



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS**



MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Diagnóstico del proceso de formación inicial de los profesores de historia, de educación secundaria, en la Escuela Normal Superior del Estado de B.C.S.

TESIS

Que para obtener el grado de:
MAESTRA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Presenta:
Bianca Guadalupe Rodríguez Quiñones

Director de tesis:
Doctor en Historia Marco Antonio Landavazo Arias

Morelia, Michoacán

Febrero 2015

DEDICATORIA

A mi madre, Lourdes, por ser ejemplo de superación,
constancia y gratitud.

Con amor, a Ángel Zoé y Cinthya.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por brindarnos la posibilidad de formar parte de su institución, a través de esta maestría, dirigida a quienes estamos inmersos en la enseñanza de la historia.

A los profesores de la maestría en enseñanza de la historia: Dr. Marco Antonio Landavazo Arias, Dra. Dení Trejo Barajas, Dr. Javier Dosil, Dr. Miguel Ángel Urrego, Mtra. Juana Villa, por sus enseñanzas, profesionalismo y dedicación. Cada uno desde su trinchera nos ha mostrado que la educación debe reflexionarse, cuestionarse y buscar su mejora constante.

Al Dr. Ignacio del Río, por su pasión hacia la historia y el oficio de historiador, por demostrar que siempre debe hacerse lo que uno ama con dedicación y cariño.

Al Dr. Manuel Lucero, por impulsar que los docentes sudcalifornianos fortalezcamos nuestra preparación profesional.

A mis compañeros y amigos Cuauhtémoc Lagos y Armando Rosas. Sin su compañía, amistad y apoyo quizá este proceso no hubiera llegado a buen puerto.

A mi compañero de vida, por su amor y apoyo incondicional. Por tener clara la importancia de superarnos profesionalmente y caminar de la mano para lograrlo.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I. La formación inicial de profesores de educación secundaria en México	20
1.1 Política educativa dirigida a la formación docente.....	20
1.2 Modelo educativo y Plan de Estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria.....	32
1.3 Acercándonos a la formación específica: la especialidad en historia...	37
Capítulo II. Modelos de formación docente	44
2.1 Orientación académica.....	45
2.2 Orientación tecnológica-eficientista.....	48
2.3 Orientación práctica.....	50
2.4 Orientación socio-crítica.....	51
Capítulo III. La formación inicial de profesores de historia de Secundaria en la Escuela Normal Superior del Estado	54
3.1 La formación de los profesores.....	54
3.2 Enseñar a enseñar historia: entre la disciplina y la didáctica.....	63
3.3 La utilidad de la historia para los estudiantes normalistas.....	71
3.4 Los estudiantes normalistas... ¿cómo enseñan historia?.....	73
Conclusiones	84
Bibliografía	94
Anexos	96
1. Ejercicio de reflexión aplicado durante segundo semestre.....	96
2. Ejercicio de reflexión realizado al término del cuarto semestre.....	98
3. Cuestionario dirigido a estudiantes normalistas.....	101
4. Encuesta para profesores.....	103
5. Fragmento de planeación didáctica, Isaías Trasviña.....	109
6. Ejercicio realizado dentro del reporte de práctica, Isaías Trasviña..	110
7. Ejercicio realizado dentro del reporte de práctica, Cinthily M.....	111
8. Ejercicio realizado dentro del reporte de práctica, Alejandro.....	112

Maestría en Enseñanza de la Historia

Tesista: Bianca Guadalupe Rodríguez Quiñones

Título de la tesis: Diagnóstico del proceso de formación inicial de los profesores de historia, de educación secundaria, en la Escuela Normal Superior del Estado de B.C.S.

Resumen: El estudio tiene como objetivo general realizar un diagnóstico del proceso de formación inicial de los profesores de historia, de educación secundaria, en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur. Las preguntas de las que partimos son: ¿Qué formación tienen los profesores que participan en el proceso de formación inicial de los estudiantes normalistas, de la especialidad en historia? ¿Cuál es la visión que tienen estos profesores sobre la historia, su función social y la utilidad de su enseñanza? ¿Qué modelo de formación docente y de enseñanza de la historia prevalece en el proceso de formación inicial? ¿El plan de estudios para la licenciatura en educación secundaria contempla saberes disciplinarios y didácticos? ¿Los estudiantes normalistas dominan ambos saberes? Para dar respuesta a estas interrogantes, se dio seguimiento durante tres semestres al grupo de la generación 2012-2016 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, conformado por 22 estudiantes. La investigación es cualitativa, de corte etnográfico. Se analizó el plan de estudios, se aplicaron cuestionarios a los estudiantes normalistas para identificar su concepción de la historia como disciplina y su didáctica, así como la metodología que los profesores de la escuela normal implementan al dar sus clases. Se analizaron algunas planeaciones didácticas de los estudiantes normalistas, sus informes de práctica, registros de observación de sus clases en secundarias generales y técnicas de la ciudad de La Paz, y se aplicó una encuesta a los profesores de la escuela normal en torno a su perfil profesional, capacitación y actualización.

Palabras clave: formación inicial, modelos de formación docente, enseñanza de la historia, saberes disciplinarios, saberes didácticos.

Thesis title: Diagnostics of the initial process of the training of history teachers in secondary education at the Higher Normal School of the State of BCS.

Abstract: The study's general objective is to diagnose the process of the initial training of teachers in secondary education, at the Higher Normal School of the State of Baja California Sur. The questions that we set are: What training do teachers have who are involved in the training of student teachers specializing in history? What views do these teachers have on history, its social function and the utility of teaching this subject? What models of teacher training and history teaching prevail in the process of initial training? Does the curriculum for a degree in secondary education provide disciplinary and didactic knowledge? Do the training students possess both skills? To answer these questions, the class of 2012-2016 Bachelor in Secondary Education with Specialization in History, which is comprised of 22 students, was observed for 3 semesters. The research is qualitative, ethnographic. We conducted a survey among training students to identify their conception of history as a discipline and its teaching; the curriculum was analyzed, as well as the methodology implemented by the teachers of the normal school to give their classes. Some didactic planning of the training students were analyzed as well, their practical reports, observation records of their classes in general and technical schools of the city of La Paz were analyzed, and a survey was conducted to the normal school teachers around their professional training and updating profiles.

Keywords: initial training, models for teacher training, history teaching, disciplinary knowledge, didactic knowledge.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge por la necesidad de conocer y analizar el proceso de formación inicial de los profesores de historia de educación secundaria en la Escuela Normal Superior del Estado. Reflexionando sobre la enseñanza de la historia en secundaria, surgen diversas inquietudes. Para todos es ya conocido que una de las problemáticas principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia es que los estudiantes de educación básica la consideran una asignatura aburrida en la que el aprendizaje es memorístico y, por lo tanto, aprenden datos que no les serán de utilidad en su cotidianidad. Siguiendo este hilo, pensamos en que debe analizarse la práctica docente del profesor de secundaria para identificar los modelos de enseñanza prevalecientes, qué idea o concepto tienen los profesores sobre qué es la historia, qué es lo que se enseña en el aula y cómo se enseña. Pero si nos vamos un poco más atrás, si ahondamos en esta problemática, entonces nos situamos en la formación del profesorado. Es por ello que consideramos pertinente y necesario realizar una investigación sobre la formación inicial del profesorado de historia de educación secundaria.

La asignatura de historia ha perdido poco a poco presencia en el currículum de educación básica, pero sobre todo en el nivel de secundaria. Si bien en el currículum de primaria aparece historia desde tercer grado, en la práctica real es una de las asignaturas a las que menos le dedican tiempo los profesores, enfocándose en español y matemáticas. En el caso de secundaria, se imparte historia Universal en segundo y de México en tercero. En Baja California Sur

existe la asignatura *Descubre Sudcalifornia* como parte de las que se imparten en primer grado en el espacio de asignatura estatal, pero, de 20 escuelas secundarias públicas (técnicas y generales) de la ciudad de La Paz, únicamente en tres se oferta.¹

Cuando los estudiantes normalistas visitan las escuelas secundarias para realizar jornadas de observación y/o de práctica docente, realizan diversos ejercicios donde indagan qué piensan los adolescentes de la historia, qué utilidad puede tener o cuál es su función social, teniendo como resultado que los estudiantes de secundaria no le encuentran utilidad alguna pues consideran que de nada les sirve estudiar cosas que ya pasaron, que es aburrido y sin sentido. Entonces, si se pretende que la historia cumpla con su función social, que los adolescentes desarrollen un pensamiento histórico, crítico, analítico, que se asuman como sujetos históricos y comprendan lo que acontece en su sociedad, quienes tenemos que cambiar nuestras concepciones sobre la historia como disciplina y sobre su didáctica somos los profesores y, por ende, los profesores en formación.

La Escuela Normal Superior es la institución que se ha encargado en nuestro país de formar profesores de educación secundaria. Creada originalmente para que los profesores que habían cursado la normal básica –de preescolar y primaria- se especializaran en alguna asignatura del currículum de

¹ SEP, *Directorio de educación secundaria*, http://www.sepbcs.gob.mx/Estadisticas/Dir_Esc/Educacion%20Secundaria.pdf [consultado el 9 de febrero de 2015] Las estadísticas se consultaron para saber la totalidad de escuelas. No hay registro oficial de en cuáles se imparte *Descubriendo sudcalifornia* porque esto se hace porque los profesores titulares de historia de las secundarias mencionadas decidieron continuar con esta asignatura. Es decir, la instrucción oficial es impartir *Cultura de la legalidad*.

secundaria y obtuvieran un nivel de estudios equivalente al de licenciatura, posteriormente, una vez que se cubrió esta necesidad, se diseñaron las licenciaturas en educación secundaria en sus diversas especialidades para la formación del profesorado de este nivel.

A partir de las reformas al plan de estudios en 1999 se contemplan dos áreas primordiales en la formación de los profesores: el conocimiento disciplinar y el pedagógico-didáctico. Además, se hace un acercamiento a la realidad escolar de las escuelas secundarias a través de las prácticas. Ahora bien, es de todos sabido que la educación básica de nuestro país no obtiene calificaciones óptimas en las evaluaciones de conocimientos que se realizan, impulsadas desde organismos internacionales como la OCDE. Frente al bajo rendimiento en áreas como español y matemáticas, la visión común que tiene la sociedad es que quienes están fallando son los profesores. La imagen general que se tiene es de que los profesores de educación básica ganan bien, tienen excelentes prestaciones salariales, trabajan poco, además de que se preocupan por exigir cada vez mayores prestaciones e incrementos salariales en lugar de buscar la actualización y capacitación permanente y continua.

Esta imagen se traslada a las escuelas formadoras de docentes, mejor conocidas como escuelas normales. Si el profesor no es bueno en su práctica docente, si no sabe enseñar, si no conoce recursos didácticos, etc., es producto de una formación deficiente. Esto se ha manejado incluso como parte del discurso político para cuestionar la existencia de las escuelas normales y proponer que la formación docente sea absorbida por las universidades. O bien, se impulsa por

parte de la federación la transformación de las escuelas normales, con el propósito de que se asemejen cada vez más a las universidades. Por ejemplo, para poder participar en la obtención de recursos financieros federales, se ha exigido que las escuelas normales cuenten con personal docente con plazas de tiempo completo, con cuerpos académicos que se dediquen a la docencia y a la investigación, que participen en procesos de evaluación externa para acreditar y certificar sus programas educativos, entre otros aspectos. Sin embargo, no todas las escuelas normales del país pueden cubrir tales requisitos.

En el caso de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (ENS), de un total de 92 profesores de las diversas licenciaturas, diplomados y cursos especiales que se ofertan, solamente 12 cuentan con plaza. De éstos, 2 tienen tiempo completo; 2 medio tiempo, y el resto cuenta con 8 ó 10 horas basificadas. Esto impide que existan cuerpos académicos, pues la condición principal para ello es que todos sus integrantes cuenten con plaza de tiempo completo. Por otro lado, se exige que los profesores se dediquen a la docencia y a la investigación, para lo que se requiere, en primera instancia, la formación necesaria para ello (la formación normalista es estrictamente hacia la docencia) además de tiempo de descarga para desarrollar proyectos de investigación. Regresamos, pues, al problema de la falta de plazas de tiempo completo. Sobre la acreditación y certificación de los programas educativos, los criterios de evaluación corresponden a las estructuras universitarias, no se han hecho adecuaciones para que sean congruentes con la realidad de las escuelas normales, por lo que difícilmente, si se tienen las características mencionadas

anteriormente, se podrán acreditar y certificar los programas educativos de la ENS.

Entonces, es necesario realizar investigaciones sobre el proceso de formación inicial de los profesores de educación secundaria, acercarnos a las prácticas cotidianas en las aulas normalistas, a la dinámica escolar interna de estas escuelas, para saber qué tanto hay de cierto en esa visión que se tiene sobre los profesores y las escuelas normales. Nos interesa, sobre todo, no únicamente saber cómo se forma un profesor de secundaria, sino un profesor de la asignatura de historia.

Las preguntas que hemos formulado para esta investigación son las siguientes:

1. ¿Qué formación tienen los profesores que participan en el proceso de formación inicial de los estudiantes normalistas, de la especialidad en historia, de la ENS?
2. ¿Cuál es la visión que tienen estos profesores sobre la historia, su función social y la utilidad de su enseñanza?
3. ¿Qué modelo de formación docente y de enseñanza de la historia prevalece en el proceso de formación inicial de la ENS?
4. ¿El plan de estudios para la licenciatura en educación secundaria contempla saberes disciplinarios y didácticos? ¿Los estudiantes normalistas dominan ambos saberes?

El objetivo principal de esta investigación es analizar en su conjunto el proceso de formación inicial de los profesores de historia de educación secundaria en la ENS, para lo que se plantean los siguientes objetivos particulares:

1. Conocer la planta docente que participa en la academia de historia de la ENS, su formación profesional, su visión de la historia como disciplina, su función social y su enseñanza.

2. Identificar el modelo de formación docente que se desarrolla en la práctica cotidiana en la escuela normal. Esto nos permitirá comprender cómo se están formando los profesores de historia de secundaria.

3. Identificar los modelos didácticos que predominan en la formación de los profesores de historia: metodología, estrategias y recursos didácticos utilizados en clase.

4. Analizar si el plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria contempla saberes disciplinarios y didácticos, elementos considerados como indisolubles para la formación oportuna de los profesores de secundaria.

Las hipótesis que nos formulamos inicialmente para el estudio son:

1. La historia es una asignatura aburrida, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, por lo que se tiende más a la memorización que a la comprensión. Esta problemática refleja que los profesores de secundaria no tienen una formación óptima, pues no dominan el contenido de su disciplina y son monótonos y rutinarios en metodologías, estrategias y recursos didácticos utilizados.

2. Los modelos de formación docente desarrollados en la formación inicial influyen en la forma en que los futuros profesores conciben a la historia, sus características como disciplina, su función social y forma de enseñarla. Por ello debemos identificar hacia qué modelo se inclinan en la ENS para determinar si es el adecuado o es necesario hacer modificaciones.

3. El plan y programa de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria contempla tanto la preparación para el dominio de la historia como disciplina, como el de su enseñanza, relacionando la teoría con la práctica en condiciones reales de trabajo.

4. Aunque el plan y programa de estudios 1999 contempla ambos aspectos, en su diseño, puesta en práctica y la dinámica escolar de la ENS reflejan la existencia de una preparación de racionalidad técnica, mismo que prevalece en las escuelas secundarias.

Para realizar esta investigación se han consultado libros, capítulos de libros, y artículos electrónicos relativos a la formación de los profesores de educación secundaria y la enseñanza de la historia. Aunque ya se han realizado algunos trabajos sobre la formación inicial de profesores de educación secundaria, y algunos sobre la formación específica de los profesores de historia en España, en nuestro país no se ha realizado un diagnóstico como el que pretendemos realizar para esta investigación.

Juan Pagés, en *Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia*,² plantea un bosquejo del perfil profesional de los profesores de Historia de secundaria para luego analizar las fuentes del currículum de esta asignatura, los estilos de enseñanza de los profesores, las propuestas de formación inicial y la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la profesión docente en la asignatura de Historia y las ciencias sociales y afirma que a pesar de los esfuerzos de los últimos años en España faltan propuestas coherentes, donde se vincule tanto la didáctica como la investigación. Aunque en España la formación de los profesores se realiza en universidades, algunos de los elementos de este estudio se pueden aplicar en el nuestro, sobre todo lo concerniente al currículum, pues las propuestas españolas giran en torno a combinar el conocimiento de la disciplina con su didáctica, aspectos contemplados en el currículum de la formación inicial en México.

Alberto Arnaut, en *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*,³ hace un recorrido por las diversas reformas que ha sufrido la formación docente en México, partiendo de cuando se profesionalizó a los maestros en ejercicio en preescolar y primaria cursando la Normal Superior para obtener el título de licenciatura, la especialización en las asignaturas de la escuela secundaria, hasta los planes y programas de estudio vigentes en los noventa.

² PAGES, Joan, *Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia*, 2003, en www.um.es

³ ARNAUT, Alberto, *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, SEP, 2003

En el apartado “La formación docente”, del libro *La didáctica en la formación docente* de María Cristina Asprelli,⁴ se nos remite a los saberes que debe contemplar el currículum en la formación inicial de los profesores, englobados en el saber disciplinar y el saber didáctico. Esto nos permite analizar el Plan de Estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia, identificando si contempla dichos saberes, si hay un equilibrio entre ellos o si prevalece uno sobre otro. Además, nos presenta los modelos de formación docente, lo que permite determinar cuál se desarrolla en la ENS.

Sobre los modelos de formación docente, nos referiremos también a A.I. Pérez Gómez, quien en “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, de la obra que escribió junto a J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*,⁵ nos explica en qué consiste cada uno de los modelos, las distintas visiones que hay sobre éstos, al igual que Francisco Imbernón, en *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, en el apartado “Modelos de formación permanente del profesorado”.⁶

Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Ascencio, en *La enseñanza de las Ciencias Sociales* nos explican en qué consisten los modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia.⁷ Lo que intentamos hacer, es relacionar los modelos de formación docente con la manera de enseñar historia que se da en la ENS, pues a

⁴ ASPRELLI, María Cristina, “La formación docente”, en *La didáctica en la formación docente*, Argentina, Ed. HomoSapiens, 2011, pp. 95-125

⁵ PÉREZ GÓMEZ, A.I., “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata, 1999, pp. 398-429

⁶ IMBERNÓN, “Modelos de formación permanente del profesorado”, en *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó, 1994, pp.67-81

⁷ CARRETERO, Mario, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asencio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1997

final de cuentas quizá sea la forma en que los estudiantes normalistas reproduzcan la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias.

Joaquín Prats en *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*,⁸ hace un estudio que aunque se centra en el contexto español se puede aplicar al analizar la enseñanza de la historia en México. De las reflexiones que realiza sobre las dificultades para la enseñanza de esta disciplina, retomaremos lo concerniente a si la historia se enseña para memorizarla o para comprenderla.

