

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

AUTOR:

JOSÉ GABINO REZA QUINTANA

ASESORA:

MELBA JULIA RIVERA RAPALO

Delicias, Chihuahua

2007

TÍTULO DE TESIS

La Enseñanza de la Historia de México en Escuelas Secundarias de
la Región Centro Sur del Estado de Chihuahua

Tesis presentada

Por

JOSÉ GABINO REZA QUINTANA

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Diciembre, 2007

*A Lily,
por su siempre amor*

*A Ana,
por su luz*

*A mis Padres,
por su fe*

*A mis Unicornios,
por existir*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera no dejar fuera de esta lista a todas esas personas e instituciones a quien debo agradecer por todo el apoyo que he recibido a lo largo de mi carrera como docente y durante el curso de esta maestría, pues todos en mayor o en menor grado han aportado algo que me ha ayudado a ser la persona que hoy soy.

Quiero agradecer al Profr. Alfredo Arvizu Ponce de León, director de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación, "Activo 20-30, Albert Einstein", por todas esas charlas llenas de enseñanza y reflexión.

A mis compañeros de la Escuela Secundaria Estatal No. 3026, por sus buenas vibras, que en los momentos difíciles siempre fueron un bálsamo que ayudó a hacer menos difícil el afrontar los problemas; así mismo, les agradezco por permitirme aprender de su labor docente, cuando amablemente me permitieron observar su desempeño y admirar su personalidad.

A mis compañeros que laboran en la Prepa 20-30, de quienes aprendo todos los días algo nuevo: Cristóbal, Lety, Reynaldo, Jorge, Meche, Carmen.

A mis compañeros de maestría, Nora, Jorge, Aracely, Ivette, por la paciencia que tuvieron a mis necesidades y por compartir sus aprendizajes sin reservas.

Finalmente, agradezco a mis queridos tutores y asesores que laboran en el ITESM, a quienes sólo conozco de manera virtual, que han llenado mi ser de una necesidad de trascender más allá de las aulas; en especial, a mi querida maestra Melba, quien fue una guía y una compañera excepcional, y quien a pesar de haber nacido más allá de nuestras fronteras, me ayudo a comprender el valor de ser mexicano como nunca antes lo había entendido.

A todos ustedes, muchas gracias.

TÍTULO DE LA TESIS

La Enseñanza de la Historia de México en Escuelas Secundarias de la Región Centro Sur del Estado de Chihuahua

RESUMEN

El presente estudio se llevó a cabo en la región centro sur del estado de Chihuahua durante el ciclo escolar 2007-2008, el buscó indagar qué y cómo se logran construir aprendizajes en la clase de Historia de México que se imparte en el tercer grado de secundaria.

La situación que guarda la enseñanza de la Historia de México en el nivel de secundarias es un asunto que corresponde revisar a todas aquellas personas preocupadas en ofrecer una educación de calidad a los futuros ciudadanos de este país.

Si bien es cierto que el programa oficial establece metas y objetivos con lo cual se pretende la formación integral de los estudiantes, será finalmente la manera en que éste se pone en práctica en el salón de clases lo que determine el alcance y profundidad de todos los esfuerzos educativos, donde cobra especial importancia la actitud y visión que tenga el maestro de clases.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
Dedicatorias y agradecimientos.....	iii
Resumen.....	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas y figuras.....	ix
Introducción.....	1
Capítulo 1 Planteamiento del Problema.....	4
1.1 Antecedentes.....	4
1.2 Planteamiento del problema	8
1.3 Definición del problema de investigación.....	11
1.4 Preguntas de investigación	12
1.5 Objetivos específicos de la investigación	13
1.6 Justificación	14
1.7 Beneficios esperados	16
1.8 Alcances y limitaciones de la investigación	16
1.9 Contexto socioeconómico	17
Capítulo 2 Fundamentación teórica.....	20
2.1 El currículum	20
2.1.1 Definición de currículum.....	23
2.1.1.1 Currículum formal.....	26
2.1.1.2 Currículum real.....	28
2.1.1.3 Currículum oculto.....	29
2.2 Los adolescentes frente al estudio de la Historia de México.....	29
2.2.1 Fundamentación psicológica del desarrollo cognitivo y afectivo del adolescente.....	30
2.2.2 Juventud y postmodernidad.....	33
2.2.3 Competencias a desarrollar en el adolescente.....	37

2.3	Competencias didácticas del docente.....	40
2.4	Interpretaciones de la historia.....	42
2.4.1	El positivismo.....	43
2.4.2	El historicismo.....	44
2.4.3	El materialismo histórico.....	46
2.4.4	La escuela de los Annales.....	47
2.4.4.1	La historia regional.....	48
2.4.4.2	La historia de las mentalidades.....	49
2.4.5	La microhistoria.....	49
2.4.5	Cambios cualitativos en el estudio de la historia de México.....	50
Capítulo 3	Metodología.....	54
3.1	Enfoque metodológico.....	54
3.2	Técnicas de recolección de datos.....	55
3.3	El universo de investigación.....	59
Capítulo 4	Análisis de resultados.....	62
4.1	La propuesta educativa del programa de historia de México.....	63
4.1.1	Los valores propuestos por el programa.....	63
4.1.2	Propósitos del programa.....	64
4.1.3	Enfoque historiográfico del programa.....	66
4.1.4	Evaluación.....	67
4.1.5	Bibliografía.....	67
4.2	El pensamiento y práctica del docente.....	68
4.2.1	Experiencia docente.....	68
4.2.2	Formación profesional.....	70
4.2.3	Enfoque utilizado para la enseñanza de la historia.....	72
4.2.4	Visión del maestro.....	75
4.3	El alumno frente a la clase de historia de México.....	79
4.3.1	Gusto por el estudio de la historia.....	79
4.3.2	Finalidad del estudio de la historia.....	80
4.3.3	Actividades realizadas durante la clase.....	81
4.3.4	Enfoque utilizado durante la clase.....	82
4.3.5	Interés del alumno en la historia.....	85

4.4	Una mirada a la práctica docente.....	87
4.4.1	Interacción comunicativa.....	87
4.4.2	Objetivos educativos.....	88
4.4.3	Contenidos informativos de la disciplina.....	89
4.4.4	Estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	90
4.4.5	Evaluación.....	91
Capítulo 5 Conclusiones y recomendaciones.....		96
5.1	Trabajos futuros.....	100
Referencias.....		102
Apéndices.....		106
Apéndice 1	Cuestionario para los alumnos.....	107
Apéndice 2	Guía para la entrevista a docentes.....	110
Apéndice 3	Guía de observación de clase.....	112
Apéndice 4	Rejilla de análisis para el programa de historia de México.....	114
Apéndice 5	Matriz del análisis del programa de historia de México.....	115
Apéndice 6	Manual de codificación del programa de historia de México.....	117
Apéndice 7	Manual de codificación de variables de la observación de clase.....	118
Apéndice 8	Matriz de datos de la observación de clase.....	120
Apéndice 9	Manual de codificación de variables de la entrevista a maestros.....	125
Apéndice 10	Matriz de datos de la entrevista a los maestros de Historia de México.....	129
Apéndice 11	Manual de codificación de las variables de la encuesta aplicada a los alumnos.....	133
Apéndice 12	Matriz de datos para la recolección de la información de las encuestas a los alumnos.....	139
Apéndice 13	Cuadro utilizado para la definición de las variables de investigación.....	151
Curriculum Vitae.....		153

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

		Página
Tabla 2.1	Concepciones del curriculum.....	25
Tabla 2.2	Características de los adolescentes.....	31
Tabla 3.1	Descripción de los enfoques cualitativo y cuantitativo.....	55
Figura 4.1	Experiencia docente.....	69
Figura 4.2	Formación profesional.....	71
Tabla 4.1	¿Cuál es la principal actividad que se realiza en la clase de Historia de México?.....	73
Figura 4.3	Enfoque considerado aceptable para la enseñanza de la Historia.....	74
Tabla 4.2	Visión sobre el papel del maestro de Historia.....	75
Tabla 4.3	Desarrollo de valores y reconocimiento propio.....	77
Figura 4.4	¿Te gusta estudiar Historia de México? ¿Por qué?.....	80
Figura 4.5	¿Por qué es importante estudiar Historia de México?.....	81
Figura 4.6	¿Qué actividades realizas en la clase de Historia de México?.....	82
Figura 4.7	Enfoque que se le da a la historia desde la perspectiva del alumno.....	83
Figura 4.8	Empleo de los enfoques para interpretar la Historia.....	84
Figura 4.9	¿Cómo te gustaría que fuera la clase de Historia?.....	85

INTRODUCCIÓN

Los diferentes planes y programas de educación editados por la Secretaría de Educación Pública desde su creación en 1921 (SEP, 2007), han tenido como finalidad el formar a un ciudadano capaz de afrontar los retos que cada época en particular presenta y que son los que caracterizan la vida de la sociedad.

Hoy los programas editados por la SEP se encuentran inmersos dentro de un proceso de cambio, pues se están modificando algunos de los preceptos contenidos del plan de educación de 1993, en donde el perfil de egreso y las maneras de llegar a conformarlo presentan algunos ajustes tendientes a que esta formación esté más acorde con las necesidades actuales del país.

En el programa de estudios de 1993, se seleccionaron una serie de asignaturas con sus respectivos contenidos curriculares, las cuales buscaban integrar en el alumno ciertos aprendizajes de manera que su formación fuese integral, tendiente a desarrollar todos los rasgos de la personalidad, siendo éste el eje rector de todos los esfuerzos que en educación se hacen (SEP, 1993).

En el caso particular del estudio de la Historia en secundaria, el programa pretende el desarrollo no sólo de conocimientos, sino de habilidades que le permitan al futuro ciudadano comprender el entorno social en el que vive, adquirir una conciencia histórica, que lo haga consciente de su papel como ciudadano activo y responsable en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El presente trabajo de investigación pretende indagar qué es lo que cinco maestros de la región centro sur del estado de Chihuahua que imparten la asignatura de Historia de México en el tercer grado de secundaria realizan para hacer realidad lo plasmado en el programa oficial de estudios, de manera que sus alumnos “desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual” (SEP, 1993, p.100).

El simple hecho de que el programa establezca los objetivos y metas a alcanzar no determina que esto llegue a ser una realidad, ya que la síntesis que se obtiene como resultado del choque entre lo que se dice en la teoría y lo que sucede en la práctica se presenta con características muy particulares que dependen del tiempo y el espacio en que se presentan.

Es en este renglón en donde la visión que el maestro tiene sobre sí mismo y sobre el futuro de sus alumnos, su proceso de formación y la manera de entender e interpretar la historia caracterizarán por completo las acciones que llevan a cabo en el salón de clases, lo que finalmente definirá en gran medida la calidad y cantidad de aprendizajes que el alumno logre desarrollar a causa, entre otras cosas, de la iniciativa del maestro.

Esta investigación inicia en el capítulo 1, "Planteamiento del Problema", con una descripción de todos los datos generales, donde se define tanto el problema como los objetivos que se pretenden lograr en esta investigación; en el capítulo 2, "Fundamentación Teórica", se plantean las teorías y los conceptos relacionados con la enseñanza de la historia de México en el nivel de secundaria, la situación que guarda la escuela, las competencias necesarias en los docentes y los alumnos frente a la situación que se le presenta en el contexto actual; en el capítulo 3, "Metodología", se aborda el proceso metodológico, donde se definió la manera en que se realizó el estudio del fenómeno, los instrumentos diseñados para recolectar información, así como las características de la población y muestra seleccionada; en el capítulo 4, "Análisis de Resultados", se presentan en forma detallada los datos encontrados los cuales se interpretan con base en el marco teórico elaborado y en el capítulo 5, "Conclusiones y Recomendaciones", se presentan una serie de afirmaciones que son posible realizar producto de la presente investigación. Al final de este trabajo, se incluyen una lista de las referencias bibliográficas y de medios electrónicos que sirvieron de sustento y en algunas ocasiones de guía, así como también se incluye un apartado donde se localizan los anexos donde podrán consultarse los instrumentos utilizados en esta investigación.

Es, por lo tanto, intención de quien realiza este estudio, el encontrar la manera de hacer eficientes los esfuerzos que hacen los maestros de Historia de México con miras a que la construcción de aprendizajes tenga un significado real en la vida de los alumnos, y en donde el proceso de ser mejores involucre tanto al maestro como al alumno.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo pretende precisar y delimitar el problema del presente trabajo de investigación, el cual trata sobre la enseñanza de la asignatura “Historia de México” en el nivel de secundaria en la región centro sur del Estado de Chihuahua, visto desde el papel que desempeñan los docentes frente a la propuesta oficial contenida en el programa de estudios editado por la Secretaría de Educación Pública.

Indagar sobre la situación actual que presenta el estudio de la Historia de México en la formación del estudiante de secundaria frente a la propuesta oficial, requiere tener como elementos mínimos de análisis desde las formas en que el maestro construye sus cosmovisiones que finalmente impregnarán el tipo, estilo y finalidades de su clase, la estructura de la disciplina que se enseña así como las controversias generadas al interior de la misma.

Del mismo modo, también se consideran la forma en que se pretende que el estudiante acceda a los contenidos, las nuevas tendencias didácticas enfocadas al estudio de la Historia y, por supuesto, la definición del papel de la escuela y del maestro como factores de desarrollo social y económico de la región.

1.1 Antecedentes

Explicar la forma en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del salón de clases sin observar lo que ocurre fuera del aula es tan ingenuo como el ignorar que el mismo salón de clases es parte activa del “mundo real”; este mundo del siglo XXI, lleno de complejidades y contradicciones lleva en su interior un elemento que podría describir todo lo que ocurre en él: el cambio, o mejor dicho, el “ultracambio” (Ramallo, 2002).

Ante esta situación, conviene analizar qué es lo que hace la escuela para responder a las nuevas situaciones y retos que se presentan, y sobre todo, cómo responde y ha respondido el docente ante esta realidad.

La magnitud y la velocidad con que se han presentado los cambios en la forma en que se vive en sociedad, muestran que el “cambiar” es lo único que se presenta como algo constante y predecible, aunque paradójicamente no se sepa hacia dónde se dirige este movimiento de la sociedad “mundialmente globalizada”.

Dentro de los cambios que acontecen hoy en día, es probable que el más determinante de todos, “es el que se presenta en el proceso de conformación de la sociedad del conocimiento en los países desarrollados” (Drucker, 1991, p. 253), ya que éste modifica y moldea las características en las que se desenvolverá lo relacionado a lo político, económico y social; todo lo anterior, con sus consiguientes repercusiones en aquellos países que económicamente dependen del desarrollo de estos países, como es el caso de México.

Sin embargo, incluso la manera en la que operan los cambios ya no es igual que antes; Kliksberg denomina a esta diferencia el “ultracambio”, esto es, “el incremento desmesurado en la aceleración y la velocidad en la que ocurren los mismos y en donde el eje productivo lo representa el conocimiento, en que se advierte un sistema que primará a la persona instruida” (Ramallo, 2002, ¶ 5), es decir, a aquella que esté preparada para afrontar los cambios y reciclarse en forma continua, lo cual de entrada, representa todo un reto para las instituciones encargadas de formar a los futuros ciudadanos de cada país, pues necesariamente se tendrá que romper con las inercias y las actitudes conservadoras de cada entorno.

Así, la manera en cómo un país se adapta a esta nueva dinámica, marca, de alguna manera, los destinos de la totalidad de su población, donde la educación forma parte esencial del escenario del cambio, en la cual educar significa “dotar de la necesaria apertura para ver e interpretar lo diferente, la aptitud para percibir lo valioso en medio de aquello que lo pueda

oscurecer, la indispensable abnegación para abandonar recursos que han perdido validez” (Ramallo, 2002, ¶ 35).

Una de las materias propuestas en los planes de estudio de secundaria que pudiera aportar con más fuerza esos elementos para poder hacer ese análisis crítico de la realidad, es la Historia de México, que forma parte de las asignaturas que llevan los estudiantes de tercer grado y que tiene entre otros propósitos:

(...) que los estudiantes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica, por ello se requiere concebir esta disciplina como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad en sus múltiples dimensiones: política, económica, social y cultural (SEP, 2006, p.37).

Estas buenas intenciones se encuentran en una situación en la cual se ve a un Estado Mexicano que, si bien tiene la obligación de promover la educación básica, no ha buscado o no ha encontrado la manera de hacer más eficiente la inversión que se hace en educación, lo cual puede observarse entre otras cosas en los bajos salarios que perciben los maestros, los cuales si bien es cierto, deben de recibir una justa remuneración por sus servicios (Campos, 1999), también se percibe que aún quedan debiéndole cierta eficiencia y entrega a la sociedad mexicana, lo cual va de la mano de problemas que no necesariamente son producto de la labor docente, como la deserción escolar, que alcanza en el medio rural el 80% y en las zonas urbanas el 40%, con lo que la marginación y pobreza producto de la baja escolaridad son bastante predecibles (Guichard, 2005).

Ahora bien, el que los alumnos “analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica”, como lo menciona la SEP (2006, p.37), representa un objetivo que bien valdría la pena reflexionar en si el tiempo que se dedica al estudio de la historia, los recursos materiales y, sobre todo, los humanos con los que se pretende llevar a cabo esta labor son los suficientes como para poder llegar a algo más que a la memorización de fechas e información sin contexto ni relación con el presente.

En los últimos años, se ha observado en las escuelas del Estado de Chihuahua un fenómeno que se presenta a nivel nacional, que es la creciente contratación de profesionistas sin formación docente (Guichard, 2005), mismos que en diferente ritmo y tiempo son habilitados para trabajar en el nivel de secundaria por instituciones como la Escuela Normal Superior. El acceso al trabajo docente en estas condiciones, trae como consecuencia una gran diversidad de perfiles profesionales, lo que influye en el aprovechamiento de los jóvenes y en las habilidades que en teoría podrían desarrollar con métodos y técnicas adecuados a los contenidos.

En septiembre del 2005, la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) publicó un documento en el que se mencionaba que la educación en México es de menor calidad que en la mayoría de los países que pertenecen a esta organización (Guichard, 2005). Los datos arrojados por el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática en el 2005 (INEGI, 2007), mencionan que el 29.7% de la población mayor de 15 años que no cuenta con secundaria terminada (ese dato incluye a los que no tienen escolaridad alguna), dando indicios de que la educación en México es un asunto aún pendiente al que no se le ha dado una respuesta que satisfaga las necesidades que enfrenta un país del tercer mundo con una economía altamente dependiente con dinámicas sociales y laborales atrasadas en comparación a países donde la prosperidad material y el desarrollo social se presentan de manera real (Hernández, 2003), en los que el desarrollo del capital social es más que importante, es prioritario (Ramallo, 2002).

En medio de esta situación, se encuentra la actitud que toma el maestro. Pudiera pensarse que consciente de su realidad, el docente retomaría el valor y la importancia de su labor, en que hace patente el compromiso social y ético que debiera existir en todos, para la transformación de su comunidad y la de él mismo (Martínez, 2000). Sin embargo, a pesar de la gran labor que desempeñan un número importante de maestros, el monopolio que el gobierno establece sobre la educación con su consecuente centralismo, aunado a las prácticas sindicales

que permiten y solapan una cantidad importante de irregularidades como el ausentismo y la falta e/o ineficiencia de instrumentos que permitan fiscalizar el trabajo docente (Guichard, 2005), hacen que, en gran medida, la calidad de la educación se ponga en manos de la buena voluntad que pudiera existir en el profesorado.

1.2 Planteamiento del Problema

La función de la escuela y más específicamente del docente, deberían responder a las necesidades y características de las circunstancias que conforman el entorno. En la definición del para qué de su existencia, del por qué de la necesidad de su permanencia, la visión de Cullen (2000) puede servir de referencia, pues señala que la escuela tiene como función “la distribución equitativa de conocimientos socialmente válidos, necesarios para una buena integración de la personalidad y para un buen desempeño en los diferentes contextos de la vida social” (p.86). Pero más aún, no sólo se requiere de la integración del individuo en la sociedad puesto que pudiera darse esta de forma irreflexiva, por inercia. Para que la educación, la escuela y la labor misma del docente puedan impregnar la vida entera de la gente, hay que entender que educar no es la práctica de vaciar y recibir información, sino el comunicar un método que haga posible hacer de este mundo uno inteligible, ampliando la capacidad de inserción y participación del individuo en la sociedad (Campos, 1999).

Y es en este punto, en donde cobra singular importancia la manera en que el docente se convierte en algo que va más allá que un simple burócrata; es en este accidente en que el docente se vuelve un actor del cual depende en gran parte la futura sociedad. Como mencionara el aún vigente Paulo Freire décadas atrás:

Los hombres (...) al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica (1970, p.81).

Dentro del conjunto de asignaturas que debe de llevar el estudiante de secundaria, está el estudio de la Historia de México, la cual contiene en sus propósitos y objetivos los elementos que permiten la formación de una conciencia crítica de la realidad, “que agrega al presente la inteligibilidad del pasado y que contribuye a la inserción o deserción, si éste fuese el caso, del individuo a la comunidad” (Monsiváis, 2002, p.171). Y es en esta situación en donde el maestro de Historia de México tiene que decidir cuál es el futuro que le depara a su labor, definir para qué le servirán sus servicios a la sociedad a partir de la definición de lo que como nación se pretende lograr y cómo pueden ser éstos aprovechados de una mejor manera, para lo cual es probablemente necesario transformar la visión de lo que se quiere, de lo que se busca, ya que no se pueden pretender los objetivos que se tenían en el no muy lejano siglo XX.

