor distractor para eso, yo a eso lo atribuyo la verdad no veo cual sea la causa.”⁸⁷

⁸⁵ Profesora de la prepa #4, septiembre de 2010.

⁸⁶ Profesor de la prepa #1, diciembre de 2009.

⁸⁷ Profesor de la prepa #2, marzo de 2010.

Quizás el problema de la apatía del alumnado se agrave considerablemente en asignaturas como la historia, ya sea por el método del profesor, por los contenidos temáticos que poco tienen que ver con la realidad inmediata del alumno o bien por la naturaleza misma de la historia que implica un esfuerzo y dedicación por la lectura.

Cada vez resulta más complejo el hacer que los alumnos le tomen ya no gusto, sino interés a la enseñanza de la historia, quizás hagan falta estudios que se dediquen a analizar sobre el problema de la apatía y falta de sentido que caracteriza a los alumnos tanto de nivel bachillerato como de la secundaria.

Formación deficiente de los alumnos. Finalmente, y derivado del problema anterior, algunos profesores argumentaban que un elemento que obstaculizaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el bachillerato era el que tenía que ver con las deficiencias y carencias que los alumnos suelen arrastrar de los sistemas educativos anteriores.

“la formación que traen los alumnos que se basa en asimilación de datos o memorización y poco de pensar un poco sobre el análisis de los textos, están muy acostumbrados a que se los de uno todo digeridos, yo he tratado de solventar esa situación proponiendo al principio una revisión de la forma de aprendizaje y las evaluaciones las fundamento en la participación y el interés que muestren”⁸⁸

⁸⁸ Profesora de la prepa #1, noviembre de 2009.

El problema de la falta o deficiencias de lectura es algo que agobia no únicamente a los estudiantes de preparatoria sino de manera general a toda la población, es un problema que pese a los esfuerzos que se han estado haciendo desde la parte oficial, no se ha podido desterrar. En las escuelas las quejas en este sentido son frecuentes y suele culparse a los profesores del nivel anterior por las carencias académicas al respecto. Esto último lo expresaba un profesor:

“desafortunadamente arrastramos un problema magisterial donde los alumnos de preparatoria vienen de un esquema de nivel de secundaria donde no tienen clases, no saben leer, no saben historia, no saben analizar, les es muy difícil interrelacionarse y participar de manera activa.”⁸⁹

La dinámica del bachillerato y específicamente la asignatura de la historia obliga al alumnado a ir trabajando con el problema de la lectura, en las clases a diferencia de la secundaria no se emplea un libro de texto único, sino que se utilizan manuales o recopilaciones fotostáticas que se llevan a cabo durante el desarrollo de los contenidos, lo que obliga a un ejercicio frecuente de lectura.

A estos factores podríamos agregarles algunos otros como lo son problemas político-sindicales que afectan no solo a las preparatorias sino de manera general a la nuestra universidad. La ausencia del trabajo colectivo en nuestras preparatorias tiene que ver en gran parte con este tipo de problemas, que ocasionan divisiones, suspensiones y tomas y que además alteran el avance programático de los contenidos temáticos en un sistema semestral, que ya de por sí es reducido.

⁸⁹ Profesora de la prepa #3, mayo de 2010.

Así mismo los programas de estudio, que en el caso de la Historia suelen ser muy ambiciosos, demasiados contenidos que se tienen que ver en poco tiempo, casi a vuelo de pájaro, lo que induce a la superficialidad de los temas y al abuso de prácticas monótonas, tradicionales, sin diversificación de actividades y estrategias didácticas.

Los factores que hemos explicado durante el apartado, son elementos específicos con los que tienen que lidiar nuestros profesores del bachillerato, sin embargo, la práctica educativa no se puede reducir a tales aspectos, y de una u otra forma se ha buscado estrategias que han permitido el desarrollo de la práctica docente en el bachillerato, práctica que analizaremos en el siguiente apartado.

3.4 LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS TRADICIONES

Ser maestro es, primero que nada, un trabajo, y como tal depende en gran medida de las condiciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio.

También, el maestro como trabajador es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer.

Elsie Rockwell, 1985, p.9

La docencia es una de las actividades más complejas del ser humano, la responsabilidad que conlleva el ser profesor no solo en el bachillerato nicolaita sino en general en todo el sistema educativo del país demanda una ardua tarea cotidiana. Si bien es cierto que es una de las profesiones que más demandan, a veces suele ser muy poco reconocida.

El maestro, suele ser siempre exaltado en los discursos de política educativa y situado en los proyectos de reforma como el pilar de los esfuerzos por transformar la educación, suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de acciones. Sin embargo no siempre son escuchados y tomados en cuenta. Tal como lo explica Cecilia Fierro:

*“En la medida en que sus preocupaciones, problemas y saberes no sean tomados en cuenta en el diseño de los proyectos educativos, y mientras no viva un proceso de revisión crítica de lo que hace que le permita desarrollar el convencimiento y el deseo de cambiar su manera de trabajar, su participación en ellos no irá más allá de ser un mero aplicador...”*⁹⁰

Los maestros son factor decisivo de la calidad de la educación. Los propósitos educativos se cumplen si los profesores los practican en su trabajo diario y los recursos de enseñanza son útiles sólo como instrumento de trabajo en manos de los educadores. Los problemas que suelen agobiar a los centros educativos son menos graves ahí donde existe un buen maestro.

Por ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones

⁹⁰ Fierro, Cecilia. Et. Al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, Paidós, 2010, p.18.

de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza.

La práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.⁹¹

La práctica docente integra diferentes tipos de saberes, que Tardif, Lessard y Lahaye⁹² resumen como los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales (comprendiendo las ciencias de la educación y la pedagogía) y los saberes de la experiencia. Por consiguiente, el saber docente cotidiano está constituido tanto por los saberes científicos como por el saber de la experiencia.

Los docentes, en su trabajo de enseñanza, objetivan su concepción del mundo, produciendo y apropiando prácticas y saberes que pueden o no reproducir la realidad social. De esta forma rompen o pueden romper con lo establecido, en la vida cotidiana escolar.⁹³

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. En nuestro bachillerato nicolaita encontramos

⁹¹ Ibíd., p.21.

⁹² SalgueiroCaldeira, Anna María. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro, 1998, p.36.

⁹³ Ídem.

una heterogeneidad de perfiles así como también 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, escuela, por mencionar algunas.

Cabe recordar que los docentes del bachillerato que imparten no sólo la Historia sino cualquier otra asignatura, son profesionistas egresados de alguna carrera de nuestra universidad, no existen profesores de carrera, los estudios que recibieron en su formación dentro de sus carreras son la única preparación con la que llegan a enfrentarse a las aulas escolares. La preparación en alguna de las ciencias de la educación (pedagogía, didáctica, psicología educativa, entre otras) se da a partir de los estudios de postgrado y especialidades que los profesores puedan estudiar.

Lo anterior, aunado en gran medida a los factores condicionantes de la práctica docente dan como resultado que los maestros de preparatoria repitan los esquemas de algunos de los profesores que tuvieron durante la carrera universitaria, sobre todo aquellos donde el profesor centraba su metodología en el dictado, la exposición oral o clase conferencia, por mencionar algunas.

Al respecto, Jurjo Torres nos indica que la actividad práctica de profesores en las instituciones suele estar dirigida en gran parte por la costumbre, la tradición, la rutina, lo que limita las propuestas educativas que se les ofrece a los alumnos.⁹⁴

⁹⁴ Torres, Jurjo. Op. Cit., p.196.

En relación a los modelos de clase, Gabriela Diker y Flavio Terigi⁹⁵ describen algunas tradiciones en la práctica docente y definen siete enfoques que categorizan de la siguiente manera:

- *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 enseña, por encima de la formación pedagógica. Aquí lo importante es el

⁹⁵Diker Gabriela y Flavio Terigi. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Argentina. Paidós. 1997. pp. 110-118

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 qué 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 actormás 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.

Acorde a éstos modelos, en nuestras preparatorias nicolaitas, encontramos que las prácticas de los docentes y la metodología empleada para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, se sitúan entre el enfoque práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio y el enfoque academicista.

La propuesta en este sentido, es que la práctica docente pueda llevarse a cabo a partir del enfoque hermenéutico-reflexivo, el cuál propone que el docente se convierta en un investigador-reflexivo de su práctica, que se asuma como un sujeto interesado en mejorar su enseñanza, a través de análisis críticos y teorización de su práctica cotidiana.

La práctica docente implica el ejercicio cotidiano de actividades donde el maestro es capaz de ver lo que funciona e incluso aquellas acciones que esta misma le ha mostrado que son funcionales y las repite tantas veces como sea necesario. Sin embargo, en ocasiones, no se analiza el impacto, el grado de

avance o si favorece un aprendizaje significativo que permita potenciar la formación del educando.

Por lo que La docencia exige de los profesores el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar procesos enriquecedores de aprendizaje significativo, favoreciendo la motivación y el esfuerzo del alumno.

Una docencia adecuada debe conducirlo a la adquisición de una información básica, además de procurarle una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo de la capacidad de reflexión, en la actualización de instrumentos y lenguajes especializados, de documentación, de fuentes de información y de conocimientos básicos.

Es importante recrear diferentes clases de situaciones de aprendizaje. Parte importante del esfuerzo del profesor se tiene que centrar en la dinámica en el aula, facilitando la comunicación, la atención, la discusión y la capacidad de sugerir propuestas y alternativas, desarrollando ejemplos y casos. Entender y clarificar los temas y cualquier otra cuestión del proceso didáctico. La actividad del docente no se puede regir por la rutina de la simple imitación o la aplicación mimética de teorías, estrategias y técnicas que otros han elaborado o empleado.

El docente no tiene que ser un simple ejecutor de los principios y directrices elaborados por otros, sino que debe tener su propia concepción, ya que cada escuela y cada aula poseen una singularidad propia, aunque es necesario que se conozcan las principales teorías sobre el aprendizaje y el dominio de técnicas en el aula, fruto de la investigación y la experiencia de otros profesionales. La

investigación y reflexión sobre su propia práctica es lo que ha de impulsar su mejora profesional.

Podemos concluir argumentando que en la medida que los profesores teoricen su práctica, reflexionen sobre su actividad, se podrá ir avanzando paulatinamente en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje no únicamente de la historia, sino del sistema en general. En este sentido coincidimos con el Dr. Joan Pagés cuando afirmaba que en la práctica docente y su mejoramiento se deben de reforzar tres aspectos indispensables:

- 1) La formación inicial y continua.
- 2) El protagonismo y significación profesional, en su autonomía y su capacidad crítica y reflexiva.
- 3) El trabajo cooperativo, en la capacidad para tomar decisiones sobre el porqué, el qué, el cómo enseñar y evaluar el complejo mundo de la práctica educativa.⁹⁶

El trabajo docente no se desarrolla de forma aislada en el interior de las escuelas, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con el alumnado, con las administraciones escolares. Se trata, por lo tanto, de un proceso colectivo de colaboración, de reflexión, aunque articulado desde lo individual.