Para comprender algunos de los aspectos que estudiaremos en esta investigación, hay que precisar lo que entendemos por formación docente, formación inicial y modelo de formación docente.

Asprelli cita a Sanjurjo, quien explica que la *formación docente* es un proceso por el cual se da “una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica y/o campo del saber; la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas”.⁹

La formación docente es considerada un trayecto, es decir, un proceso iniciado antes de ingresar a la institución formadora de docentes o escuela normal que tiene que ver con las vivencias y experiencias escolares. Se combinan y se imbrican situaciones escolares vividas en el sistema educativo formal y no formal.

El proceso de formación docente se construye a través de interacciones, de relación con otros, de identificación con lugares y situaciones (la escuela como

⁸ PRATS, Joaquín, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001

⁹ ASPRELLI, *La didáctica en la formación docente*, p. 97

dispositivo social), con niveles y normativas, con ámbitos (la clase) y contenidos, con estrategias y actividades (la didáctica).

La formación docente contempla dos fases: la *formación inicial* y la formación permanente o continua. La *formación inicial* es la que se realiza para obtener un título y ejercer la docencia. Se lleva a cabo en las instituciones formadoras de docentes o escuelas normales, donde el futuro profesor adquiere conocimientos específicos sobre las distintas disciplinas que se enseñan en educación básica –en nuestro caso en secundaria- y su didáctica, realizando prácticas de enseñanza en las escuelas de cada nivel educativo.

La formación inicial es llevada a cabo a través de distintas situaciones y/o actividades que deliberadamente y en forma intencional ayuda a que los futuros docentes adquieran habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas que los capaciten para desarrollar la tarea de la enseñanza.¹⁰

Según el plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria, al considerar los estudios normalistas como parte de la formación inicial de los profesores de secundaria, se evita la saturación del plan de estudios con asignaturas que busquen cubrir las deficiencias de la formación previa o satisfacer las necesidades hipotéticas de formación que los egresados tendrán en su futuro; o bien, pretender, en un lapso breve de formación, abarcar de manera completa el conocimiento de una disciplina. En particular, se evita la inclusión de contenidos que atienden a la formación cultural general, en el entendido de que

¹⁰ ASPRELLI, *La didáctica en la formación docente*, p. 103

los contenidos de este tipo que sean importantes para comprender el proceso educativo están presentes en los programas de las asignaturas.¹¹

Francisco Imbernón explica que al hablar de modelos de formación docente es complejo encontrar unanimidad en la aplicación del concepto, pero que al analizarlos se deben tener en cuenta diversos criterios:

- La orientación, es decir, cómo afectan las bases epistemológicas y los avances en la investigación del modelo de formación del profesorado y a los centros. Existen diferencias entre la concepción del modelo de formación como un diseño desde arriba para el aprendizaje, que implica y comprende una práctica docente, y la concepción que analiza cómo el profesorado adquiere, participa o amplía y hace extensivo ese conocimiento.
- La intervención, cómo se concreta el modelo en la práctica escolar y qué criterios y estrategias llevarían a recomendar su implantación, según los diferentes contextos educativos.
- La evaluación de los resultados, investigar los resultados de la aplicación del modelo en la práctica y buscar evidencias que indiquen cambios o diferencias en la realidad educativa institucional.
- La organización de la gestión del proceso, se puede concebir el modelo de formación como un patrón, pauta o plan que puede ser

¹¹ SEP, *Plan de estudios 1999*, p. 19

utilizado para orientar y guiar el diseño de un programa de formación.¹²

Nuestro estudio se llevó a cabo con el grupo de la generación 2012-2016 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia de la ENS, mismo que originalmente estaba integrado por 30 estudiantes normalistas, permaneciendo, hasta el momento de esta investigación, 23 inscritos. De estos estudiantes, 10 estudian y trabajan para poder sostener su preparación profesional y contribuir con los gastos familiares, de los cuales dos están casados, y el resto depende económicamente de sus padres.

Originalmente se tenía contemplado abarcar también a los egresados de las tres generaciones anteriores, a quienes se les envió por correo electrónico un cuestionario a través del que se pretendía obtener elementos para analizar el impacto que la formación inicial recibida en la ENS ha tenido en su trabajo docente, pero solo cinco de 64 egresados contestaron y devolvieron el cuestionario, por lo que no representaba una muestra significativa para realizar el análisis. Por ello, se trabajó solo con los estudiantes normalistas de la actual generación.

La investigación es de tipo cualitativa y de corte etnográfico. A lo largo de tres semestres, en los que se estuvo en contacto directo con ellos como profesor frente a grupo, se recogió información con los siguientes instrumentos:

¹² IMBERNÓN, *Modelos de formación permanente del profesorado*, pp. 67-68

- Ejercicio de reflexión donde se pidió a los estudiantes normalistas que señalaran los motivos por los que ingresaron a la carrera, qué pensaban sobre la historia y si ésta tiene una función social. Este ejercicio se aplicó cuando cursaban segundo semestre.
- Cuestionario dirigido a los estudiantes normalistas, en el que se les preguntó lo siguiente: si los profesores presentan al inicio del semestre la asignatura, bajo qué metodología se trabajará en la clase, las estrategias y los recursos didácticos de apoyo que utilizarán y cómo serán evaluados; si dicha metodología, estrategias, recursos didácticos y forma de evaluación realmente es llevada a cabo; así como si consideran que sus profesores fomentan la comprensión de la historia o un aprendizaje memorístico. Este cuestionario se aplicó al término del cuarto semestre.
- Durante el quinto semestre, los estudiantes normalistas hicieron otro ejercicio de reflexión sobre qué es la historia, su función social y la utilidad de la enseñanza de ésta, para identificar si su visión sobre estos aspectos se modificó o no.
- Se revisaron algunas de las planeaciones didácticas elaboradas por los estudiantes normalistas para las clases que impartirían en las jornadas de observación y práctica docente, se observaron algunas de sus clases y se analizaron sus reportes de práctica.
- Se analizó el plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia, identificando los elementos

que lo integran, sus propósitos, el enfoque de la enseñanza de la historia que plantea, así como los elementos que conforman los programas de las diversas asignaturas del currículum.

- Se diseñó una encuesta para los profesores que participan en el proceso de formación inicial, donde se rescataba información sobre su formación profesional, cursos de actualización y capacitación, cómo conciben la historia y su enseñanza, con qué metodología dan sus clases, qué estrategias aplican, qué recursos utilizan, cómo evalúan. Si bien al inicio de la investigación se habló con los profesores y estaban de acuerdo con participar en la investigación, con el paso del tiempo se volvieron apáticos, tal vez por los cambios administrativos y académicos de la ENS (se abordarán más adelante) por lo que finalmente solo dos contestaron la encuesta. La idea era contrastar lo que respondieran con lo que, sobre los mismos tópicos, señalaran los estudiantes normalistas. Esta información se rescató de pláticas informales con los profesores.

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

1.1 Política educativa dirigida a la formación docente.

En el marco general de las reformas educativas, el supuesto que detona los cambios obedece a la necesidad de transformar o modificar una parte o todo el sistema educativo. La lógica en que se inscribe atiende requerimientos y necesidades derivadas de un cambio en la orientación de las políticas de desarrollo del país: una baja calidad de los resultados y una deficiente preparación técnica y humana de los egresados de las escuelas; las nuevas habilidades que demanda la globalización, el avance tecnológico, etc. Estos requerimientos, a su vez, se derivan en políticas, estrategias y acciones educativas que suelen patrocinar los gobiernos nacionales y algunos organismos internacionales, a través de programas y proyectos regionales que se reflejan en acciones orientadas a la atención de los requerimientos y a la solución de las demandas anteriores, lo que comúnmente se denomina como planes de estudio.

Entre las reformas curriculares de la enseñanza normal, sobresalen la separación de los estudios de secundaria, que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato; y luego el establecimiento del nivel bachillerato como requisito

para ingresar a todas las escuelas normales, cuando sus estudios se elevaron al rango de licenciatura.¹³

Estas reformas cambiaron radicalmente la formación de los maestros, sobre todo en las normales públicas con internado, a las cuales ingresaban los futuros maestros al terminar sus estudios primarios. Antes de esas reformas, los egresados de dichas escuelas no tuvieron más relación formativa como docentes que con sus maestros de la primaria y la normal. En cambio, a partir de la reforma de 1969, que separó el nivel de secundaria del profesional, y sobre todo a partir de la reforma de 1984 que estableció el bachillerato como antecedente obligatorio para todas las licenciaturas ofrecidas por las escuelas normales, comenzó a ingresar una mayor proporción de estudiantes de origen urbano que, al iniciar sus estudios normalistas, ya habían tenido contacto con un profesorado profesionalmente mucho más heterogéneo, como el magisterio de secundaria y preparatoria. Esto sin contar con el hecho de que el personal docente de enseñanza normal tiende a diversificarse en lo profesional y que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución donde confluyen diversas tradiciones académicas, ya ha tenido una significativa influencia en la formación inicial y permanente del magisterio en servicio. En otras palabras, el aumento de los requisitos para ingresar a las escuelas normales y su elevación al rango de licenciatura, así como la fundación de la UPN, contribuyeron a abrir la educación normal a la influencia de otras tradiciones formativas.¹⁴

¹³ ARNAUT, *El sistema de formación de maestros en México*, p.10

¹⁴ ARNAUT, *El sistema de formación de maestros en México*, p. 11

La acelerada expansión de la educación básica durante los años sesenta y setenta rebasó la capacidad de las instituciones públicas oficiales para satisfacer la demanda de maestros. Esto provocó una rápida masificación de las escuelas normales públicas y, al mismo tiempo, la proliferación de las normales particulares. Este fenómeno dio como resultado, por un lado, la caída en los niveles académicos y la intensificación del conflicto político en varias normales públicas (sobre todo en las escuelas normales rurales, donde hubo una amplia participación de estudiantes en movimientos políticos radicales y la guerrilla, por lo que a finales de los sesenta y durante los setenta serán perseguidos y reprimidos, además del cierre de varias escuelas) y, por el otro, el surgimiento de gran cantidad de normales privadas con muy bajos niveles académicos.

La falta de maestros de principios de la década de los sesenta se convirtió, a finales de ésta, en una sobreoferta de profesores con desigual calidad de formación en un muy heterogéneo sistema de formación de maestros de primaria y secundaria. De esa manera, desde finales de los sesenta surgió un fuerte desequilibrio entre la oferta y la demanda de maestros o, al menos, un exceso de éstos, en los centros urbanos, donde comenzaba a estabilizarse la matrícula de educación primaria y secundaria, y había una escasez estructural de profesores para las zonas rurales, en las cuales seguía sin satisfacerse la demanda de la educación primaria.

En esos mismos años se aceleró la expansión de la educación superior mediante el crecimiento y la difusión de las instituciones públicas autónomas y tecnológicas de educación media superior y superior en toda la República. Así

comenzaron a arribar a la educación superior algunos segmentos de la población que, hasta entonces, sólo tenían la esperanza de completar estudios de primaria, secundaria y, cuando mucho, enseñanza normal. La expansión de la educación superior provocó una caída en el estatus del magisterio normalista y, al mismo tiempo, hizo visible a los estudiantes y a los maestros ya egresados que sus estudios no eran de nivel superior, a pesar de lo estipulado por la Ley Federal de Educación de 1973. Esto se evidenció más a través de dos medidas que se tomaron en esos años para ensanchar el horizonte profesional de los normalistas: la reforma del plan de estudios para que los egresados terminaran al mismo tiempo con el título de profesor de educación primaria y el certificado de bachillerato, así como la creación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el magisterio en servicio que ya contaba con el título de profesor de preescolar o primaria.

La reorientación de las políticas de educación superior desde la segunda mitad de la década de los ochenta, buscó reemplazar el crecimiento acelerado de la educación superior por una planeación que quería regular el crecimiento e impulsar la transformación de la organización y los programas académicos de las instituciones de educación superior, asociando el financiamiento público, predominantemente federal, a una serie de diagnósticos, evaluaciones externas, evaluaciones por pares y autoevaluaciones y compromisos explícitos por parte de las propias instituciones de educación superior, así como la puesta en marcha de una serie de programas de evaluación que buscaban incidir en las condiciones de trabajo y la estructura salarial del personal académico mediante programas de

incentivos a la docencia y a la investigación. En consecuencia, las instituciones formadoras de docentes (escuelas normales y UPN) buscaron acogerse a estos programas y homologar sus sueldos con el resto de las instituciones públicas de educación superior, con el fin de beneficiarse también de los incentivos financieros y salariales. Esto ha contribuido a transformar la organización, la vida académica, la naturaleza y las condiciones de trabajo del profesorado de las instituciones formadoras de docentes.

En 1992 el gobierno federal transfirió a los gobiernos de los estados todas las escuelas normales que hasta entonces estaban bajo su dependencia, al igual que todas las ex unidades a distancia de la UPN. Además, la Ley General de Educación (LGE) de 1993 reservó como atribución exclusiva del gobierno federal la facultad para determinar los planes y programas de estudio para las escuelas normales, así como la regulación de la actualización y capacitación permanente del magisterio de educación básica y determinó como atribución exclusiva de los estados la facultad de prestar los servicios de educación normal.

Después de la federalización y dentro de esta nueva distribución de competencias entre los dos órdenes de gobierno, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las administraciones educativas de los estados tuvieron que asumir algunos retos. Ya no se trataba solamente de descentralizar y redistribuir competencias, sino de emprender la transformación del sistema de formación de docentes y avanzar hacia la integración de un sistema nacional de formación de maestros y, al mismo tiempo, que se sumaran los subsistemas estatales de formación de maestros en cada estado del país.

La federalización de 1992 abrió, por un lado, nuevas posibilidades y, por el otro, introdujo una mayor complejidad en la gestión rutinaria y en la de la reforma del sistema de formación de maestros. En lo que respecta al gobierno federal, la SEP fue liberada casi por completo de la responsabilidad operativa del sistema (ésta la asumió la entonces subsecretaría de educación normal, hoy Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación –DGESPE-) y pudo concentrarse en el diseño de la reforma de los planes y programas de estudio de la enseñanza normal.¹⁵ Sin embargo, la SEP tuvo que desarrollar una estrategia más compleja para construir el consenso en torno a esa reforma y ponerla en práctica en todas las instituciones que ya no estaban bajo su dependencia directa, sino bajo la responsabilidad de los gobiernos de los estados. Por otra parte, éstos ampliaron significativamente su responsabilidad respecto de la conducción, coordinación y administración directa de sus subsistemas de formación de docentes, los cuales crecieron con la transferencia de las normales federales y las ex unidades a distancia de la UPN que operaban en sus respectivos territorios. Así, una gran diversidad de instituciones quedó bajo la responsabilidad administrativa de cada uno de los gobiernos de los estados, lo que planteó a las administraciones educativas estatales una serie de retos en lo que se requiere a su planeación y coordinación.

Después de la federalización casi ninguna de las atribuciones reservadas por la LGE como exclusivas de cada uno de los órganos de gobierno se puede

¹⁵ ARNAUT, *El sistema de formación de maestros en México*, p.22

ejerger sin la participación de ambos. Dichas atribuciones formalmente exclusivas en la práctica son de hecho concurrentes, pues ningún plan y programa de estudio ni intento de regular el sistema de formación de docentes tendría sentido alguno si no se constituyen en las normas que se siguen en la operación y el desarrollo de las instituciones formadoras de docentes.

A pesar de la complejidad introducida por la federalización y la distribución de competencias educativas entre los dos órdenes de gobierno, después de estas reformas el gobierno federal ha mostrado mayor capacidad para conducir la transformación del sistema nacional de formación de maestros, al mismo tiempo que la mayoría de los gobiernos de los estados aumentaron su capacidad para coordinar sus respectivos subsistemas de formación de maestros. Esto se puede observar en los cambios impulsados a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) de 1996 y el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) de 2002.

En 1996 la SEP, en coordinación con las autoridades educativas estatales, puso en marcha el PTFAEN, que comprendía la reforma curricular de las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales para todos los niveles y modalidades de la educación básica. Además, comprendía otras líneas de acción como la actualización y el perfeccionamiento profesional del personal docente en las escuelas normales; la elaboración de normas y orientaciones para la gestión

institucional y la regulación del trabajo académico, y el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales.¹⁶

En 1997 entró en vigor un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria (el vigente es de 2012); en 1999 los planes de las Licenciaturas en Educación Preescolar (vigente, de 2012) y Secundaria (actualmente es de 2011); en 2002 el de la Licenciatura en Educación Física; en 2004 el de la Licenciatura en Educación Especial, y a partir de 2004 el de Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe.

La reforma de los planes de estudio iniciada en 1997 conservó el nombre de las escuelas normales y el carácter de licenciatura de la enseñanza normal, así como el requisito de los estudios de bachillerato para ingresar a éstas, introducidos por la reforma de 1984. Por otra parte, la reforma de 1997 redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y de investigación y centró el interés en las asignaturas más relacionadas con la formación para la docencia y la práctica docente. De esta manera, aunque la enseñanza normal conservó el rango de licenciatura, la reforma curricular iniciada en 1997 recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica docente, una recuperación que se había iniciado tres años antes en el programa de licenciatura para el magisterio en servicio ofertado por la UPN.

La reforma de 1984, se implementó de forma poco conveniente y oportuna. Además de que contó con un débil consenso por parte del magisterio y de las

¹⁶ IEESA, “La formación docente en México, 1822-2012”, p. 13

comunidades normalistas, se realizó en el contexto de la crisis económica de la década de los ochenta, con una severa contracción del gasto educativo y de los recursos financieros destinados al sistema de formación de maestros; esto se tradujo en condiciones materiales, humanas y académicas nada apropiadas, en esas circunstancias, no hubo programas que permitieran consolidarla en las escuelas. En cambio, la reforma curricular de 1997 tuvo, desde su partida, mayor consenso en el magisterio y se realizó en un contexto económico mucho más favorable, se puso en marcha después de la federalización de la educación básica y normal, cuatro años después de la reforma curricular de la educación básica y estuvo enmarcada por otros programas educativos reformistas, la recuperación salarial del magisterio y la implantación del programa de carrera magisterial. Además, la reforma curricular de la enseñanza normal se emprendió dentro de un plan que también comprendía una serie de acciones orientadas a la actualización y el perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de tales escuelas, así como una estrategia orientada hacia la transformación de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.

En 2002 se puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), que busca incidir en el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas, con el apoyo de recursos financieros adicionales a los proyectos de innovación académica que presentan las escuelas, vinculados con su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y con sus Programas Anuales de Trabajo (PAT). Las acciones y los recursos vinculados al PROMIN

pueden contribuir a consolidar la reforma curricular de la enseñanza normal y, al mismo tiempo, a fortalecer la gestión académica de las escuelas normales y la capacidad de las administraciones educativas estatales para regular y coordinar sus respectivos sistemas de formación para maestros. Dentro de estos esfuerzos sobresalen una serie de acciones orientadas al diagnóstico del sistema de maestros, en el nivel de cada institución escolar y en el ámbito de cada estado, con miras a la transformación del sistema.