Hoy es necesario reducir las brechas que existen entre los que más tienen y los que nunca han tenido, entre el México imaginario y el México profundo, donde se “promueva un nacionalismo que vea por los indígenas, por los marginados, por los valores, que evite que cientos de miles crucen ilusionados la frontera de la humillación y muerte” (Rivera, 2006, ¶ 25). Y es en medio de esta crisis, producto del choque entre la modernidad-post modernidad, en que la escuela y el maestros se encuentran con la necesidad de redefinir su función, en donde las formas y los fondos que han venido operando dejan de tener validez y operatividad, donde es cada vez más necesario el adoptar un rol que no sea el de ser expectante y narrador de los cambios, sino volverse el motor que haga de la esencia la potencia de los mismos, en una escuela que atienda las causas y no los efectos (Contreras, 1999).

El elemento de análisis más importante y en donde deben de operar las principales transformaciones lo representa quien está frente al grupo de estudiantes: el maestro. Los demás, factores sociales, culturales, económicos y políticos y los insertos dentro del curriculum son factores que, en cierto grado, determinan y/o facilitan los procesos, pero quien los pondrá en función, quien les dará operatividad, será definitivamente el docente. Esto lleva a hacer la reflexión en cuanto a la definición del papel del docente.

El Plan de Estudios 2006 establece que la enseñanza de la Historia en el nivel de Secundaria, “deberá estar centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos” (SEP, 2006, p. 37), con lo que se busca darle un sentido más actual y útil al estudio de esta asignatura. Para esto, la SEP (1999, p.11) establece una serie de parámetros con los cuales es posible alcanzar a conceptualizar qué es lo que el estado mexicano establece como deseable en cuanto a las competencias didácticas del docente de secundaria:

- a. Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos del conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria.
- b. Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c. Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d. Conoce y distingue diversas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

- e. Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f. Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento, aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.
- g. Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.

Este perfil del docente deseado debe entenderse no como el molde en el cual sólo una idea es o puede ser aceptada, sino como los lineamientos que ayuden a establecer los parámetros que orienten a los mismos maestros sobre lo que se espera de ellos, sin trunca la capacidad de innovación, creación y trascendencia de la cual se puede dar una idea, pero que difícilmente podrá ser conceptualizada en un documento escrito.

Ahora bien, en el actual plan y programas oficiales de estudio se hace especial hincapié en el desarrollo de competencias en el estudiante, lo cual hace necesaria la presencia de un docente capaz de desarrollar este tipo de educación; el trabajo colegiado se transforma en un espacio necesario para compartir experiencias centradas en procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2007), por lo que el desarrollo y la capacidad para trabajar en equipo es vital para el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios.

1.3 Definición del Problema de Investigación

La presente investigación pretende indagar de qué manera las estrategias didácticas de cinco maestros que enseñan Historia de México que laboran en cuatro escuelas secundarias de

la región centro sur del estado de Chihuahua, promueven el interés y la comprensión de los cambios, rupturas y continuidades en la historiografía mexicana, de tal manera que sea posible visualizar las oportunidades y los grandes retos que como parte de un mundo cambiante y totalizador debe enfrentar una sociedad contemporánea globalizada.

1.4 Preguntas de Investigación

Para la elaboración de las preguntas de investigación, se parte de cinco supuestos básicos en el análisis del presente problema:

1. El profesor que enseña Historia de México en secundaria tiene un conocimiento reflexivo y crítico sobre los contenidos temáticos de historia que se van a tratar en la clase, así como las competencias didácticas suficientes para poder hacer posible el proceso de aprendizaje en sus alumnos.
2. El profesor que enseña Historia de México en secundaria es un profesional inmerso en una dinámica de cambio que continuamente actualiza sus conocimientos sobre didáctica y los propios de la materia que atiende.
3. El estudio de la Historia de México debe ayudar a formar ciudadanos críticos, responsables consigo mismo y con su comunidad.
4. El programa de Historia de México de secundaria diseñado por la SEP orienta al maestro para desarrollar habilidades intelectuales y las nociones que permitan comprender la vida social actual.
5. El alumno de secundaria es un adolescente que se encuentra en una etapa importante de formación, de la cual depende en gran medida la calidad de su vida futura.

A partir de estos supuestos, base del tema del presente trabajo de investigación, se presentan las siguientes preguntas de investigación:

1. Frente a un México plural y con marcadas diferencias e inequidades, ¿en qué forma el curriculum de Historia de México se incorpora a las necesidades e intereses de los estudiantes de secundaria de la región centro sur del estado de Chihuahua?
2. ¿Cuál es la metodología didáctica que se recomienda para la enseñanza de la Historia de México, tomando en cuenta las características propias de los adolescentes que atienden la escuela secundaria?
3. Dentro del aula, ¿logra el docente con el empleo de sus estrategias didácticas que el alumno se interese y comprenda los cambios, rupturas y continuidades de la historiografía mexicana?
4. ¿Cuál es el impacto que causa el estudio de la Historia de México en el estudiante de secundaria de la región centro sur del estado de Chihuahua?
5. ¿Cuáles son las exigencias de formación docente que el programa de Historia de México de secundaria indica como necesarias?

1.5 Objetivos Específicos de la Investigación

La presente investigación busca alcanzar los siguientes objetivos:

1. Establecer si los objetivos planteados en el curriculum de Historia de México responden a las necesidades e intereses de los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias de la región centro sur del estado de Chihuahua.
2. Identificar una metodología didáctica adecuada para la enseñanza de la historia de México que tome en cuenta las características propias del adolescente que asiste a las escuelas secundarias de la región centro sur del estado de Chihuahua.
3. Conocer si las estrategias didácticas empleadas por el docente de Historia de México logran hacer que el alumno se interese y comprenda los cambios, rupturas y continuidades de la historiografía mexicana.

4. Definir el impacto que causa la enseñanza de la historia de México en el alumno de secundaria que asiste a escuelas localizadas en la región centro sur del estado de Chihuahua.
5. Establecer cuáles son las exigencias de formación que requiere el docente para alcanzar los objetivos planteados en el programa de estudios de Historia de México.

1.6 Justificación

Con el fin de la guerra fría y por ende, la despolarización que sufre el mundo, México tuvo que redefinir muchas de las cuestiones que le daban sustento a la vida política, económica y social. De ser un país con una cultura anti-yanqui, se pasó a formar parte del TLC, con lo que la visión que se había mantenido por siglos, tuvo necesariamente que cambiar en unos cuantos años, lo que dejó a muchos mexicanos en un limbo conceptual que no alcanza para comprender esta nueva realidad.

De los docentes que llevan más responsabilidad en la formación de un individuo capaz de poder afrontar este tipo de paradigmas, están definitivamente aquellos que enseñan las Ciencias Sociales, y más específicamente para abordar la problemática mencionada, sería el maestro de Historia. Sin embargo, es necesario ante los problemas de redefinición de la materia, que sea el propio docente el encargado de abordar esta discusión, pues si la historia no es solamente realidad y acción, sino también y, principalmente, acontecimiento y sucesión (Vázquez, 2006), entonces cualquier acontecimiento sería objeto de estudio de la historia y sin embargo no lo es así; la historia que se estudia, es la que se ha seleccionado para estar en los programas y en los libros de texto; pero, ¿con qué criterios se seleccionan estos contenidos? ¿Qué validez tiene este proceso de selección? ¿Hasta dónde el docente es consciente de este hecho y hasta dónde hace a sus alumnos conscientes de esto?

Diría Octavio Paz, “el pueblo que no conoce su historia, está condenado a cometer sus mismos errores”; sin embargo y sin quitar mérito a lo mencionado por el Maestro Paz, las

circunstancias del país requieren de una reflexión que además de ayudarlo a dejar atrás cosas que deben quedarse en el pasado, debe de ayudar a encontrar identidad que le permita hacer frente e interactuar en el mundo sin olvidar lo que es, a sabiendas de hacia dónde decide ir.

La SEP en el proceso de revisión que lleva a cabo desde el 2005 por medio de la Reforma Integral de Educación Secundaria, ha concluido en lo siguiente:

La experiencia y los resultados que obtienen los alumnos al egresar de la secundaria, y sobre todo en momentos posteriores en los que requieren usar los conocimientos adquiridos, muestran que en realidad la secundaria no ha proporcionado los elementos básicos que permitan a los alumnos formarse un esquema temporal acerca de los grandes periodos de la historia de la humanidad y, en particular de nuestro país, o habilidades para seleccionar y usar información referente al pasado en la explicación de hechos actuales o pasados. Así, por ejemplo, es muy común que los egresados de la educación secundaria confundan épocas históricas o no puedan ordenarlas sucesivamente, y que enfrenten mayores dificultades si se les solicita explicar en qué consistió algún periodo o asociar a ciertos personajes con los hechos en los que participaron.

Junto con estos resultados se fomenta en los alumnos concepciones y actitudes desfavorables al conocimiento histórico: muchos estudiantes al concluir la educación básica, consideran a la historia como el recuento de los hechos y acciones de personajes del pasado, cuyo conocimiento –más allá de los exámenes escolares– carece de importancia vital o formativa.

En estos resultados, indudablemente influyen las concepciones explícitas e implícitas de los profesores acerca del conocimiento histórico, la enseñanza y el aprendizaje, así como las demandas que establecen los planes y programas de estudio (SEP, 2007, ¶ 1-3).

Esta revisión hecha por la SEP, hace mención a un problema serio que se presenta en la actualidad en el estudio de la historia, puesto que si el estudiante considera que la historia es un recuento de los hechos y de las acciones del pasado, y además, que es algo que carece de importancia vital o formativa, se habla de una deformación de lo que el programa establece como deseable y un fracaso para la labor del docente de esta asignatura.

Es ineludible tomar la decisión entre continuar con la misma inercia o trazar un camino distinto al ya transitado, y es cuando “el acto de elegir se vuelve inevitable” (Pérez, 2007, p.18); el análisis de la labor que realiza el maestro de Historia de México y su posterior redefinición de sus formas y sus fondos, es más que nunca urgente y en espera de una respuesta que permita

a partir de hoy construir un país humano y generoso, como se menciona en el juramento al lábaro patrio.

1.7 Beneficios Esperados

Con la realización de la presente investigación se pretende conocer la manera en que el trabajo realizado por el maestro de la asignatura de Historia de México que es impartida en cuatro escuelas de la región centro sur del Estado de Chihuahua, impacta en el proceso formativo de los estudiantes de secundaria.

No es una pretensión del presente trabajo, poner en evidencia la labor de los docentes, eso ya se ha hecho en exceso y con más ánimos de desacreditar que de construir. Se busca entender lo que se está haciendo para de esta manera poder identificar los medios que permitan rescatar no sólo la práctica docente sino los recursos que invierte la sociedad entera en la preparación de sus futuros ciudadanos.

Con la información que resulte, se estará en condiciones de dar a conocer a los maestros, producto de una investigación científica, los resultados del análisis de su práctica docente que permitirán que sea posible hacer un análisis y cotejar lo que desde fuera se aprecia con la percepción personal de cada uno de ellos. Esto ayudará a reorientar, de ser necesario, la metodología empleada por los docentes, así como los enfoques que se utilizan para interpretar, enseñar y aprender la historia de México en el nivel de secundaria.

1.8 Alcances y Limitaciones de la Investigación

La presente investigación se llevará a cabo con la participación de cinco docentes y sus alumnos de la asignatura de Historia de México que se imparte en el tercer grado de secundaria, provenientes de cuatro escuelas que se localizan en la región centro sur del

Estado de Chihuahua, en las comunidades de Meoqui, Congregación Ortiz y Delicias, durante el periodo de enero a noviembre del 2007.

En el aspecto temático, este trabajo abarcará las estrategias didácticas que el docente de Historia de México emplea para promover la comprensión de los cambios, rupturas y continuidades en la historiografía mexicana, para lo cual se utilizará el método mixto: cuantitativo para el diseño de la investigación, el análisis de los datos y la presentación de las conclusiones, y el método cualitativo en el uso de técnicas de recolección de datos.

Debe hacerse la aclaración de que la presente investigación al tener la limitante del tiempo, ya que debe ser presentada como requisito para lograr el grado de maestría, dejará pendiente para investigaciones posteriores el seguimiento de las acciones que se recomienda a los maestros de historia realizar con miras a eficientar su labor docente, siendo este parte del compromiso adquirido por el autor de este trabajo con los docentes que se prestaron para realizar el estudio.

1.9 Contexto Socioeconómico

La comunidad. El presente estudio se llevó a cabo en la región centro sur del Estado de Chihuahua, en las comunidades de Congregación Ortiz, Meoqui, Chih., y Cd. Delicias, Chih. las cuales se encuentran relativamente cerca, a menos de 10 Km de distancia entre ellas.

Meoqui, Chih. es la ciudad que reúne las características más representativas de las comunidades elegidas para hacer el estudio, pues al ser una ciudad pequeña, comparte circunstancias similares a las de Congregación Ortiz, que es una población rural de 2500 habitantes y con Delicias, ciudad de 80 mil habitantes.

Meoqui se encuentra a 80 Km. al sur de la capital del estado, quien debe su nombre al General Pedro Meoqui Mañón, quien murió combatiendo a los franceses en 1865; es la cabecera municipal del municipio del mismo nombre, la cual cuenta con 156 localidades de las cuales 155 son rurales; la región es atravesada San Pedro y Conchos, lo cual hace que la

agricultura y la ganadería fueran tradicionalmente las principales actividades económicas y hasta antes de la llegada de 2 maquiladoras, las hoy principales fuente de empleo. Hoy en día el 25.16 % de la población económicamente activa se ocupa en la agricultura y ganadería, el 31.35 % en industrias manufactureras (Cisneros, 2005).

Con la llegada de la industria manufacturera, se observó un incremento en la población, ya que de 38 mil habitantes en 1995, en la actualidad hay poco más de 43 mil habitantes; esto es una cantidad importante si se toma en cuenta que la migración de personas que buscan establecerse en Estados Unidos ha sido constante a partir de las sequías que se presentaron en la década de los noventas.

Ciudad Meoqui se encuentra comunicada con la ciudad de Chihuahua por la Carretera Panamericana, una carretera de cuatro carriles la cual pasa a un lado de la ciudad; también se comunica al sur con la ciudad de Delicias la cual se encuentra a 5 Km. de distancia.

El municipio cuenta con los servicios de agua potable, drenaje, alumbrado público, recolección de basura, seguridad pública y pavimentación, que alcanzan a cubrir en promedio al 85% de la población.

La Educación. El índice promedio de escolaridad en el municipio es de 6.7 años y sólo diez escuelas se encuentran inscritas en el PEC (Programa Escuelas de Calidad). Se cuenta con 33 escuelas de preescolar con 3,810 alumnos, 40 escuelas primarias con 12,191 alumnos, 6 escuelas secundarias con 4,784 alumnos, 5 bachilleratos con 1483 alumnos, con una población analfabeta de 1,313 habitantes. Se cuenta con tres bibliotecas públicas con un personal ocupado de tres personas para dar un servicio a 23,588 usuarios (Cisneros, 2005).

Sector Salud. En cuanto al sector salud, 27,862 habitantes tienen cobertura del I.M.S.S., la cual proporciona consulta externa y cuenta con un personal de 8 médicos generales,

Pensiones Civiles del Estado, que se encarga de atender a los empleados de Gobierno del Estado proporciona consulta externa a 1,154 habitantes y cuenta con un personal de 5

médicos generales; la población sin servicio médico o afiliada a los Servicios de Salud de Chihuahua (S.S.CH.) son 14,466 habitantes con consulta externa y 8 médicos generales para su atención.

Escuela Secundaria Estatal 3026, "Familia Stege". Meoqui, a pesar de la modernización que van sufriendo las ciudades, conserva rasgos de ciudad vieja, tanto en sus edificios como en las costumbres de las personas que la habitan: iglesias antiguas donde la misa diaria es atendida sobre todo por los más viejos, calles estrechas y casas amontonadas sobre todo en el centro, tiendas de abarrotes con más de 40 años funcionando y atendidas por sus dueños originales, plazas atiborradas de jóvenes cortejando a bellas señoritas, escuelas donde los alumnos muestran un respeto casi religioso a sus maestros, caminos de terracería, etc.

Meoqui cuenta con dos escuelas secundarias, una federal y la otra estatal, que aún a pesar de llevar el mismo programa por ser las dos escuelas oficiales, la mayoría de la gente prefiere asistir a la escuela estatal, por ser la más vieja y porque se tiene la idea que es de más *caché*, por el prestigio acumulado durante los 43 años que tiene funcionando en la comunidad.

A la escuela estatal, llamada Familia Stege en honor a las personas que donaron y construyeron los primeros salones de la escuela, asisten 650 estudiantes, los cuales son en su gran mayoría de clase media baja y baja, hijos de empleados, agricultores y operadores de maquiladora; los de la clase alta, que son muy pocos, por lo general asisten a escuelas particulares que se encuentran en Delicias, a 10 kilómetros de distancia, o de plano se van a Chihuahua o al extranjero.

En la escuela laboran 23 docentes más personal de apoyo (secretarias y trabajadores manuales); cuenta con 18 grupos, seis por grado, los cuales presentan ciertas variaciones en cuanto al número, pues las inscripciones por ciclo escolar han variado y de ahí que se observen en promedio grupos de primer grado con 35 alumnos, de segundo con 37 y de tercero con 35.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Una de las funciones del marco teórico es revisar si la teoría existente y las investigaciones realizadas sobre el presente tema de investigación pudieran aportar datos que ayuden a comprender y a responder a las preguntas de planteadas en este trabajo, el cual a pesar de presentar características propias puede llegar a coincidir en algunos puntos, o bien marcan alguna dirección a seguir (Danhke, 1989, citado por Hernández y otros, 2006) lo cual permitiría aprovechar la experiencia de otros investigadores y así dedicar esfuerzos a la búsqueda de respuestas y de ser posible, innovaciones sobre lo planteado.

Esta revisión abarca desde la conceptualización del curriculum, elemento de vital importancia en la realidad escolar, las características del adolescente quien es el destinatario de todos los esfuerzos, las características del docente, primer actor de esta realidad, así como las maneras que se tienen y se llevan a la práctica para la interpretación de la historia, en donde de manera intrínseca se establece la intención de quien “cuenta la historia”.

Si bien este marco teórico fue elaborado en base a la teoría desarrollada por diversos autores, los cuales se encuentran o se encontraron en condiciones muy particulares y probablemente diferentes de las que se encuentran en el contexto en el que se desarrolla la problemática motivo de este trabajo, es importante si bien no generalizar en las conclusiones, sí establecer vínculos entre el producto de investigaciones científicas y la nueva teoría que se pretende desarrollar a partir de la elaboración de esta tesis, de manera tal que si no se llega a descubrir el *hilo negro*, por lo menos se puedan incorporar nuevos elementos en el campo de la investigación educativa.

2.1 El Curriculum

Cuando se habla de curriculum, es muy común encontrar definiciones o sinónimos que lo hacen ver como un plan o como una intención, donde un grupo de especialistas ha

determinado los contenidos que se deben tratar en la escuela con el propósito de alcanzar ciertos objetivos. En pocas palabras, se tiene la idea de que se puede dictar de manera indefinida lo que va a suceder en la escuela y, entonces, se elaboran planes y programas de estudio en donde los profesores pueden encontrar una guía de las cosas que se supone deben suceder si se sigue al pie de la letra la “receta” previamente elaborada.

Cuando este tipo de sucesos no se ponen a consideración de la capacidad reflexiva de los maestros, se escapan preguntas que van más allá del “qué” o el “cómo” se va a enseñar; otro tipo de cuestionamientos como el “quién dice lo que se tienen que enseñar” y el “para qué de enseñar lo que se prescribe”, encierran toda una serie de propósitos de quien diseñan los programas que han de seguirse.

En el caso de la enseñanza de la historia, antes de contestar los cuestionamientos anteriores, valdría la pena revisar el por qué es importante el tener esta asignatura dentro del curriculum de educación secundaria, puesto que si esto no le queda claro a quien va a enseñar esta rama del saber, difícilmente podrá alcanzar de manera consciente cualquier objetivo que se proponga lograr. Carlos Monsiváis (2002) menciona que la historia debe “fortalecer y ampliar la conciencia colectiva, para hacer de la recuperación y el olvido selectivo del pasado un instrumento de identidad crítica” (p.171), que de entrada, representa una meta bastante ambiciosa si se parte de los malos resultados que se han logrado en los últimos años en el nivel de secundarias no sólo de la región centro sur del estado de Chihuahua, sino del país en general (SEP, 2005).

Ahora bien, ¿cuál es la finalidad en sí de la historia? La historia a diferencia de otros conocimientos científicos, tiene dentro de sí un ingrediente, el cual tiene como meta principal el ser dada a conocer a los demás: “El conocimiento histórico se construye para ser mostrado” (Sánchez, 2004, p.16). Ante esto, cualquier curriculum, en especial el de historia, debiera adaptarse a la naturaleza del objeto de estudio, a fin de poder desarrollar la estructura pertinente que permita el acercar al alumno con este campo del conocimiento.

Si bien es cierto que no se debe tomar al currículum como una mera receta, éste supone la consecución de determinados objetivos o metas, con una visión idealista de lo que se cree debe y va a suceder; éste lleva desde su conceptualización el ser de “naturaleza prescriptiva, lo cual supone circunscribir y seleccionar un conjunto de intencionalidades que se consideran como verdaderas respecto a otras” (Casarini, 1999, p. 5), lo que en sí representa el elemento que orienta sobre el rumbo metodológico y de contenidos que se puede seguir; es el qué y el cómo. A partir del conocimiento de esto, de que se habla de un rumbo ideológico y no de una receta, es que el maestro ya estaría en condiciones de buscar de entre todas sus posibilidades la más conveniente para sus alumnos.

Es posible que dentro de las escuelas y en la clase de historia estén sucediendo cosas que se observan tan cotidianas, tan normales, tan de “lo de siempre”, que tal vez dadas sus características, pocos se hayan tomado la molestia de saber si esto sucede a propósito, con una intención marcada de alguna o algunas voluntades dentro de la escuela, si sucede por casualidad o simplemente son cosas provocadas desde fuera de la escuela, o incluso desde fuera del mismo sistema educativo.