⁹⁶ Taller sobre la enseñanza de la historia, impartido por el Dr. Joan Pagés, en el Instituto de Investigaciones Históricas, de la UMSNH, en la ciudad de Morelia, Mich., septiembre de 2009.

CONCLUSIONES

El Bachillerato Nicolaita es la fase de la educación posterior a la media básica (secundaria), y se caracteriza por la universalidad de los contenidos de sus programas de enseñanza-aprendizaje, y está marcado como su objetivo el desarrollo de una capacidad de síntesis e integración de los conocimientos acumulados.

Esta fase del sistema educativo mexicano ofrece la posibilidad de mantener un estrecho contacto con la cultura universal en su más amplio sentido, en la que el educando puede alcanzar un mejor desarrollo de su personalidad, conocimiento de sí mismo, autoestima, autocrítica, una formación básica en las ciencias, las humanidades y la tecnología. Tiene como finalidad el acercamiento a un estudio profesional y un trabajo productivo, que permita dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para servir a la sociedad, mostrando una actitud creativa y conciencia de participación y solidaridad, inspirada en la libertad, en la democracia y en la justicia social.

A partir de septiembre de 1990, el bachillerato nicolaita tomó las características que siguen vigentes hoy día, un bachillerato propedéutico, que se desarrolla bajo el sistema semestral y dura seis semestres. Los cuatro primeros forman el Tronco Común, en el cual se ofrece una formación integral básica, y

donde la Historia tiene presencia con cuatro programas. Los últimos semestres forman la Fase Propedéutica, la cual prepara a los alumnos para poder continuar estudios de nivel licenciatura en áreas específicas.

La enseñanza de la Historia en nuestro bachillerato tiene presencia con siete programas de estudio. El estatus de autonomía de nuestra Universidad y por ende de sus preparatorias brinda la oportunidad de diseñar sus propios programas de estudio para las diferentes asignaturas. Los profesores, reunidos en Academia son los encargados de llevar a cabo el trabajo de análisis, discusión, replanteamiento y reforma de sus programas de estudio.

En este sentido, consideró que el trabajo no ha sido del todo exitoso. Los programas de estudio de la asignatura de Historia presentan algunas deficiencias que indican por un lado la falta de trabajo colectivo de sus docentes a través de las reuniones de Academia que están ausentes y por otro lado la falta de programas de actualización y cursos para los profesores que les brinden elementos teórico-metodológicos para el diseño de los programas de estudio.

Algunos programas de estudio sugieren a los profesores la metodología de trabajo, la carga horaria destinada para los contenidos temáticos, los objetivos generales, particulares y específicos a desarrollar, las estrategias didácticas que puede emplear, así como la evaluación. Sin embargo, no son tomados en cuenta por los profesores, quienes en el mejor de los casos optan por elaborar sus propios materiales didácticos y trabajar de manera personal.

Seguimos viendo programas demasiado ambiciosos, contenidos temáticos extensos que es imposible desarrollarse en tan solo un semestre. Lo que en muchas ocasiones limita el análisis a profundidad y pone de manifiesto la superficialidad con la que suelen ser tratados en clases, la libre selección de temas para discutirse a criterio del docente, así como el análisis incompleto de la totalidad del programa.

Los contenidos temáticos necesitan revisarse al final del ciclo escolar o cada semestre, valorar la inclusión de nuevos temas o la exclusión de algunos que hayan quedado rebasados o sean obsoletos, es pertinente reorientar los objetivos, es necesario su actualización en función de los planteamientos, historiográficos y didáctico-pedagógicos del momento, pero sobre todo, tomando en cuenta las necesidades e intereses del propio alumnado.

Los programas de estudio deben incluir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y no únicamente factuales como los que predominan en su diseño, que permitan una mejor integración de los alumnos, y faciliten la comprensión del estudio histórico. Se deben también incorporar los problemas del presente como un incentivo para despertar el interés y la participación activa del alumnado en el desarrollo de las clases.

Además las estrategias didácticas deben permitir el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes, que permitan al alumno tener una mayor

participación activa dentro y fuera del aula. Se trata de favorecer en el alumno una comprensión profunda de las problemáticas sociales y permitirle construir en el diálogo alternativas posibles de futuro.

Será fundamental superar la visión que profesores, alumnos y autoridades educativas tienen de la disciplina de la Historia en nuestro bachillerato, que se ve como una asignatura poco útil, sin importancia en el proceso de desarrollo académico del alumnado. Esto se ve reflejado claramente cuando al frente de las clases de Historia seguimos viendo profesores que no cuentan con el perfil que la asignatura exige, abogados, médicos, contadores, administradores, economistas, por mencionar algunos, siguen ocupando los espacios que pertenecen a los historiadores, lo que tampoco garantiza resolver los múltiples problemas de su enseñanza, pero es un primer avance.

Si bien las diferentes prácticas docentes contrastan y difieren entre sí, podemos observar algunas similitudes que nos permiten esbozar planteamientos comunes que sobre la enseñanza de la historia encontramos dentro del bachillerato. Encontramos prácticas que se vinculan con un enfoque tradicional, por cuanto supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por el colectivo docente. Y donde la prioridad es transmitir datos que el alumno debe aprender de memoria, acontecimientos importantes, nombres de personajes y fechas que impiden la comprensión de conceptos más amplios así como la inclusión de contenidos procedimentales y

actitudinales. Se encierran en un modelo de transmisión-recepción que se asume como caduco y que no responde a los desafíos y necesidades de la actualidad.