Como parte del desarrollo tanto del PTFAEN y PROMIN, a partir del 2005 se emprendieron algunas acciones orientadas para que cada entidad federativa diseñara su Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).

PEFEN “es una estrategia para favorecer la integración y consolidación de un sistema estatal de educación normal de calidad en cada entidad federativa; así como también pretende contribuir en el mejoramiento de los servicios educativos y la gestión de las instituciones formadoras de maestros”.¹⁷ Para lograr las estrategias propuestas de PEFEN se desprenden dos programas más: ProGEN (Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal) y ProFEN (Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal).

ProFEN es formulado por cada escuela normal “con la finalidad de proteger sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar

¹⁷ IEESA, “La formación docente en México, 1822-2012”, p. 15

el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo”.¹⁸

En el caso de la Escuela Normal Superior (ENS) del Estado de Baja California Sur, se puede observar el impacto que el ProFEN ha tenido en la institución. En los primeros años de implementación de dicho programa, la ENS contó con recursos para promover la asistencia de profesores a congresos, simposios y cursos de actualización a diversas partes del país, aunque debe mencionarse que su participación era como asistentes, no como ponentes. Sobre esto, son pocos los profesores de la ENS que participan como ponentes en diversos eventos académicos locales, regionales y nacionales. Por un lado, solamente los profesores de formación universitaria cuentan con herramientas teórico-metodológicas para dedicarse a la investigación así como con el interés de participar en la producción académica y, por otro lado, en los últimos ProFEN no se ha autorizado presupuesto para este tipo de actividades por la federación, lo que ha originado que dichos profesores absorban personalmente los gastos que implica asistir a eventos académicos.

Otro aspecto que puede observarse en la ENS producto del ProFEN es el crecimiento en infraestructura. Se amplió la biblioteca, se construyeron aulas nuevas y se remodelaron algunas de las ya existentes, equipándose en su totalidad con equipo de cómputo y cañón. Se construyó un laboratorio de ciencias y un aula de auto acceso para el estudio del inglés. Si bien esto ha permitido una

¹⁸ IEESA, “La formación docente en México, 1822-2012”, p. 16

mayor capacidad en recepción de alumnos, los espacios no necesariamente son funcionales.

En cuanto al equipamiento de las aulas, es necesario un programa permanente de mantenimiento y un reglamento para el usuario, tanto profesores como alumnos. Sobre la construcción de aulas nuevas, no se tomaron decisiones acertadas ni se supervisó la obra, pues los materiales de construcción no son precisamente de buena calidad, originando filtraciones de agua en época de lluvias, algunas inundaciones y daños en el inmobiliario, problemas en las instalaciones eléctricas, entre otros.

Finalmente, pareciera que el crecimiento en infraestructura se piensa a corto plazo, pues constantemente se hacen modificaciones en los espacios internos, sobre todo en el edificio de administración, en el que en diversas ocasiones se han hecho remodelaciones en la distribución de cubículos y oficinas. Un caso lamentable que refleja la corta visión que se tiene de la funcionalidad y aprovechamiento de los espacios es el aula de auto acceso para el idioma inglés, en la que se tuvo que cambiar la instalación eléctrica y el mobiliario pues el que se instaló inicialmente no era el requerido para el soporte de los equipos de cómputo y el software, pero sobre todo que la ENS cuente con este espacio, con el equipo necesario, sin utilizarlo en la consolidación de la formación de los futuros profesores de inglés.

1.2 Modelo educativo y Plan de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria

La ENS de igual manera que cada una de las normales en nuestro país, opera programas educativos generados por la Secretaría de Educación Pública a nivel federal. Responsabilidad emanada del Artículo 48 de la Ley General de Educación en la que se establece que la Secretaría de Educación determinará los planes y programas de estudios, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, secundaria, educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica. Así mismo, en el Acuerdo número 269 publicado en el Diario Oficial de la Federación, con fecha del 11 de Mayo del 2000, se establece que el Plan de Estudios para la Formación Inicial para Profesores de Educación Secundaria deberá apegarse al modelo establecido en el Plan 1999.

El Plan de estudios 1999, desarrolla un modelo educativo que define los rasgos del maestro de educación secundaria. Esos rasgos buscan responder no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela secundaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al profesor en el ámbito más amplio de sus relaciones con los alumnos, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo egresado de las instituciones educativas del tipo superior, con un especial énfasis en el desarrollo de atributos (conocimientos, actitudes, aptitudes y valores) que permiten a los egresados insertarse con mayor facilidad en el campo laboral,

adaptándose a los cambios y reclamos que le haga el mismo campo y la sociedad, lo hace estimulando el desarrollo de una formación inicial de capacidades humanas y de potencialidades, preparando al futuro profesional de la educación con una actitud de superación, búsqueda de la innovación y preparación constante.

El modelo académico de los Programas del Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria que contiene diez especialidades entre las que se ubica la especialidad de Historia, tiene como característica particular, un currículum organizado por Campos de Formación.

1. Formación General. Contiene el 16% del total de las asignaturas del Plan de estudios y éstas se imparten en todos los programas de formación inicial de profesores de educación básica. Su propósito central es el de proporcionar al futuro docente, las estrategias de análisis, lectura y redacción de diferentes textos, estrategias para el estudio e investigación, el conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano, así como proporcionarle un panorama general de los problemas y las políticas de la educación básica en el país.
2. Formación Común. Contiene el 35% de las asignaturas del mapa curricular y éstas se relacionan con los contenidos de formación común para todas las especialidades de la Licenciatura en Educación Secundaria. El propósito de este apartado es el de proporcionar al futuro docente una mayor comprensión de los procesos de desarrollo de los adolescentes; de la construcción de la educación secundaria y un conocimiento real de las escuelas; el análisis de los

problemas comunes que enfrentan los maestros de secundaria así como de la gestión escolar.

3. Formación Específica. Esta área agrupa al 49% de las asignaturas del mapa curricular y éstas se centran en contenidos de formación específica y disciplinar así como su tratamiento didáctico.¹⁹

El Plan está diseñado de tal forma que el estudiante alterna sus actividades en la escuela normal y en las escuelas secundarias a través de las asignaturas que se relacionan con el acercamiento a la práctica docente. El 24% del tiempo total del programa educativo lo pasan en las escuelas secundarias realizando este tipo de actividades, en tanto que el resto, 76%, lo dedican a realizar actividades académicas en la ENS.

Educar con este tipo de enfoque significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

¹⁹ SEP, *Plan de Estudios 1999*, p.34

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Por lo que se refiere a la organización curricular del Plan de estudios 1999, se puede comentar que el mapa curricular abarca ocho semestres, cada uno con una duración aproximada de 18 semanas, con cinco días laborables por semana y jornadas diarias que en promedio son de cuatro a seis horas los primeros seis semestres y durante séptimo y octavo semestres las jornadas son de tres horas diarias en promedio. Cada hora-semana-semester tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas. El valor total de la licenciatura es de 392 créditos

El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación.

- a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal: 37 cursos de duración semestral, distribuidos a lo largo de ocho semestres. La intensidad de trabajo semanal por cada asignatura varía desde cuatro hasta seis horas semanales distribuidas en varias sesiones.

- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad de seis horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria. Se combina el trabajo directo en los planteles de secundaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas.
- c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Durante el séptimo y octavo semestres los estudiantes son corresponsables de impartir la asignatura de su especialidad en dos o tres grupos de educación secundaria, lo cual implicará diez horas semanales frente a grupo. Para el desarrollo de esta actividad contarán con la tutoría continua del profesor titular de los grupos, así como con la asesoría de un profesor de la escuela normal. Además, los estudiantes normalistas cursan el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente, en el cual preparan sus actividades didácticas y analizan las experiencias obtenidas en su práctica pedagógica. El trabajo en el Taller apoya también a los estudiantes en la elaboración de su documento recepcional.²⁰

Una omisión del Plan de estudio, es la falta de un perfil de ingreso detallado por especialidad, actualmente el único medio que se utiliza para obtener

²⁰ SEP, *Plan de Estudios 1999*, p.34

elementos del perfil de ingreso, es el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN), realizado por la SEP mediante la Dirección General de Evaluación y Políticas (DGEP). Cabe señalar que en este perfil no se establecen los rasgos mínimos de ingreso, es decir la selección opera con base en los máximos y mínimos derivados de los resultados del examen, lo que genera que las características de los que ingresan sean heterogéneas y en muchas ocasiones muy deficientes.

1.3 Acercándonos a la formación específica: la especialidad en Historia

A partir de las reformas educativas de 1993 se han establecido nuevos planes de estudio para la educación secundaria y se han reorientado las prácticas de enseñanza. En el caso de la asignatura de Historia se ha replanteado su enfoque, con el objetivo de que el conocimiento histórico sea más interesante y accesible para los alumnos y que, de este modo, adquieran los conocimientos básicos, desarrollen su curiosidad por el pasado y, especialmente, desarrollen sus capacidades para pensar históricamente acerca de situaciones o hechos sociales actuales.

Muchos estudiantes al concluir la educación básica consideran a la historia como el recuento de hechos y acciones de personajes del pasado cuyo conocimiento carece de trascendencia en la vida cotidiana. En otras palabras, es una materia que no necesita ser comprendida, sino memorizada.²¹ En esto, de una

²¹ PRATS, *Enseñar historia*, p. 36

u otra forma influyen las concepciones que explícita o implícitamente los profesores se han configurado sobre el conocimiento histórico, así como su enseñanza y aprendizaje.²²

En la búsqueda de solucionar lo anterior, como se mencionó anteriormente, el plan y programa de estudio para secundaria de Historia se ha reorientado, de tal manera que siguiendo con los esfuerzos iniciados en 1993, el plan 2011 tiene como propósitos que la enseñanza de la historia debe concentrarse en que los alumnos comprendan y expliquen espacial y temporalmente los principales procesos históricos de México y del mundo, para lo que reconocerán relaciones de cambio y continuidad, multicausalidad, simultaneidad; así como la influencia de los individuos y las sociedades en el devenir histórico, desarrollando un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar el patrimonio natural y cultural; finalmente, que analicen e interpreten críticamente fuentes de información histórica, y participen de manera informada en la solución de problemas de la sociedad en que viven.²³

El logro de estos propósitos demanda una reorientación, a su vez, de la enseñanza y prácticas educativas que prevalecen en la escuela secundaria, exigiendo cambios como pasar de una enseñanza basada predominantemente en el libro de texto a una enseñanza que aproveche los intereses de los alumnos diversificando las estrategias y actividades didácticas.

²² SEP, *Campo de formación específica: historia*, p. 3

²³ SEP, *Guía para el maestro de historia*, p. 13

Ahora bien, para que sea posible la transformación de la enseñanza de la historia, es necesario atender la formación de los profesores de esta asignatura. María Cristina Asprelli dice que los saberes que debe poseer un profesor son: qué enseñar (saberes disciplinares y eruditos), cómo enseñar (saberes didácticos), cuándo enseñar (saberes pedagógicos y contextuales) y a quién enseñar (saberes psicológicos).²⁴ Entonces, la formación inicial de profesores debe garantizar no sólo el dominio de los contenidos disciplinarios, sino también un conocimiento de los procesos que experimentan los adolescentes así como las competencias didácticas que requiere el trabajo con éstos.

Para afrontar este reto se requiere de un profesor con la capacidad para comunicarse en diversos momentos con los estudiantes que transitan por la adolescencia, conocer sus gustos, intereses y preocupaciones, y al mismo tiempo pueda seleccionar contenidos, proponer distintas formas de tratamiento de modo tal que logre despertar el interés y la curiosidad de los adolescentes por el conocimiento histórico.

De esta manera, la formación inicial de profesores de historia de secundaria pretende que éstos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que podemos concentrar en los siguientes incisos:

- a) El dominio de los contenidos de enseñanza y el conocimiento de las características principales del conocimiento histórico –qué enseñar-.

²⁴ ASPRELLI, *La didáctica en la formación docente*, pp. 104-105

b) La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje del conocimiento histórico para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan –a quién enseñar-.

c) La capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares –cuándo enseñar-.

d) La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al logro de los propósitos de este nivel educativo –cómo enseñar-.²⁵

Para contribuir al logro del perfil descrito, la formación disciplinaria y didáctica en la especialidad en historia se propiciará mediante las asignaturas agrupadas en las siguientes líneas de formación:

a) Formación disciplinaria: se compone de tres cursos dedicados a la historia universal, cuatro dedicados a la historia de México y dos cursos dedicados al estudio de las finalidades y características del conocimiento histórico.

b) Formación didáctica: abarca cinco cursos sobre el enfoque didáctico y las estrategias y recursos para la enseñanza, su planeación y evaluación.

c) Acercamiento a la práctica educativa: el propósito de esta línea es que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes que les permitan comunicarse eficazmente con los alumnos, interpretar los sucesos del aula, organizar el uso

²⁵ SEP, *Campo de formación específica: historia*, pp. 6-8

del tiempo y del espacio y, en general, que adquieran experiencia en el ejercicio docente. Se compone de cuatro cursos de observación y práctica docente y abarca el trabajo docente y el seminario de análisis correspondiente al séptimo y octavo semestres.²⁶

En el siguiente cuadro sintetizamos el mapa curricular para tener una visión más completa de las asignaturas que plantea el plan de estudios:²⁷

Primer	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano (4 hrs.)	La educación en el desarrollo histórico de México I (4 hrs.)	La educación en el desarrollo histórico de México II (4 hrs.)	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I (4 hrs.)	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II (4 hrs.)	Seminario de temas selectos de historia universal (4 hrs.)	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I (6 hrs.)	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II (6 hrs.)
Estrategias para el estudio y la comunicación I (6 hrs.)	Estrategias para el estudio y la comunicación II (4 hrs.)	La enseñanza de la historia. I. Aspectos Cognitivos (4 hrs.)	La enseñanza de la historia. II. Enfoque Didáctico (4 hrs.)	La enseñanza de la historia. III. Estrategias y Recursos (4 hrs.)	México y el mundo contemporáneo (4 hrs.)		
Problemas y políticas de la educación básica (6 hrs.)	Introducción a la enseñanza de: Historia (4 hrs.)	El conocimiento histórico I. Finalidades y Características (4 hrs.)	El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración (4 hrs.)	Historia universal I. De la Prehistoria al siglo XVII (4 hrs.)	Historia universal II. Siglo XVIII-XX (4 hrs.)		
Propósitos y contenidos de la educación	La enseñanza en la escuela	La enseñanza en la escuela secundaria.	Historia de México I. Época prehispánica	Historia de México II. Siglo XIX	Historia de México III. Siglo XX	Trabajo docente I	Trabajo docente II

²⁶ SEP, *Campo de formación específica: historia*, pp. 9-11

²⁷ Adecuado del mapa curricular de la Licenciatura en educación secundaria, Campo de formación específica, Especialidad: Historia.

básica I (Primaria) (4 hrs.)	secundaria. Cuestiones básicas I (4 hrs.)	Cuestiones básicas II (4 hrs.)	y colonial (4 hrs.)	(4 hrs.)	(4 hrs.)	(10 hrs.)	(10 hrs.)
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos Generales (6 hrs.)	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria) (4 hrs.)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (4 hrs.)	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje (4 hrs.)	Opcional I (4 hrs.)	Opcional II (4 hrs.)		
Escuela y contexto social (6 hrs.)	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad (6 hrs.)	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales (6 hrs.)	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos Cognitivos (6 hrs.)	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo (6 hrs.)	Gestión escolar (6 hrs.)		
	Observación del proceso escolar (6 hrs.)	Observación y práctica docente I (6 hrs.)	Observación y práctica docente II (6 hrs.)	Observación y práctica docente III (6 hrs.)	Observación y práctica docente IV (6 hrs.)		

Los programas de estudio de las asignaturas que corresponden al campo de formación común para todo profesor de educación básica, así como las del campo de formación general para profesores de educación secundaria contemplan los elementos mínimos necesarios para que los profesores de la ENS los impartan: introducción, propósitos generales, propósitos específicos, bloques y contenidos temáticos, bibliografía básica y complementaria, sugerencias didácticas, además de orientaciones de evaluación. De hecho, algunos profesores siguen los programas tal como vienen planteados, realizando las actividades contempladas en las sugerencias didácticas y utilizando la bibliografía básica sugerida, sin hacer una revisión en torno a la existencia de bibliografía nueva.

En cambio, los programas del área de formación específica apenas y cuentan con un temario general y bibliografía básica sugerida, sin especificar

propósitos y mucho menos sugerir actividades o formas de evaluación. Así, los profesores que imparten estas asignaturas seleccionan la bibliografía con la que trabajarán, tanto de la sugerida como otra que se encuentre en la biblioteca de la ENS, de otras instituciones o en sus bibliotecas privadas.

Como ya se ha mencionado, el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria es de 1999, por lo que hay asignaturas que tienen que actualizarse sobre la marcha de acuerdo a las reformas educativas que se han dado en los últimos años. Un ejemplo de ello es la asignatura *Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano*, que se imparte en primer semestre. Como su nombre lo indica, en ésta se analizan las leyes, normas y los reglamentos que regulan la educación básica en el país, misma que ha sufrido constantes actualizaciones. Así, si se revisa el artículo tercero constitucional, la ley general de educación, entre otros, no se utiliza lo sugerido en el programa, sino lo vigente. De igual forma, se incluyen leyes que ni siquiera se mencionan en el programa, como la ley general de ingreso a servicio profesional docente. Si bien en el programa educativo que nos ocupa se ha tenido cuidado de esto, no se puede decir lo mismo de las diversas especialidades que oferta la ENS, pues no todos los profesores tienen el cuidado –o el conocimiento- de actualizar la bibliografía.

CAPÍTULO II MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Los cambios que la sociedad ha experimentado en los últimos años en sus actividades laborales, científicas, tecnológicas, culturales, etc., exigen a su vez una transformación en las prácticas educativas. Es común la crítica a la educación actual, sobre todo en los países subdesarrollados, en función de los bajos resultados académicos que se obtienen en las pruebas estandarizadas que se aplican. Estos resultados deficientes, sobre todo en español y matemáticas, hablan de las debilidades que los niños y adolescentes tienen en habilidades como la lectoescritura, la comprensión de textos y el razonamiento lógico-matemático. Además, se hace énfasis en la falta de conexión entre los contenidos que se enseñan y la cotidianidad de los estudiantes.

Frente a esta situación, las críticas y/o señalamientos recaen en la figura del profesor, quien es considerado por el grueso de la sociedad como un mero transmisor de conocimientos que se desenvuelve en una estructura jerárquica y burocratizada: la escuela. Esta imagen desvalorizada del profesor se debe además a que en los últimos años, en sus demandas sindicales, se ha preocupado más por cuestiones salariales que por exigir capacitación y actualización permanente. Es necesario pues, hacer una revisión sobre los modelos de formación docente para identificar el modelo de formación prevaleciente en la ENS, si éste es congruente con la realidad educativa actual y con las prácticas educativas en las escuelas secundarias.