Y son tan simples y tan aparentemente inofensivas como hacer fila y formarse para entrar dentro de los salones, hacer los honores a la bandera, que el profesor dicte la clase y que sea el dueño, por así decirlo, de los conocimientos; los alumnos que son castigados por no llevar el uniforme de acuerdo con lo estipulado en el reglamento de la escuela, el pagar una cuota de inscripción (a pesar de la gratuidad que el estado debe ofrecer por los servicios educativos), etc., son cosas que suceden en casi todas las escuelas de nuestro país y sin embargo, si se busca algún documento donde se mencione la necesidad de realizar esto en bien de determinado proyecto o idea educativa, es posible que la respuesta se encuentre escondida dentro de la escuela misma, a sabiendas de todo mundo y oculta a su vez, para la razón de comunidad escolar.

Es difícil imaginar a un docente que realiza actividades encaminadas a promover el crecimiento de sus alumnos, sin que tenga una idea clara de cómo interpretar lo que está establecido en el programa y a su vez, cómo traducir esto en un conocimiento al alcance de sus alumnos. Difícil imaginar la falta de visión del que esté encargado de operar el programa, a sabiendas de que no todo lo que se programe se traducirá en una acción idéntica a la idea y que sobre estas dos cosas opera todavía el elemento ideológico de manera casi imperceptible, casi transparente y casi oscura. Tan difícil es imaginarlo, como difícil es aceptar que así sucede. *Hay verdades que por sabidas se callan, y por calladas se olvidan.*

2.1.1 Definición de Curriculum

Establecer lo que se pretende comunicar al momento de definir lo que es el curriculum, entre otras cosas permite definir el papel que se espera juegue el docente, el alumno y la escuela en general, a partir de la idea que el sistema o los encargados de diseñar el curriculum pretenden llevar a la práctica.

En el caso de la enseñanza de la historia, el curriculum estará fuertemente orientado por las necesidades del sistema más que las del individuo, el cual a su vez, desde la voluntad de quienes estén en posesión del poder, marcarán el rumbo de todo el Estado, en donde la educación tendrá como finalidad la reproducción de las formas y maneras que maneja el mismo.

Un curriculum que responda a un sistema neoliberal, como es el que opera en la actualidad en México, tiende a ofrecer una “educación bancaria” la cual busca “inhibir en el hombre toda capacidad de acción y creación, y tiene como propósito lograr la domesticación social, la apatía y la pasividad de los educandos” (Freire, citado por Sánchez, 2004, p.126); Stenhouse menciona que el curriculum “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1991, p.29). Sin embargo, ese espacio de

construcción, al ser necesariamente parte de un proceso democrático el cual va ligado al propio proceso político que se vive en el país, está aún en la búsqueda del camino que permita definir no sólo el rumbo sino la manera en que se pretende alcanzar los objetivos propuestos.

Cuando se habla de definir o buscar definiciones de lo que es el currículum, es posible encontrarse con una gran variedad de puntos de vista, los cuales se distinguen en la prioridad que se le da a determinados elementos que forman parte de la elaboración de un plan o de una intención.

Este plan puede conceptualizarse en la selección cultural organizada, a partir de un fundamento educativo, social, psicológico, valorativo y político de un entorno determinado; así se pueden encontrar las definiciones que acentúan la importancia de los contenidos en sí mismos, los que ven la necesidad de realizar una planificación educativa y, quienes observan una relación interactiva del currículum con la realidad.

Estas diferencias probablemente encuentren su origen en cuestiones relacionadas con el entorno y/o con las exigencias mismas de determinada situación.

Neagley y Evans en 1967, Inlow en 1966 y Johnson en 1967 (Citados por Stenhouse, 1991), mencionan que el currículum es básicamente una serie de intenciones planificadas *por alguien* fuera de la escuela con el fin de alcanzar un resultado previamente definido. Lo peculiar de esto, es que se habla de un modelo inmerso en la dicotomía medios/fines; sin embargo, es importante resaltar el establecimiento *exprofeso* de un producto esperado, esto es, la formación del tipo de ciudadano que el Estado esta dispuesto a formar. Este sentido prescriptivo del currículum, pretende el establecimiento de un plan o una planificación de “aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas” (Angulo, 1994, p.18).

Para Beauchamp (Citado por Angulo, 1994), el currículum además de ser un documento escrito, indica los procesos y la estructura organizativa a través de los que es aplicado; esto es, indica el qué y el cómo ha de aplicarse cierta idea curricular; menciona un proceso que abarca

desde la conceptualización de una idea, hasta la puesta en práctica de la misma en escenarios reales.

Es aquí donde es necesario esquematizar lo referente a las concepciones de curriculum (Angulo, 1994), en que cada visión pretende dar mas importancia a lo que se supone es más apremiante; esto es, tratar al curriculum como contenido, planificación o realidad interactiva.

Tabla 2.1 Concepciones del curriculum

Curriculum como contenido	Curriculum como planificación educativa.	Curriculum como realidad interactiva
Curso de estudio que se ha de seguir para adquirir una educación (Taylor y Richards, 1979).	Conjunto organizado de intenciones justificadas (Pratt, 1978).	Es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen (Oliver, 1965).
Secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple... (Gagné, 1967).	Programa de actividades diseñadas para que los alumnos a través del aprendizaje alcancen ciertos fines u objetivos específicos... supone contenido y métodos (Hirst, 1974).	Creación activa de todos aquellos que directa e indirectamente participan en la vida de la escuela (Clandinin y Cornelly, 1992).
Serie estructurada de resultados de aprendizaje, que prescribe los resultados de la instrucción... contenido cultural expresado en términos apropiados de aprendizaje (Jonson, 1969).	Señala el marco ideal dentro del cual se desarrollará la labor educativa (Angulo, 1994).	Forma de comunicación (Barnes, 1976).
Planificación sustentada en la clasificación de aprendizaje según conceptos, procedimientos y actitudes (Coll, 1987).		Enseñanza, acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados e las actividades mutuas que llamamos educación (Westbury, 1978).

Visto como contenido, puede observarse cómo para estos autores es de gran importancia el papel que juega la cultura (del conocimiento más propiamente dicho) en la formación de los futuros ciudadanos (Angulo, 1994).

Ahora bien, el observar al curriculum como planeación, supone centrar la atención en los métodos utilizados, en la manera de lograr los resultados y en la manera de aprender del estudiante.

Por último, establecer al curriculum como una realidad interactiva, es rescatar la idea de que el curriculum si bien determina lo que se va a hacer en una escuela, éste es a su vez es determinado por la realidad escolar, la cual funciona como generadora de conocimientos que sirven a su vez para mejorar las intenciones primeras expuestas en el curriculum. Es dar importancia al papel que juega el resultado de la interacción de plan con la realidad.

2.1.1.1 Curriculum Formal. Es la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje plasmado en un plan de estudios, los cuales prescriben las finalidades, contenidos y acciones necesarias para alcanzar ciertos objetivos. Por lo general, indican objetivos (generales y particulares), organización de los contenidos, actividades de aprendizaje así como las modalidades de evaluación (Casarini, 1999). Para el caso específico de este trabajo de investigación, el currículum formal está contenido en el Plan y programas de estudio, 1993, editado por la SEP, y específicamente, el programa de Historia de México que se imparte a los alumnos de tercer grado de secundaria.

En el currículum formal están contenidos todos aquellos objetivos que están inscritos en las finalidades del propio Estado; sin embargo, el enseñar historia a los alumnos de secundaria, debería ser algo más de lo que generalmente se entiende por esta acción:

Enseñar o aprender historia no puede ser simplemente grabar una serie de datos en las mentes del educando o del educador; es ante todo descubrir la tendencia de los actos humanos, propios y ajenos, presentes o pasados, "mayores" y "menores", y asumirlos como propios analíticamente, así como también asumirse uno mismo como parte protagónica de la experiencia humana (Vázquez, citado por Sánchez, 2004, p. 129).

Sería interesante averiguar hasta dónde el Estado será capaz de diseñar un curriculum que busque desarrollar en el estudiante esa capacidad de analizar analíticamente la historia, donde la reproducción de las formas, en dado caso de que sucedieran, sería a partir de la acción consciente y crítica del individuo, ya que esto significaría razonar la existencia misma del Estado.

Todo lo que propone el SEP tendría que tener cierta coherencia con las formas y los contenidos que se proponen, de modo que si lo que se busca es la reflexión del hecho histórico, se tendrá que comenzar por definir cuál es el enfoque que se le dará a la asignatura para después continuar con los contenidos y los métodos a emplear. Sin embargo, al analizar el diseño de los programas que se manejan en tercer grado de primaria, donde se comienzan a formar las primeras nociones sobre el análisis histórico, se logra observar el desencuentro entre lo que deberá ser básico en el estudio de la historia, que es el despertar el gusto por la misma a partir de temas que sean accesibles y a la vez atractivos para quien lo estudia; y así, se observa que el alumno, que se encuentra en una edad de entre ocho y diez años, deberá saber:

...las características propias de los pueblos olmeca, tolteca, chichimeca, maya-quiché y azteca, haciendo énfasis en su manera de satisfacer sus necesidades vitales", en las herramientas y las técnicas de la producción, así como las características del gobierno, ejército, religión, educación y otras particularidades culturales de casa uno... (Sánchez, 2004, p.166).

Resulta evidente que lo que se diseña no coincide en la práctica con la idea; pero, cuando esto sucede, ¿quién es el responsable de que estos contenidos con un carácter altamente enciclopédico y memorístico se lleven a la práctica? ¿El maestro, que no adapta el curriculum a las necesidades y características de sus estudiantes? ¿El gobierno, que diseña un

programa con una visión fantástica por no decir fantasiosa de lo que se supone se debe lograr con el estudio de esta asignatura?

2.1.2.2 Curriculum Real. Es aquel contraste que sucede entre lo que se planea y lo que resulta, el cual requiere ciertos ajustes necesarios para estar en condiciones de alcanzar las metas establecidas. Al ser prácticamente inevitable este desajuste entre lo que se piensa y lo que pasa, el curriculum real es una unidad de análisis no solo necesaria, sino indispensable. Cabe hacer el señalamiento de que esta realidad final, es resultado de acciones que se originan tanto en el curriculum formal como en el oculto, producto de la simbiosis que resulta de la interacción del capital humano, los requerimientos de curriculum, los elementos emergentes no previstos dentro de la situación colectiva del aula y los factores socioculturales, políticos y económicos propios del ambiente (Casarini, 1999).

Es de hacer notar, que en los programas de historia editados desde 1934, donde se pretendía un modelo socialista, y la reforma que se hace en 1993, con un toque neoliberal, siguieron patrones positivistas como la erudición, la memorización y el exceso de datos fácticos, con la intención de formar un “concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Sánchez, 2004, p.167). Esto dio como resultado la falta orden en cuanto a lo que se suponía y cómo se debía enseñar, lo que se traduce en el estudio (memorístico) de fechas, nombres de los personajes previamente seleccionados y etiquetados como héroes, y acontecimientos que dieron origen al estado producto de la revolución de 1910.

Y aun así, si se tuviera un curriculum sin contradicciones hacia su interior, quedaría el factor humano. Silvia Conde, autora de libros de texto menciona que la reforma que se ha hecho al nivel de secundarias en México, tiene ciertos aspectos positivos, como “evitar repeticiones, tener un enfoque práctico y buscar que los alumnos adquieran competencias. Sin embargo, dijo que no está claro cómo se va a conseguir esto con maestros sin suficiente formación y con prácticas escolares tradicionalistas” (Herrera, 2004, ¶5).

2.1.2.3 *Curriculum oculto*. Aporta el componente ideológico, moral y político a la realidad en que se encuentra inmersa la escuela. No está escrito, pero se puede inferir de un texto escrito. Suele beneficiar ciertos contenidos y formas de conocimiento con la intención de promover determinados puntos de vista (McLaren, citado por Casarini, 1999).

El curriculum oculto cumple con la función de adaptar a los niños y jóvenes al medio social y a su vez, produce un medio social que se supone es el idóneo (por quienes formulan el curriculum, claro). Esto puede apreciarse cuando se observa la manera como se *hace* a los estudiantes comportarse en las escuelas por medio de un sistema de premios y castigos, donde se promueven conductas deseadas sobre las no deseadas. De esta manera, vemos como “Pepito” (el de los chistes), a pesar de ser un niño con una gran inteligencia, pero con una conducta que no es la deseada (Gardner, 2005), no logra entrar en el renglón de los aceptados socialmente hablando, pues no representa lo que se pretende en los nuevos ciudadanos (aunque no sea una premisa que *de facto* se pueda encontrar por escrito).

Ahora bien, si quisiera encontrarse el elemento oculto dentro del programa de historia, tendrían que observarse las características gobierno y del tipo de estado que pretende implementar. En las administraciones que se han presentado en México desde 1988, puede observarse una marcada tendencia hacia el modelo neoliberal, lo cual habla de la necesidad del estado de formar a un ciudadano *presto* a participar en este tipo de economías. Así, puede observarse que dentro del programa se abordan más los aspectos políticos y sociales, y no los económicos e ideológicos (Sánchez, 2004), como se observaba de manera evidente en los programas educativos editados por el gobierno mexicano durante el gobierno de Cárdenas en 1934, y con menos intensidad hasta la década de los ochentas.

2.2 Los Adolescentes frente al estudio de la Historia de México

Una de las etapas más difíciles en la existencia del ser humano lo constituye sin dudas, el periodo comprendido entre la niñez y la etapa adulta: la adolescencia. En México, la mayoría

de los jóvenes pasan el inicio de esta etapa, la pubertad, formando parte de la escuela secundaria, lo cual hace suponer, que una gran parte de la personalidad del futuro ciudadano se forja en esta institución escolar.

Es importante destacar lo importante que resulta el que el docente conozca tanto las características generales del adolescente así como las características particulares del grupo que tiene enfrente. Case (1978, citado por Hernández, P., 2004) después de analizar los *Principios Piagetanos* indica: “En la aplicación práctica el profesor debe determinar el nivel cognoscitivo exigido para dominar las tareas y observar qué lógica utilizan sus alumnos: si se dejan guiar por las apariencias... informarse de sus estrategias y descubrir cuál es el tipo de pensamiento que sostiene sus errores” (p.161).

De esta manera, si el maestro pretende establecer un vínculo entre los contenidos específicos de la materia y el capital humano con que cuenta, en este caso sus alumnos, deberá conocer y definir la identidad de las personas que serán los destinatarios del proceso educativo, lo que incluye las características psicológicas y físicas, sin lo cual es difícil entender que la labor docente se está realizando de manera profesional y razonada.

2.2.1 Fundamentación Psicológica del Desarrollo Cognitivo y Afectivo del Adolescente

Es lógico pensar que tanto el programa de historia de México como las estrategias didácticas del docente tienen bien definido al sujeto al cual pretenden formar, tanto en el aspecto físico como en el psicológico.

Probablemente no se puede hablar de desarrollo cognoscitivo, sin que de alguna forma, se considere a Jean Piaget. Hernández, P. (2004) señala que en términos generales Piaget ubica al sujeto de entre 11 y 15 años en el estadio de las operaciones formales con las características siguientes: capacidad para resolver en forma lógica problemas abstractos; la reflexión se torna más crítica y se desarrolla desde distintas perspectivas; capacidad de

formular hipótesis y preparar experiencias mentales para comprobarlas; y desarrollo de preocupaciones por cuestiones sociales y de identidad.

Sin embargo, es interesante tomar en cuenta las características que otros autores como Ávila, J. (s.f.) o Krauskopof, D. (2007) presentan con mayor especificidad, al hacer subdivisiones a partir de las cuales se elaboraron dos agrupaciones.

Tabla 2.2 Características del adolescente

<p>Desarrollo Cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En general, maduración del pensamiento lógico formal. Es decir su pensamiento es más objetivo y racional. • Mejora en su capacidad de abstracción y elaboración de teorías. • Establece diferencia entre lo real y lo imaginario. Aún cuando puede ser fantasioso y pretenda evadir la realidad. En general, sus representaciones del mundo más o menos seguras de la niñez se <i>desmoronan</i>. • Es capaz de razonar en forma hipotética-deductiva. Procediendo únicamente por la fuerza del raciocinio puede llegar a conclusiones que contradigan los datos de la experiencia. • Discute para probar su capacidad y la seguridad del adulto. • Tendencia a considerar que sus expectativas son únicas e incomprensibles para los demás. • Los sistemas de normas y valores de los adultos aparecen ante él en forma real, es decir con sus contradicciones y mentiras.
<p>Desarrollo Socio-Afectivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paso de la heteronomía a la autonomía. • Necesidad tanto de seguridad como de independencia de sus padres. Por una parte está la emancipación progresiva de la familia y por otra la percepción de la misma como fuente de seguridad. Llevando a movimientos de regresión y avance en la exploración y abandono de la dependencia. • Surge la desobediencia como necesidad paralela a la de su libertad. • Intensidad en sus emociones y sentimientos. Con desproporción entre el sentimiento y su expresión. Manifestaciones externas poco controladas (tics, muecas, refunfuños, gestos bruscos, gritos) • Cambia con cierta facilidad de la agresividad a la timidez. • Vive mutua falta de comprensión (con sus padres). • Necesidad de valoración, afirmación, afiliación. De sentirse aceptado y reconocido por los de su entorno. • Su principal interés son las diversiones, el deporte, etc. • Influencia de la <i>Moral Familiar como testimonio</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme avanza su adolescencia, su sensibilidad avanza en intensidad, amplitud y profundidad. Toma conciencia de sus necesidades. • Su conducta puede oscilar entre: <ul style="list-style-type: none"> ○ Excitación y depresión: trabajo y ocio, buen humor y llanto. ○ Sociabilidad e insociabilidad: delicados e hirientes, tratables e intratables. ○ Confianza y desconfianza de sí mismos. ○ Rivalidades y luchas para obtener el poder y ejercerlo sobre los demás. • Los valores, costumbres y controles sexuales de la sociedad en que vive determinan en gran parte su actitud y comportamiento psicosexual. • Su desarrollo sexual en general está influenciado por la acción del mundo exterior, la influencia de la vida psíquica y la acción de su organismo. • Como consecuencia de su desarrollo sexual puede incurrir en exhibicionismos. Esto puede ser más notorio en las mujeres. • Sus relaciones de amistad con sujetos de la misma edad se caracterizan por sinceridad, altruismo, delicadeza. Se precian de tener los mismos gustos y opiniones; se imitan, se tienen mutua confianza, se quieren con exclusividad, se sacrifican unos por otros. Para ellos la pertenencia de grupo les proporciona: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sentimiento de seguridad, protección y solidaridad; ○ Facilita las amistades; ○ Una escuela de formación social; ○ Emancipación de sus padres; ○ Reduce sus frustraciones.
--	--

Se podría continuar con la descripción de un sujeto cuya característica principal es la de vivir dentro de un proceso de transición; sin embargo, este transe se desarrolla en escenarios muy diversos los cuales determinarán las formas en que estos cambios se traducen en forma de conductas y formas muy particulares de afrontar la vida misma, lo cual, sin lugar a dudas, deberá ser tomado en cuenta tanto al momento de hacer un diseño curricular de cualquier asignatura, como en la preparación de una clase por parte de los maestros.

2.2.2 Juventud y Postmodernidad

La postmodernidad ha puesto de manifiesto la falta de una respuesta o solución con que las instituciones pretenden resolver los problemas de la sociedad actual. Los jóvenes no están excluidos de esta problemática, pues su rebeldía normal y propia de su etapa de desarrollo ponen en evidencia la ineficacia de la familia, la escuela y del mismo gobierno ante la falta de un modelo bien fundamentado al que los jóvenes puedan seguir (Hernández, 2004). Esto mismo es expuesto por José Joaquín Blanco (1991) en su descripción crítica de lo que sucede con aquellos que de cierta manera se encuentran desatendidos u olvidados en sus necesidades por el sistema ante lo cual responden con un desaire a todo lo que ahora se les ofrece: los jóvenes y los campesinos mexicanos.

Estos desaires conllevan una serie de consecuencias, entre las que Hernández destaca lo siguiente:

...el riesgo que existe en esta situación es que en ese deseo por obtener una identidad entre quien no se la concede, por cambiar las estructuras que en ocasiones oprimen en exceso, se puede llegar al individualismo disfrazado de "interés por los demás", al hedonismo y al consumismo, al anonimato y al pragmatismo total. Caer en esta situación, más que proporcionar una real liberación lleva a la enajenación, recordando que ésta se presenta cuando el hombre no se experimenta a sí mismo como el factor activo en la captación del mundo, sino al contrario, que el mundo permanezca ajeno a él (Hernández Ramírez, 2007, ¶ 17).

Esto deja abierto el cuestionamiento sobre esa búsqueda natural que tienen los jóvenes a vivir algo diferente a lo que se les plantea enfrente, ante los intentos de una sociedad de querer marcarles la manera en que deben de ser formados, con el objeto de garantizar la sobrevivencia de la misma, frente al anhelo de cambio con el fin de superar las visibles inequidades que expone un sistema debilitado por sus propias instituciones. En ese sentido Lyotard (1989) menciona que en toda sociedad existe un centro legitimador, que se conocen como metarrelatos, que cohesionan y articulan el todo social. Estos metarrelatos en la actualidad son el principio de emancipación de la ignorancia y la servidumbre por medio del conocimiento y la igualdad; el principio de la emancipación de la pobreza por el desarrollo

técnico y económico del sistema capitalista; y el principio de emancipación de la explotación gracias al marxismo. Estos metarrelatos, (Lyotard, 1995, citado por Ramírez, 2001), se han mostrado falsos y ya no tienen la capacidad de legitimar la vida de la sociedad.

No es la ausencia de progreso, sino, por el contrario, el desarrollo tecnocientífico artístico, económico y político lo que ha hecho posible el estallido de las guerras totales, los totalitarismos, la brecha entre la riqueza del norte y la pobreza del sur, la desculturalización general con la crisis de la Escuela, es decir, de la transmisión del saber... (p.3).