Pero de igual manera encontramos prácticas que intentan superar el modelo tradicionalista, donde se ponen en juego una variedad de estrategias didácticas que incluyen al alumnado como el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y donde se busca una mayor participación de su parte.

Las clases seminario que suelen caracterizar las prácticas cotidianas en las Facultades de Historia e Institutos de Investigación son puestas en práctica por algunos docentes en el bachillerato, quienes basados en la formación inicial que recibieron, consideran que es a través de la lectura constante, de su análisis y discusión en clase que se logra mejorar la comprensión de la enseñanza de la Historia.

En lo personal considero que la historia debe efectivamente ser parte de la formación cultural del alumno, debe permitir la comprensión crítica de su realidad, debe ser una asignatura significativa, es decir, que el alumno pueda relacionar el conocimiento que le proporciona el estudio de la historia con su vida cotidiana, de ahí que su estudio no solo debe brindar al alumno una formación cultural y un cúmulo de conocimiento, sino que también debe desarrollar actitudes de responsabilidad, de participación, de valores, tales como; la tolerancia, el respeto, la participación, por mencionar algunos, pero sobre todo debe fortalecer habilidades como el razonamiento, la investigación, el juicio crítico.

El logro de un aprendizaje reflexivo de las asignaturas, solo es posible a partir de que se establezcan conexiones sólidas con la vida cotidiana de los estudiantes y con su necesidad de comprender el contenido, no sólo con su capacidad de repetir las fórmulas de los libros o manuales de texto, sino de resolver problemas, tomar decisiones, y poder así transformar el mundo que los rodea.

La constante actualización y preparación de los docentes es un aspecto fundamental en la educación, si tomamos en cuenta que el profesor es el mediador entre el discurso y la práctica, puede influir en el alumno para que este tome el gusto o el desagrado por la materia. Sin duda alguna afirmamos que el conocimiento de los programas de estudio, la precisión en las finalidades educativas de la enseñanza de la Historia en el bachillerato, la formación profesional, la preparación didáctica y pedagógica son factores determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Es pertinente que los profesores teoricen y reflexionen su práctica, el maestro es el factor fundamental para transformar la educación. Podemos esbozar novedosas propuestas, establecer programas de estudio perfectos, y reformas educativas importantes, pero si el docente no se prepara y actualiza, será muy complicado que dichas propuestas lleguen al objetivo esencial: la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. El profesor es el mediador entre las reformas y su aplicación dentro del aula escolar. Retomando las palabras del

Dr. Joan Pagés cuando expresaba que la práctica solo cambia cuando el profesorado quiere cambiarla y no cuando cambia el currículo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, Beatriz y Silvia Alderoqui. (Compiladoras). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
- ARIAS, Camilo Y Gómez Manuel. *Didáctica de la historia*. México. Oasis. 1971.
- ÁRIAS y Simarro, Concepción. *¿Cómo enseñar la historia? Técnicas de apoyo para los profesores*. Jalisco, México. Iteso. 2004.
- ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión*. México. Secretaría de Educación Pública. 1998.
- ARREOLA Cortes. Raúl. *Historia de la Universidad Michoacana*.
- AVANZINI, Guy (Coord.) *La pedagogía hoy*. México, FCE, 2000.
- BENEJAM, Pilar, Joan Pagés (Coords). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, Universitat Barcelona-Horsori, 1997.
- BROM, Juan. *Para comprender la historia*. México. Nuestro Tiempo. 1978.
- CALAF Masachs, Roser, *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona. Oikos – Tau. 1994.
- 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.
- CASTAÑO Támara, Ricardo y Gina Claudia Velasco Peña. *Aprender historia, haciendo historia. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia*. Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2006.
- CATALANO, Franco. *Metodología y enseñanza de la historia*. Barcelona. Península. 1980.

- D. Eggen, Paul y Donald P. Kauchak. *Estrategias docentes*. México. Fondo de Cultura Económica. 2005.
- DAVINI, María Cristina. Et. Al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
- DEL Rincón, Delio (Et. Al.). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Dykinson, 1995.
- DIKER, Gabriela y Flavio Terigi. *La Formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós. 1997.
- ELLIOT, Jhon. *La investigación-acción en educación*. Morata, 2000.
- 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.
- FIERRO, Cecilia. Et. Al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México. Paidós. 2010.
- FIGUEROA Zamudio, Silvia. *Universidad Michoacana. En la alborada de un nuevo siglo*. Morelia. Mich. UMSNH. 1995.
- 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.
- 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.
- GIMENO Sacristán, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 2002.
- GÓMEZ, Luis Alberto. *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla, España. Díada. 2000

- GÓMEZ Oliver, Bettina Teresa. *Una propuesta para enseñar historia*. México. Secretaría de Educación Pública. 2002.
- GONZÁLEZ, Isaac. *Una didáctica de la historia*. México. Torres. 2001.
- GUTIERREZ, Ángel. *Universidad Michoacana. Historia breve*. Morelia. Mich. UMSNH. 2005.
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977.
- LE Goff, Jacques y SantoniRugiu 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.
- LLACER Pérez, Vicent. "La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato", en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N.º 21, 2007, 53-89, consultado vía electrónica.
- NIETO López, José de Jesús. (Coordinador). *La enseñanza de la historia*. México. Quinto sol. 1992.
- *Didáctica de la historia*. México. Aula XXI Santillana. 2001.
- 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 Valdés. 2005.
- PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Morata-S. L. Ministerio de Educación y Ciencia. 1993.
- PRATS, Joaquín. *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001.
- RANGEL Hernández, Lucio. *El bachillerato nicolaita. La Reforma a su plan de estudios 1847-1990*. Morelia, Mich., UMSNH-Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, 2011.
- ROCKWELL, Elsie (Coord.). *La escuela cotidiana*. México. FCE. 2005.