Los modelos de formación docente pueden pensarse, según Davini, desde el término *tradición*, y definirlos como “configuraciones de pensamiento y acción, que contruidos históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporados a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”.²⁸ Por esto, sirven como punto de partida para revisar los esquemas de formación docente. En su proceso de formación, los estudiantes normalistas o docentes en formación se convierten en imitadores de esos modelos, pues los reproducen en sus prácticas docentes en la escuela secundaria.

Tanto Ángel I. Pérez Gómez como María Cristina Asprelli coinciden en que actualmente podemos hablar de cuatro perspectivas u orientaciones en la formación docente: orientación académica, orientación técnica o tecnológica-eficientista, orientación práctica y orientación de reconstrucción social o socio crítica.

2.1 Orientación académica

Según esta orientación, el profesor es un especialista. En la formación docente se considera fundamental la adquisición de conocimientos académicos y científicos que se transmitirán. La meta es una sólida formación disciplinar, que determina la calidad de la enseñanza y el conocimiento pedagógico queda en un segundo plano, pues se puede adquirir en el aula con la experiencia.²⁹

En esta orientación podemos encontrar dos modelos:

²⁸ “La formación inicial de docentes y la práctica profesional”, p. 70

²⁹ DE LELLA, Cayetano, *Modelos y tendencias en la formación docente*, <http://www.oei.es/cayetano.htm>

1. Modelo enciclopédico: concibe a los profesores como especialistas en la disciplina que enseña. Asprelli cita a Diker, quien afirma que este modelo “prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes. Tradicionalmente arraigada en la formación docente para la escuela media, la priorización de los contenidos ha llegado a constituir un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles”.³⁰ El profesor transmite los contenidos del currículum de la misma forma a todos sus alumnos, siguiendo el programa de la asignatura al pie de la letra y midiendo los aprendizajes obtenidos. En palabras de Pérez Gómez “la competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos por parte de los alumnos”.³¹
2. Modelo comprensivo: de acuerdo con este modelo, el profesor no solamente debe conocer los contenidos de la disciplina que enseña, sino cómo se construye el conocimiento de su disciplina, bajo qué teorías y metodologías, y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo. Además, el profesor tiene que conocer la didáctica de la disciplina, las técnicas adecuadas para su enseñanza.

³⁰ ASPRELLI, *La didáctica en la formación docente*, p. 115

³¹ PÉREZ GÓMEZ, “La función y formación del profesor”, p. 400

Un profesor formado bajo la orientación académica, desarrollará una enseñanza en donde fomente el aprendizaje memorístico, es decir, de transmisión-recepción, ya que el aprendizaje tiene por función reproducir conocimientos, no elaborarlos. La teoría filosófica en que se sustenta este modelo de enseñanza es el positivismo, considerando que solo existe una versión de la historia y que esta es objetiva, por lo que no se puede poner en duda tal conocimiento; además todos los acontecimientos llevan un orden, una secuencia cronológica que no se puede saltar. Hay que “presentarle al alumno los materiales de aprendizaje debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina [...] reforzar [con] una actividad de repaso [y] repetición de ejercicios [que serán evaluados] con criterios únicamente cuantitativos”.³² Por otro lado, la sociedad es jerarquizada y clasista, en la que los ciudadanos deben asumir una actitud obediente y pasiva. El profesor no invita a ninguna acción, el alumno es apático, pues todo se lo proporciona el profesor. Para el profesor todos los alumnos son iguales, no presentan ninguna diversidad y deben aprender lo mismo en el mismo tiempo. Si el profesor es la única fuente del saber, será una enseñanza conductista. El alumno es un ser receptivo, toma notas y memoriza los contenidos. En el aula de clases debe haber orden y disciplina y los alumnos portarán uniforme. Los contenidos son conceptuales.

³² CARRETERO, *La enseñanza de las ciencias sociales*, pp. 215-216

2.2 Orientación tecnológica-eficientista

Se refiere a la racionalidad técnica de Shön. Pérez Gómez explica que en la racionalidad técnica la actividad del docente es instrumental, dirigida a la resolución de problemas en el aula mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas derivadas de la investigación. Solo de esta manera su práctica docente será eficaz. De las leyes o principios generales pueden extraerse normas o recetas de intervención que se aplican mecánicamente para obtener los resultados deseados.³³

En la racionalidad técnica, en aras de la eficacia, se fomenta la súper especialización, por lo que profesionales y especialistas en diversas ramas de la educación pueden aislarse aun estando en un mismo centro educativo, llegando en ocasiones a la confrontación gremial. De la misma manera, se produce una separación entre la investigación y la práctica.

Los programas de estudios para la formación docente diseñados bajo el enfoque de la racionalidad técnica, según Schein, citado por Pérez Gómez:

comienza [n] con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan practicum o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente por los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior.³⁴

³³ PÉREZ GÓMEZ, *“La función y formación del profesor”*, p. 402

³⁴ PÉREZ GÓMEZ, *“La función y formación del profesor”*, p. 403

No existe la investigación-acción que lleve a la reflexión de la práctica docente, sino el diseño de secuencias didácticas para implementarse en el aula, mismas que pueden aplicarse de la misma manera en diferentes grupos de estudiantes, sin importar si sus características son distintas, es decir, sin hacer adecuaciones. La preocupación predominante es el producto final, que los estudiantes aprendan los contenidos temáticos en los tiempos que señalan las autoridades educativas, por lo que los profesores deben rendir informes periódicamente sobre el logro o aprovechamiento escolar de sus alumnos, el grado de avance en el tratamiento de las materias, cuyos programas son normativos y obligatorios. En otras palabras, el profesor es esencialmente un técnico, no un intelectual. Su labor consiste en transmitir en la práctica el currículum que los expertos han diseñado, por lo que no necesita dominar la disciplina que enseña sino las técnicas de enseñanza.

Es una perspectiva restringida y reduccionista de la formación del profesor. El aprendizaje que se fomenta es el memorístico, se mide cuánto se ha aprendido más que el tipo de aprendizaje que se ha obtenido.

Esta orientación presenta dos modelos o enfoques:

1. Modelo de entrenamiento: es cerrado y mecánico. Al profesor se le entrena en técnicas y procedimientos para su aplicación en la clase. De esta manera, el profesor transmitirá los contenidos de tal manera que podrá medirse el rendimiento de los alumnos de forma eficaz.

2. Modelo de adopción de decisiones: la diferencia con el anterior es que no se aplican las técnicas de enseñanza de manera mecánica sino seleccionando las que el profesor considere más convenientes.

Los profesores formados bajo esta orientación, al igual que en la académica, enseñarán una historia memorística, de transmisión-recepción.

2.3 Orientación práctica

La formación docente considera la práctica como eje. Esta formación se basa en el aprendizaje experiencial y la observación. El profesor más experimentado es un guía. Los saberes que los docentes en formación van adquiriendo le permitirán intervenir de forma creativa e innovadora en el aula, considerando las particularidades del contexto y situación del aula. Según Pérez Gómez, “la formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica”.³⁵

La enseñanza se aprende enseñando. En esta orientación encontramos dos modelos:

1. Modelo tradicional o práctico-artesanal: la formación docente se considera el aprendizaje de un oficio, por lo que la enseñanza es vista como una actividad artesanal. “El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la

³⁵ PÉREZ GÓMEZ, *“La función y formación del profesor”*, p. 410

escuela y a su función de socialización”.³⁶ Se da un predominio de reproducción de conceptos, hábitos y valores de la cultura de los modelos sociales consolidados. Hay una separación entre teoría y práctica de enseñanza, siendo este último el elemento más importante, por lo que se considera el dar clases como un arte.

2. Modelo reflexivo o de reflexión sobre la práctica: se destaca la necesidad de analizar el hacer docente, para superar el carácter reproductor, tradicional y acrítico del modelo tradicional o práctico-artesanal. El profesor es flexible, abierto a los cambios y crítico de su propia práctica. Debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que en ocasiones requieren de soluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Parte de las situaciones concretas (personales, grupales, sociopolíticas, etc.) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

2.4 Orientación socio-crítica

Pretende formar un profesor que promueva el pensamiento crítico de sus alumnos, para que participen de forma activa en la transformación social. El profesor es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y el contexto

³⁶ DE LELLA, Cayetano, *Modelos y tendencias en la formación docente*, <http://www.oei.es/cayetano.htm>

en el que dicho proceso tiene lugar. Dentro de esta orientación se encuentran dos modelos:

1. Modelo crítico y de reconstrucción social: en la formación docente se considera necesario que el profesor adquiriera un bagaje cultural sólido con orientación política y social, capacidades de reflexión crítica sobre su propia práctica, actitudes de compromiso en el ejercicio de su profesión, tanto intelectual como transformadora en el aula, en la institución educativa y/o contexto social.
2. Modelo de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión: la enseñanza es un arte y el currículum es construido por el docente. Esta formación se logra con una sólida preparación académica previa al ejercicio de su profesión y un trabajo de investigación de la propia práctica. El docente es un investigador en el aula.

Los profesores que se forman bajo esta orientación, transitan, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre una enseñanza de la historia crítica y una posmoderna o comunicativa.

En la enseñanza de la historia según el enfoque crítico, se promueve una historia en constante revisión, crítica y reflexiva que se construye, donde se abordan problemas sociales pasados y presentes, una historia que se compromete con la sociedad, pues propone la participación activa dentro y fuera del aula de clases, profesores y alumnos tienen una conciencia social en la que saben que se vive en una sociedad diversa, “la finalidad de la historia en la nueva

sociedad democrática viene a ser la de que el conocimiento del pasado ayuda al alumno a comprender el presente y analizarlo críticamente”.³⁷ La teoría psicológica es constructivista, los alumnos se apoyan en sus pares para lograr el aprendizaje, la comunicación mutua es importante. El profesor es un motivador del aprendizaje, la persona que orienta, pero no sólo observa sino que promueve acciones. Se motiva la interdisciplinariedad de la historia con otras disciplinas. El aula es un espacio abierto para trabajar dentro y fuera de ella, no hay imposiciones en la disciplina y el control. Los contenidos hacen énfasis en los rasgos actitudinales, trabajando los procedimentales según las necesidades del grupo. La evaluación es cualitativa.

En el enfoque posmoderno o comunicativo, la historia va más allá del texto, por lo que recurre a la historia oral, los testimonios cobran importancia para construir la historia desde el diálogo, el debate y la interpretación. Impulsa una sociedad activa, que se conflictúa ante las desigualdades sociales, que apuesta por la interculturalidad y la diversidad. Promueve el constructivismo, partiendo de la idea de que el conocimiento es algo colectivo, que construyen y legitiman las sociedades. El profesor es incitador al diálogo, promueve el debate y el respeto a las diversas formas de pensar, enseña a escuchar y modera las distintas opiniones. Los contenidos son principalmente actitudinales, pero toma en cuenta los procedimentales y conceptuales. La evaluación es continua y debe servirle al alumno para tomar control de su propia educación.

³⁷ CARRETERO, *La enseñanza de las ciencias sociales*, p. 218

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE HISTORIA DE SECUNDARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO

3.1 La formación de los profesores

La academia de historia de la ENS, adscrita a la Mesa Técnica de Ciencias Sociales, ha sido una de las más estables en cuanto a la permanencia de los profesores que la integran. Vale la pena mencionar en este momento que la mayoría de los profesores que laboran en la ENS son contratados por horas cada semestre, pues solamente un porcentaje mínimo de ellos tienen plaza. Durante un tiempo existió cierta inestabilidad laboral, en el sentido de que la carga horaria podía variar de un semestre a otro, pero en los últimos años se ha hecho un esfuerzo por otorgar certeza laboral a la planta docente. Ahora bien, este hecho ha generado a su vez que en ocasiones los profesores acepten impartir asignaturas que no son necesariamente adecuadas a su perfil profesional con tal de mantener su misma carga horaria cada semestre y su ingreso no se vea afectado.

Regresando a los profesores que imparten clases en la especialidad en historia, el núcleo básico –desde hace ya varios años- se integra por los siguientes profesores:

- MC Luis Alberto González Sotomayor, Maestro en estudios humanísticos y de frontera por la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS). Con una antigüedad de ocho años en la ENS,

ha impartido las asignaturas *El conocimiento histórico I y II*, *Historia universal I y II*, así como *La educación en el desarrollo histórico de México I y II*. Además ha sido asesor de séptimo y octavo semestres. A partir del año 2012 cuenta con plaza de tiempo completo en la UABCS, por lo que en la ENS permanece solamente en sus horas frente a grupo, dedicándose exclusivamente a la especialidad en historia. Es decir, imparte una asignatura por semestre. Esto, a su vez, determina que no pueda dedicar tiempo a los estudiantes normalistas fuera de clase y, en algunas ocasiones, no asistir a reuniones de academia.

- MC Eduardo Garza Sánchez, Maestro en historia regional por la UABCS. Desde hace seis años imparte las asignaturas *El conocimiento histórico I y II* e *Historia regional*. Ha sido asesor de séptimo y octavo semestres. Generalmente su carga horaria es de 28 hrs. cada semestre, todas frente a grupo en las distintas especialidades de ciencias sociales e inglés.
- Lic. Luis Jesús Larreta Mendía, con estudios terminados en Maestría en ciencias de la educación por la ENS. Egresó en 2009 de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia, incorporándose ese mismo año a la ENS, impartiendo las asignaturas *Introducción a la enseñanza de la historia*, *La enseñanza de la historia I, II y III*, *Escuela y contexto social*, *Observación del proceso escolar*, *Observación y práctica docente I, II, III y IV*. También ha sido asesor de séptimo y

octavo semestres. Su carga horaria por semestre se ha mantenido en 28 hrs. Además de laborar en la ENS, es profesor en una escuela secundaria técnica de la localidad.

- Lic. Bianca Guadalupe Rodríguez Quiñones, con estudios terminados de Maestría en ciencias de la educación y Maestría en enseñanza de la historia, tiene 11 años de antigüedad en la ENS. Fue Jefa de la Mesa Técnica de Ciencias Sociales organizando y dando seguimiento a las actividades académicas de las especialidades en geografía, formación cívica y ética e historia. En esta última, ha impartido las asignaturas *Introducción a la enseñanza de la historia, La enseñanza de la historia I, El conocimiento histórico I y II, Historia de México I, II y III, La educación en el desarrollo histórico de México I y II e Historia regional.*

Como puede observarse, estos profesores se dedican a la formación específica de los futuros profesores de historia. La línea de acercamiento a la práctica docente, si bien venía siendo atendida por un egresado de la ENS de la especialidad en historia, con experiencia en educación secundaria, a partir de que los estudiantes normalistas objeto de esta investigación cursaban el cuarto semestre ha sido atendida por una profesora de formación normalista, con especialidad en geografía, que no tiene experiencia alguna en las escuelas secundarias. Este cambio se debió a que el profesor Larreta Mendía fue asignado como asesor de estudiantes de séptimo y octavo semestres de la especialidad en geografía, lo que implica dedicar la mayor parte de su carga

horaria a las actividades de acompañamiento y asesoría, permitiéndole impartir solo una materia de cuatro horas en la especialidad en historia (como se aprecia en el cuadro presentado en el capítulo anterior, las asignaturas de la línea de acercamiento a la práctica docente son de seis horas, más el tiempo que se requiere para supervisar a los estudiantes normalistas en diversas escuelas secundarias generales y técnicas durante sus jornadas de observación y práctica docente). Esta decisión por parte de la Mesa Técnica de Ciencias Sociales no es la más acertada, ya que la ENS cuenta entre su personal docente con profesores normalistas de la especialidad de geografía, mismos que podrían ser asesores pero no fueron tomados en cuenta para ello.

Por otro lado, se ha reflejado una falta de organización en las jornadas de observación y práctica docente de los futuros profesores de historia. Anteriormente, previo a cada jornada se realizaban reuniones de academia en donde se establecía que los profesores de las asignaturas de la especialidad harían una revisión del dominio del contenido de los temas que los estudiantes normalistas impartirían en las escuelas secundarias. Sus secuencias didácticas y, por lo tanto, la planeación, era revisada por el profesor de la línea de acercamiento a la práctica docente. Solo si el estudiante normalista demostraba un grado de dominio aceptable del contenido y una planeación bien estructurada era autorizado para realizar su jornada. En ésta, era acompañado tanto por su profesor de práctica docente como por el de la especialidad que le revisó el contenido. De esta manera, se le acompañaba en todo el proceso.

Actualmente esto no sucede. En primera instancia, casi no hay reuniones de academia. La profesora que imparte actualmente las asignaturas de *Observación y práctica docente* no tiene conocimientos de la especialidad en historia, no solo de la disciplina, sino del plan y programa de estudios de la escuela secundaria. Esto se refleja en que autoriza las planeaciones de los estudiantes normalistas sin analizarlas (lo comentan los mismos estudiantes) y no se realiza una revisión de dominio de contenidos. La única ocasión que ésta se llevó a cabo no hubo reunión de academia previa, en la que se tomaran los acuerdos necesarios para el acompañamiento de los estudiantes y se determinara cómo se haría la revisión del contenido, por lo que los profesores tuvieron que adecuar sus tiempos de clase para esta actividad.

Por si fuera poco, no se refleja un compromiso con los estudiantes por parte de la profesora, ya que no los supervisa en las escuelas secundarias bajo el pretexto de que tiene una carga horaria muy saturada en la ENS y no le da tiempo. Frente a esta situación, los estudiantes normalistas han optado por acercarse a sus profesores de las asignaturas de la especialidad, por cuenta propia, para asesorarse, prepararse y tratar de tener un desempeño óptimo en las escuelas secundarias.

El resto de las asignaturas del plan de estudios, de formación general o común, son atendidas tanto por profesores de formación normalista como universitaria. No necesariamente se cuidan los perfiles en función de que sean los adecuados para las asignaturas, más bien estos espacios son utilizados

para asegurar las cargas horarias de los profesores. Sobre estos profesores, los estudiantes normalistas opinan que ninguno de los que les han impartido clases en dichas asignaturas ha demostrado un dominio o comprensión cabal de los contenidos temáticos, además de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se *infantiliza*, es decir, se realizan actividades en el desarrollo de las clases similares a las que se implementan en primaria y secundaria. Esto sería benéfico si las actividades tuvieran como objetivo algún aprendizaje específico, pero en la ENS es frecuente observar que se implementen actividades “didácticas” solo para emplear tiempo de clase, para que el estudiante normalista “se divierta”.

En el primer capítulo, mencionamos que los saberes que debe poseer un profesor son, según Asprelli, qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y a quién enseñar. Sobre esto último, el plan de estudios para la licenciatura en educación secundaria contempla las asignaturas *Desarrollo de los adolescentes I, II, III y IV*, además de *Atención educativa a adolescentes en situaciones de riesgo*. Ahora bien, estos saberes o área del conocimiento en la formación inicial de profesores de secundaria presentan debilidades en la ENS, no solo en la especialidad en historia sino en la mayoría de las que se ofertan.