La escuela de hoy es producto de la modernidad que terminó siendo sometida por una época que se caracteriza por la inseguridad del progreso, el cambio en la conceptualización de los valores considerados como aceptables en la sociedad, la indiferencia de los maestros hacia la gestión educativa, etc. (Latapí, 2005). A pesar de esto, Noro (2006) menciona que la escuela persiste en lograr sus objetivos, en responder a demandas, pero lo cierto es que casi no puede levantarse, ni despertar la atención necesaria para ser escuchada, de tal forma que sobrevive más por tradición que por demanda. Gimeno Sacristán agrega al no tan esperanzador escenario: *“La educación no es solamente estación fantasma, sino que se reduce a sala de espera, sin destinos anunciados ni trenes a la vista a los que subirse”* (Imbernon, 1999, p.48).

El problema radica según Noro (2006) en tener una escuela moderna en un mundo postmoderno, donde las urgencias y principios son distintos. Hace referencia a la escuela como un enfermo a quien se le observa sin poder diagnosticar la enfermedad.

Menciona, además, que la escuela actual padece:

- la ausencia de relatos fundantes que respalden legítimamente todas las acciones educativas;
- los cambios de roles y la presencia del estado han descuidado el interés por la educación escolarizada;
- la presencia de una estructura o matriz que funcionó a la perfección en el pasado, pero que sobrevive traicionando los fines para las que fue creada.

La modernidad es ante todo un programa de transformación social que se ejerce fundamentalmente en cuatro frentes: el político, el social, el epistemológico y el pedagógico; es necesario, por lo tanto mencionar que también esa evolución de las prácticas educativas están inmersas cada vez mas en una crisis de identidad institucional. La ideología de la modernidad se ha convertido en un discurso hueco, incapaz de dar respuesta a los problemas de la humanidad contemporánea: "La educación construida bajo el paraguas de la modernidad dista de ser liberadora o que, en el mejor de los casos, lo es más para unos que para otros" (Sacristán, 1999, p.47).

Algunos fenómenos tales como la fragmentación de la oferta del sistema educativo, la colisión entre los modelos educativos familiares y la cultura escolar, la erosión de la autoridad docente, la ruptura del sentido de la tarea pedagógica, entre otros, exigen una transformación de la gestión e innovación educativa, y si desde esta óptica no existe una organización que cuestione las contradicciones y desviaciones del modernismo al interior de la escuela, difícilmente se lograra ofertar una educación de calidad que sea coherente con la realidad.

Una educación para todos, que aliente a construir una utopía educativa que promueva la dignificación humana, debe de ser el anhelo de todos aquellos que trabajan por la educación. Un sistema en crisis es el indicativo para realizar cambios en él (Sacristán, 1999). El único problema sería no darse cuenta de lo alarmante de tal situación y pretender, al estilo positivista, que es algo pasajero que el tiempo terminará por resolver por sí solo.

La respuesta ante el ánimo globalizador que pretende totalizar y unificar el pensamiento y los criterios de cultura, y con ello desaparecer todo aquello que no vaya con lo pragmático y utilitario de las tendencias actuales, sería el rescatar al individuo en sus necesidades y capacidad de respuesta, desde las posibilidades que para ello le debiera brindar la escuela. El Informe Delors (Darder, 2000) aconseja un cambio en el papel que juega la educación, lo cual comienza por su conceptualización:

Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación: La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser (¶ 12).

Ante esta manera de saber la educación, se avizoran cuatro grandes pilares sobre los que deben formularse las ideas y reflexiones a fin de que la escuela participe no en la reproducción de un sistema, sino la construcción reflexiva del devenir que ofrezca a todos la posibilidad de ser parte de un mundo cada vez más justo y equitativo. Estos pilares, representan de manera integral, no seccionadas, las competencias a desarrollar en las personas:

1. *Aprender a conocer*; dominando los instrumentos del conocimiento, buscando vivir dignamente y aportar algo a la sociedad y asegura que, en el fondo, debe haber el placer de conocer, comprender y descubrir.
2. *Aprender a hacer*; se aprende para hacer cosas, con lo que debe pretenderse desarrollar las competencias necesarias para realizar un trabajo.
3. *Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes*; se debe aprender a descubrir progresivamente al otro, en las diferencias y en las interdependencias, de manera que sea posible no sólo el trabajo en equipo, sino la renuncia a los conflictos y a la co-destrucción del otro.
4. *Aprender a ser*; se busca el desarrollo total y máximo de cada persona, que busca el desarrollo del pensamiento autónomo.

El Informe Delors también pone énfasis en el papel que juegan las emociones en el educando. El sistema educativo da por hecho que el desarrollo emocional es menos importante que el académico, lo que provoca la perversión de un sistema que observa a los estudiantes como máquinas de aprender y a los docentes como máquinas de enseñar. En la medida en que no se rescate lo humano y racional del proceso educativo, éste seguirá siendo parte del sistema

que reproduce inequidades y ayuda a hacer más grande la brecha entre los que tienen y los que simplemente sobreviven.

Ahora bien, en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (Torres, 1998, p. 48) se indica que:

...cada persona deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, entre las cuales se mencionan los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Esto último establece de manera categórica cuál ha de ser el papel que juegue la escuela del siglo XXI, en donde lo que se aprende debe de servir para satisfacer las necesidades reales de los adolescentes, donde se observe de cerca los cambios que operan en el mundo y por consiguiente, atienda a las necesidades de la población.

Vista la enseñanza de la historia desde esta perspectiva, ésta tendrá que ofrecer al adolescente algo más que conocimientos históricos y el desarrollo de competencias; esta enseñanza deberá buscar ser parte de una educación como vehículo que conlleve a la práctica de la libertad, donde tanto el educador como el educando “se transformen por medio de la comunicación y la inserción crítica” (Gutiérrez, citado por Sánchez, 2004, p. 128).

2.2.3 Competencias a desarrollar en el Adolescente

La competencia es una capacidad general fundada sobre los conocimientos, la experiencia, los valores y las disposiciones duraderas y capaces de percibir, pensar y evaluar. La persona competente es capaz de establecer relaciones entre un conocimiento y una situación, es capaz de descubrir el procesamiento (conocimiento y acción unidos) que mejor conviene a un problema. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores

y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2007).

Esta relación entre el conocimiento y su aplicación, está supeditada a las características del medio en que se desenvuelve el individuo: en la antigua Esparta era necesario un hombre competente en las artes de la guerra; hoy en día, esas competencias deseadas están en constante cambio, característico de una sociedad postmoderna; esto trae como consecuencia, la necesaria búsqueda de una identidad que permita hacia dónde y cómo que quiere avanzar.

Esta relación del conocimiento escolar con el supuesto *vacío* de saberes previos, propio de la etapa “moderna de la integración nacional y del capitalismo industrial, contrasta fuertemente con una relación del conocimiento escolar con un supuesto *lleno* de información social, propio de la etapa “postmoderna”, de la globalización y del capitalismo posindustrial. Es en este contexto que se debe entender el énfasis puesto, hoy en día, en la formación de competencias (Cullen, 2000, p. 68).

Diversos organismos nacionales e internacionales han tratado de definir cuáles son las competencias que la escuela debe desarrollar en el futuro ciudadano, lo cual está relacionado con el modelo económico, político y social que globalmente se está adoptando. El Consejo de Europa (Universidad La Salle, 2004, ¶14) habla de cinco bloques de competencias con las que las escuelas deberían equipar a los jóvenes:

1. Competencias políticas y sociales, como la capacidad de asumir responsabilidades de participar en las decisiones de grupo, de resolución de conflictos de forma no violenta, de participar en el funcionamiento y la mejora de las instituciones democráticas.
2. Competencias que conciernen a la vida en una sociedad multicultural, competencias para vivir en tolerancia, para superar toda xenofobia y aceptar las diferencias. el respeto al otro, la capacidad de vivir con otras culturas, lenguas y religiones.
3. Competencias relacionadas con la comunicación oral y escrita, necesarias para la vida social y el trabajo. El conocimiento de idiomas tiene importancia creciente.

4. Competencias relacionadas con una sociedad de la información, dominar tecnologías, conocer sus aplicaciones, sus fortalezas y debilidades y la capacidad de juicio crítico con respecto de los medios de difusión y de publicidad.
5. Capacidad de aprender durante toda la vida como garantía de una formación permanente en los contextos profesionales, en lo individual y en lo social.

Ante estas tendencias, la Secretaría de Educación Pública, en sus nuevos planes y programas de estudio, propone una educación basada en el desarrollo de competencias, las cuales pretenden satisfacer la formación del nuevo ciudadano mexicano capaz de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana (SEP, 2007).

Específicamente el plan elaborado por la SEP, propone una serie de competencias que contribuirán al logro del perfil de egreso, las cuales deberán desarrollarse en todas las asignaturas:

- Competencias para el aprendizaje permanente;
- Competencias para el manejo de la información;
- Competencias para el manejo de situaciones;
- Competencias para la convivencia;
- Competencias para la vida en sociedad.

Estas competencias describen la necesidad de encontrar al futuro ciudadano que responda de una manera innovadora a los nuevos retos que conlleva la formación de sociedades cada vez más complejas, haciendo hincapié en la capacidad de saber convivir y saber vivir en escenarios aún por conocerse.

Esta descripción y enumeración de las competencias deseables en el adolescente del siglo XXI, las cuales provienen tanto de una institución privada como de la SEP, consideran que el desarrollo de las mismas deberá ser uno de los principales objetivos a conseguir durante la vida escolar del estudiante. Sin embargo, debe tenerse cuidado de no abusar en la pretensión de buscar sólo el desarrollo de competencias, como lo mencionó Eduardo Flores, “la vida es algo más que sólo ir a trabajar”.

2.3 Competencias Didácticas del Docente

Lo que motiva el presente trabajo de investigación es precisamente el desempeño del maestro de Historia de México, en su importancia y trascendencia como el elemento que enlaza las intenciones de los planes y programas educativos con la formación del futuro ciudadano.

Esto hace necesario analizar qué es lo que el curriculum espera de él, así como el proceso que éste lleva durante su formación docente, con lo que es importante destacar todas aquellas cosas que llevan al maestro a ser lo que se pretende que sea, por medio de la adquisición y/o construcción de ciertas habilidades y conocimientos que le permiten desenvolverse como docente a los que se les llama *saberes pedagógicos* (Altet, en Paquay, 2005), los cuales se definen como los saberes formalizados a partir de la práctica, que implican una dimensión heurística, al hacer una reflexión teórica que posibilita el surgimiento de nuevos conceptos: una dimensión de problematización, que extiende, plantea y determina problemas; una dimensión instrumental, que describe las prácticas y situaciones que ayudan a racionalizar la experiencia práctica, y una dimensión de cambio, creando nuevas representaciones y en consecuencia preparan el cambio.

Es difícil desde la visión de un curriculum centralizado, diseñado para satisfacer las necesidades de educación de todo el país, el definir con exactitud qué es lo que debe entenderse por docente, así como las características que debe de poseer, ya que el escenario actual presenta una diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de los

mismos países, sin mencionar el proceso de transición entre dos eras y la heterogeneidad de los sujetos genéricamente agrupados como docentes (Torres, 1999). Ante esto, es necesario partir de supuestos que ya estén perfectamente establecidos o por lo menos, más o menos discutidos tanto por teóricos como por los que ponen en práctica las ideas ante un grupo de estudiantes, e intentar ver al docente más allá del encargado de organizar situaciones de aprendizaje (Paquay, 2005), e indagar hasta dónde es posible definir “qué tipo de encargado”, “qué tipo de organización” y “qué tipo de aprendizaje es el que se pretende alcanzar”.

La necesidad de un nuevo rol docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo de cara al siglo XXI y a la construcción de una “nueva educación” (Torres, 1999). Así el docente “deseado” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador, el cual, entre otras cosas:

- Domina los saberes;
- Provoca y facilita aprendizajes;
- Interpreta y aplica un currículo;
- Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y las pedagogías más adecuadas a cada contexto y a cada grupo;
- Trabaja y aprende en grupo;
- Investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje;
- Reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica docente;

Esto habla de la necesidad de revisar la manera en que son formados los nuevos docentes y la forma en que se actualiza a los que están en servicio, puesto que si bien no se supone la creación de un maestro superdotado, si se habla de un docente preparado para innovar sobre su propia práctica.

2.4 Interpretaciones de la Historia

El maestro que imparte la materia de Historia de México en la escuela secundaria, por lo general, es un docente con cierta experiencia en el tratamiento de los contenidos del programa oficial, sin llegar a ser un historiador o algo similar a esto.

Al ser un profesional de la enseñanza y no quien realiza la reconstrucción pragmática del pasado, oficio del historiador (Florescano, 1999), el docente tiene por necesidad la obligación de ocuparse de las diferentes formas en que se transmite el conocimiento, en este caso, el histórico. Ahora bien, “¿hasta qué punto estas diferencias en la forma de enseñar o difundir la historia inciden en el contenido de lo histórico que enseña?” (Sánchez, 2004, p.18).

Este último cuestionamiento es en sí un motivo de reflexión profunda para cualquiera que se precie de ser profesor de la asignatura de historia, ya que de su respuesta depende el manejo que se hará del conocimiento histórico, además de identificar la manera en que éste ha de transmitirse a los estudiantes.

Es necesario que el docente conozca las diferentes tendencias que a lo largo del tiempo se han construido para interpretar la historia, de manera que interprete y ayude a reconocer no sólo el relato histórico, sino la finalidad del mismo, lo que hará de su clase un espacio que ayude a sus alumnos a entender, más que a memorizar la historia.

En México, cuando el grupo en el poder ha necesitado hacer de la historia un instrumento que ayude a legitimar su permanencia en el poder y cuando ha sido necesario un replanteamiento de la explicación de la realidad en turno, se emplearon (y se siguen empleando) diversas formas de interpretación histórica, la mayoría de ellas de origen europeo, adoptadas por el sistema educativo mexicano en cuanto que coinciden con sus intereses y permiten exponer dicha realidad o fantasía de manera coherente, de acuerdo a sus necesidades.

Se reconocen principalmente cuatro tendencias que han sido, dependiendo del entorno político y social, las que se han adoptado como válidas (Carpy, 2001): el positivismo, el

historicismo, el materialismo histórico y la escuela de los Annales; éstas se consideran las más sobresalientes por su impacto y vigencia, tanto en los grupos académicos como en las instituciones especializadas. El cuestionamiento siguiente sería: ¿Cuál de estas tendencias son las que utilizan los maestros de historia de nuestro país? ¿Qué es lo que se busca con el uso de las mismas? ¿Su uso se realiza de manera consciente o simplemente es una reproducción de las formas aprendidas?

Es por tanto necesaria la revisión de las tendencias más conocidas y utilizadas en la enseñanza de la historia en México.

2.4.1 El Positivismo

Esta corriente surge durante el siglo XIX en Francia, su creador fue Augusto Comte (1798-1857) autor del *Curso de Filosofía Positiva*, entre otras obras; se dio a conocer en México por el maestro Gabino Barreda (1818-1881). De esta filosofía mencionemos los principios que fueron adoptados por los pensadores mexicanos:

- La historia no es considerada ya como un arte o una narración, sino que ascendería a la categoría de ciencia, formando parte de las llamadas ciencias sociales.
- Como toda ciencia, debía tener un objeto de estudio y un método, que en este caso sería el mismo utilizado por las ciencias naturales (donde hay una observación y clasificación de los fenómenos a partir de la experiencia) o método positivo, mediante el cual se llegaría al establecimiento de leyes.
- La ley más importante enunciada por el positivismo fue la ley de los tres estadios: teológico, metafísico y positivo, que en la historia de México se utilizó para explicar y periodizar el proceso histórico en tres momentos: el prehispánico que correspondería al estadio teológico; el colonial, al metafísico y el porfiriato al positivo o científico.
- El lema del positivismo fue "orden y progreso", que en México fue utilizado por el régimen de Porfirio Díaz para justificar su dictadura.

Además de los planteamientos de Comte, los intelectuales mexicanos se nutrieron de las ideas de Herbert Spencer (1820-1903), que explicaba, entre otros fenómenos, el cambio social desde una perspectiva evolucionista, es decir, concibiendo el desarrollo de la sociedad de manera semejante al desarrollo orgánico; ésta avanzaba por definidas etapas evolutivas y de mayor complejidad, hacia una meta final de perfección, determinadas por un proceso natural de conflicto y de supervivencia: la del mejor dotado; conceptos que fueron retomados y adaptados para explicar la existencia de un grupo privilegiado (por ejemplo, el de los científicos en el porfiriato), que por su preparación deberían dirigir el destino del país- ya que se encontraban muy por encima de la gran mayoría indígena, que era considerada como un lastre para alcanzar el deseado progreso.

Una de las obras más importantes inspirada en esta corriente fue *México y su evolución social*, coordinada por Justo Sierra y publicada en 1902. Trabajo en el que participaron destacados intelectuales como: Ezequiel A. Chávez, Porfirio Parra y Miguel S. Macedo, que comulgaban con esta doctrina al crear una gran síntesis de la historia de nuestro país desde sus orígenes hasta la época porfiriana.

Esta corriente de pensamiento ha recibido diversas críticas, quizá la más recurrente es que la tildan de "cientificista", en cuanto que eleva a los estudios que tratan sobre la sociedad a la categoría de ciencia, a la manera de las ciencias naturales; también se le ha calificado como "mecanicista", debido a que considera que el proceso histórico social está dado, no se construye, y porque irremediamente pasa por los tres estadios arriba mencionados.

2.4.2 El Historicismo

El historicismo se inicio en Europa a finales del siglo XIX y alcanzó madurez en el siglo XX. Algunos de sus exponentes fueron los alemanes Leopoldo Ranke y Jacobo Burckhart, el italiano Benedetto Croce y el inglés Arnold Toynbee; en México el más destacado historicista fue Edmundo O'Gorman.

El historicismo es un conjunto de ideas de diversa índole que coinciden en oponerse a la concepción mecanicista y científicista desarrollada por el positivismo; propone establecer las diferencias entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu; pone énfasis en lo individual, subraya el papel desempeñado por el carácter histórico y autónomo de la vida humana; es considerado un pensamiento conservador en la medida en que se circunscribe a la época y a los elementos que la caracterizan (valores, creencias, prácticas sociales, etcétera) (Carpy, 2001).

Las ideas centrales de esta corriente son:

- El conocimiento histórico no es objetivo ni exacto, pues depende del sujeto (el historiador).
- La visión subjetiva de la historia no permite el establecimiento de leyes históricas, contradiciendo las ideas positivistas.
- El conocimiento histórico es relativo por lo que no es científico, de ahí que la historia no puede ser predictiva.
- El suceso histórico se caracteriza por ser único e irrepetible.
- La historia es un proceso (no siempre progresivo), en donde cada una de sus etapas tiene sus propios valores que el historiador debe entender, no juzgar, tomando en cuenta el tiempo, el lugar y circunstancia en que se desarrollaron.

José Ortega y Gasset sintetiza la esencia de esta corriente de pensamiento al afirmar que "el hombre es él y su circunstancia". Ahora bien, este tipo de enfoque permite establecer una relación entre lo que sucede con el adolescente y su entorno, de manera que el estudiar la historia no sólo de México, sino de la realidad que la hace posible, permite establecer una relación entre la historicidad de un país y el de las personas, lo cual le da un fuerte sentido no a los conocimientos que se adquieren, sino a la manera en que estos son incorporados en los conceptos del estudiante.

2.4.3 Materialismo Histórico

Esta corriente surge en el siglo XIX y sus creadores fueron Carlos Marx y Federico Engels. En México hay un sinnúmero de seguidores, entre los cuales se encuentran Enrique Semo, doctor en historia económica, autor de *Un pueblo en su historia*, y Adolfo Gilly, autor de *La revolución interrumpida*, obra escrita en la prisión de 1966 a 1970.

Esta corriente se utilizó en México a partir de la reforma educativa de 1934 (Sánchez, 2004), cuando Lázaro Cárdenas pretendía no la aplicación de la doctrina marxista *a priori*, sino establecer un socialismo que respondiera a las características y necesidades de la sociedad mexicana de aquellos años.

Las ideas más sobresalientes de esta concepción histórica son:

- Sus fuentes y partes: La filosofía clásica alemana, la economía política inglesa y el socialismo utópico francés.
- Enuncia la existencia de leyes que expresan el proceso de cambio de la realidad social; a diferencia del positivismo, no las considera inmutables, sino dinámicas.
- El hombre es un ser de necesidades materiales las cuales satisface en forma diversa en cada etapa histórica, a las cuales Marx denomina *modos de producción*.
- Los modos de producción son: comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo y comunismo y cada una de estas etapas supera a la anterior, encaminándose hacia un progreso de la sociedad.
- La base de la sociedad la constituye la estructura económica (producción de bienes materiales), sobre la cual se erige la superestructura jurídica-política e ideológica.
- Plantea la existencia de dos clases antagónicas fundamentales que se enfrentan entre sí por sus propios intereses; debido a esta lucha se generan cambios cualitativos en la sociedad, lo que permitirá el paso de un modo de producción a otro. La lucha de clases es pues el motor de la historia.

- El sentido de la historia es alcanzar una sociedad igualitaria, en donde desaparezcan las clases sociales, por lo que esta corriente pasa de una posición teórica a la *lucha revolucionaria*.

2.4.4 La Escuela de los Annales

El origen de esta corriente se remonta al año de 1929 en Francia donde surge la revista *Los Annales de Historia Económica y Social*, en la que escribieron historiadores como Marc Bloch y Lucien Febvre. Con el tiempo esta corriente fue cultivada por otros personajes como Fernand Braudel, Fierre Vilar y Jacques Legoff.