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

SALGUEIRO Caldeira, Anna María. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro, 1998

SÁNCHEZ Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 2002.

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

SEMIÓNOVICHVygotski, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1996.

TORRES Santomé, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid, Morata, 2003.

VALDEÓN Baruque, Julio. Et. Al. *Enseñar Historia*. México. Fontamara. 2002.

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.

ENTREVISTAS

Entrevista con el Profr. Arturo Tovar, septiembre de 2009.

Entrevista con el Profr. Marcos Álvaro Martínez, septiembre de 2009.

Entrevista con el Profr. Lázaro Ferreira, septiembre de 2009.

Entrevista con el Profr. HuberGuzmán, septiembre de 2009.

Entrevista con la Profra. Laura Trejo, octubre de 2009.

Entrevista con la Profra. Gisela Barajas, jueves 26 de noviembre de 2009.

Entrevista con la Profra. Fátima González, noviembre de 2009.

Entrevista con el Profr. Alfonso de Jesús, noviembre de 2009.

Entrevista con la Profra. Angélica Castillo, noviembre de 2009.

Entrevista con la Profra. Cora López, noviembre de 2009.

Entrevista con la Profra. Ma. Eugenia, diciembre de 2009.

Entrevista con el Profr. Manuel Camacho, diciembre de 2009.

Entrevista con la Profra. Nadia Maldonado, diciembre de 2009.

Entrevista con la Profra. Rosa Vanesa, diciembre de 2009.

Entrevista con el Profr. Salvador Garibay, diciembre de 2009.

Entrevista con el Profr. Miguel Ángel Acuña, lunes 22 de febrero de 2010.

Entrevista con el Profr. Jorge Alberto, martes 23 de febrero de 2010.

Entrevista con la Profra. Atlántida Calderón, jueves 25 de febrero de 2010.

Entrevista con la Profra. Paola Medina Cacho, lunes 1 de marzo de 2010.

Entrevista con la Profra. Gabriela Cervantes Trejo, miércoles 3 de marzo de 2010.

Entrevista con el Profr. Carlos Alberto, jueves 4 de marzo de 2010.

Entrevista con el Profr. Nicolás González, jueves 4 de marzo de 2010.

Entrevista con el Profr. José Rodrigo, lunes 8 de marzo de 2010.

Entrevista con la Profra. Susana Ramírez, miércoles 10 de marzo de 2010.

Entrevista con la Profra. Dalila Zaragoza, mayo de 2010.

Entrevista con el Profr. Juan Manuel González, mayo de 2010.

Entrevista con la Profra. Tzúzuqui Heredia, viernes 21 de mayo de 2010.

Entrevista con la Profra. Marcela Sánchez, lunes 24 de mayo de 2010.

Entrevista con la Profra. Karina Álvarez, septiembre de 2010.

Entrevista con la Profra. Gabriela Rubio Lepe, martes 28 de septiembre de 2010.

Entrevista con la Profra. Rosario Vázquez Carmona, martes 28 de septiembre de 2010.

Entrevista con la Profra. Emilia Ramos Valencia, martes 5 de octubre de 2010.

ANEXO 1

Entrevista aplicada a los profesores del bachillerato

PRIMER BLOQUE

Preparación didáctico-pedagógica.

- 1.- ¿Crees que las administraciones educativas y universitarias han desarrollado suficientemente la preparación pedagógica y didáctica del profesorado? ¿Qué hace falta?
- 2.- ¿Piensas que es importante que un profesor (a) se identifique con algún modelo didáctico-pedagógico para desarrollar mejor sus clases? ¿En cuál modelo fundamentas tu práctica?
- 3.- ¿Te han servido las reuniones en las Academias y los cursos de actualización para mejorar tu práctica? ¿En qué medida?

SEGUNDO BLOQUE

Contenidos temáticos.

- 4.- ¿Te parecen adecuados los programas de estudio y la carga horaria que se imparten para tu asignatura?
- 5.- ¿Qué aspectos mantendrías? ¿Qué reducirías o ampliarías? ¿En qué criterios o razones te basas?

TERCER BLOQUE

Metodología de trabajo.

6.- Intenta describir cómo se desarrolla actualmente tu clase de historia cotidianamente.

7.- ¿Qué libro de texto utilizas o en su caso manuales de texto? ¿Cómo sueles utilizarlo en el desarrollo de tus clases? ¿Qué importancia le concedes en la formación de los alumnos?

8.- ¿Cómo participan los alumnos en el desarrollo de tus clases? ¿Cómo y en qué circunstancias suele producirse?

CUARTO BLOQUE

Condicionantes de la práctica docente

9.- ¿Qué problemas detectas que inciden directa o indirectamente en tu práctica?

10.- ¿Consideras que el ambiente y condiciones escolares en las que desempeñas tu práctica son adecuadas? ¿Qué hace falta?

11.- ¿Qué habilidades consideras que se desarrollan y se fortalecen con la enseñanza de la historia? ¿Qué actitudes? ¿Qué valores?