El perfil profesional que las autoridades educativas de la escuela normal consideran idóneo para impartir estas asignaturas es el de psicología, aunque si tomamos en cuenta que los contenidos temáticos que se abordan son, además del desarrollo físico y mental de los adolescentes, las diversas teorías

de aprendizaje existentes, no solamente los psicólogos podrían impartir dichas asignaturas, sino también profesores con formación en educación en general. Aun así, son pocos los psicólogos que laboran en la ENS, casi todos en la licenciatura en educación especial, y por estas asignaturas desfilan profesores de diversos perfiles, tanto universitario como normalista, que han mostrado no contar con los conocimientos necesarios sobre teorías de aprendizaje, de desarrollo biológico, cognitivo, entre otros. Debido a esto, los profesores reproducen los programas de estudio como vienen planteados, siguiendo al pie de la letra las indicaciones, orientaciones didácticas y actividades sugeridas en éstas. Esto tiene consecuencias lamentables, como que los estudiantes normalistas consideren que son asignaturas aburridas, repetitivas, que solamente deberían existir una o dos en el currículum dedicado al estudio de los adolescentes, o bien que cuando están en su último año de formación, en condiciones reales de trabajo en las escuelas secundarias y elaboran sus documentos recepcionales para obtener el título de licenciatura, en éstos no hay reflejo de las teorías de aprendizaje que fundamentan sus propuestas didácticas, o una comprensión cabal de las situaciones por las que transitan los adolescentes.

En lo concerniente al qué enseñar, el que la academia de historia esté integrada por profesores de la especialidad, ya sea de formación normalista o universitaria ha sido positivo en la formación inicial de los estudiantes normalistas. No sólo por el hecho de que las asignaturas correspondientes sean atendidas por especialistas en los contenidos temáticos, sino porque

además, son profesores con una producción académica permanente, pues participan en simposios, congresos y foros regionales y nacionales con ponencias tanto de didáctica como de la disciplina e incluso algunos tienen artículos y libros publicados. De la misma manera, se invita a profesores-investigadores de la UABCS a dictar ponencias en la ENS, se fomenta la asistencia de los estudiantes normalistas a diversos eventos académicos, a conocer museos y sitios históricos de la entidad y el país, entre otras actividades académicas.

En algún momento existió un Programa de Formación Complementaria diseñado desde la academia, pero en los últimos años, como ya se ha dicho, se ha diluido el trabajo colegiado. Las actividades académicas mencionadas anteriormente se siguen realizando por la iniciativa de los profesores de la especialidad, sobre todo los de perfil universitario, pero cada vez se realizan menos reuniones de academia donde se puedan colegiar los proyectos y hacer las adecuaciones pertinentes a cada grupo de estudiantes. Otro aspecto poco favorable para el desarrollo de estas actividades es que en los programas federales de apoyo a las instituciones formadoras de docentes (ProFEN) los recursos aprobados han sido destinados sobre todo para infraestructura y cada vez menos para actividades académicas, esto sumado a la crisis financiera que la institución ha sufrido desde el último ciclo escolar, provoca que proyectos ambiciosos como la asistencia a congresos o visitas a museos y sitios históricos de la entidad e interior del país se concreten sólo si los estudiantes pueden financiar sus gastos, lo que no siempre es posible.

En el caso de la generación que cursa actualmente la especialidad, han asistido a dos encuentros nacionales de docencia, difusión e investigación de la historia realizados en las ciudades de Guadalajara, Jalisco, y Querétaro, Querétaro, aprovechando esto para visitar sus museos y sitios históricos, así como el Museo del Templo Mayor, el Museo Nacional de Antropología e Historia, Pirámides de Teotihuacán y diversos puntos del centro histórico de la Ciudad de México. Para cuando cursen sexto y séptimo semestres, tienen proyectado visitar las misiones jesuitas de la entidad, las pinturas rupestres de tradición de Gran Mural de la Sierra de San Francisco y asistir al siguiente encuentro nacional de docencia, difusión e investigación en historia que se realizará en Morelia, Michoacán, en septiembre de 2015. Pareciera pues que la falta de recursos financieros de la ENS no afecta estos proyectos, pero retomemos que son los estudiantes normalistas quienes absorben los gastos, lo que significa que no todos los integrantes del grupo asistan. En cada uno de los proyectos realizados, entre cinco y siete estudiantes se han quedado en casa.

Vale la pena mencionar también, que la ENS está altamente burocratizada. Cuando un profesor pretende participar como ponente en algún evento nacional, se enfrenta a gestiones engorrosas al momento de tramitar la autorización y apoyo para asistir. Incluso, algunos profesores han preferido cubrir con dinero propio estas actividades y tramitar un permiso económico, lo que resulta más rápido. A final de cuentas, si la ENS llega a apoyar

monetariamente a los profesores, lo hace de manera simbólica, apenas otorgando viáticos que alcanzan, cuando mucho, para la alimentación.

Lo anterior ha originado que los profesores que continúan planteando proyectos para que los estudiantes normalistas fortalezcan su formación inicial, lo hagan a sabiendas de que será desgastante la gestión de los mismos y que, seguramente, tendrán que financiarse buena parte de los gastos, tanto profesores como alumnos. Estos proyectos se siguen realizando por la certeza de que la asistencia a congresos, simposios, encuentros, etc. enriquecen la formación inicial de los estudiantes normalistas, los acercan a la construcción del conocimiento histórico, a las distintas interpretaciones de la historia, a una historia viva.

3.2 Enseñar a enseñar historia: entre la disciplina y la didáctica

Para comprender cómo los profesores de la ENS enseñamos a enseñar historia, e identificar el modelo de formación docente que prevalece, es necesario conocer las prácticas educativas realizadas en el aula de clases.

Los profesores de la ENS aseguran adoptar el modelo crítico y el posmoderno o comunicativo en la enseñanza de la historia. Contrastando la información obtenida de conversaciones con los profesores, como del cuestionario aplicado a los estudiantes normalistas, se obtienen algunas consideraciones interesantes.

Para los profesores de las asignaturas de la especialidad, la historia es una ciencia en constante construcción, por lo que no hay una verdad histórica

única e inmutable, no es un conocimiento acabado, sino que pueden existir diversas interpretaciones sobre un mismo hecho o proceso histórico. Esta visión que se tiene de la historia, influye en su forma de dar clases, al tratar de fomentar el desarrollo del pensamiento histórico. Es decir, un pensamiento crítico, analítico, que problematice los problemas sociales no sólo del pasado sino del presente. Se busca combatir la idea de que el conocimiento histórico debe ser memorizado y no comprendido por lo que se fomenta la participación en clase, la discusión de los procesos históricos que se estudian, donde el profesor modera las opiniones de los estudiantes.

De acuerdo al cuestionario aplicado a los estudiantes normalistas, los profesores de las asignaturas de la especialidad se preocupan por fomentar la comprensión más que la memorización. Utilizan diversos recursos en sus clases como películas, documentales, periódicos, bibliografía complementaria, revistas. Además, se acerca a los estudiantes normalistas al trabajo del historiador y se fomenta el trabajo fuera del aula, con diversas actividades englobadas en la didáctica de campo.

En cuanto a la didáctica de campo, como ya se ha mencionado, los proyectos se siguen desarrollando por el interés de los profesores de contribuir a la formación integral de los estudiantes normalistas. Xavier Hernández afirma que:

La observación directa del territorio y sus elementos es fundamental en geografía, historia y ciencias sociales que, a menudo y en general, se aprenden e interiorizan más a partir de las piernas que del cerebro. Conocer un

país o analizar un determinado objeto de estudio implica el contacto y la vivencia directa. Por ese motivo la planificación de actividades fuera del aula se convierte en un elemento fundamental en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, y estas actividades fuera del aula son lo que genéricamente podemos denominar trabajo de campo.³⁸

El uso de la didáctica o trabajo de campo en la formación inicial de los profesores de las distintas asignaturas de ciencias sociales posibilita, entre otras cosas, el contacto directo con un determinado tipo de fuentes, un trabajo procedimental intenso, la adquisición de conocimientos conceptuales y actitudinales, motiva al alumnado, lo sitúa frente a problemas reales y evita que vea el libro de texto como recurso exclusivo para la enseñanza.

Es importante involucrar a los estudiantes en todo el proceso de organización, pues de esta manera tendrán claro qué es lo que se hará, los aprendizajes que se pretenden alcanzar y, sobre todo, comprenderán que se trata de una experiencia académica y no lúdica. Sobre esto Augustowsky señala que:

Se sale de la escuela para responder preguntas, verificar hipótesis, buscar indicios, encontrar huellas. De este modo, tanto el momento de la salida como las actividades previas y posteriores se enmarcan en un contexto significativo para el alumno, y se ubican en la secuencia didáctica como una actividad de enseñanza. Si no se cuidan estos detalles podría perderse el sentido formativo de la actividad y convertirse en algo que se hace para no estar en clase, como diversión. De igual manera, el costo de la práctica de campo a realizarse debe ser considerado desde el inicio, pues dependiendo del financiamiento con que se cuente, ya sea por parte de la institución o aportado por el estudiantado, definirá de una u otra forma el itinerario.³⁹

³⁸ HERNÁNDEZ, *Didáctica de las ciencias sociales*, p. 110

³⁹ AUGUSTOWSKY, *Tras las huellas urbanas*, p.48

Una práctica de campo que contemple los aspectos mencionados permite una formación integral significativa en los futuros profesores de historia. Es por ello que los profesores de la especialidad en historia insisten en que continúe su ejercicio, pese a que algunos actores de la ENS, como el actual Jefe de Mesa de Ciencias Sociales, aunque realice las gestiones correspondientes para su autorización, piense que los estudiantes van a divertirse, a no estar en las aulas tomando clase y, por lo tanto, a no aprender nada.

De acuerdo a lo que se ha planteado hasta este momento, en efecto podríamos afirmar que los profesores de la ENS emplean el modelo crítico y el posmoderno o comunicativo en sus prácticas docentes. De hecho, los estudiantes normalistas hacen eco de esta visión de la historia, lo que se refleja en un debate constante en su formación sobre la enseñanza de la historia oficial. Frente a este conflicto, comentan que no es necesario decirles a los jóvenes de secundaria que la narración histórica de los libros de texto es una falacia, sino que existen diversas interpretaciones o versiones de los procesos históricos, por lo que sería interesante acercarse a lo que historiadores u otros investigadores de las ciencias sociales dicen. Este acercamiento a otros discursos se puede hacer a través de ejercicios donde los estudiantes de secundaria analicen diversas fuentes de información sobre el mismo hecho o acontecimiento, a través del uso de recursos como películas, documentales, novelas históricas, revistas, entre otros.

Ahora bien, en la formación inicial de profesores de historia en la ENS prevalecen elementos de otros modelos. Analicemos el caso de los programas de estudio de las asignaturas. Éstos están diseñados desde la federación, por lo que al ser programas oficiales no pueden ser modificados. Los contenidos temáticos se presentan en estricto orden cronológico, de forma lineal, y en teoría deberían cubrirse en tiempo y forma durante el semestre. Los profesores tienen cierta libertad para utilizar bibliografía actualizada, pero sin omitir la bibliografía sugerida para cada asignatura, bajo el argumento de que los exámenes generales de conocimientos que se les aplican a los estudiantes normalistas en distintos momentos de su formación son diseñados desde el centro, tomando en cuenta los programas de estudio oficiales, aunque hasta el momento no se han aplicado en la especialidad en historia. Por otro lado, la ENS cuenta con timbre (a la usanza de las escuelas primarias y secundarias) que regula las actividades escolares diarias, los estudiantes normalistas portan uniforme diariamente o son regresados a sus casas, deben cuidar el orden y la disciplina al interior y fuera del aula y, en caso de manifestar su inconformidad hacia decisiones tomadas de arriba-abajo, son considerados como conflictivos. De esta manera, podríamos decir que, desde el diseño del plan de estudios, las normas y reglamentos que regulan la dinámica de la institución y los usos y costumbres, prevalecen elementos del modelo de transmisión-recepción y de una racionalidad técnica.

Esta situación se refleja también en las jornadas de observación y práctica docente de los estudiantes normalistas, pues si bien un gran número de ellos

se preocupa por comprender los contenidos temáticos que impartirán, en algunos casos se observa que se aprenden el tema de memoria, por lo que si en la clase se les olvida algún dato, o los estudiantes de secundaria les hacen preguntas no saben qué hacer o decir. A estos futuros profesores los podríamos identificar como “instruccionistas” pues disfrazan su falta de comprensión de los contenidos con estrategias didácticas, dando una breve explicación del tema que se “estudiará” en la clase para inmediatamente dar instrucciones sobre las actividades a realizar. En estos casos se ve claramente la permanencia del modelo de transmisión-recepción, tan arraigado en nuestro sistema educativo, donde los niños y jóvenes piensan que la historia no tiene ninguna función social, no le encuentran sentido ni relación con su cotidianidad y solamente deben memorizar nombres de personajes, fechas ordenadas cronológicamente, quién venció en tal batalla, quién perdió en cual otra.

Retomemos algo comentado líneas arriba. Los programas de estudio son diseñados desde la federación. Si analizamos el mapa curricular del Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, veremos que son cuatro las asignaturas dedicadas a la didáctica de la historia: *introducción a la enseñanza de la historia y la enseñanza de la historia I, II y III (aspectos cognitivos, enfoque didáctico y estrategias y recursos)*. A través de estas asignaturas el estudiante normalista debería de entender la función social de la historia y su enseñanza, los procesos cognitivos que tienen los jóvenes de secundaria, cómo se desarrolla la comprensión de los conceptos históricos en éstos, el enfoque didáctico de la

asignatura y las estrategias y recursos de apoyo en su enseñanza.⁴⁰ En palabras de Joan Pagès:

preparar a un profesor o profesora de historia [...] consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado (que) aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.⁴¹

Este sería el ideal, pero no siempre se ve reflejado lo estudiado en estas asignaturas en las planeaciones didácticas de los estudiantes normalistas, quienes buscan “actividades” que no les parezcan monótonas o tediosas a los adolescentes, no siempre tomando en cuenta si son apropiadas o no para lograr el aprendizaje esperado que marca el programa de secundaria. Por ejemplo, en una planeación se plantea la elaboración de una historieta, sin que se señale explícitamente si a través de ella se observará la comprensión de conceptos como cambio y continuidad. Esto refleja, por un lado, que los profesores que imparten las asignaturas de didáctica de la historia no conocen a cabalidad la didáctica de las ciencias sociales, específicamente de la historia, las debilidades que los estudiantes normalistas tienen en cuanto al conocimiento del desarrollo cognitivo de los adolescentes y, por último, que no se ha logrado que los estudiantes normalistas comprendan en su totalidad la disciplina, o bien, no sepan cómo traducir ese conocimiento en una situación de enseñanza-aprendizaje.

⁴⁰ SEP, *Campo de formación específica: historia*, p. 11

⁴¹ PAGES, *Enseñar a enseñar historia*, p. 157

En cuanto a las asignaturas de historia regional, de México y Universal, lo que sucede es que no siempre coinciden los contenidos temáticos asignados a los estudiantes normalistas para impartir en sus jornadas de observación y práctica docente, con los que se estudian en la escuela normal en ese momento. Además, los profesores de la ENS no analizan cómo son abordados estos contenidos en el programa de secundaria.

Por lo anterior, podemos inferir que si bien los profesores que participan en el proceso de formación inicial de los profesores de historia de secundaria, sobre todo los que se encargan de las asignaturas de especialidad, debido a su formación y trayectoria académica intentan desde su práctica docente impulsar un cambio en la visión que se tiene sobre la historia, se quedan en el ámbito de la disciplina. La didáctica queda relegada a las jornadas de observación y práctica docente, donde el profesor titular de la asignatura correspondiente se encarga de orientar, revisar y aprobar las planeaciones didácticas de los estudiantes normalistas, y el resto de profesores especialistas en la historia revisan el dominio de contenido (cuando se lleva a cabo), sin que exista una vinculación real entre ambas, pese a sus intenciones de que exista un aprendizaje equilibrado sobre ambas áreas.

Es necesario entonces realizar un ejercicio de reflexión responsable y comprometido sobre cómo formamos a los futuros profesores de historia en la ENS, aprovechar los aspectos positivos como el contar con profesores especialistas en la disciplina, continuar con el fomento de actividades

académicas que fortalezcan y complementen la formación de los estudiantes normalistas, pero es imprescindible a su vez retomar el trabajo colegiado, así como actualizar a los profesores que atienden este programa educativo en su conjunto sobre la didáctica de las ciencias sociales y de la historia. De esta manera, quizá el proceso de formación sea más equilibrado, en la medida en que los profesores comprendamos a cabalidad que los profesores de historia de educación secundaria tienen que conocer cómo se construye el conocimiento histórico, comprender los procesos históricos, la teoría de la historia, así como las formas específicas de enseñanza de la historia.

3.3 La utilidad de la historia para los estudiantes normalistas

Antes de hablar de cómo los estudiantes normalistas conciben la historia, su función social y enseñanza en las escuelas secundarias, es necesario identificar las razones por las que decidieron estudiar esta licenciatura.

De los 23 estudiantes normalistas, seis manifestaron tener un interés tanto en la historia como en la docencia. Como Perla, quien dice “me acerqué a la historia a través de novelas, películas, revistas y la docencia siempre me ha interesado, creo que tengo vocación para enseñar”.

A otros les gustó la asignatura de historia desde que cursaban educación básica. Iris afirma que “desde la primaria me gustaba la labor docente pero en mis años de secundaria y mucho más en la preparatoria me inclinaba por el gusto a las sociales y las humanidades [...] entonces decidí combinar mis dos gustos y de ahí mi elección”.

Paola manifiesta, además de su gusto por la historia y la docencia, saber que quería enseñarla a adolescentes “me percaté de que deseaba conocer más sobre la historia y sobre todo enseñarla, compartirla y transmitirla a los demás. Además porque me gusta tratar y convivir con adolescentes”.

Por su parte, seis estudiantes normalistas señalaron como motivo para elegir la carrera tener cierto interés por las ciencias sociales y la historia. Es decir, no tenían alguna inclinación hacia la docencia. Huldérigo decidió estudiarla porque “algo en mí desde niño me llamaba inconscientemente hacia la historia, ya que de pequeño yo quería ser arqueólogo y tenía o mejor dicho tengo mucha atracción acerca de la mayoría de los temas de culturas, hechos y personajes del pasado”.

El resto de los estudiantes normalistas sabían que querían ser profesores, pero no tenían un interés particular por la historia o alguna otra asignatura. En estos casos llama la atención la idea que tenían sobre la historia, pues de las especialidades ofertadas cuando hicieron el examen de admisión, consideraron que la historia sería la más sencilla, tanto de aprender como de enseñar, pues sólo tendrían que memorizar datos como nombres, personajes y acontecimientos.