Para muchos la Escuela de los Annales ha sido el movimiento historiográfico más importante del siglo XX, “gracias a su organización y radicalidad en el combate a la vieja historia (“historizante”, positivista, acontecimental)” (Barros, 2007, ¶ 1); esta corriente hace colindar el trabajo del historiador con los arqueólogos y antropólogos, con lo que adquiere un carácter interdisciplinario y a su vez, amplía las posibilidades de la misma.

En el caso de México, entre los múltiples seguidores de esta interpretación, se encuentra Enrique Florescano, historiador que escribió entre otros ensayos: *Origen y desarrollo de los problemas agrarios, en México. 1500-1821* (1979), *Memoria mexicana* (1987), *Mitos mexicanos* (1995) y *Etnia, Estado y nación* (1998).

Cabe destacar que uno de los objetivos de esta corriente es combatir la visión positivista de la historia, considerando que esta disciplina, más que enfatizar en los hechos históricos aislados y en la búsqueda de leyes generales, debe orientarse hacia la investigación del hombre ubicándolo en una historia social más humanizada.

Entre sus propuestas metodológicas se subraya que:

- La historia total o multideterminada, es decir, que los estudios históricos se construyen a partir de los aportes de la economía, la sociología, antropología y demás ciencias sociales.

- El uso del método comparativo, que consiste en equiparar dos o más fenómenos con similitudes, pero que pertenecen a procesos distintos.
- La historia globalizante conforma todo lo humano: la alimentación, la vida privada, la sexualidad, lo político, lo económico, etcétera, en su proceso evolutivo.
- La historia como problema. No trata ya de "contar" o narrar sucesos, sino de plantearse problemas históricos por explicar.
- La historia abierta, ya que rompe con la historia descriptiva, la crónica o el relato. Es una historia abierta a las ciencias sociales y al resto del conocimiento.
- El tiempo histórico es considerado en tres niveles: el de corta duración, que es el tiempo de los acontecimientos; de duración media, el tiempo de las coyunturas y de larga duración considerado como el tiempo propio de las estructuras.

La Escuela de los Anuales sugirió diversas líneas de investigación, entre las cuales se encuentran dos de gran relevancia: la historia regional y la historia de las mentalidades.

2.4.4.1 La historia regional. Surge a finales de los años sesenta como respuesta a la crisis provocada por la caída del socialismo real y la manera de dar cuenta de los cambios explicativos de la historia nacional, que la *historia de bronce* o *historia oficial* no podía ofrecer, debido a que no consideraba la multiplicidad de regiones que integran el país. Entre sus características se pueden considerar:

- Explica el proceso histórico en las distintas entidades federativas y/o poblados.
- Está ligada, y se comprende en función de la historia nacional.
- Presenta la historia de los vencidos, no de los vencedores.
- No sólo da cuenta de héroes, caciques o caudillos, sino que sus principales personajes son también los pobladores de la región.
- Utiliza diversas técnicas de investigación, como la historia oral.

- Sus temáticas son diversas: haciendas, conventos, procesos productivos, etcétera.

2.4.4.2 La historia de las mentalidades. A pesar de ser un género historiográfico que tiene sus orígenes en la antigüedad, desde mediados del presente siglo (1960), algunos historiadores franceses le dieron un gran impulso constituyéndose así en uno de los pilares de la corriente de la Escuela de los Annales.

A esta corriente le interesa conocer cómo los hombres del pasado percibieron los hechos que vivieron, de qué manera entendieron su mundo y cómo esa preocupación influyó sobre su comportamiento.

Así, la historia de las mentalidades se ocupa de las formas ordinarias de la vida humana, es decir, de lo cotidiano, cuyo aspecto tiene un gran significado histórico ya que nos ofrece una vía para destacar la parte humana de la historia.

No hay una metodología preestablecida para el análisis de las mentalidades, ya que este proceso está en función de los objetivos y alcances de cada historiador. Algunas de las recomendaciones metodológicas son las siguientes:

- Considerar a los fenómenos históricos como de larga duración.
- Hacer un análisis serial sobre los hechos aislados encontrados y observar sus ritmos históricos.
- Analizar el discurso producido alrededor de los hechos.
- Hacer un análisis comparativo de los acontecimientos.
- Buscar las continuidades y discontinuidades que permitan verificar varias hipótesis.

2.4.5 La Microhistoria

Esta tendencia de origen italiano tiene sus más destacadas figuras en Carlo Ginzburg y Geovanni Levi. La microhistoria renuncia a la predicción, al establecimiento de esquemas teóricos previos que sometan los hechos desde el "a priori" de la experimentación, y, por ello,

descarta la atribución de una dirección preconcebida a los fenómenos históricos estudiados. Su objetivo será el intento de comprensión e interpretación –no de explicación bajo leyes generales- de la acción y conflictos humanos en su doble autonomía e inscripción en sistemas sociales normativos. Sin que ello deba suponer un relativismo radical, la "microhistoria" entiende lo social no como estructura de objetos naturales y universales dotados de atributos consustanciales, sino como conjunto complejo de relaciones cambiantes dentro de contextos en permanente readaptación. La ambigüedad de los mundos simbólicos entrecruzados, la pluralidad de interpretaciones por parte de los actores sociales, y la continua tensión entre símbolos y acción, entre ésta y estructura, definen el proceso de descripción microhistórica.

Giovanni Levi (1996) intenta caracterizar la corriente historiográfica de la microhistoria y enumera un total de siete rasgos:

- La reducción de escala;
- el debate sobre la racionalidad;
- el pequeño indicio del paradigma científico;
- el papel de lo particular;
- la atención a la recepción y al relato;
- una definición específica del contexto;
- rechazo al relativismo.

Esta visión de la historia coloca a los sujetos anónimos en el papel concreto que desempeñan dentro del contexto al que pertenecen en tensión con sus propios intereses.

2.4.6 Cambios Cualitativos en el estudio de la Historia de México

En los últimos años, se han observado dos tendencias sobre los enfoques y finalidades que se persiguen con la enseñanza de la historia de México en el nivel de secundaria. Por una parte, los académicos desarrollan ciertos métodos con la finalidad de darle a este tipo de

conocimientos una base que permita que éstos se vuelvan significativos para la sociedad, pero sobre todo, para el estudiante del siglo XXI.

En los últimos treinta años las investigaciones históricas han sufrido un cambio cualitativo (Carpy, 2001), producto del encuentro de los testimonios históricos con los métodos y enfoques de las ciencias sociales, destacando los siguientes aspectos;

- El relato histórico ha dejado de ser predominantemente descriptivo-narrativo y es más analítico. Existe un profesionalismo creciente entre los historiadores, actualmente están abiertos a los métodos, las técnicas y el desarrollo teórico de las ciencias sociales.
- Ahora no sólo se hace historia política, sino que se acepta como válida y necesaria la demografía, la economía o las mentalidades, del mismo modo que se consolida la historia regional y local.
- Los estudios históricos actuales manifiestan su valía por su calidad y significado de los resultados, y no por su filiación a determinada corriente teórica.
- Existen historiadores extranjeros especializados en la historia de nuestro país, lo cual genera una cierta competencia con los nacionales y beneficia el desarrollo de la disciplina.

Sin embargo, a pesar de estos cambios que menciona Carpy (2001), es necesario analizar qué es lo que realmente ocurre en lugares donde el cuerpo docente no está tan hecho a la costumbre de investigar, esto es, si en realidad los docentes de Historia han cambiado su manera de abordar esta asignatura o si continúan reproduciendo las formas y contenidos con los que ellos fueron formados (Paquay, 2005). Si a esto se le agrega la cantidad importante de profesionistas con perfiles de formación variados y en muchos casos ajenos al normalismo que pasan a formar parte del cuerpo docente de las escuelas, se habla también de una variedad de maneras de interpretar la historia y de establecer la finalidad de la misma, con lo que el

problema se extiende más allá del enfoque con el que se abordarán los conocimientos, sino a la visión que el docente tenga de sí mismo como parte del modelo educativo.

Aunado a lo anterior, es necesario observar el rumbo que ha adquirido la educación secundaria a partir de la implementación de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) primero como plan piloto, en 2005 y después como programa oficial en 2006, la cual pretendía transformar “profundamente la estructura pedagógica”, con la finalidad de responder a los requerimientos de equidad y calidad de los estudiantes que cursan la secundaria en México; sin embargo, esta reforma ha causado grandes inconformidades en un sector importante del magisterio mexicano, causada por su desacuerdo en la manera en que se pretende abatir esta inequidad y/o baja calidad de la educación, o por la pobre gestión de la reforma hacia el profesorado por parte de las autoridades educativas de la SEP.

En el caso particular de la enseñanza de la historia, se observa la eliminación de la asignatura en primer grado, para luego estructurar ocho módulos por semana en segundo y tercer grado, “con lo que la carga a cursarse en diez meses es excesiva y sumamente extensa, lo que impide su completa revisión, aplicación, interiorización y análisis crítico” (Hernández, citada por Vargas, 2006, ¶12); así mismo, se observa la desaparición de contenidos educativos, entre los que destacan la historia prehispánica en historia de México, y los derechos laborales en el caso de la asignatura de Formación cívica y ética. Esto último es por demás preocupante, ya que como menciona Silvia Conde, autora de libros de texto, que “si los adolescentes no tienen identidad nacional seguiremos teniendo una ciudadanía poco comprometida con el país. No se trata de fomentar el patriotismo (...), sino de formar una ciudadanía activa, que participe en procesos políticos y sociales” (Herrera, 2004, ¶3).

De esta manera, el futuro que le depara a la enseñanza de la historia está aún por definirse, puesto que se hace necesaria la redefinición de los propósitos de su enseñanza, a partir de un consenso apegado a la realidad y a la razón de los actores que intervienen en el proceso educativo, y en donde los docentes, al ser los que dan la cara por el curriculum y por la reforma,

deberán estar inmersos en un proceso de constante análisis del programa y de una constante reflexión sobre los procesos que confluyen en el aula.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En este capítulo se desarrolló todo lo relacionado a la metodología que se empleó en esta investigación: selección y justificación del enfoque mixto y sus características en lo general, los métodos y técnicas para la recolección de datos, el procedimiento a seguir y, por último, la parte dedicada al criterio de selección de la muestra.

3.1 Enfoque Metodológico

El presente trabajo de investigación pretende indagar de qué manera las estrategias didácticas de los maestros de la asignatura de Historia de México promueven la comprensión de los cambios, rupturas y continuidades de la historiografía mexicana, para lo cual es necesario contar con un enfoque metodológico que permita lograr tres propósitos: “la descripción, la comprensión y la explicación de los fenómenos” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 44).

Para el tratamiento de este tema de investigación, se considera que a partir del planteamiento del problema y las circunstancias particulares en que se desarrolla la problemática encontrada (Teddle y Tashakkorik, 2003, citados por Hernández y otros, 2006), es necesario elegir una metodología que sea determinada por las características y necesidades propias de lo que se quiere investigar (Taylor & Bogdan, 1999). Para ello, se parte de del conocimiento de dos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, de los cuales Giroux y Tremblay, (2004) mencionan lo siguiente:

Mientras que el enfoque cuantitativo analiza rápidamente decenas, cientos o miles de casos, el enfoque cualitativo se propone obtener conocimientos de alcance general mediante el estudio a fondo de un pequeño número de casos. Dos estilos de investigación y un solo objetivo: explicar el mundo social (p.39).

Esto lleva a la posibilidad y al uso necesario de un enfoque mixto que permita el uso de estrategias propias de cada enfoque, puesto que se vuelve algo deseable alternar en análisis cualitativo con el cuantitativo, ya que lejos de ser opuestos, son de hecho complementarios (Giroux y Tremblay, 2004, p. 41); al combinarlos, se aumenta la posibilidad no sólo de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación, sino el entendimiento es mayor y más rápido (Morse, 2002, citado por Hernández y otros, 2006).

Para esta investigación, el enfoque mixto se presenta en el uso de técnicas cualitativas para la recolección de datos, “donde se intenta precisar como perciben e interpretan las personas (sujetos de la investigación) una situación dada” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 39), y en un diseño eminentemente cuantitativo, puesto que no se parte de la realidad observada por el sujeto de investigación, sino que se utiliza “la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación establecidas previamente” (Cauas, 2007, ¶ 3).

A partir del análisis que hace Daniel Cauas de lo anterior (2007), se indica cuáles son los elementos que se toma de cada enfoque.

Tabla 3.1 Descripción de los enfoques cualitativo y cuantitativo

Enfoque Cuantitativo	Enfoque Cualitativo
⇒ Utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación establecidas previamente.	⇒ Se utiliza primordialmente para descubrir y refinar preguntas de investigación. No necesariamente prueban hipótesis.
⇒ Confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer la exactitud en los patrones de comportamiento de una población.	⇒ Con frecuencia se basa en métodos de recolección de información sin medición numérica, tales como descripciones y observaciones.
⇒ Se basa en un tipo de pensamiento deductivo, que va desde lo general a lo particular.	⇒ Su propósito de fondo es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.
⇒ Se basa en un modelamiento que define como se hace cada cosa, transformándolo en un enfoque más rígido, enmarcado en una cierta forma de hacer las cosas.	⇒ Se basa en un tipo de pensamiento inductivo, que nace del conocimiento profundo de un hecho particular, para luego inducir el comportamiento de una generalidad.

Con el enfoque mixto de investigación se pretende aprovechar las bondades que ofrecen los métodos cualitativo y cuantitativo, de manera tal que se conjunta el poder de la medición sin presentar un alejamiento de las características propias del fenómeno (Hernández y otros, 2006).

El enfoque mixto que se utiliza en esta investigación se basa en el paradigma pragmático, en el cual las relaciones entre el investigador y el fenómeno, o participantes del estudio, están determinadas por lo que el investigador considera como apropiado para cada estudio en particular, con lo que el método a seguir depende del planteamiento específico del estudio (Hernández y otros, 2006), y por ende, son válidos las técnicas cualitativas, cuantitativas o mixtas, basados en el criterio de quien investiga.

En cuanto al tipo de investigación que se llevará a cabo, Hernández y otros (2006) mencionan que es preferible hablar sobre los alcances de la misma, donde pueden encontrarse “estudios con alcance exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo, aunque en la práctica cualquier investigación puede presentar elementos de más de uno de estos cuatro alcances” (p.100).

Esta investigación, por sus características tendrá predominantemente alcances descriptivos, pues busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Dankhe, 1989, citado por Hernández y otros, 2006, p. 102).

3.2 Técnicas de Recolección de Datos

Cuando se definieron los objetivos del presente trabajo de investigación y el grupo de personas que fungirán como participantes, se hizo también necesario determinar las técnicas a emplear para llevar a cabo el tratamiento de la información, desde su recolección, procesamiento e interpretación.

Al ser esta una investigación mixta, se emplearon técnicas de recolección de datos que corresponden al enfoque cualitativo, como lo son la entrevista, el cuestionario, la observación y el análisis de huellas (Tremblay y Giroux, 2004).

Para construir los instrumentos, se hizo un análisis de los supuestos y las preguntas de esta investigación para poder llegar a su definición conceptual; en cuanto a su definición operacional, se desglosaron los indicadores y dimensiones, lo que sirvió de guía para la construcción de los *ítems* que contiene cada uno de los instrumentos (Apéndice 12); el tratamiento de los datos se hace mediante el uso de una rejilla llamada manual de codificación, la cual “permite pasar los datos en bruto a una matriz que permitirá hacer un análisis cualitativo” (Tremblay y Giroux, 2004, p.119).

Las técnicas de recolección de datos se utilizaron de la siguiente manera: a los alumnos se le aplicó una encuesta realizada por medio de un cuestionario (Apéndice 1), la que fue entregada a “todos los participantes de la investigación” (Giroux y Tremblay, 2004, p.96). Se buscó con este ejercicio, establecer hasta dónde el estudio de la historia ha sido un elemento que promueva el analizar las rupturas y continuidades que presenta la historia, así como determinar las estrategias didácticas empleadas por el maestro con el fin de determinar la pertinencia de las mismas.

Para la aplicación de la encuesta se tomo como universo al total de alumnos que están cursando el tercer grado en las escuelas secundarias antes mencionadas, de donde se obtuvo la muestra por cuotas, con la intención de tener “una muestra a imagen y semejanza de la población que la ocupa” (Giroux y Tremblay, 2004, P.114).

A los maestros se les aplicó una entrevista semiestructurada (Hernández y otros, 2006), lo que toma en cuenta que durante el desarrollo de la entrevista pueden presentarse y se externen elementos importantes que al momento de estructurar la entrevista no se tenían contemplados (Apéndice 9).

Para el programa de Historia de México se practicó la técnica de análisis de contenido para realizar un análisis de huellas; esta técnica consiste en establecer las características de los objetos de fabricación humana, en este caso, los planes y programas de estudio, así como el libro de texto del alumno (Giroux y Tremblay, 2004, p.99). Por una parte, se indagaron en los planes y programas de estudio, cuáles son las intenciones educativas y formativas que promueven; cuáles son los contenidos temáticos con los que se pretende que los estudiantes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica; qué metodología recomienda para la enseñanza de la Historia de México; cómo promueve la formación de ciudadanos con un sentido de comunidad y cooperación dentro de una sociedad globalizada; y por último, cuáles son las exigencias de formación docente que marca como necesarias para poder manejar el programa de estudios (Apéndice 5).

Al analizar el libro de texto utilizado por los alumnos, se buscó identificar cuáles eran las orientaciones didácticas y la forma de interpretar la historia que el autor del libro propone, así como la relación que existe entre el libro de texto y el programa oficial, con la finalidad de determinar la relación y corresponsabilidad entre los objetivos que pretenden tanto el programa como el libro de texto.

Finalmente, se llevó a cabo la observación directa de la clase de Historia de México. Uno de los propósitos esenciales de la observación bajo el enfoque cualitativo, en que “busca comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas” (Jorgensen, 1989, citado por Hernández y otros, 2006, p.588). Para la realización de ésta, se pretendió observar por lo menos una clase completa en la que no hubiera interrupciones o elementos que no permitieran observar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual pudo ser posible gracias a la cooperación mostrada por los maestros (Apéndice 7). Debe hacerse la

anotación de que en dos escuelas hubo que realizar tres visitas en diferentes días de trabajo, hasta poder llevar a cabo esta observación de la manera en que se tenía contemplado.

Por medio de la observación se rescató información referente al ambiente en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las acciones desarrolladas por el maestro y los alumnos, lo cual ayudó a triangular la información que se obtuvo tanto en la entrevista aplicada a los maestros como en el cuestionario que contestaron los alumnos (Apéndice 11).

3.3 El Universo de la Investigación

Como ya se indicó en la descripción del contexto, el estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria de la ciudad de Meoqui, Chih., una de Congregación Ortiz, Mpio. de Rosales, y dos de Cd. Delicias.

Los participantes, definidos por Giroux y Tremblay como toda aquella “persona que participa en una investigación científica en calidad de sujeto de estudio” (2004, p.110), son todos los alumnos que cursan el tercer grado de secundaria de las escuelas antes mencionadas y que forman parte de los grupos que atienden los maestros que participan en este estudio.

De la escuela de Meoqui participan 134 alumnos y dos maestras; la de Congregación Ortiz participa con 34 alumnos y una maestra; las escuelas de Delicias participan con 96 y 48 alumnos, con un maestro en cada una de estas escuelas respectivamente, para dar un total de 312 alumnos y cinco docentes.

Los alumnos de las escuelas señaladas cuentan con una situación socioeconómica muy similar, que es media-baja, exceptuando una de las escuelas, donde se observó un nivel que va del medio-alto al alto, lo que se tomó en cuenta al momento de realizar el análisis de los datos.

Para la selección de la muestra, esta se llevó de dos maneras y en tiempos distintos. Para el caso de los docentes, se realizó un muestreo con voluntarios (Giroux y Tremblay, 2004), ya que se hizo la invitación a 12 docentes de los cuales sólo cinco aceptaron participar en este

estudio. Al quedar la muestra de docentes conformada, se registró que ésta presentaban cierta heterogeneidad: tres son mujeres y dos son hombres; en cuanto a su formación profesional, sólo uno era maestro normalista, esto es, que cursó la normal básica; cuatro de de los cinco cuentan con la normal superior terminada, aunque una de las maestras con la especialidad en español; el docente que no tenía la normal superior cursada tiene la carrera de derecho.

Una vez hecho lo anterior, se definió a la población de alumnos, compuesta por aquellos estudiantes que están inscritos en las clases de Historia de México que imparten los docentes seleccionados.

La muestra se delimitó a doce alumnos por cada maestro participante, la cual se definió por un muestreo probabilístico, en el que la elección de la misma se basa al “azar mediante un procedimiento aplicado al conjunto de la población de estudio” (Giroux y Tremblay, 2004, p.112). Este procedimiento consistió en poner los nombres de los participantes en pequeños trozos de papel, para después introducirlos en una bolsa y sacar de ahí a los doce alumnos, en total sesenta, necesarios para el estudio.

Una vez que se obtuvo la muestra de los alumnos, se le preguntó al docente encargado de cada uno de ellos cuándo sería el momento más adecuado para aplicarles el cuestionario, a lo que indicaron que en el momento en que fuera su clase se dejaría salir a los alumnos a la biblioteca o a un salón desocupado para que se pudiera llevar a cabo esta actividad sin interrumpir otras actividades.

Cuando se estableció la muestra y la manera en que será recabada la información, se prosigue con lo que Giroux y Tremblay consideran el objetivo de todo trabajo de elaboración de la problemática y recolección de datos: presentar resultados, analizarlos e interpretarlos antes de extraer las conclusiones que se imponen (2004, p.249). Para lograr esto, se hizo un análisis para tratar sólo aquellos datos que se consideran relevantes y que permitieran entender de qué manera las estrategias didácticas del maestro de Historia de México promueven un entendimiento de la historiografía mexicana.