ANEXO 2

Cuestionario aplicado a los profesores del bachillerato

LA FINALIDAD DEL PRESENTE CUESTIONARIO ES OBTENER INFORMACIÓN A CERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO DE LA UMSNH DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO, LO QUE NOS PERMITIRÁ DESARROLLAR EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN TITULADO: **“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO DE LA UMSNH. PÉRFIL Y PRÁCTICA DOCENTE”**

EDAD_____ GÉNERO_____ ESCOLARIDAD_____

SITUACIÓN CONTRACTUAL_____ ANTIGÜEDAD_____

NOMBRE DE LA PREPARATORIA_____

METODOLOGÍA.

De la siguiente lista, indica con los siguientes, siendo A) Muy frecuente, B) Frecuente y C) Poco frecuente de acuerdo a la importancia y frecuencia con la que emplees en el aula, marcando :

() EXPOSITIVA () PARTICIPATIVA

() ANÁLISIS () SÍNTESIS

() INDUCTIVO () DISCUSIÓN

- | | |
|--------------------------------------|---|
| ☐ CAUSALIDAD | ☐ INTERPRETACIÓN |
| ☐ INTEGRACIÓN | ☐ OTRA ¿CUÁL? |
| ☐ DEDUCTIVO | |

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

De la siguiente lista de técnicas, coloca del 1(mayor) al 10(menor) de acuerdo a la importancia y frecuencia con la que las emplees en el aula:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| ☐ PHILIPHS 66 | ☐ SEMINARIO |
| ☐ LLUVIA DE IDEAS | ☐ CONFERENCIAS |
| ☐ SIMPOSIO | ☐ PANEL |
| ☐ DIÁLOGO | ☐ ENTREVISTA |
| ☐ DRAMATIZACIÓN | ☐ OTRA ¿CUÁL? |
| ☐ INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA, HEMEROGRÁFICA O DE ARCHIVO | |

RECURSOS DIDÁCTICOS.

De la siguiente lista de recursos didácticos, coloca del 1(mayor) al 10(menor) de acuerdo a la importancia y frecuencia con la que los emplees en el aula:

- | | |
|--|---|
| ☐ SOFTWARE ¿CUÁL? | ☐ LINEA DEL TIEMPO |
| ☐ VIDEOTECA | ☐ RETROPROYECTOR |
| ☐ MAPAS | ☐ T.V. |
| ☐ BIBLIOTECA | ☐ PINTARRÓN |
| ☐ DOCUMENTOS | ☐ OTRA ¿CUÁL? |
| ☐ ARCHIVO | |

LA EVALUACIÓN Y SUS INSTRUMENTOS

De la siguiente lista de instrumentos de evaluación, coloca del 1(mayor) al 10(menor) de acuerdo a la importancia y frecuencia con la que los emplees para evaluar el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

() CUESTIONARIOS

() ASISTENCIA

() MAPAS

() EXÁMEN ESCRITO

() EXÁMEN ORAL

() DIBUJOS

() MAQUETAS

() APUNTES Y/O TAREAS

() EXPOSICIONES

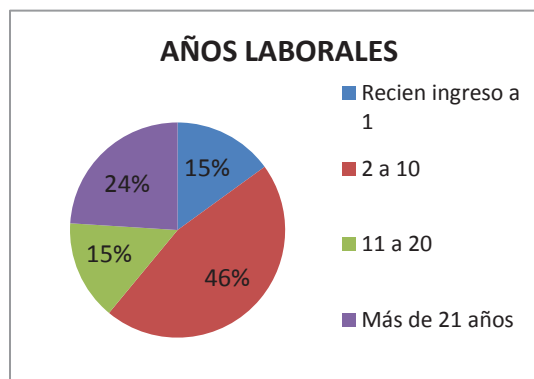
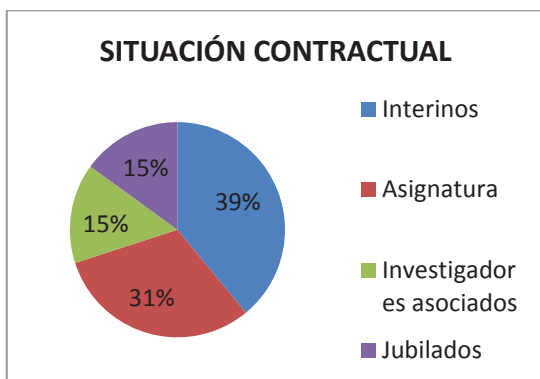
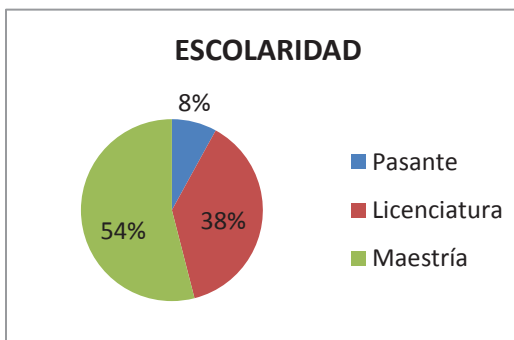
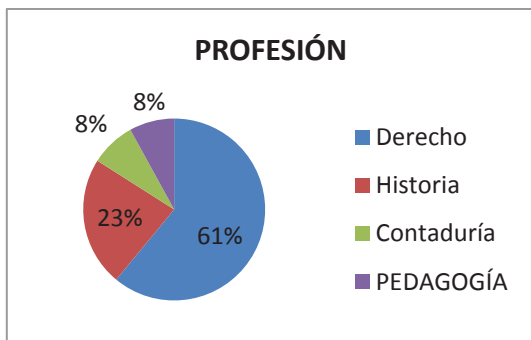
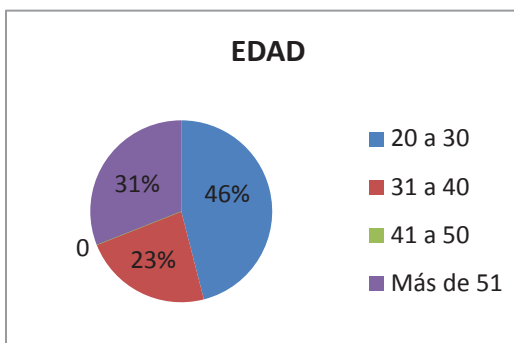
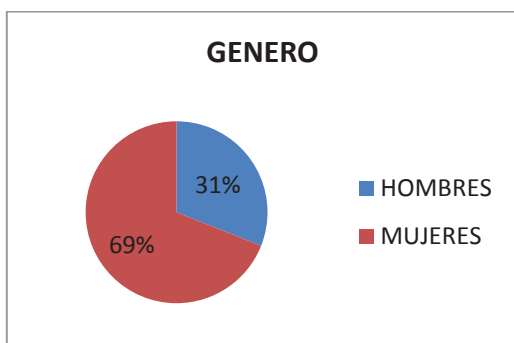
() OTRA ¿CUÁL?