De lo anterior, podemos reflexionar que los 23 estudiantes normalistas en su totalidad tenían una visión positivista de la historia al iniciar sus estudios profesionales. Aunque a varios de ellos les interesa la disciplina desde que ingresaron a la ENS, ninguno mencionó elementos como el análisis y la

comprensión de los procesos históricos, de nociones históricas como tiempo y espacio, consideraban que la historia es una sucesión de hechos ordenados cronológicamente. Es decir no sabían cómo se construye el conocimiento histórico, cuál es su función social o sus fines educativos.

En este sentido, cuando cursaban cuarto semestre se les preguntó cuál es la función social de la historia y qué utilidad tiene enseñarla a adolescentes. La mayoría coincide en que, como afirma Florescano, una de las funciones principales de la historia es “dotar a un pueblo de un pasado común y fundar en ese origen remoto una identidad colectiva”.⁴² Quienes desde un inicio tenían un gusto por la disciplina o bien las ciencias sociales son quienes muestran mayor conocimiento y comprensión sobre la historia, pues comentan que la historia no es un conocimiento acabado sino que está en constante construcción, bajo diversos enfoques metodológicos e interpretativos, y se conciben como sujetos históricos, son conscientes de su historicidad. Para ellos, otra de las funciones sociales de la historia es que los adolescentes aprendan a vivir en sociedad y desarrollen una conciencia ciudadana.

3.4 Los estudiantes normalistas... ¿cómo enseñan historia?

En los apartados anteriores mencionamos que la mayoría de los estudiantes normalistas en proceso de formación inicial para profesores de historia de educación secundaria comprenden, por lo menos en teoría, qué es la historia,

⁴² FLORESCANO, *La función social de la historia*, p.3

cómo se construye el conocimiento histórico, cuál es su función social y la utilidad de su enseñanza en secundaria.

Hemos afirmado también que se preocupan por dominar los contenidos temáticos que imparten en sus jornadas de observación y práctica docente, así como que algunos aún no logran traducir esos contenidos en situaciones de enseñanza. Es decir, se les dificulta la transposición didáctica, enseñar a adolescentes dicho contenido. Chevallard, citado por Pilar Benejam, explica que la transposición didáctica “designa el paso del conocimiento social científico o “saber sabio” al saber enseñado”.⁴³ De esta manera, el objeto de saber se convierte en un objeto a enseñar, donde los conceptos y procedimientos se desglosan en lecciones o clases que contemplan inicio, desarrollo y cierre para lograr un aprendizaje significativo.

A través de las planeaciones didácticas de los estudiantes normalistas y de los ejercicios de reflexión realizados posteriores a las jornadas de observación y práctica docente desarrolladas durante tercer semestre identificamos aspectos que nos permiten analizar cómo se desenvuelven como profesores en las escuelas secundarias.

Todos los estudiantes normalistas inician sus clases con el pase de lista. No se observa que aprovechen el momento en que los alumnos de secundaria realicen alguna actividad para ello. Después del pase de lista, especifican el tema que se estudiará en la clase e identifican conocimientos previos. Para

⁴³ BENEJAM, *Enseñar y aprender ciencias sociales*, p. 74

esto es común la lluvia de ideas mediante preguntas orientadoras. De los 23 estudiantes normalistas, 20 integran los conocimientos previos de los alumnos de secundaria en el momento de iniciar la explicación del tema. El resto solo escucha las participaciones de los alumnos secundarios sin tomarlas en cuenta en el manejo del contenido, lo que muestra que quizá se aprenden el tema de memoria o bien que aún no saben del todo cómo integrar esa información a la que conocen.

Durante el desarrollo de la clase, las actividades que más implementan para tratar el contenido son: fichas de trabajo, cuestionarios, descripción de imágenes, descripción de fotografías, dibujos, plenarias, proyección de videos cortos, cuadros comparativos, líneas del tiempo, debates, lectura del libro de texto y actividades sugeridas en éste, trípticos, redacción de textos imaginarios, investigaciones extra clase.

De acuerdo a sus reportes de práctica, si bien en las planeaciones didácticas señalan los aprendizajes esperados, no todos son conscientes de si las actividades diseñadas en sus secuencias didácticas son apropiadas o no para lograrlos, así como si la forma en que organizaron al grupo para las diversas actividades influyó de alguna manera en ello. O tal vez esta no sea su preocupación principal, sino otra, como mantener el famoso “control del grupo”. Desmenucemos un poco esto.

Empecemos con ejemplos de quienes sí concientizan explícitamente lo que hacen, como Isaías, quien en una de sus planeaciones de la asignatura

Descubriendo sudcalifornia, de primer grado, contempla que los alumnos de secundaria realicen un texto imaginario en el que señalen cómo se imaginan que fue el establecimiento de la primera misión jesuita y la respuesta de los indígenas al contacto con los misioneros. Esta actividad es posterior a la explicación del tema. Lo que buscaba identificar era si sus alumnos “habían comprendido el tema, si desarrollaron un sentimiento de empatía, al reflexionar sobre qué pensarían los indios sobre la vestimenta de los jesuitas, sobre sus huaraches, sobre su corte de cabello y viceversa”. Sobre la organización del grupo, comenta que lo hizo “en equipos y en forma individual según la actividad a realizar, para hacer más ágil la actividad y propiciar la participación de todo el grupo lo cual funcionó en la mayoría de las actividades realizadas”. En cuanto al dominio del contenido y su tratamiento en la clase considera que lo reflejó “al poder ser capaz de aclarar dudas de los alumnos sobre el tema además de proporcionarles información nueva y en términos que ellos lo pudieran comprender, también con ejemplos de su vida cotidiana”.

Otro caso es el de Johanna, quien utilizó fotografías sobre la sociedad en la época porfiriana, mostrando algunas sobre la élite social, como fotos familiares, en paseos, bailes, entre otras, así como de la población rural, también desarrollando algunas actividades cotidianas. Johanna iniciaría el estudio del porfiriato en Historia de México, utilizando dichas fotografías para contextualizar la situación social. Lo que narra en su ejercicio de reflexión es que:

Deseaba que los alumnos identificaran las diferencias entre ambas clases sociales. Las diferentes formas de vestir, las actividades que cada quien realizaba, que trataran de imaginar el tipo de vida que llevaban, sus costumbres. También, en el caso de la gente del campo, quería que pensarán si hubo cambios en su condición de vida durante esos años del siglo XIX.

En los casos de Isaías y Johanna podemos observar que tratan de desarrollar el pensamiento histórico en sus alumnos de secundaria, al fomentar la crítica, el análisis, la comparación, la empatía, así como elementos de continuidad y cambio, que son los que Johanna intenta rescatar en el caso de la población rural durante el siglo XIX. En Isaías permea la reflexión sobre cómo organizar al grupo para las actividades, así como su dominio de la disciplina.

Cinthily, en una de sus jornadas de práctica docente, en la asignatura Historia de México, impartió el tema “Nueva España desde su consolidación hasta su independencia”, sus reflexiones son las más completas. Menciona las actividades didácticas realizadas por sus alumnos, las actitudes de éstos durante su realización, las estrategias que utilizó para mantener el interés en la clase y los resultados obtenidos. Una de las actividades fue que los alumnos de secundaria realizaran fichas de trabajo, mismas que según su registro fueron elaboradas con entusiasmo después de que él explicó el tema mediante

una línea del tiempo, [donde] los alumnos con el apoyo del libro del texto identificaron causas y consecuencias de las características políticas, económicas y sociales en relación con el tema [cuyos resultados muestran que las fichas] permiten procesar la información, desarrollando un pensamiento activo en los alumnos un pensamiento activo.

Un comentario interesante en las reflexiones de los estudiantes normalistas sobre sus prácticas docentes, referente a qué hacer cuando un alumno de secundaria cuestiona la historia oficial, es el que hace Paola, recordando cuando

una alumna le preguntó si Benito Juárez realmente podía ser considerado el benemérito de las Américas. Paola afirma:

como bien sabemos no existe una verdad absoluta, sino versiones y visiones distintas de sucesos y procesos históricos, lo importante es no “casarnos” con una sola visión o versión, así como además tener presente que la concepción y visión de la historia pasa a variar según los intereses, la cultura, la educación recibida, el país de origen y la perspectiva de cada persona [...] me parece importante mencionar que es de esperar que cada país tome de la historia aquello que le conviene, es decir todo lo que ayuda a recrear y mostrar esa historia que necesita, que considera la más apta, pero sobre todo aquella visión de la historia que los presenta como un país vencedor, lleno de héroes, de días de gloria, de actos de orgullo, aquello digno de ser recordado a través del tiempo por las futuras generaciones.

Como ya se ha mencionado, son los estudiantes normalistas que al inicio de su carrera tenían claro que querían ser profesores, que les gustaba la historia y/o las ciencias sociales quienes muestran este tipo de reflexiones sobre su práctica, reflejando un cambio en su concepción sobre la historia.

Anteriormente comentamos que el hecho de que los estudiantes normalistas no expliciten en sus reflexiones qué nociones históricas se desarrollan con sus secuencias didácticas quizá no se deba a que no les interese o que no lo sepan, sino que no es su preocupación fundamental cuando analizan sus jornadas. Lo que les interesa es mantener el control del grupo. Esta es una preocupación constante entre los estudiantes normalistas, pues lo comentan mientras permanecen en las escuelas secundarias y al regresar a la escuela normal. En sus reportes de práctica es constante encontrar comentarios sobre ello. Las dificultades que señalan tuvieron que enfrentar son, entre otras: el tono de voz (cuando es agudo o bajo), mantener el silencio en la clase mientras se

explica, que se organicen rápidamente al trabajar en equipo, mantener la disciplina. Todos estos aspectos giran en torno al control del grupo.

Esta preocupación por el control, y que aparezca repetidamente en sus informes, indica que una vez finalizada su jornada de práctica docente, al regresar a la escuela normal y hacer el análisis de aquella, los profesores titulares de las asignaturas correspondientes a la práctica docente orientan las reflexiones sobre esos aspectos: cómo controlar al grupo, la disciplina al interior del aula, que los adolescentes trabajen ordenadamente. Son pocos los registros que muestran un análisis sobre la enseñanza de la historia en estricto sentido, sobre las habilidades cognitivas que se desarrollan en los adolescentes que les permitan un pensamiento histórico. Estos aspectos se trabajaron en los primeros semestres de la carrera, pero si recordamos que en el momento de esta investigación la titular de la asignatura *Observación y práctica docente* no posee el conocimiento, la experiencia ni el interés por la historia, poco puede lograrse.

Si los estudiantes normalistas centran su atención en el control del grupo, corren el riesgo de que existan situaciones en sus clases que les pasen desapercibidas y por lo tanto no las aprovechen para generar el interés por la historia o un aprendizaje. Sobre esto, Christian cuenta que en una de sus clases, en las que explicaba el movimiento estudiantil de 1968, hablaba sobre cómo podría haberse resuelto de una forma distinta el conflicto si se hubiese dado el diálogo y la toma de acuerdos. Narra que:

en ese momento dos alumnos que llegaron un poco tarde me pidieron permiso para entrar. Como con este grupo siempre me tocaba después del receso tenía muchos problemas para que llegaran a tiempo, por lo que debía enseñarles

a ser puntuales, a ser disciplinados. Sin preguntarles por qué llegaban unos minutos tarde, no los dejé entrar y los envié a prefectura. En eso una alumna levanta la mano y me dice “profe ¿usted considera que esa fue una manera de resolver un conflicto? Porque no platicó con ellos, ni siquiera les preguntó, ni estableció acuerdos, sólo los castigó”. Me di cuenta de que se me cayó la clase.

Alejandro, sobre esto mismo, dice:

en segundo año batallé mucho por su comportamiento ya que son muy inquietos no les gusta poner atención a la clase, hace falta estar constantemente tras ellos para que puedan trabajar. Al momento de trabajar la mayoría se la pasan platicando de temas como música, moda, alimentos, deportes, etc. Todo menos de lo que trate la actividad.

En este caso, si Alejandro comprendiera que la historia se problematiza desde el presente y que para despertar el interés de los adolescentes hay que tomar en cuenta sus intereses, acercar la historia a su vida cotidiana, podría aprovechar ese tipo de situaciones, dejando de lado por un momento el tema de la clase y explicándole a sus alumnos que la música, la moda, los deportes, etc., forman parte del desarrollo de las sociedades, que tienen una construcción y evolución histórica, que sus características son distintas según cada época, que ellos, los alumnos de secundaria, inciden en el rumbo que tome la moda, la música, el deporte, en la actualidad y en el futuro. Habría que pensar ¿qué tipo de profesor se quiere ser? ¿De qué manera interesar a los adolescentes en la historia?

Sobre esto Huldérigo dice:

no quiero ser un docente frustrado, que no sólo preferiría no ser docente, sino que no está dispuesto a mirar más allá de sí mismo. Considero que es mejor ser un docente apasionado para estar más preocupado por provocar pasión que por transmitir información y lograr que los estudiantes se introduzcan en el campo del saber [...] siempre me pregunto ¿qué más puedo hacer para provocar su curiosidad? ¿Qué más puedo hacer para provocar su entusiasmo? ¿Qué más puedo hacer por apasionarlos con lo que me apasiona? Son las preguntas y son las respuestas a las mismas lo que quiero convertir en mi principal reto.

Además del control del grupo, otra preocupación entre los estudiantes normalistas es el manejo del tiempo. Para ellos es un reto que el tiempo de cada clase les “alcance” para desarrollar su secuencia didáctica. En sus reflexiones se refleja cierta frustración ante situaciones como que su clase inicie tarde, ya sea porque el profesor titular se retrasó y es quien tiene la llave del salón, porque su clase coincidió con la asamblea, así como las interrupciones que se dan porque el prefecto, otros profesores, personal de apoyo o los coordinadores académicos acuden a las aulas a dar diversos avisos.

Otro aspecto que para los estudiantes normalistas representa todo un reto, es que diseñan sus planeaciones didácticas sin conocer las características de los alumnos de los grupos en los que impartirán clase. Anteriormente se les enviaba durante una jornada escolar completa a observar al grupo, día que debían aprovechar para conversar con los profesores titulares y así obtener la información mínimamente necesaria para planear sus secuencias didácticas. Actualmente eso no sucede, cuando acuden a las escuelas secundarias es para pedir los contenidos temáticos que impartirán por lo que la información que les proporcionan los profesores titulares en ocasiones es mínima. Es así que diseñan las planeaciones didácticas de acuerdo a como consideran, según su criterio y las posibles orientaciones del titular de la asignatura de observación y práctica docente, teniendo que, como consecuencia, hacer adecuaciones una vez que inicia su jornada en las escuelas secundarias y conocen un poco a los grupos.

Aunque solo hemos mencionado algunos ejemplos, podemos decir que de los 23 estudiantes normalistas que actualmente se están formando como

profesores de historia, 17 han cambiado su concepción sobre la historia, comprenden un poco más cómo se construye el conocimiento histórico, cuestionan la historia oficial pero entienden que es una interpretación de la historia que obedece a un fin político. De la misma manera, reconocen cuál es la función social de la disciplina y su utilidad al enseñarla en secundaria. Ahora bien, debemos puntualizar que señalamos lo anterior no solamente como resultado del análisis de sus planeaciones didácticas, de los informes de práctica y los diversos ejercicios de reflexión aplicados para esta investigación, sino que al formar parte activa en su proceso de formación, en las diversas asignaturas en que se ha estado frente a grupo constantemente se les lleva al análisis de su disciplina, de cómo podrían enseñarse los temas que se estudian en la escuela normal a los adolescentes, de qué hacer ante situaciones hipotéticas al tratar dichos contenidos, entre otras cosas.

Sin embargo, de estos 17 estudiantes normalistas, no todos se sienten seguros en el momento de impartir clases en las escuelas secundarias. El tiempo es un factor de presión para ellos (las clases de secundaria son de 50 minutos), las frecuentes interrupciones de clase en la escuela secundaria, así como el control del grupo. En sus reportes de práctica docente, solamente 12 presentan cierto grado de análisis sobre la implementación de sus secuencias didácticas y los resultados de las mismas.

Los otros seis integrantes del grupo de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia son quienes presentan mayores debilidades en su formación. En su concepción sobre qué es la historia

permanecen rasgos positivistas, las reflexiones que hacen sobre su práctica docente se enfocan en si las cosas les “salieron bien” o no, lo que determinan en función de si los alumnos de secundaria terminan las actividades de cada clase. Tienen serias carencias en el dominio del contenido de su disciplina, por lo que en las clases en secundaria dan explicaciones mínimas de los temas dedicando el mayor tiempo de clase a las actividades que realizan los adolescentes.

CONCLUSIONES

El magisterio nacional se ha formado desde finales del siglo XIX en las escuelas normales, por lo que es incuestionable la contribución de estas instituciones en tareas como el combate al analfabetismo y, por lo tanto, al rezago educativo. Fueron aquellos profesores que desde la década de los veinte hasta los cincuenta, trabajaron arduamente en las escuelas rurales, en cada rincón del país, quienes convirtieron el magisterio en un apostolado.

Las escuelas normales se han transformado a lo largo de su existencia, atendiendo distintas necesidades y políticas educativas del Estado. Desde el proyecto nacionalista de Vasconcelos, el impulso a la educación rural, la educación socialista en la época cardenista, el plan de 11 años de Torres Bodet y las reformas implementadas a partir de los ochenta, a través de las cuales se impulsó un modelo educativo modernizador y descentralizado que planteó grandes retos a las instituciones formadoras de docentes.

De esa manera, a partir de los noventa el Estado otorga apoyo financiero a las escuelas normales mediante programas de fortalecimiento institucional, con el objetivo del mejoramiento de la infraestructura escolar, el equipamiento de las aulas, las áreas de atención a los estudiantes como bibliotecas, así como la actualización y capacitación de la planta docente. Todo ello con miras a cumplir una exigencia mayúscula para las escuelas normales: transformarse en instituciones de educación superior.

Sin embargo, la realidad de las escuelas normales indica que será difícil consolidar dicha transformación. En primera instancia, hay una diversidad de estas instituciones: escuelas normales urbanas, rurales, federales y estatales. Cada una ha crecido a ritmos distintos. Pero los factores que las afectan son los mismos: rezago en planes y programas de estudio, carencia de presupuesto para dotar de infraestructura y equipamiento suficiente (no todas las escuelas normales participan en los programas federales de fortalecimiento a la educación normal) , falta de profesores actualizados que formen a los futuros profesores de educación básica, así como una deficiente selección de los aspirantes que ingresan, pues ante la falta de un perfil de ingreso, muchos no tienen vocación, no ingresan al programa educativo que desean inicialmente o bien, no cuentan con los conocimientos mínimos para ser aceptados.