Al llevar a cabo la recolección de datos producto de la aplicación de los instrumentos, éstos se vaciaron en la matriz (Apéndices 5-12), la cual se interpreta con el uso de un manual de codificación, en el que se especifica el número de variables, tipo, contenido, número, modalidad y código (Giroux y Tremblay, 2004, p. 128). Esto permitió tener una síntesis de todas las observaciones e información recabada, lo cual servirá como base para la realización del análisis que hará posible triangular toda aquella información que el investigador considere importante.

El empleo de varias técnicas para la recolección de datos, permitió poder establecer relaciones entre los datos que se recolectaron desde distintas realidades y situaciones. Esta triangulación dentro de los métodos (Arias, 2000, p. 6), es recomendable dentro de este tipo de estudios ya que se lleva a cabo “la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable”. Al utilizar este procedimiento se estará facilitando el entendimiento del problema que plantea esta investigación.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para indagar lo que está sucediendo con la enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias seleccionadas para este estudio, se estableció como necesario recolectar información de diversas fuentes de manera que ayudaran a observar de la manera más cercana posible este fenómeno educativo, por lo que se realizaron cuatro actividades: análisis de el programa de Historia de México editado por la SEP en 1993, entrevistas a los maestros y observación de sus clases, así como la realización de encuestas aplicadas a una muestra extraída de los alumnos de tercer grado de cuatro escuelas secundarias, las cuales fueron seleccionadas bajo el criterio de ser en las que se encuentran laborando los maestros que aceptaron ser parte de este estudio,

Partiendo de la naturaleza de este estudio, se hizo un análisis de la información obtenida de manera cualitativa y cuantitativa, con lo que se buscó en la triangulación de la información obtenida, específicamente de aquella que se considera esencial o que está en relación directa con el objeto de esta investigación, el poder llegar a una mejor comprensión de lo que sucede en la enseñanza de la Historia de México en el nivel de secundaria, para de esta manera estar en condiciones de hacer las sugerencias al trabajo que realizan los docentes de forma responsable y profesional.

4.1 La Propuesta Educativa del Programa de Historia de México

Debe hacerse la aclaración de que el programa que se analizó es el editado por la SEP en 1993, y que los nuevos programas puestos en marcha de manera oficial desde el ciclo escolar 2006-2007 producto de la Reforma Integral de Educación Secundaria son utilizados por primero y segundo, mientras que tercer grado al ser parte del plan 1993, aún está supeditado al programa anterior.

Debe indicarse además, que el Plan y Programa de Estudios 1993 entró en vigor junto con la reforma al artículo Tercero Constitucional, el cual a partir del 4 de marzo de 1993 establece el carácter obligatorio de la educación secundaria y en la parte curricular, se generaliza la enseñanza por asignaturas y no por materias como venía operando hasta ese momento y se restablece el estudio sistemático de la historia, la geografía, el civismo y la biología (SEP, 1993).

Específicamente, para el caso de la asignatura de Historia, el programa divide su estudio en tres cursos que corresponden a los tres grados, de los cuales los dos primeros tratan los cursos de Historia Universal, mientras que en el tercero se lleva el curso de Historia de México, desde los movimientos migratorios que suponen el poblamiento del continente, hasta el análisis del México contemporáneo, el cual en un calendario oficial de 200 días, pretende cubrirse por completo en clases que se imparten tres veces por semana.

Este programa contempla una serie de objetivos temáticos que abarcan desde “Las Civilizaciones Prehispánicas y su Herencia Cultural” hasta “El Desarrollo del México Contemporáneo, 1940-1990” donde se pone atención a las épocas en las cuales se han desarrollado transformaciones duraderas y de prolongada influencia, y se le da menor atención a etapas de relativa estabilidad” (SEP, 1993, p.101); así mismo, se señalan una serie de objetivos actitudinales, los cuales pretenden que los alumnos comprendan los procesos históricos “cuya influencia se extiende a la vida contemporánea y que, por otro lado, son con mayor probabilidad más cercanos a su curiosidad e interés” (SEP, 1993, p.101); de la misma manera, puede observarse el enfoque con el que se propone tratar los contenidos los cuales determinan el perfil de egreso deseable para el alumno que cursa la secundaria.

4.1.1 Los Valores propuestos por el Programa

El programa no menciona de manera específica los valores que se deben desarrollar producto del estudio de la historia, de manera que si se quiere saber qué es lo que se pretende

con su implementación, es necesario el análisis del texto contenido en el programa mencionado.

Al hacer este análisis, se destacan en la cuestión valoral la necesidad de motivar la participación en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el derecho a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y la defensa de la soberanía nacional, para lo cual se propone la formación de individuos con la capacidad de analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia con la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad. Esta visión lejos de ser la mecanicista que plantea un enfoque positivista para interpretar la historia, coincide más con enfoques como el historicismo y el materialismo marxista.

4.1.2 Propósitos del Programa

Uno de los principales propósitos que persigue este plan, es el de contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas del aprendizaje. Para ello se hace necesario el estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven. De esta manera, se busca que los aprendizajes tengan significado para los alumnos y para el entorno en el que viven.

Dentro de las habilidades intelectuales y nociones que es necesario desarrollar con la finalidad de comprender la vida social actual, se enlistan las siguientes:

- Utilizar términos de medición empleados en el estudio de la historia;
- Identificar la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad;
- Identificar y analizar los procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad;
- Distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia influencia;

- Identificar, seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diversas fuentes para el estudio de la historia.

El programa además propone la interdisciplinariedad; se establecen relaciones entre los contenidos de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Civismo con la intención de que el alumno se forme una visión integral de la vida social y natural, lo que muestra un acercamiento a lo propuesto en el enfoque manejado por la Escuela de los Annales al establecer que la historia multideterminada se construye a partir de los aportes de las demás ciencias, en este caso sociales y naturales.

Para que esto pueda darse en la práctica, el programa establece ciertos elementos indispensables para poder entender el estudio de la historia, en donde se marca que es necesario “desarrollar y adquirir la capacidad para identificar procesos, causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico” (SEP, 1993, p.100).

De lo anterior, se puede deducir que la SEP supone la existencia de un docente capaz en orden de lograr los objetivos y propósitos señalados en el propio programa, dotado de ciertas habilidades que lo hacen competente para el trabajo asignado, con lo que señala en el Programa de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 1999, p.11), los rasgos deseables de ese docente, los cuales son:

- ✓ saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a las características de sus estudiantes;
- ✓ reconocer las diferencias individuales que puedan presentar los educandos;
- ✓ identificar necesidades especiales de educación;
- ✓ saber de estrategias de evaluación, capaz de establecer un clima propicio para el aprendizaje;
- ✓ reconocer los procesos de cambio a fin de transformar su práctica;
- ✓ conocer los materiales de enseñanza y didácticos que se encuentran disponibles.

Hasta la fecha, esta responsabilidad de seleccionar a este personal capacitado se ha depositado en las autoridades educativas de la federación y los estados, así como las dirigencias sindicales en el caso de la educación pública, lo que no garantiza que esto sea una realidad, si se toma en cuenta el burocratismo que caracteriza a las instituciones de gobierno, así como las prácticas gremiales utilizadas por décadas por el sindicato de maestros.

4.1.3 Enfoque Historiográfico del Programa

Se propone dentro del programa un enfoque que tiende más al historicismo, ya que establece como fundamental la identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades, así como de factores naturales en el devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación.

Es evidente el abandono por las tendencias científicas que pretendían entender la historia como un fenómeno natural con posibilidad de explicarse y predecirse como ocurre en las ciencias naturales. Este enfoque, en cambio, pretende que el alumno ponga énfasis en el desarrollo y transformaciones de la vida material, en el pensamiento científico, en la tecnología y en las reflexiones de los hombres sobre la vida individual y la organización social. Esto implica reducir la atención que tradicionalmente se ha prestado a la historia política y militar.

Esta nueva tendencia en el enfoque que se le da a la historia pretende más la comprensión que la memorización de hechos históricos, con lo que se pretende dejar atrás el estudio de una historia muerta, para dar lugar a un contenido lleno de significado para el estudiante, lo cual supone la construcción de aprendizajes que realmente signifiquen algo para él.

Sin embargo, esta tendencia encuentra uno de sus principales obstáculos en la extensión del propio programa, que pretende en un periodo relativamente corto de tiempo, revisar toda la historia de México y además, desarrollar habilidades en el alumno. Si se revisan

los planes de estudio anteriores, se observará que antes se le dedicaba más tiempo al estudio de la historia, y que las tendencias actuales indican un pragmatismo que se traduce en una reducción del tiempo asignado a la asignatura.

4.1.4 Evaluación

No aparece de manera explícita el criterio de evaluación que el programa propone para que sea empleado con el fin de encontrar el tipo de evidencia que demuestre aprendizajes por parte del alumno. Sin embargo, se menciona la necesidad de buscar evitar que la memorización de datos de los eventos históricos "destacados" sea el objeto principal de la enseñanza de esta asignatura, por lo que puede verse la intención de buscar no los conocimientos acabados, sino la práctica de procesos encaminados al entendimiento de la historia y al desarrollo y adquisición de la capacidad para identificar procesos, causas, antecedentes y consecuencias, pretendiendo que sea desde el enfoque historicista como se haga la interpretación del hecho histórico.

Sin embargo, el programa al no especificar de manera más precisa el cómo se debe de evaluar ni cómo enseñar la historia desde un determinado enfoque, ni establecer el mecanismo con el que se haga realidad lo que se plantea en este programa, deja la puerta abierta para que cualquier docente imprima su propia metodología o aquella que tradicionalmente se ha empleado para el tratamiento de la historia en donde aparecen el dictado, los cuestionarios y las clases impartidas de manera unilateral por el maestro y con esto, sus propias maneras y técnicas de evaluar los avances del estudiante.

4.1.5 Bibliografía

El programa no hace recomendación alguna en cuanto al libro de texto o materiales de lectura que utilizarán los alumnos, con lo que deja a criterio del maestro la selección del libro dentro de una serie de títulos que se ofrecen de varias casas editoriales, el cual se estará

utilizando durante el ciclo escolar, lo cual resulta benéfico, pues estará en condiciones de elegir aquel que se adapte mejor a las necesidades y características de sus estudiantes y de él mismo. Cabe hacer mención que el libro de texto es gratuito, de acuerdo con lo señalado en las reformas hechas al artículo Tercero Constitucional en 1993, que establece la gratuidad de la educación en este nivel, con lo que, por lo menos el libro, no le costará a los padres de familia.

Los libros que se ofrecen al maestro manejan en general los mismos temas, de acuerdo a lo señalado por el programa de Historia, con diferencias en la presentación y en profundidad que se le da a los diferentes temas, calidad de impresión y actividades propuestas para ser realizadas por los alumnos.

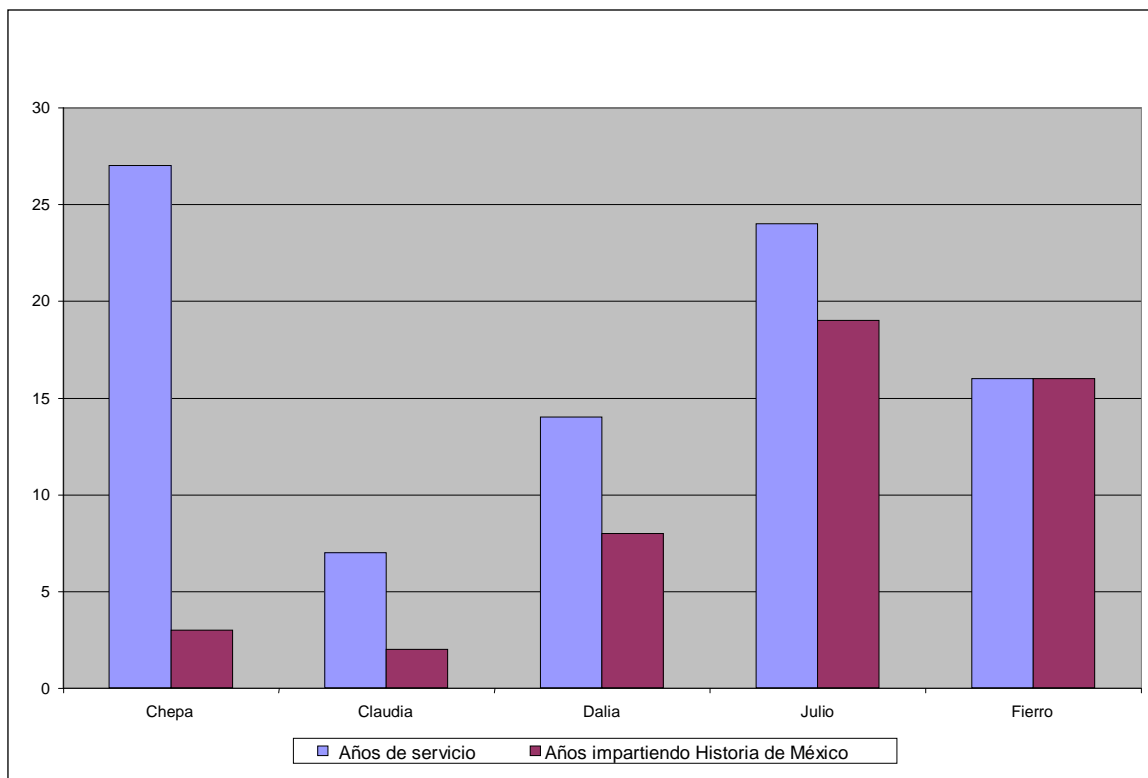
4.2 El Pensamiento y la Práctica del Docente

Para la realización del presente estudio, se entrevistó a 5 maestros que imparten la materia de Historia de México, entre otras, provenientes de cuatro escuelas de la región comprendida entre Delicias y Meoqui, Chih., siendo tres de ellas secundarias estatales y una de carácter privado. Por cuestiones de privacidad, se utilizan nombres ficticios al referirse a los docentes en cuestión. A las maestras que laboran en Meoqui se les llamó “Chepa” y “Claudia”; a quien labora en Congregación Ortiz fue “Dalia”; para el maestro que labora en la escuela pública en Delicias se le asignó el nombre de “Julio” y para el que labora en Delicias en la escuela particular se le llamó “Fierro”.

4.2.1 Experiencia Docente

Al indagar sobre los años que los docentes que participaron en este estudio han practicado la docencia (Fig. 4.1), tres de los cinco tienen menos de 10 años en la enseñanza de la Historia de México, con lo que se observa que los que tienen más experiencia en la enseñanza de la asignatura tienen 16 y 18 años, donde el primero de ellos es quien labora en la escuela particular.

Figura. 4.1 Experiencia docente



En la Figura 4.1 se muestra que tres de los cinco docentes cuenta con una experiencia en la enseñanza de la Historia de México relativamente corta, siendo sólo dos los docentes que cuentan con más de quince años impartiendo la materia.

Sobre el por qué eligieron esta profesión, dos dicen haberlo hecho por vocación, mientras que los otros comentaron por necesidad laboral, por tradición familiar y uno más por accidente, ya que un día le ofrecieron el trabajo y como tenía tiempo libre aceptó. Todos ellos mencionaron que fue determinante en la elección de esta profesión el recuerdo que tienen de alguno de los que fueron sus maestros; así una de las maestras menciona que la manera de impartir su clase es muy parecida a la de su maestro de secundaria, el cual les “contaba” la historia de una manera muy rica y colorida, con datos y anécdotas que hacía que el relato fuera por demás interesante; otro de los maestros mencionó que la imagen que aún conserva de su maestro de sexto de primaria determina muchas de las acciones y actitudes que pone en juego

durante el desarrollo de su clase, desde la manera de vestirse hasta la forma de reprender a los alumnos cuando éstos incurren en alguna falta.

Sin embargo, en el caso del maestro que labora en la escuela privada, a pesar de ser abogado de carrera y en ejercicio de su profesión, mencionó que a pesar de tener el recuerdo de la manera de enseñar de sus buenos maestros, él no considera que aquellas formas tengan vigencia cuando se trata de trabajar con los muchachos de hoy, por lo que la búsqueda de nuevas y más interesantes formas de enseñar es algo que lo ocupa en gran parte de su tiempo libre, lo cual habla de la dedicación y entrega que demuestra este maestro al detectar que algo falla en su práctica. Sin embargo, al cuestionársele sobre la efectividad de esas nuevas maneras que utiliza, él mencionó no tener la certeza del impacto que tiene sobre sus alumnos, y que él realiza los cambios que considera pertinentes.

Debe mencionarse que a diferencia de los otros maestros, este último fue el único que mencionó la posibilidad de estar equivocado en la manera de enseñar e interpretar la historia, lo cual provoca en él una constante búsqueda de información que lo ayuda a solventar sus las carencias que considera tiene en lo didáctico y en lo teórico, hecho que no se presenta en los otros maestros, reflejado esto en que sólo asisten a una capacitación al año, la cual por cierto es obligatoria para los maestros del sistema público de educación.

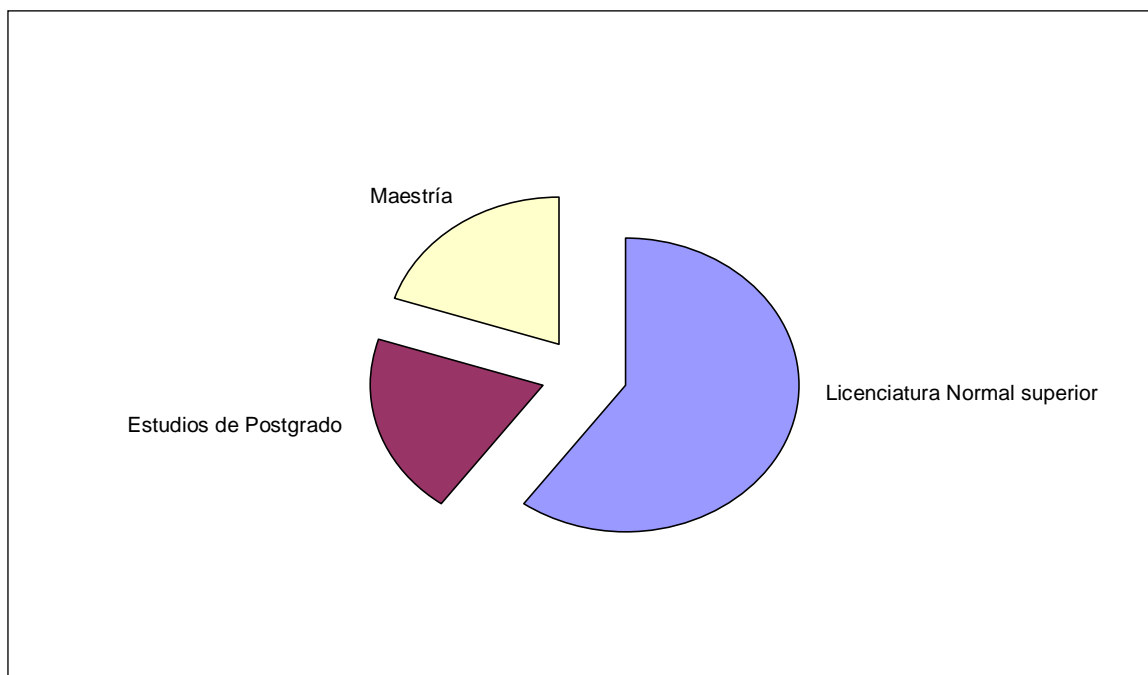
4.2.2 Formación Profesional

Al ser cuestionados los maestros sobre preparación con la que cuentan (Fig. 4.2), una maestra indicó tener nivel de maestría aunque en el ramo de agroindustrias, así como la normal superior concluida, aunque en la rama de español y un maestro con estudios de postgrado en derecho. Los otros tres maestros cuentan con la normal superior con la especialidad en Ciencias Sociales.

Al preguntárseles con qué frecuencia asistían a cursos de capacitación y/o actualización, cuatro comentaron que por lo menos una vez al año asistían a estos eventos, los

cuales son de carácter obligatorio para los maestros que laboran en escuelas oficiales, mientras que sólo uno lo hacía regularmente una vez por semestre, que coincide con el maestro que labora en la escuela particular; al cuestionar sobre cómo consideraban ellos que podrían mejorar su práctica, todos coincidieron en la necesidad de realizar academias para compartir con otros maestros experiencias y ayudar a enriquecer la propia, sin que se pudiera percibir en ellos la tendencia a buscar en algún tipo de literatura especializada la respuesta para los problemas propios de la práctica de cada uno.

Figura 4.2 Formación profesional



En la Figura 4.2 puede observarse a tres docentes que cuentan con una licenciatura en Ciencias Sociales obtenida en una normal superior; en el caso de los docentes con una preparación superior, estos estudios no corresponden al área educativa, pues la maestría es en Agroindustrias y el postgrado en derecho penal.

El hecho de que los maestros no muestren la disposición de consultar la teoría que les ayude a resolver problemas y/o a mejorar su práctica, pudiera representar una contradicción

con lo que el programa define como propósitos (SEP, 1993); si se pretende formar a un ciudadano con la habilidad para realizar un análisis histórico de la realidad desarrollando en él la curiosidad por investigar, y por qué no, el deseo de entender la realidad que rodea al individuo, entonces quien debiera mostrar de inicio ese tipo de actitud sería el propio docente, con algo más que un curso de capacitación, el cual es obligatorio, en todo el año. Si una de las finalidades es interesar al alumno en el estudio, el primer interesado debiera ser el propio docente. *No se puede dar lo que no se tiene.*

A pesar de los años de servicio que dicen tener los maestros encuestados, es evidente que la iniciativa por mejorar su práctica sólo se presenta si es de manera obligada, a excepción del maestro que labora en la escuela privada, el cual, por cierto, también asiste a los mismos cursos de capacitación a los que asisten los maestros de las escuelas públicas.