() ENSAYOS

ANEXO 3

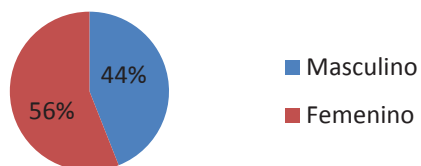
Resultado de los cuestionarios aplicados a los profesores de Historia del bachillerato nicolaita.

Preparatoria #1 “Colegio de San Nicolás de Hidalgo”

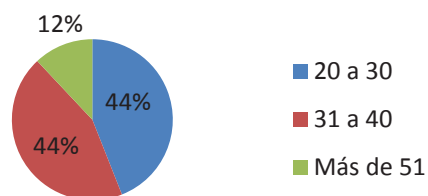


Preparatoria #2 "Ing. Pascual Ortiz Rubio"

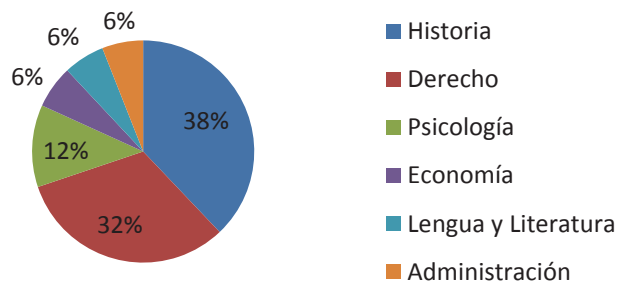
GÉNERO



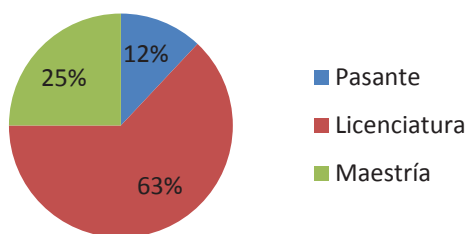
EDAD



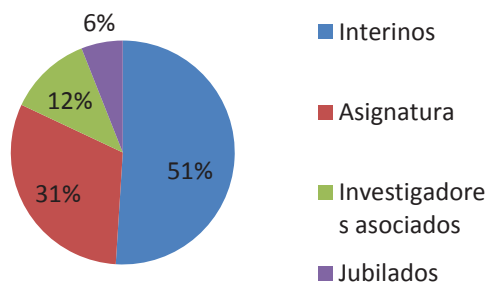
PROFESIÓN



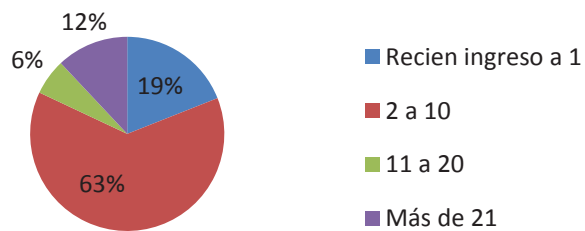
ESCOLARIDAD



SITUACIÓN CONTRACTUAL

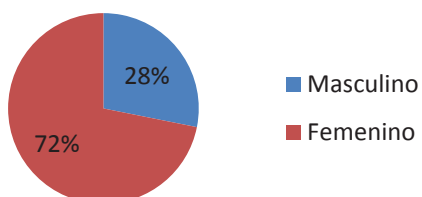


AÑOS LABORALES

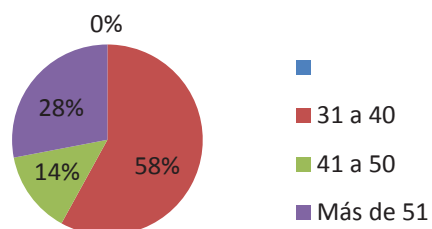


Preparatoria #3 “José María Morelos y Pavón”