Estas carencias o deficiencias de la formación normal se reflejan en los resultados de los exámenes de nuevo ingreso a servicio docente, así como en los exámenes nacionales de conocimientos y habilidades docentes, donde los índices de aprobación o idoneidad son bajos. Ahora bien, si los resultados de estas pruebas estandarizadas muestran que la formación inicial de los profesores de educación básica no es precisamente la mejor, habría que cuestionar la reforma educativa actual, ya que aunque se reconoce en el discurso de las autoridades educativas federales que las escuelas normales no desaparecerán, sino que se fortalecerán para la mejora en la preparación profesional del profesorado del país, la atención se ha centrado en la evaluación de los profesores y las sanciones correspondientes. Se habla de una mayor calidad en la educación, pero no se

garantizan las condiciones laborales y de vida de los profesores mexicanos. Muestra de ello son las problemáticas existentes en diferentes puntos del país, en últimas fechas, por la centralización de la nómina y la falta de pago de miles de profesores, el no cumplimiento de acuerdos de equipamiento de escuelas, la asignación de plazas a profesores de nuevo ingreso sin respetar la antigüedad de profesores con años de trabajo mal pagado cubriendo interinatos, como compensados, etc.

Uno de los planes y programa de estudio que permanece sin actualización es el de la licenciatura en educación secundaria en sus diversas especialidades. Aunque los planes y programas de estudio de educación secundaria vigentes son de 2011, el de formación inicial de profesores para este nivel corresponde a 1999. Esto significa que en las aulas de las escuelas normales superiores se tengan que hacer las adecuaciones correspondientes, dependiendo las especialidades, para que la formación de los futuros profesores corresponda con la realidad de las escuelas secundarias.

En el caso de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, ha formado tres generaciones de licenciados en educación secundaria con especialidad en historia. Actualmente un grupo de 23 estudiantes normalistas conforman la cuarta generación. La institución cuenta con la infraestructura suficiente para ofrecer el programa educativo pues el aula en donde se imparten las clases está equipada con cañón y equipo de cómputo, la biblioteca tiene la mayoría de la bibliografía sugerida en los programas de estudio y los estudiantes tienen acceso a un centro de cómputo con internet.

La planta docente que participa en este programa educativo es, por lo menos en lo que concierne a la atención de las asignaturas de la línea de formación específica, una de las más completas de la ENS pues su formación inicial es en la disciplina histórica, ya sea normalista o universitaria. El resto de las asignaturas de formación general y común han sido atendidas por profesores de diversos perfiles, mismos que los estudiantes normalistas consideran no han sido idóneos pues su aprendizaje no ha fue significativo. Si pensamos en una escuela con instalaciones suficientes, con biblioteca, centro de cómputo, etc., cuya planta docente que atiende las asignaturas de la especialidad tiene antigüedad en la institución, estudios de posgrado, proyección académica, preocupación por la formación de los profesores de historia, supondríamos que dicha formación se desarrolla en los mejores términos.

Sin embargo, la ENS es una institución en donde coexisten diversas visiones sobre la formación inicial de profesores, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de sus aulas. Por un lado, están los directivos, quienes se preocupan más por el funcionamiento administrativo de la escuela normal que por cuidar la calidad de los programas educativos. Muestra de ello es que en los últimos años el curso especial de nivelación pedagógica se ha quedado poco a poco sin alumnos al punto de estar en peligro de desaparecer. Frente a esta situación, no han surgido planteamientos viables sobre qué modificaciones podrían hacerse al curso o bien si habría que diseñarse otro que corresponda a las necesidades educativas actuales. Esto es preocupante y un tanto inentendible, si recordamos que la ENS es una escuela formadora de docentes estatal, con solo

12 profesores con plazas de homologados del subsistema de educación normal, que se sostiene mediante un subsidio del gobierno del estado que no ha aumentado en años, las cuotas por concepto de inscripciones a los diversos programas educativos y los apoyos federales a través de ProFEN.

Aunque la ENS es una institución de educación superior, sus prácticas cotidianas se asemejan a las de escuelas de educación básica. Los lunes se realizan honores a la bandera nacional, cerrándose el portón para que no entren quienes llegan tarde, hasta que termine el acto cívico. Un timbre señala la rutina diaria, los cambios entre clases y los momentos de descanso. Constantemente hay interrupciones por diversos festivales: día del amor y la amistad, inicio de la primavera, día del estudiante, reina del día del estudiante, torneos deportivos, etc. La problemática que representan estas actividades es que no se organizan en horarios que no afecten clases, por lo que los profesores en general constantemente se quejan sin que se resuelva la situación.

De la misma manera que en las escuelas secundarias, a finales de cada mes se realizan reuniones de consejo técnico con muy baja asistencia por parte del profesorado. En estas reuniones no se discuten aspectos académicos con miras a la mejora de la calidad de la formación inicial, se empantanan en discusiones que se alargan por horas sin llegar a ningún acuerdo o resultado, para retomarse en la siguiente reunión.

En el caso de las reuniones de academia, en el área de ciencias sociales no son frecuentes. Cuando mucho se realiza una al inicio del semestre y otra al final, por lo que en el transcurso de éste no se colegia, no se discute qué están

aprendiendo los estudiantes normalistas, cómo están aprendiendo, el grado de avance en el tratamiento de los contenidos temáticos de las asignaturas, el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes, posibles proyectos académicos a desarrollarse, cómo imparten su asignatura en las escuelas secundarias, nada. En las reuniones de inicio de semestre el jefe de la mesa de técnica repite el mismo discurso de siempre: si habrá o no retardos, que los estudiantes deben portar uniforme de lunes a viernes, en qué momentos se deben registrar en el sistema las calificaciones, en qué fecha debe entregarse la planeación didáctica. Al cierre del semestre los profesores notifican si hubo estudiantes reprobados o no, quiénes mostraron un bajo desempeño académico y se notifica sobre cuándo se entregarán los informes de cierre de semestre.

Las decisiones se toman desde el ámbito directivo y coordinación académica. Incluso situaciones como las asignaturas optativas de quinto y sexto semestres. Los estudiantes de la especialidad en historia solicitaron vía oficio se les impartiera historia regional, como se había venido realizando con las generaciones anteriores, pero la jefatura de mesa técnica decidió unilateralmente que cursaran *Identificación de necesidades educativas especiales*. No se discutirá aquí la pertinencia o no de dicha asignatura, sino que se puntualiza la falta de comunicación que la jefatura de mesa técnica tiene con el alumnado y el autoritarismo con que opera.

Otras decisiones que se han tomado desde la coordinación académica y jefatura de mesa técnica que no se entienden son la asignación de algunos profesores para impartir ciertas asignaturas. Como se mencionó en el cuerpo del

trabajo, *Escuela y contexto social*, *Observación del proceso escolar* y *Observación y práctica docente I y II* fueron impartidas por un profesor de perfil normalista, con la especialidad en historia y experiencia en secundaria, pero al ser asignado como asesor de estudiantes de séptimo y octavo semestres de estudiantes de la especialidad en geografía, se utiliza como argumento la falta de tiempo que tendría para supervisar a los estudiantes de historia en sus visitas a las escuelas secundarias para, en *Observación y práctica docente III* imponer a una profesora que si bien es de formación normalista, no es de historia ni tiene experiencia en secundaria. La consecuencia de esto fue la falta de organización óptima en las jornadas de observación y práctica docente de los estudiantes de historia, así como la poca o nula supervisión de la profesora.

Una muestra más de la poca asertividad en las decisiones, es que aunque la academia de historia es la única completa en la ENS, con profesores suficientes para atender la línea de formación específica, al publicarse la tira de asignaturas y profesores de sexto semestre, uno de los profesores especialistas en historia ya no aparecía como titular de una asignatura. En cambio, fue asignado para atender una de la especialidad en inglés, por lo que el grupo de sexto semestre de la especialidad en historia iniciará, además, ese semestre sin contar con la plantilla completa de profesores de historia e, incluso, sin profesor, pues no había sido asignado nadie aún. Al parecer, se contrataría a algún docente nuevo, cuando la escuela vive una situación financiera compleja.

Todas estas situaciones reflejan una institución en donde no hay un modelo bien definido de formación docente, sino que coexisten elementos de varios de

ellos. En la portación del uniforme, la toma de decisiones de arriba-abajo, encontramos rasgos del modelo de formación académica, así como el de racionalidad técnica. En este último encaja también el diseño del plan de estudios, pues parte de una formación general y común para llegar a la especialidad, al dominio de la disciplina y la preparación docente, los profesores deben rendir informes sobre el aprovechamiento de los alumnos cada cierto tiempo, las materias son diseñadas por expertos de escritorio y de carácter obligatorio. La orientación práctica la encontramos en la preponderancia que el plan de estudios le otorga a la práctica docente. Se aprende –o se pretende que los estudiantes normalistas aprendan- acompañado de un profesor de la ENS y el acompañamiento de los profesores titulares de historia de las escuelas secundarias. Sobre esto, ya hemos mencionado que los futuros profesores de historia no han tenido el acompañamiento adecuado por parte de su profesora de práctica docente de la ENS.

Estos modelos de formación docente interactúan, además, con el modelo de enseñanza de la historia que los profesores de la especialidad pretenden desarrollar. Un modelo crítico, analítico, comunicativo, a través del cual se comprenda cómo se construye el conocimiento histórico, la importancia de enseñar historia en educación secundaria para que los adolescentes desarrollen un pensamiento histórico, para que problematicen su presente, se reconozcan a sí mismos como sujetos históricos y aprendan a vivir en sociedad.

Son más las fortalezas que las debilidades que presenta la formación inicial de profesores de educación secundaria. Los estudiantes normalistas objeto de

este estudio muestran en su mayoría un cambio en la concepción que tenían originalmente sobre la historia, su función social y su enseñanza. Son jóvenes preocupados por aprender, no sólo a dominar los conocimientos disciplinarios sino la didáctica de su especialidad, son críticos, analíticos, tienen interés en aprender y en generar aprendizaje en los adolescentes, reconocen que los cambios que han tenido en la planta docente no han sido los adecuados, que la dinámica escolar en ocasiones no posibilita optimizar las clases, pero han optado por permanecer callados ante el autoritarismo con que se toman las decisiones.

Las debilidades que permean aún en el proceso de formación inicial, corresponden, en primera instancia, a la dinámica escolar que hemos comentado, así como a una debilidad latente en el proceso de selección de alumnos de nuevo ingreso: la falta de un perfil que señale los conocimientos mínimos necesarios para ser profesor de historia. Si quienes dirigen la institución, desde directivos hasta coordinación académica y jefatura de mesa, conocieran a cabalidad los programas de estudio y tuvieran un interés mínimo por una formación de calidad, se aprovecharía el personal académico con que cuenta para atender la especialidad en historia, se seleccionarían mejor a los profesores que atienden las asignaturas de formación general y común, habría menos pérdida de clases por festivales y actividades de diversa índole que en ocasiones ni siquiera están bien organizadas y no contribuyen a la formación integral del alumnado normalista, los programas de estudio de las asignaturas serían revisados en colegiado para identificar qué necesita actualizarse, las jornadas de observación y práctica docente estarían mejor organizadas para brindar un acompañamiento efectivo a

los estudiantes, se fomentarían actividades académicas complementarias, todas estas cosas, que necesitan reorientarse para la mejora de la formación inicial de los profesores de historia.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAUT, Alberto, *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, SEP, 2003

AUGUSTOWSKY, Gabriela, “La historia de la ciudad en la escuela: ¿historia local o historia social?”, en *Tras las huellas urbanas: enseñar historia a partir de la ciudad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000, pp. 23-59.

ASPRELLI, María Cristina, “Cap. III. La formación docente”, en *La didáctica en la formación docente*, Argentina, Homo Sapiens, 2011, pp. 95-125

BENEJAM, Pilar, “Capítulo IV. La selección y secuenciación de los contenidos sociales”, en Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, España, Universidad de Barcelona, Horsori, 1997, pp. 71-89

CARRETERO, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia” en Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1997, pp. 211-239

HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier, “Cap. 9. Análisis de fuentes”, en *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, México, Graó/SEP, 2008, pp. 107-121

IMBERNÓN, “Modelos de formación permanente del profesorado”, en *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó, 1994, pp.67-81

PRATS, Joaquín, “Dificultades para la enseñanza de la historia en educación secundaria”, en *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001, pp. 35-51

PÉREZ GÓMEZ, A. I., “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en Pérez Gómez y Gimeno

Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata, 1999, pp. 398-429

SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Historia*, México, 2011

SEP, *Licenciatura en educación secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia*, México, 2001

SEP, *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria. Documentos básicos*, México, 2010

Referencias electrónicas

“Cap. II. La formación inicial de docentes y la práctica profesional”, <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/zscapituloIIDef.pdf?sequence=5,p.55-101> [consultado el 20 de febrero de 2014]

DE LELLA, Cayetano, *Modelos y tendencias en la formación docente*, Lima, Perú, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999, <http://www.oei.es/cayetano.htm> [consultado el 15 de marzo de 2014]

FLORESCANO, Enrique, *La función social de la historia. Presentación para la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar*, marzo de 2010, Guadalajara, Jalisco, <http://www.jcortazar.udg.mx/sites/default/files/Funcion%20social%20de%20la%20historia.pdf> [consultado el 18 de marzo de 2014]

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA), *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*, <http://www.snte.org.mx/assets/laformacióndocenteenMéxico18222012.pdf> [consultado el 4 de febrero de 2014]

PAGES, Joan, *Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia*, 2003, <http://www.um.es> [consultado el 3 de septiembre de 2013]

ANEXOS

1. Ejercicio de reflexión aplicado durante segundo semestre.

Nombre: Perla Regis

¿Por qué elegiste la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia?

Porque quería estudiar y por recomendación de un amigo decidí hacer examen para historia porque, aunque no fue mi primera opción, siempre me ha gustado la historia. Me había acercado a ella a través de novelas, películas, revistas, etc., y la docencia siempre me ha interesado, creo que tengo vocación por enseñar. Otra razón fue por aprender algo nuevo, ya que regresarme con el inglés me pareció aburrido y monótono.

¿Qué es la historia?

El estudio del pasado para comprender el presente.

¿Cuál es su función social?

Creo que la función social es crear conciencia en los individuos: de dónde vienen, quiénes son y hacia dónde van. La memoria histórica, es decir, lo que los hace sentir parte de un lugar y trabajar conjuntamente por el desarrollo y bienestar de su país.

Nombre: Paola Arely de Jesús Martínez Castillo

¿Por qué elegiste la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia?

En lo personal la elegí porque desde temprana edad deseaba ser maestra, fue en secundaria donde comencé a tener un mayor gusto e interés por la historia y en la preparatoria me convencí de que realmente la carrera que deseaba cursar iba enfocada a la docencia en la asignatura de historia, fue en la preparatoria donde durante el transcurso de los semestres al abordar las asignaturas de historia de México, historia universal e historia del arte me interesé más que nunca en dicha asignatura y me percaté de que deseaba conocer más sobre la historia y sobre todo enseñarla, compartirla y transmitirla a los demás. Además porque me gusta tratar y convivir con adolescentes y porque a pesar de ser una etapa algo complicada es a su vez interesante, en la que los alumnos están más

encaminados a la reflexión y emitir juicios de valor (en comparación con los alumnos de menor edad como preescolar y primaria) por lo que aunque enseñar a los adolescentes resulte incluso todo un reto es algo que me gusta y disfruto.

¿Qué es la historia?

Es el estudio del pasado.

¿Cuál es su función social?

Desarrollar un sentimiento de pertenencia e identidad nacional.

Nombre: Martín Alejandro C.

¿Por qué elegiste la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia?

Para quedar en la normal.

¿Qué es la historia?

Son fechas, nombres, lugares.

¿Cuál es su función social?

Poder entender cuando y por que sucedieron las cosas.

2. Ejercicio de reflexión realizado al término del cuarto semestre.

Nombre: Iris A. Domínguez Mesta

¿Qué piensas de la enseñanza de la historia?

Que es complicada para transmitirla a los alumnos adolescentes quizá porque aún no encontramos la manera universal (y dudo que exista) para transmitir el gusto por la disciplina histórica. Creo que es enriquecedora ya que si nuestros alumnos imaginaran el valor tan grande que tiene la historia y la vieran como una herramienta o llave maestra que puede remontarlos a comprender los hechos más remotos o contemporáneos y apropiarse del por qué pasan las cosas la valorarían aún más. Y por último creo que es muy necesaria y no debería de estancarse en la enseñanza que actualmente se imparte.

¿Cuál es la función social de la historia?

Crear entre los individuos una conciencia histórica y colectiva, generarles un sentido de pertenencia en su nación y entorno.

¿Qué utilidad tiene enseñar historia en secundaria?

Comprender los hechos actuales a través de los sucesos históricos, crear las nociones temporales las cuales te ayudan a conocer las causas de los sucesos.

Cuando has impartido clases:

¿Qué actividades contemplas en tu planeación?

Cuestionarios, reflexiones, discusiones grupales, análisis de videos, canciones.

¿Qué uso le das al libro de texto?

Sólo de apoyo para los alumnos, pero no que lo vean como la verdad total

¿Qué otros recursos utilizas?

Videos, canciones.

Nombre: Huldérigo Rodríguez

¿Qué piensas de la enseñanza de la historia?

Hay tantas cosas que ya no sé que pensar, los alumnos (mayoría) no les gusta, los profesores (mayoría) no se preocupan por ella, por lo regular existe un desapego por ella, pero hay quienes pueden o podemos hacer algo por ella.

¿Cuál es la función social de la historia?

Dar respuesta a los cuestionamientos básicos del hombre, la mayoría de nosotros nos interesamos en saber cómo es que somos quienes somos y cómo hemos llegado a serlo, dar respuesta al qué hacemos aquí y nos ayuda a comprender el presente.

Cuando has impartido clases:

¿Qué actividades contemplas en tu planeación?

Aquellas que me ayuden a realizar el aprendizaje esperado, ya sean cuestionamientos, cuadros de comparación y breves reflexiones.

¿Qué uso le das al libro de texto?

Simplemente como un material de apoyo que se fortifica junto con la explicación oral y mediante ejemplificaciones visuales o auditivas externas.

¿Qué otros recursos utilizas?

Videos, canciones, imágenes, material personal como billetes, fotografías, todo con el fin de amplificar la captación de atención del alumno y terminar con el prejuicio de que la materia es aburrida.

Nombre: Enrique Fischer

¿Qué piensas de la enseñanza de la historia?

Es fundamental dado que en ella se establecen vínculos entre pasado y presente creando un pensamiento más crítico en la juventud en los diversos contextos sociales actuales. Claro que la enseñanza de la historia es muy diversa, algo que tiene gran peso en la manera de comprenderla por los alumnos. Pienso que la historia en la actualidad debe irse centrando en acontecimientos y su importancia como causa y efecto, posteriormente llegan los personajes y las fechas.

¿Cuál es la función social de la historia?

Esta varía dependiendo los intereses políticos, culturales, sociales, y sobre todo económicos. Estos factores son los que marcan y crean diversas posturas con respecto a la historia. En lo personal me gustaría aplicar la historia enfocada al apoyo mutuo y al sector popular creando un poco de caos en las mentes y conflictos en las sociedades, uniendo a la población por causas, ideas y sus diversas variantes del pensamiento.

Cuando has impartido clases:

¿Qué actividades contemplas en tu planeación?