4.2.3 Enfoque utilizado para la Enseñanza de la Historia

Al cuestionar sobre las finalidades de su enseñanza, se les pidió que mencionaran “cómo enseñaban la clase de Historia de México” (Tabla 4.1); se encontró que al ser considerado por los docentes el tiempo como la principal limitante para desarrollar los temas que se mencionan en el programa, el maestro tiende a destacar los temas más importantes a estudiar, siendo él el responsable de hacerlo sin que los alumnos participen en esta selección de contenidos, aunque no definieron cuál era el criterio para hacer esta selección.

Sin embargo, al preguntarles sobre las adecuaciones hacían al programa, ninguno de los docentes entrevistados pudo hacer referencia a los que el programa señala como objetivos o prioridades, donde después de algunos comentarios se observó que con frecuencia el programa de estudios que el maestro utiliza para hacer su planeación resulta ser el índice de alguno de los libros de texto que se manejan.

Tabla 4.1. ¿Cuál es la principal actividad que realiza en la clase de Historia de México?

Maestro	Variables	¿Cómo enseña Historia?	¿Qué habilidades intelectuales pretende desarrollar en sus alumnos?
Maestro 1		Relato por parte del maestro.	Se le enseña a relacionar hechos pasados.
Maestro 2		Lectura de textos y resúmenes de lo más importante.	Se le enseña a ser responsable.
Maestro 3		Relato a partir de los intereses de los alumnos.	El estudiante observa a una persona que tiene empeño para hacer las cosas.
Maestro 4		Analiza el contexto para definir causas y consecuencias.	El estudiante aprende a analizar lo hechos como parte de una causa y con una consecuencia.
Maestro 5		Caracterizaciones de personajes y estudio de las condiciones históricas de los hechos	El analizar información es una habilidad que la puede aplicar en todos sus campos

En la Tabla 4.1 puede apreciarse la relación que se presenta entre la manera en que el maestro pretende enseñar historia y las habilidades que éste supone desarrollar en los alumnos.

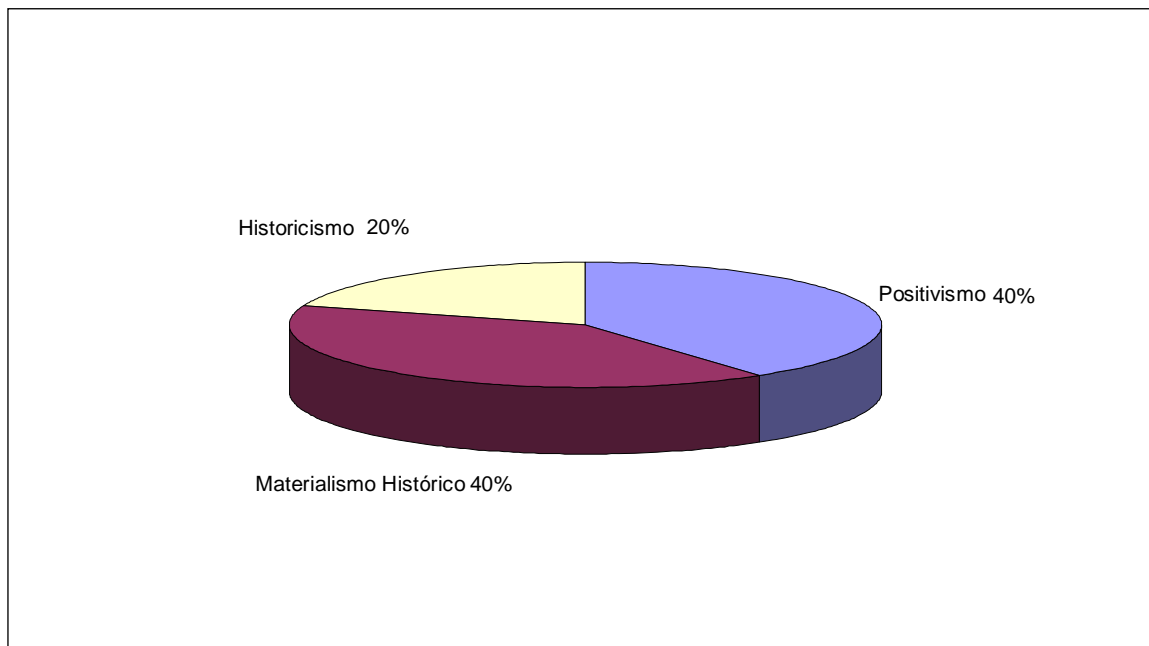
Sobre la manera en cómo enseñaban, dos de los maestros coincidieron en el uso del relato como elemento que les permitía conectar a los alumnos con los contenidos de la asignatura, actividad que debía tener como característica el manejar un lenguaje accesible y familiar así como situaciones que les pudieran parecer interesantes, como es el caso de las anécdotas y los hechos extraños de la historia, con la finalidad de motivarlos a aprender más sobre la historia.

En uno de los casos, la maestra consideró que es por medio de la lectura como el alumno puede apropiarse de los conocimientos, y que después de mostrar a su clase la manera como realiza el análisis de la lectura, se invita a los alumnos a realizar esta actividad. La maestra no indicó de qué manera se le daba seguimiento a esta actividad, la cual era para ella, valiosa sin necesidad de agregar más.

Sobre el enfoque que ellos manejaban para interpretar la historia, no dieron una respuesta específica ya que no manejan el nombre del enfoque que utilizan; al preguntarles “cómo enseñaban”, se pudo identificar la tendencia que predomina en su labor docente (Fig. 4.3), donde se presentó en todos los casos no el uso de una manera, metodología o enfoque determinado, sino una mezcla de varias maneras de abordar la historia.

La ausencia de esa teoría de la historia hace pensar que los docentes repiten las mismas formas que les tocó a ellos vivir en su vida de estudiantes, esto es, enseñan como les enseñaron a ellos, probablemente sin poder establecer los alcances de su labor al desconocer el enfoque utilizado.

Fig. 4.3 Enfoque considerado aceptable para la enseñanza de la Historia



En la Figura 4.3 puede apreciarse la inclinación interpretativa que presentan los docentes entrevistados, donde la tendencia a pesar de que el programa propone un enfoque historicista es heterogénea.

4.2.4 Visión del Maestro

En cuanto a la visión que los maestros tienen de sí mismos, ellos conceptualizan su función de manera diferente entre sí, ya que algunos observan como más importante el dominio de ciertos conocimientos en lugar de otros, así como la práctica de determinadas hábitos para estar en condiciones de manejar los contenidos de la materia, probablemente producto de su formación profesional y de la visión que tienen sobre su función como educadores (tabla 4.2).

Tabla 4.2. Visión sobre el papel del maestro de historia

Maestro	Papel del maestro de Historia.
Maestro 1	Enseña la evolución que ha tenido el país. Que los alumnos conozcan la historia de su país, que sepan sus orígenes
Maestro 2	Enseña fechas y personajes importantes. Que los alumnos conozcan la historia de su país, que sepan sus orígenes.
Maestro 3	Ayuda a entender su realidad actual. Que los alumnos reconozcan los elementos que provocan los cambios en la sociedad.
Maestro 4	Explica el México actual a través del tiempo. Para que los alumnos entiendan la evolución del país.
Maestro 5	Analiza causas y situaciones que provocan el hecho histórico. Para que los alumnos entiendan la evolución de la historia.

En la Tabla 4.2 se observa que para los primeros tres maestros el enseñar a saber y reconocer es la principal función como maestros de historia lo cual habla de la importancia que éstos le dan al contenido, mientras que los dos restantes mencionan la necesidad de entender la evolución histórica del país, con lo que el papel del maestro se inclinará más por desarrollar habilidades en sus estudiantes.

Los mismos maestros establecen que su labor conlleva ciertas responsabilidades por el hecho de enseñar la clase de Historia. Así, a diferencia de los maestros de otras asignaturas, el maestro de Historia de México debe ser el responsable de enseñarle al alumno a conocer sus raíces, lo cual incluye el aprender fechas y nombres de personajes importantes dentro de la historia, lo cual hará que el alumno tenga conocimiento de sus orígenes; al preguntar por qué era importante conocer sus orígenes, “Chepa”, “Julio” y “Dalia” consideraron que eso es lo que

lo “hace a uno mexicano”; ellos consideran que es su función el ayudar al alumno a entender cómo ha ido evolucionando su país de manera que pueda llegar a comprender la realidad que le toca vivir, para de esta manera poder insertarse en la vida productiva del mismo. Sólo uno de los docentes consideró que su función es el reconocer los elementos que provocan los cambios en la sociedad.

Al preguntarles sobre lo factible que resulta llevar a la práctica lo que está contenido en el programa oficial, los maestros comentaron que es muy difícil cumplir con los requerimientos del programa tanto por la cantidad de contenidos y por el enfoque que se pretende dar, ya que durante el ciclo escolar se presentan muchas suspensiones de clase, además de que los alumnos no estaban preparados para adquirir tal cantidad de conocimientos puesto que vienen con serias deficiencias de la primaria. Además de esto, el maestro que labora en la escuela particular, comenta que en la actualidad los alumnos son “anárquicos”, ya que su condición socioeconómica y la influencia del medio los hace ser rebeldes e intolerantes.

Es de destacar la opinión que los maestros dieron en cuanto al programa oficial; con excepción del maestro que trabaja en la escuela particular, los maestros ven un problema en la puesta en marcha del programa, al grado de rechazarlo y decir que el programa no estaba bien hecho; sin embargo, al cuestionarles sobre los contenidos del programa, las finalidades, propósitos y prioridades, las respuestas indicaron un desconocimiento por lo expresado en el programa, ante lo cual se trató de buscar cuál era la causa del rechazo mostrado, lo que resultó en una inadecuada gestión por parte de las autoridades educativas, puesto que los maestros mostraron tener conflicto con las disposiciones hechas por estas autoridades, ya que la manera de gestionar avances es visto por los maestros como imposición e invasión a su libertad de cátedra; una maestra incluso mencionó que ella no ponía exámenes escritos y que no había nada que la pudiera obligar a evaluar a sus alumnos, dando por entendido el desconocimiento de la norma tanto de la maestra como de los directivos.

Al cuestionar el papel que juegan los docentes en el proceso de valoración y el reconocimiento de los estudiantes hacia sí mismos (Tabla 4.3), se encontraron similitudes en cuanto a la visión que tienen de cómo influye el ejercicio docente sobre las oportunidades que se les pueden presentar a los alumnos, donde se observó en cierta forma, congruencia entre lo que los docentes visualizan de su labor, la manera como desarrollan los procesos de enseñanza y lo que pretenden alcanzar con su trabajo, ya que continuamente establecen con los alumnos una comunicación para hablar de los problemas que enfrenta el adolescente, donde se busca la manera más adecuada de tratarlos.

Tabla 4.3 Desarrollo de valores y reconocimiento propio.

Maestro	¿De qué manera su clase ayuda a los estudiantes a valorarse y a reconocerse a sí mismos?	¿Cómo influye el ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren en la vida de los alumnos?
Maestro 1	Se habla continuamente de lo que pueden llegar a ser en la vida	Se le prepara para aprovechar sus habilidades y encontrar un buen trabajo
Maestro 2	Todos los días se dedica un tiempo para hablar de su vida	Se analizan las oportunidades que brinda México para los jóvenes
Maestro 3	Al principio de cada clase, se habla de sus problemas y la manera en que se pueden solucionar	Se trata de mirar más allá de las oportunidades que brinda la comunidad
Maestro 4	Se les hace ver lo importante que fueron algunas personas con el hecho de querer serlo	Es necesario destacar las habilidades necesarias para enfrentar la vida fuera de la escuela
Maestro 5	A partir del análisis de los personajes, comenzamos a analizarlos a nosotros mismos	Es difícil, muchos de ellos ya tienen bien definido qué es lo que van a hacer después de la escuela

En la Tabla 4.3 puede observarse que los maestros toman de los personajes y situaciones históricas elementos que sirven de modelos o patrones a seguir en la formación de la personalidad de sus alumnos, y en donde se pretende tener una influencia en el cómo se pueden aprovechar las oportunidades pueden presentarse en la vida de los alumnos.

Puede observarse en los maestros un sentimiento de responsabilidad por lo que pueda ocurrir con el futuro de sus estudiantes, cuando expresaron cada uno de ellos desde su propia perspectiva la visión que se tiene de su propia práctica, coincidiendo en la necesidad de que lo que se aprende en el aula debe trascender no sólo en su vida como futuro estudiante de preparatoria, sino además en la visión que se tiene como ciudadano y como persona en lo individual.

Al hacer un análisis de las respuestas dadas a la entrevista, puede observarse que la diversidad de perfiles con que cuentan los docentes da como resultado una variedad de concepciones en cuanto a lo que significa ser docente, y lo que se debe hacer para mantenerse actualizado.

Durante la entrevista los docentes que laboran en las escuelas públicas, mencionaron que muchas de las indicaciones sobre cómo manejar el programa que reciben por parte de la dirección y la inspección escolar de zona, carecen de fundamento y lo único que pretenden es imponer criterios sin que se observen estrategias que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto evidencia una gestión ineficiente por parte de las autoridades escolares y sindicales, que resulta en una pobre colaboración entre los distintos niveles.

Casi en su totalidad se mostró un desconocimiento por la teoría que sustenta los enfoques con los que se interpreta la historia, aunque esto no indica que no se practique alguno de éstos. Así mismo, se encontró que los docentes no hacen un análisis de los objetivos y propósitos que plantea el programa, lo que resulta en una formación que responde a la visión de lo que el maestro considera como deseable". Es necesario indicar que a pesar de esto, los maestros tienen la convicción de que llevan a cabo un buen trabajo.

En cuanto a la reflexión que se hace sobre la propia práctica y el definir un estilo de enseñanza, se pudo apreciar que los maestros al no acceder a la teoría y ante la poca asistencia a cursos de capacitación y actualización, se tiende a repetir los esquemas que ellos conocen. Esto habla del proceso de formación que viven los docentes cuando se encuentran

en servicio, en donde si bien el recuerdo sirve para moldear la idea del cómo se quiere llegar a ser (Paquay, 2005), es evidente que ante la falta de revisión y reflexión sobre la práctica, pues el modelo es el que se mantiene como el ideal de docente. Al comparar esto con lo que Torres menciona como el “docente deseado” (1999), que es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador, los pocos ánimos o recursos con que cuentan los docentes para llevar a cabo su actualización y capacitación, hablan de un sujeto que es diferente a lo que se considera “el docente deseado”.

4.3 El Alumno frente a la Clase de Historia

La conceptualización de lo que sucede en la clase de historia desde la posición del alumno, representa la opinión de quien resulta el beneficiario directo de todos los esfuerzos que se realizan en educación.

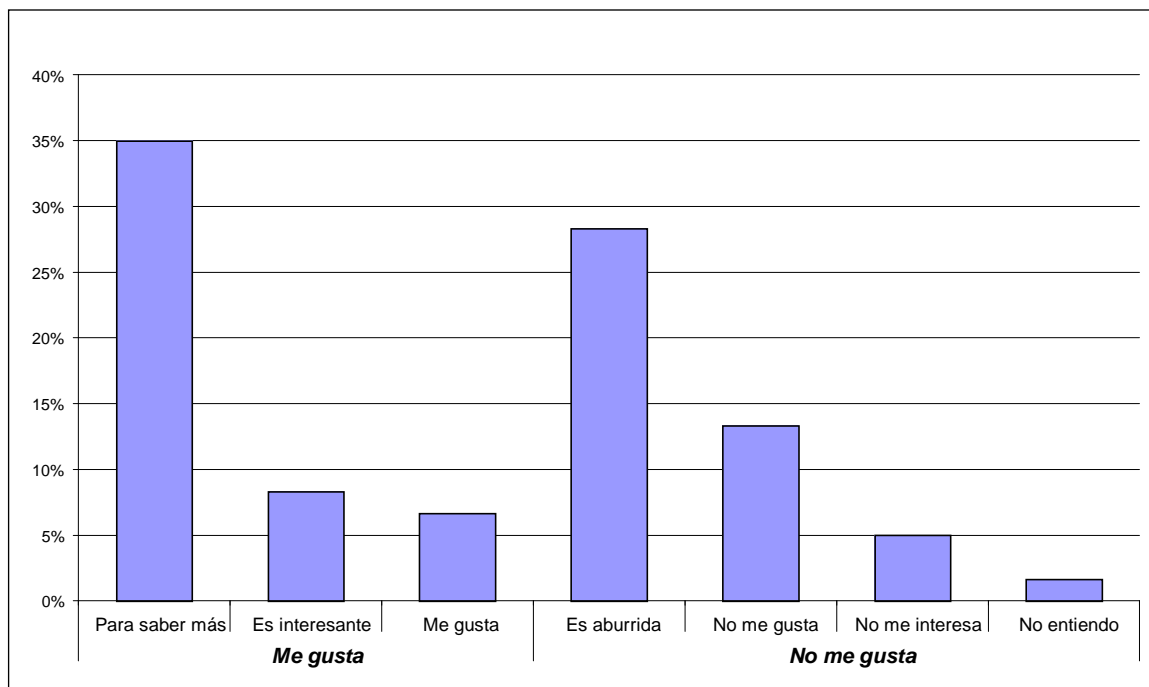
4.3.1 Gusto por el estudio de la Historia

Para empezar, se les preguntó a los alumnos si les gustaba o no estudiar Historia de México (Fig. 4.4), a lo que respondieron casi en mismo número los que respondieron que “sí” y los que dijeron “no”.

Al preguntar el por qué de su respuesta, sobresale “para saber más” para los que decían que sí les gustaba, que representan un 53% de la muestra y “es muy aburrida” para los que el estudio de la historia no es atractiva, representando al restante 47%.

En las entrevistas que se hicieron a los docentes, ellos no comentaron el hecho de que a sus alumnos no les gustara la historia y que esto fuera de alguna manera una limitante para el desarrollo de las actividades en la clase.

Figura 4.4 ¿Te gusta estudiar Historia de México? ¿Por qué?



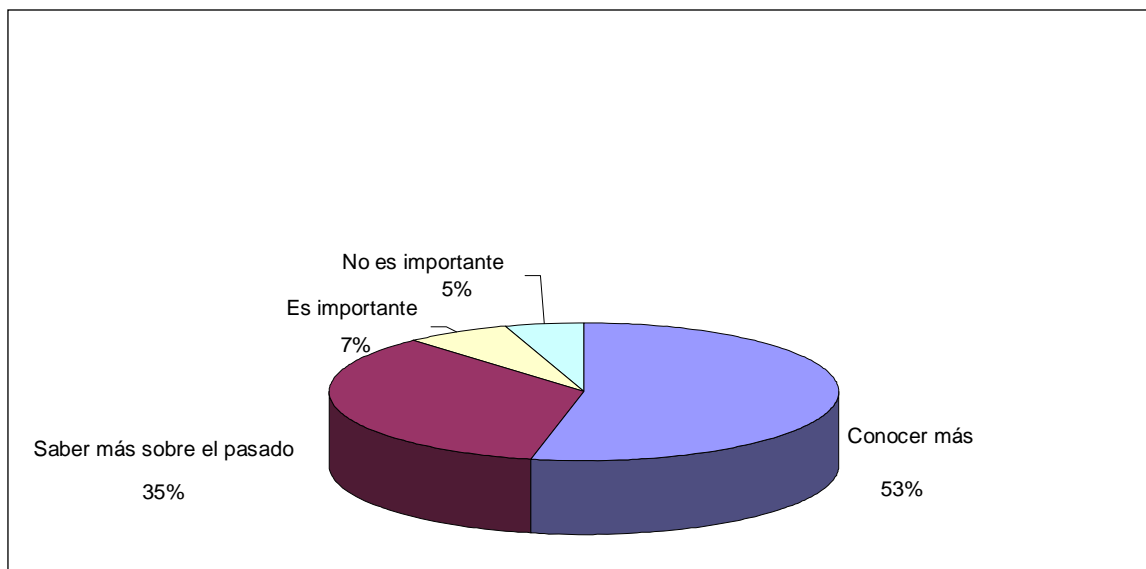
En la Figura 4.4 destaca que casi es la misma cantidad de estudiantes que manifiestan gusto por el estudio de la Historia de México, mientras que la mayoría de los que no manifiestan ese gusto expresan que la clase es aburrida.

4.3.2 Finalidad del estudio de la Historia

A partir de ahí y buscando precisar si los alumnos tienen bien definido el para qué estudiar Historia de México, el por qué de su importancia (Fig. 4.5), y los resultados indican que la acumulación de conocimientos continua siendo una constante en el tratamiento de esta materia, siendo nula el visualizar a la historia como un espacio para la reflexión y el análisis, esto a pesar de las recomendaciones del programa de no estancar el aprendizaje en la memorización de datos (SEP, 2007).

Puede apreciarse como el “conocer más” y el “saber más” resultó, en la concepción del alumno el principal objetivo al estudiar historia, con lo que la adquisición de conocimientos es algo determinante dentro de esta clase.

Figura 4.5 ¿Por qué es importante estudiar Historia de México?



En la Figura 4.5 los alumnos consideran es importante estudiar Historia de México para “conocer más” y “saber más sobre el pasado”, dando con esto mayor ponderación a la adquisición de contenidos que al desarrollo de habilidades como el comprender la realidad actual o explicar la evolución histórica del mundo.