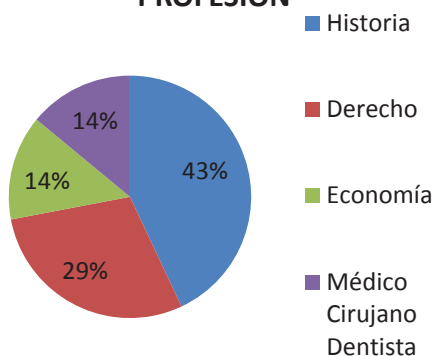
GÉNERO



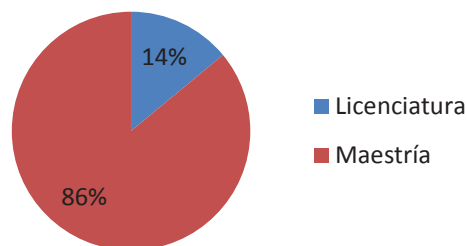
EDAD



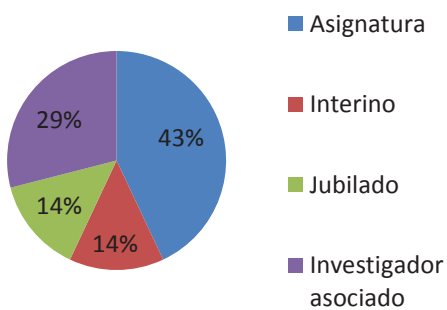
PROFESIÓN



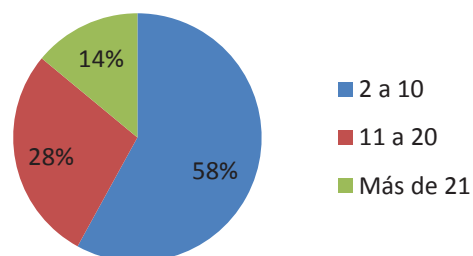
ESCOLARIDAD



SITUACIÓN CONTRACTUAL

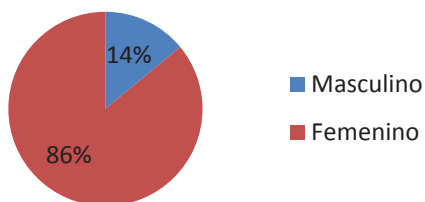


AÑOS LABORALES

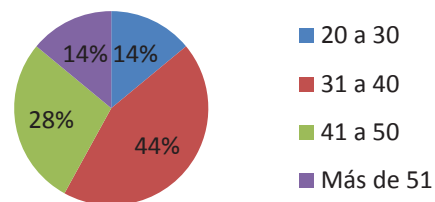


Preparatoria #4 "Isacc Arriaga"

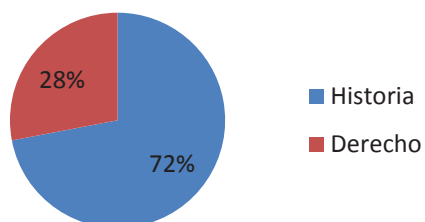
GÉNERO



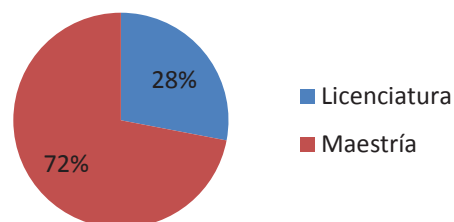
EDAD



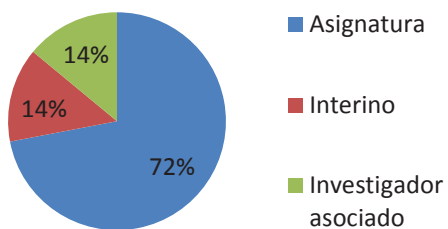
PROFESIÓN



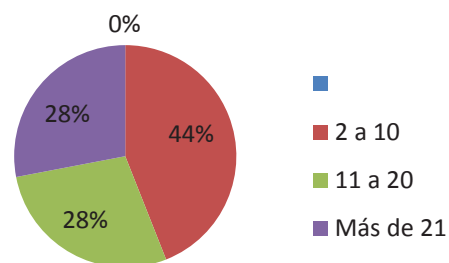
ESCOLARIDAD



SITUACIÓN CONTRACTUAL

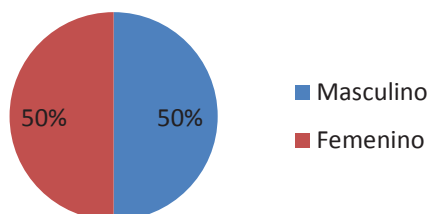


AÑOS LABORALES

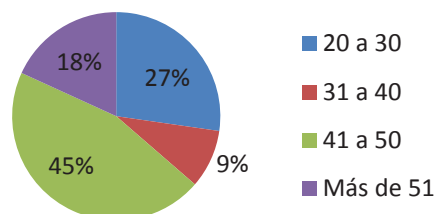


Preparatoria #5 "Melchor Ocampo"

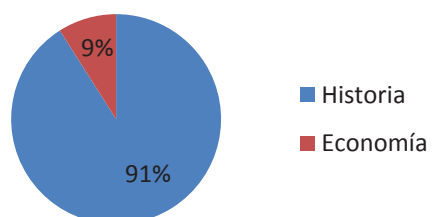
GÉNERO



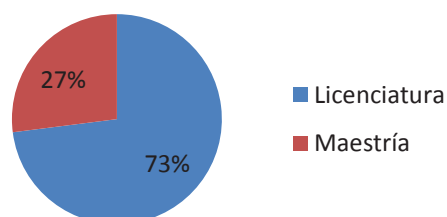
EDAD



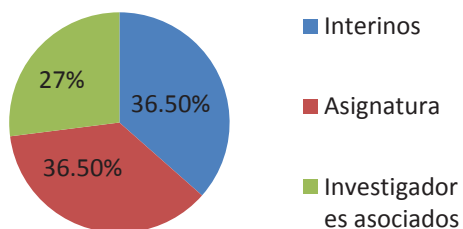
PROFESIÓN



ESCOLARIDAD



SITUACIÓN CONTRACTUAL



AÑOS LABORALES