La gran mayoría de mis actividades dependen de reflexiones personales las cuales posteriormente tienden a debatirse en equipos y exponerse al grupo. Por lo general trato de hacer más viva la historia partiendo del presente y relacionándolo con el pasado para llegar a conclusiones.

¿Qué uso le das al libro de texto?

En realidad no le doy casi nada de uso, lo considero importante pero no esencial. Esto se debe a que me interesa cautivar al grupo con imágenes, frases y datos más apegados a la juventud, dejando la monotonía de fuera.

¿Qué otros recursos utilizas?

Imágenes, dibujos, esquemas, videos, etc. Casi siempre me enfoco en lo visual por el apego que hay con ella en la juventud actual.

3. Cuestionario dirigido a los estudiantes normalistas:

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Maestría en Enseñanza de la Historia
“Diagnóstico de la formación inicial de profesores de Historia de secundaria en la Escuela Normal Superior del Estado de B.C.S.”
Tesisista: Bianca Gpe. Rodríguez Quiñones

La información recabada a través de este instrumento, es importante para analizar el proceso de formación inicial de los profesores de la Historia en la Escuela Normal, por ello, de manera anónima, reflexiona sobre las clases que te imparten o te han impartido tus profesores. Esta información será tratada de forma confidencial y exclusivamente para la realización de la tesis.

Profesor (a):

1. Al inicio del semestre, el profesor presenta la asignatura, explicitando sus objetivos, contenidos, metodología de trabajo y forma de evaluación?
2. La metodología de trabajo y criterios de evaluación son negociados entre el profesor y los estudiantes, o es decidida sólo por el profesor?
3. ¿El alumno es informado a lo largo del semestre sobre su desempeño académico o sólo al final del curso?
4. ¿La evaluación es congruente con los criterios presentados al inicio del curso?
5. ¿Qué hace el profesor al inicio de su clase? (pase de lista, recuperación de conocimientos previos, etc.)
6. Señala de manera verbal o a través del pizarrón el tema que se estudiará en la clase?
7. ¿Cómo imparte la clase? Es expositivo, fomenta la participación, etc.
8. ¿El lenguaje que utiliza es claro, comprensible, o está cargado de tecnicismos y conceptos especializados?
9. ¿Qué actividades se desarrollan en su clase? Exposiciones, reportes de lectura, dramatizaciones, resúmenes, cuestionarios, trabajos en equipo (mencionar cuáles), etc.

10. ¿El profesor resuelve dudas, responde los cuestionamientos planteados en clase?
11. ¿Qué tipos de tareas se realizan? ¿Son revisadas?
12. La bibliografía utilizada para el estudio de los contenidos ¿son los sugeridos en el programa de la asignatura o el profesor sugiere otros textos como lectura complementaria?
13. ¿Qué otros materiales y/o recursos de apoyo utiliza el profesor? Películas, revistas, etc.
14. Los contenidos temáticos, ¿son aprendidos de memoria, analizados para su comprensión, o qué opinas al respecto?
15. Comentarios adicionales (opcionales).

4. Encuesta para profesores

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Instituto de Investigaciones Históricas
Maestría en Enseñanza de la Historia

Estimado profesor:

Con el objetivo de obtener el grado de Maestra en Enseñanza de la Historia, se realiza una investigación sobre la formación inicial de los profesores de Historia en la Escuela Normal Superior del Estado. Para ello, es necesario saber, entre otras cosas, la formación académica de los profesores que imparten clases en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia (LES-Historia), así como su actualización en la didáctica de dicha especialidad, entre otros aspectos.

Su aportación puede ser de gran ayuda en el momento de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje al formar profesores de Historia de secundaria.

Todos los datos que usted nos facilite serán confidenciales. El éxito de la investigación depende de la veracidad de las respuestas. Los datos personales consultados son sólo para tener un registro de los profesores que han contestado el cuestionario.

El tiempo que se dispone para procesar la información no es mucho, por lo que le solicitamos que el cuestionario sea devuelto lo antes posible.

De antemano muchas gracias por su colaboración a responder todas las preguntas del cuestionario. Quedamos a su disposición para cualquier aclaración o duda.

Lic. Bianca Gpe. Rodríguez Quiñones

Formación de los profesores de la LES-Historia de la ENS

I. Información personal

Nombre:

Apellidos:

Fecha de nacimiento:

Sexo:

Masculino

Femenino

Estado civil:

Soltero (a)

Casado (a)

Divorciado (a)

Viudo (a)

Unión libre

Domicilio particular:

Teléfono particular:

E-mail:

Años de servicio como profesor en la Escuela Normal Superior:

Años de servicio como profesor de la LES-Historia en la Escuela Normal Superior:

Tipo de contratación (base, asignatura, otro):

II. Formación de los profesores de la LES-Historia

1. Nombre del título profesional (ejemplo: licenciado en historia, licenciado en pedagogía):

2. Institución de educación superior donde realizó sus estudios profesionales:

3. ¿Qué otros estudios de licenciatura y/o posgrado tiene?

III. Actualización permanente de los profesores de la LES-Historia.

4. ¿Durante los últimos cinco años usted ha realizado algún tipo de actualización?

- Sí
- No

5. ¿Qué tipo de actualización ha realizado en los últimos cinco años?

Año	Nombre	Seminario	Curso	Diplomado	Taller	Otro	Duración

6. ¿Ha quedado satisfecho con la calidad de la actualización que ha recibido?

- Sí
- No

7. Mencione dos aspectos positivos que destacaría de esa actualización.

- a)
- b)

8. Mencione dos aspectos negativos de la actualización recibida.

- a)
- b)

9. ¿Considera que la actualización que ha realizado le ha servido para mejorar su práctica docente?

- Sí
- No

10. Si la respuesta anterior es positiva indique, ¿en qué le ha servido a su práctica docente?

11. Marque con una cruz las áreas de conocimiento en las que se ha actualizado. Puede marcar más de una opción.

- Historia regional
- Historia de México
- Historia universal
- Teoría de la historia
- Didáctica de la historia
- Didáctica de las ciencias sociales
- Pedagogía general
- Diseño curricular
- Evaluación
- Diseño de material didáctico
- Uso de las TIC'S
- Otro. Especifique _____

12. Cuando ha realizado algún tipo de actualización ¿Quién lo ha financiado? Marque con una cruz.

- Pago personal
- Escuela Normal Superior
- Otro. Especifique _____

13. Mencione las asignaturas que ha impartido en la Especialidad de Historia

14. ¿Ha sido asesor de séptimo y octavo semestres?

- Sí
- No

15. ¿Ha participado en alguna investigación histórica?

- Sí
- No

16. ¿Tiene alguna publicación de investigación histórica?

- Sí
- No

17. Si su respuesta anterior es afirmativa, mencione los títulos de sus publicaciones.

¿Tiene alguna publicación de investigación educativa?

- Sí
- No

18. Si su respuesta anterior es afirmativa, mencione los títulos de sus publicaciones

19. ¿Tiene alguna publicación de material didáctico?

- Sí
- No

20. Si su respuesta anterior es afirmativa, mencione los títulos de sus publicaciones

Proceso de enseñanza-aprendizaje

21.Cuál es el modelo didáctico que implementa en sus clases?

- Modelo de transmisión-recepción
- Modelo por descubrimiento
- Modelo crítico
- Modelo posmoderno o comunicativo
- No lo sé

22. Señale, en los siguientes cuadros, lo que corresponda

El programa de estudio de la (s) asignatura (s):	SI	NO
Está diseñado para concluirlo en tiempo y forma		
No lo alcanza a cubrir por diversas suspensiones		
Sigue los contenidos temáticos como se señalan en el programa		
La bibliografía sugerida es adecuada para abordar los contenidos temáticos		
Hace modificaciones en la bibliografía		

De acuerdo a su criterio, los problemas de la enseñanza de su (s) asignatura (s) están	SI	NO
--	----	----

en:		
El contenido del programa de estudio		
La falta de estrategias didácticas en el programa		
A los alumnos les cuesta trabajo comprender los contenidos temáticos		
En que los alumnos no ponen atención		
Falta de interés de los profesores		
Otra que usted observe:		

De las siguientes estrategias didácticas elija las que utiliza en el aula	
Mapas conceptuales	
Exposición de los alumnos	
Cuestionarios	
Resúmenes	
Dictados	
Exposición del profesor	
Otra:	

Cree usted que el uso de estos recursos didácticos asegura el aprendizaje significativo de los alumnos	SI	NO
Videos/películas		
Power point		
Visitas a museos y monumentos históricos		
Visitas a zonas arqueológicas		
Utilización de mapas		
Revistas especializadas		
Obras literarias (cuentos, novelas)		

Utiliza los conocimientos previos de sus alumnos para	SI	NO
Que los alumnos tengan curiosidad por el tema		
Que sirvan de enlace con los nuevos conocimientos		
Motivar a los alumnos		
Que la clase no sea aburrida		
Que ellos mismos expliquen a sus compañeros		
Aumentar su calificación		

Elija las opciones que más se acerquen a las actividades que toma en cuenta para evaluar a los alumnos	
Participación	
Asistencia	
Trabajo en clase	
Resúmenes	
Cuestionarios	
Examen	
Otra: Trabajos de investigación	

5. Fragmento de planeación didáctica, Isaías Trasviña

SESIÓN	ACTIVIDADES	Tarea:	Observaciones																
1	<p>INICIO: Darles a conocer a los alumnos la importancia de los establecimientos misionales (tres órdenes religiosos). Un panorama general apoyado con imágenes de los establecimientos en la California.</p> <p>DESARROLLO: Los alumnos ubicarán en un mapa actual los diferentes establecimientos misionales que se fueron presentando a partir de la de nuestra señora de Loreto y que propósito cumplían. Redactar un breve texto imaginario en el que señalen cómo se imaginan que fue el establecimiento de la primera misión y la respuesta de los indígenas al contacto con los misioneros.</p> <p>CIERRE: Que los alumnos reflexionen acerca de las consecuencias que trajo consigo la ocupación misional de la península así como también cual fue el proceso que se dio para la evangelización de los indios.</p>	<p>Recortar por los libros con las claves para confeccionar</p> <p>Actividad del día → 7 de diciembre</p> <p>Desarrollar la tarea de la biografía y continuar la lectura.</p> <p>Redactar un texto imaginario</p> <p>Recortar los sig. característicos en el folio</p> <p>Llegada de los misioneros</p> <p>que dilación los indios sobre la vestimenta de los misioneros y viceversa</p> <p>que actividad se desarrolló</p> <p>mapa y con los indios</p>	<p>Fin de la clase. Indica</p> <p>casos ve con los papeles de so alrededor</p>																
2	<p>Las comunidades misionales.</p> <p>INICIO: Pregunta generadora: ¿Por qué creen que los jesuitas se hacían acompañar de soldados del virrey? ¿Qué creen que se ocupaba para la realización de un nuevo establecimiento misional?</p> <p>DESARROLLO: realizar la lectura de las páginas 54 y 55 de libro de texto y elaborar un acuerdo con las ideas centrales del texto.</p> <p>CIERRE: Reflexión por parte del docente acerca del estilo misional y su expansión, tomando en cuenta la participación de los alumnos.</p>	<p>Tarea: Los alumnos completarán el siguiente cuadro investigando en páginas de internet, biblioteca, o libros de texto adicionales.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>misiones</th> <th>Ubicación geográfica</th> <th>Año de fundación</th> <th>Jesuita a cargo de la fundación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>nuestra señora de Loreto</td> <td></td> <td>1697</td> <td></td> </tr> <tr> <td>San Francisco Javier</td> <td></td> <td>1605</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Santa rosa de las palmas</td> <td></td> <td>1700</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	misiones	Ubicación geográfica	Año de fundación	Jesuita a cargo de la fundación	nuestra señora de Loreto		1697		San Francisco Javier		1605		Santa rosa de las palmas		1700		
misiones	Ubicación geográfica	Año de fundación	Jesuita a cargo de la fundación																
nuestra señora de Loreto		1697																	
San Francisco Javier		1605																	
Santa rosa de las palmas		1700																	
3 y 4																			
Carta al																			

6. Ejercicio realizado dentro del reporte de práctica docente, Isaías Trasviña

Mis experiencias al tratar contenidos de enseñanza

1. A partir de la información del diario de trabajo, los planes y las producciones de los alumnos, reconstruir de forma individual una de las actividades didácticas que propusieron a los alumnos durante la jornada.
2. En equipo, teniendo como referente los propósitos que se plantearon en cada actividad y el enfoque para la enseñanza de la asignatura, reflexionar sobre las cuestiones que se proponen a continuación y sobre otras que tanto el maestro titular del grupo como los estudiantes formulen el desarrollo de la actividad y que atiendan a cuestiones específicas del trabajo con las asignaturas de la especialidad: **(NOTA) para desarrollar esta actividad, toma en cuenta el cuadro de la pág. 25 y 26 del programa de Observación y Práctica Docente III.**

¿Cómo inicié la clase?	Inicié presentándome y pasando lista para conocer a los alumnos y lograr identificar algunos nombres. Después introduje el tema y aclaré cómo sería nuestra forma de trabajo.
¿De qué manera organicé al grupo para las diferentes tareas? ¿Qué hicieron los adolescentes y qué hice yo en las distintas tareas?	Organicé al grupo en equipos y en forma individual según la actividad a realizar, para hacer más ágil la actividad y propiciar la participación de todo el grupo lo cual funcionó en la mayoría de las actividades realizadas.
¿Cuáles fueron las tareas que realicé para tratar el contenido?	Realicé fichas de trabajo, cuestionario, dibujo, plenaria. Esto facilitó en gran manera mi trabajo con el grupo e hizo que se cumplieran mis propósitos de aprendizaje.
¿Cuáles fueron los recursos y materiales que utilicé? ¿Cómo utilicé el libro de texto?	Hice uso del pizarrón, plumones y libro de texto para hacer un rescate de información.
¿De qué forma se reflejó el dominio que tengo del campo disciplinario en el tratamiento de los contenidos?	Considero que lo refleje al poder ser capaz de aclarar las dudas de los alumnos sobre el tema además de proporcionarles información nueva y en términos que ellos me pudieran comprender, también con el uso de ejemplos de su vida cotidiana.
¿Qué estrategias utilicé para mantener en el aula un ambiente de trabajo?	Los incorpore en equipo, individualmente y en grupo tratando de ponerles la mayor atención a sus actividades y dudas, supervisando su trabajo y acudiendo a ellos cuando me lo solicitaran.
¿Qué tareas domiciliarias encargué?	No encargué tareas.
¿Cómo evalué a los alumnos?	Tomando en cuenta sus trabajos y participación en clase, lo cual me permitió observar su desempeño durante las clases y también saber sus aprendizajes obtenidos.

7. Ejercicio realizado dentro del reporte de práctica docente, Cinthily M.

Actividad didáctica	Actitudes de los alumnos	Estrategia que utilizó para lograr y mantener el interés de los alumnos.	Resultados obtenidos.
*Fichas de trabajo	Se generó interés y entusiasmo en la elaboración.	Explicación del tema mediante una línea del tiempo, los alumnos con el apoyo del libro de texto identificaron causas y consecuencias de las características políticas, económicas y sociales en relación con el tema. Socialización.	Permiten procesar la información, desarrollando en los alumnos un pensamiento activo. Participación.
*Glosario	Motivación e interés al expresar sus conocimientos.	Plenaria en el grupo.	Expresión de su conocimiento al dar a conocer la definición de los conceptos.
*Cinco felices comadres(preguntas) Qué, Porqué, Para qué, Cómo, Cuándo y dónde?	Actitud positiva al dar respuesta a las preguntas al hacer un análisis de la información y una crítica en base a su conocimiento.	Apoyo del libro de texto, ilustraciones, línea del tiempo ubicándolos en el tiempo y espacio. Fotocopia de una mano. Plenaria.	Se dio una reflexión del tema "Humanismo" Participando la mayoría de los alumnos.
*Exposición	Poco interés, ya que su maestra no utiliza este tipo de actividad y no les gusta pasar al frente.	Integrados en equipos de (5), analizaron la información de; Biografías de los autores representativos del humanismo. Pasaron a exponer (2) de los integrantes.	Elaboración de un cuadro comparativo de acuerdo a las ideas y aportaciones de los autores. La actividad debió realizarse en menos tiempo.
*Triptico	Fue la actividad que más les gusto. Son alumnos creativos y tienen mucha imaginación.	Apoyo del libro de texto, de otras fuentes como información de internet de los temas vistos. Elaboración de manera individual.	Entregaron muy buenos trabajos. Como cierre dándose conclusiones y reflexionando de los temas vistos.

1era. Jornada de práctica V semestre, Escuela Secundaria David Peralta Osuna No 4.(2º A)

Docente Practicante: Cinthily Lucia Méndez Domínguez.

Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia.

8. Ejercicio realizado dentro del reporte de práctica docente, Alejandro

Mi trabajo con los grupos escolares.

En segundo año batallé mucho por su comportamiento ya que son muy inquietos no les gusta poner atención en la clase, hace falta estar constantemente tras ellos para que puedan trabajar, entre ellos se llevan fuerte ya que se ponen apodos y se hablan con groserías. Al momento de trabajar la mayoría se la pasan platicando de temas como música, alimentos, moda, muchachos, deportes, etc. Todo menos de lo que trate la actividad aun que sepan que es parte de su calificación y que les podría afectar en el periodo ellos aun que no lo parezca están consientes de las consecuencias de sus actos todo lo hacen con un fin, como por ejemplo al momento de comportarse con sus maestros saben con quién estar tranquilos y a quien no hacerle caso, saben que tanto esforzarse para pasar con una calificación a probable. Aunque probablemente hay excepciones como los alumnos que si les gusta trabajar en clases y esperan a terminar su trabajo, que se lo califiquen para poder platicar a gusto, y eso facilita el trabajo de la maestra ya que al momento de que el pregunta por lo regular los alumnos sobresalientes son los que responden de manera correcta o incorrecta pero eso ayuda a dar inicio a la clase así la maestra puede iniciar con esa opinión del alumno. A los alumnos sobresalientes no les da pena preguntar algo que no entienden para poder terminar su trabajo, las tareas domiciliarias las entregan a tiempo a diferencia de los alumnos inquietos que la mayoría de las veces no la llevan. Cuando la maestra al momento de dejar tarea e incluso cuando yo les deje tarea no me respondieron favorablemente. En tercer año es muy parecido solo que tienen un poco mas centralizadas sus ideas , están atentos en la clase y en sus intereses parecidos a los de segundo año que son música, alimentos, moda, muchachos, deportes etc. pero como ya dije un poco mas centralizados, al igual con sus maestros saben cómo comportarse entregan sus tareas o para cumplir las piden a los que si la trajeron para copiársela y así entregarlas, igualmente saben con que maestro hacerlo . en mis practicas se comportaron de una manera un poco inquieta a lo que en otras prácticas no me había tocado son mas platicadores y al momento de de trabajar lo hacían muy pocas veces aunque si lo intentaban parecía que por tener un

*Parrafo
muy largo
y aporale*