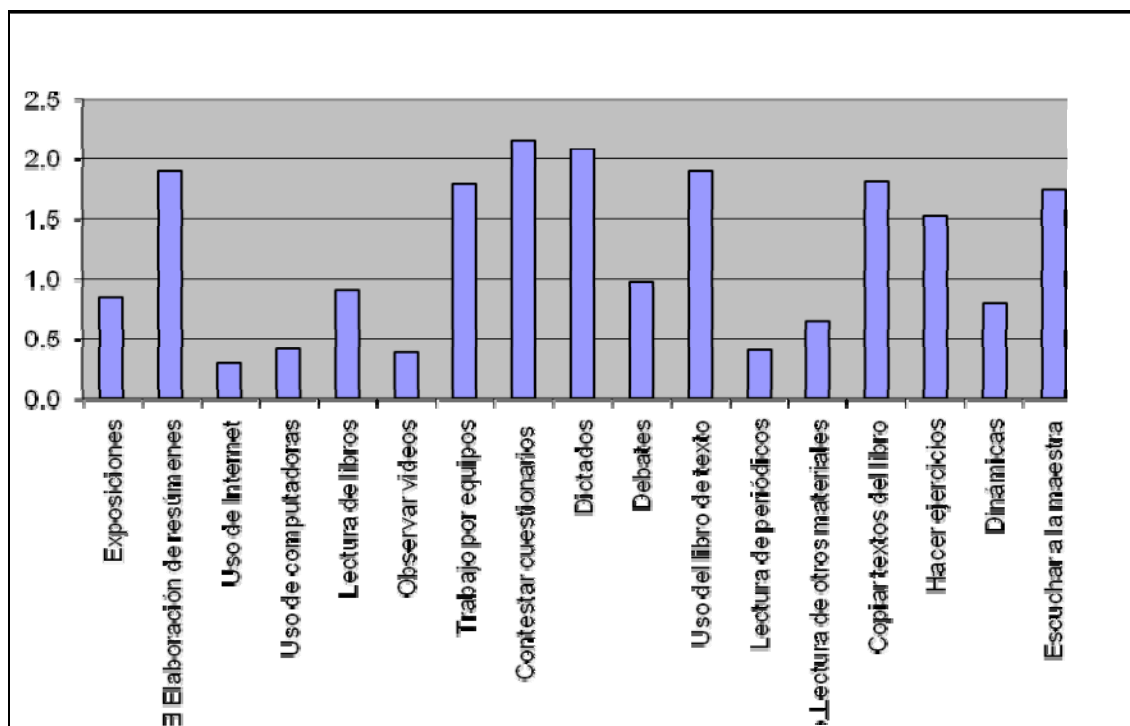
4.3.3 Actividades realizadas durante la Clase

Al realizar el análisis de lo que los alumnos hacen durante la clase de historia, se les preguntó con qué frecuencia realizaban una determinada actividad (Fig. 4.6), esto dentro de una lista de diecisiete posibles opciones, para lo cual se calificaría con 0 a la que nunca realizaran, 1 a la que casi nunca hicieran, 2 a la que muy a menudo y 3 a la que consideraran que siempre se hacía en clase.

Al revisar la información proporcionada por los alumnos, sobresalen las actividades “contestar cuestionarios” y “dictados”, con más de dos puntos de frecuencia, siendo las de menos frecuencia “uso de Internet”, “uso de computadoras” y “lectura de periódicos”, con menos de un punto de frecuencia. Esto refleja el poco uso que el maestro hace de materiales didácticos atractivos para sus alumnos, ni dinámicas que no sean el escuchar el relato magistral del maestro y el trabajo de recolección de información como es el contestar cuestionarios,

copiar información y realizar dictados, dando poca importancia al análisis y debate de la información obtenida.

Figura 4.6 ¿Qué actividades realizas durante la clase de Historia de México?



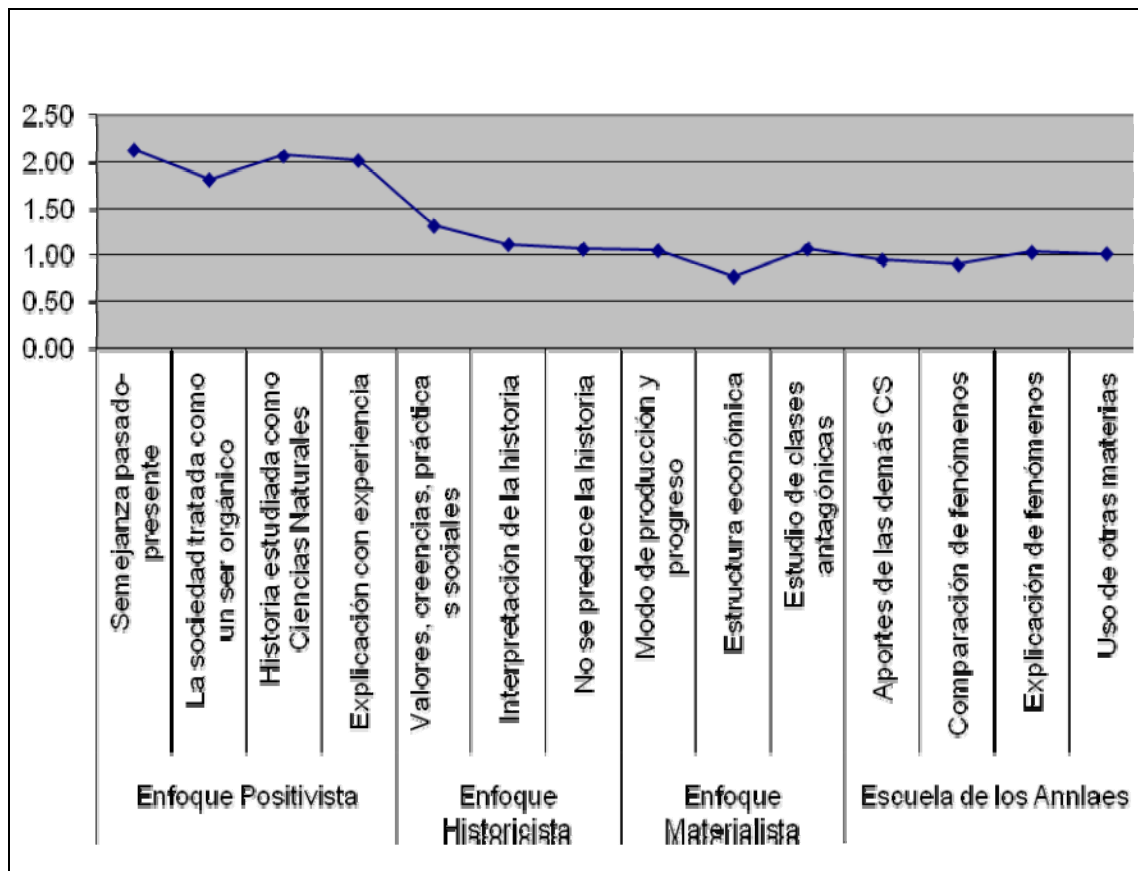
En la Figura 4.6 se muestra una medición en donde “0.0” representa las actividades que nunca se realizan, “1.0” las que se realizan con poca frecuencia, “2.0” las que se realizan a menudo y “3.0” las que siempre se realizan. Ninguna actividad presentó el “nunca” o el “siempre” de manera absoluta, sin embargo pueden destacarse la práctica continua de actividades poco dinámicas, como contestar cuestionarios, escribir dictados del maestro, y elaborar resúmenes, mientras que actividades como usar computadoras e Internet, observar videos así como la lectura de materiales auténticos como lo es el periódico son actividades que muy rara vez se realizan.

4.3.4 Enfoque utilizado durante la Clase

Al cuestionar a los estudiantes sobre el enfoque que se le daba a la clase de historia (Fig. 4.7), se les pidió que de una lista de 14 opciones, indicaran la temática de aquellas actividades que realizaban con más frecuencia, siendo 0 “nunca” y 3 “siempre”.

Puede apreciarse que los alumnos indican con un rango de 2.0 o más que las actividades que realizan en la clase de historia se enfocan a realizar semejanzas entre el pasado y el presente, estudiar la historia como se estudian las ciencias naturales y realizar explicaciones por medio de la experiencia.

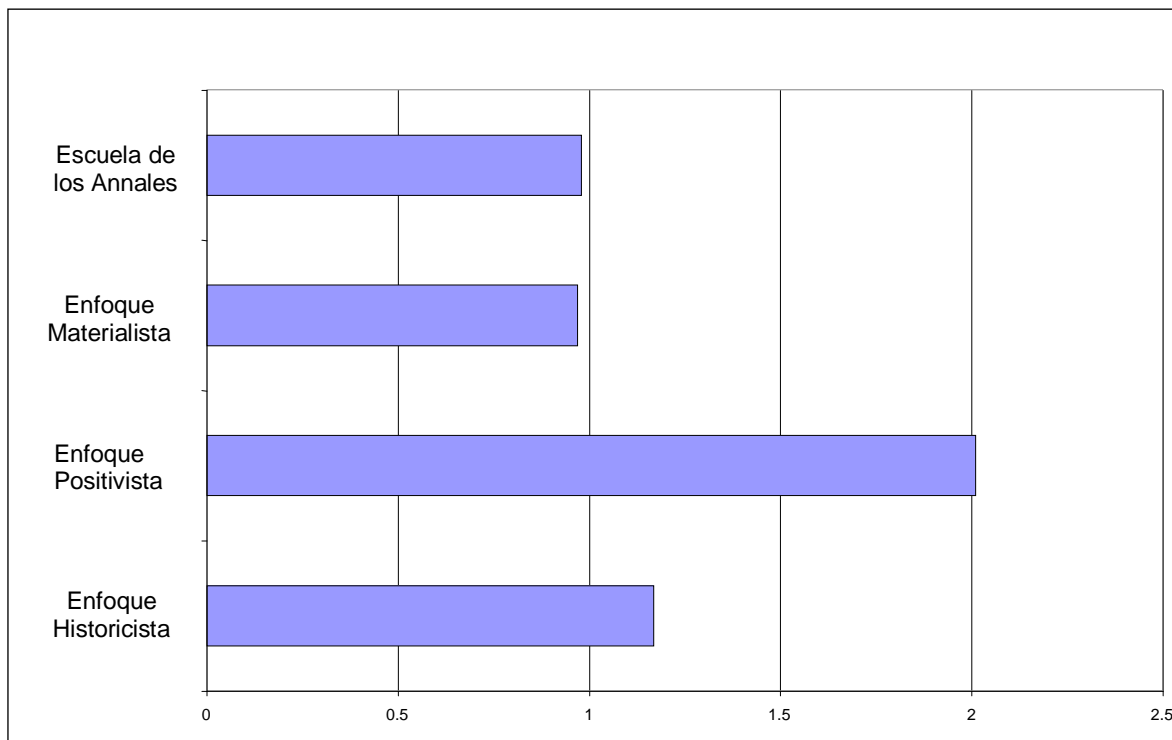
Figura 4.7 Enfoque que se le da a la Historia desde la perspectiva del alumno.



En la Figura 4.7 se muestra una medición en donde "0.0" representa las actividades que nunca se realizan, "1.0" las que se realizan con poca frecuencia, "2.0" las que se realizan a menudo y "3.0" las que siempre se realizan. Ninguna actividad presentó el "nunca" o el "siempre" de manera absoluta. Se puede apreciar que las actividades que se llevan a cabo en la clase de historia da como resultado un manejo positivista de la historia, y en donde los otros enfoques son manejados en el grupo dentro del rango del "1.0", esto es, como algo que "casi nunca" se presenta.

Del análisis de las actividades que los alumnos realizan en clase, puede observarse que las aquellas que están agrupadas en las que corresponden al enfoque positivista, presentan mayor frecuencia al registrar más de dos puntos de frecuencia. Los alumnos no demuestran en la encuesta que las actividades que realizan estén enfocadas a sólo una tendencia, sino que el grupo de actividades que se identifican con el enfoque positivista es el que más se aplica en sus clases, con ciertas actividades que se presentan de manera menos frecuente que pertenecen a los otros enfoques mencionados (Fig. 4.8).

Figura 4.8 Empleo de los enfoques para interpretar la Historia

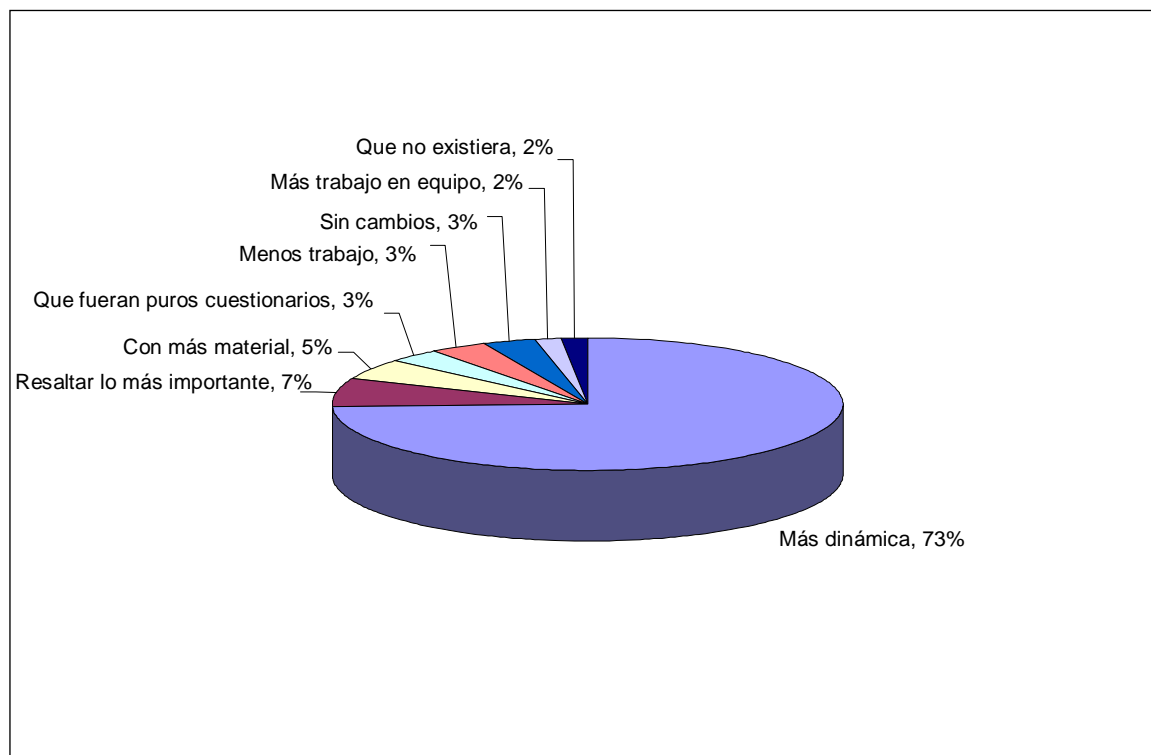


En la figura 4.8 se observa que el enfoque positivista sin ser de uso exclusivo es el que presenta la mayor frecuencia, esto como resultado del análisis de las actividades que los alumnos dicen hacer en la clase.

4.3.5 Interés del Alumno en la Historia

Finalmente, buscando información que indicara el impacto que la clase de Historia de México tiene en el estudiante, qué tanto se responde a los intereses de los alumnos y se les preguntó sobre cómo les gustaría que fuera su clase de historia (Fig. 4.9), a lo que sólo un 3% mencionó ningún cambio era necesario, siendo el 97% quien sugería desde hacerla más dinámica, hasta el comentario extremo de eliminarla por completo, lo cual indica que las estrategias didácticas diseñadas por el docente no cumplen con el objetivo de despertar el interés en el alumno por la clase de historia, con lo que difícilmente puede pensarse en la formación de un estudiante con una conciencia crítica gracias al estudio de la historia que le enseñan estos maestros.

Figura. 4.9 ¿Cómo te gustaría que fuera la clase de Historia?



La Figura 4.9 muestra que tan sólo el 3% de los alumnos encuestados siente que la clase de historia está bien así como se les presenta, lo cual hace evidente el desfase que existe entre las actividades que se les presentan a los alumnos con los intereses de propios de un adolescente, ya que un 73% piden que la clase sea más dinámica.

El hecho de que la gran parte de los alumnos sugiera que la clase de Historia de México debiera ser más dinámica, indica que los docentes utilizan técnicas que se observaban años atrás, poniendo en evidencia la eficacia de la metodología empleada para enseñar a los muchachos de hoy (Darder, 2000).

El que a gran parte de los alumnos hayan externado que no les gusta estudiar historia, indica probablemente una fuerte contradicción con la idea que el maestro tiene en cuanto al impacto de su materia, pues si se considera que es casi la mitad de los alumnos a quienes no les gusta la asignatura, pues será difícil despertar en ellos la curiosidad por aprender más por ellos mismos o llegar al grado de que los alumnos quieran aprender por el gusto de hacerlo y no por conseguir una calificación, la cual se pudiera traducir en un “haces como que me enseñas, hago como que aprendo”. Debe observarse que aún cuando el adolescente a esta edad puede ser muy fantasioso y pretenda evadir la realidad, en general, sus representaciones del mundo más o menos seguras de la niñez, se desmoronan, con lo que su capacidad para abstraer la realidad va observando notables avances (Krauskopof, 2007). Además, puede observarse cómo los maestros que enseñan como les enseñaban a ellos, obtienen resultados muy distintos de los que se observaban años atrás, lo que pone en evidencia el pobre impacto de las técnicas usadas para enseñar a los muchachos de hoy, los cuales presentan características diferentes, producto de las diferencias del entorno.

Esto además de contraponerse a las tendencias que se manejan en cuanto al enfoque que se propone para el estudio de la historia (Carpy, 2001), donde entre otras cosas se evita el tener que memorizar datos, continua con la tendencia a narrar y describir hechos, con lo que el “conocer más” o el “saber más sobre el pasado”, que fueron las respuestas que más se observaron al preguntarle al alumno la finalidad de estudiar historia, rompen con las finalidades impresas en el programa de estudios editado por la SEP.

Al hacer por separado un análisis sobre la frecuencia con que se realizan ciertas actividades y el enfoque que se les da, puede observarse que las clases de historia se inclinan

más al enfoque positivista, el cual considera que la historia avanza por definidas etapas evolutivas y de mayor complejidad, hacia una meta final de perfección, determinadas por un proceso natural de conflicto y de supervivencia, con lo que se deja a un lado ciertos enfoques que opinan que si bien es cierto que la historia es un proceso, éste no siempre es progresivo. *La reversa también es cambio.*

4.4 Una mirada a la Práctica Docente

Debe señalarse que la observación que se hizo de la práctica docente se presentó en una situación socioeconómica muy similar en los casos donde los maestros laboran en escuelas públicas, teniendo algunas diferencias la manera en que el maestro de la escuela particular lleva a cabo su labor docente. Estas diferencias obedecen a cuestiones económicas, ya que la escuela privada atiende alumnos de un nivel económico medio-alto a alto, lo cual pudiera significar en alumnos que están mejor alimentados y que cuentan con los materiales escolares necesarios. Así mismo, se observan diferencias en el tipo de contrato que él tiene con la escuela, pues mientras los maestros de las escuelas públicas cuentan con un contrato colectivo de trabajo que los hace, por así decirlo, dueños de una plaza, en el caso del maestro que labora en la escuela privada (al cual para este estudio se le nombró “Fierro”), su contrato es por semestre, con lo que su relación con la escuela puede terminar casi en cualquier momento sin que esto represente mayor problema para la institución.

4.4.1 Interacción Comunicativa

Al observar la práctica de la maestra “Chepa”, “Claudia”, “Dalia” y “Julio”, nombres utilizados para los maestros que laboran en las escuelas públicas, se puede apreciar con claridad que la comunicación es un proceso que es conducido por el maestro; es él quien determina los temas a tratar, sean o no académicos; en el caso de las maestras, se mantuvo como prioritario el establecer la disciplina dentro de la clase, “callados y en su lugar”, mientras

que en el caso de “Julio” y “Fierro”, era más la invitación a la participación ordenada por parte de los alumnos.

En todos los casos se presenta la charla antes de comenzar a tratar los contenidos, en donde se muestran algunas diferencias en la manera en que se realiza, pues con la maestra “Chepa” el trato es muy personal y podría decirse maternal, mientras que con el maestro “Fierro”, el comentario gracioso sobre alguna noticia o evento por ocurrir es lo que da inicio a la clase. Es de notar el carisma que muestran los maestros, pues sus comentarios son bien aceptados por los alumnos, lo que habla de la intención, por lo menos al inicio de la clase, de establecer un clima de confianza.

4.4.2. Objetivos Educativos

Todos los maestros en los momentos que fueron observados tuvieron la intención de que el alumno aprendiera contenidos temáticos, lo cual representó el objetivo principal de las clases que se observaron; no se indicó ni se observó si se buscaba promover algún aspecto que no fuera el de los contenidos, por lo que resulta difícil precisar si se tenía o no la intención de desarrollar algún valor o actitud en los alumnos.

La manera de dar a conocer a la clase qué era lo que se buscaba fue distinto: la maestra Claudia, Dalia y Chepa no indicaron de manera específica qué era lo que se pretendía aprender ese día; Julio comentó qué era lo que se iba a ver ese día, mientras que Fierro escribió en el pizarrón cuáles serían los temas a revisar en la clase.

Durante el desarrollo de las clases, no se presentó una actitud o una acción que haga evidente el que los alumnos tengan una idea del para qué se estudia la historia, salvo del hecho de estudiarla en sí, que sirve “para saber más”. Esto hace difícil establecer si ellos estaban en condiciones de “analizar la realidad y actuar con una perspectiva histórica”, que es uno de los propósitos mencionados por la SEP (1993), puesto que el programa señala que no se trata de

sólo saber un contenido sino de desarrollar habilidades, lo cual no está definido de manera formal en los objetivos de los docentes al enseñar la historia.

Resultó de especial importancia la ausencia de temas que se relacionaran directamente con los intereses de los estudiantes, así como tampoco fue muy evidente el que el maestro intentara penetrar en las concepciones del alumno antes de impartir su clase, para averiguar de qué manera el alumno entendía alguno de los conceptos que se trataron a lo largo de la clase, con lo que algunos sólo respondieron a las actividades de manera mecánica “si entiendo”; no fue posible definir si esto último ocurrió porque se lograron los aprendizajes o para quedar bien con la maestra.

4.4.3 Contenidos Informativos de la Disciplina

La realidad de la escuela privada, con una biblioteca con materiales impresos y didácticos listos para ser usados, contrasta con el poco acceso y llegado el momento, con el uso que se le da a este tipo de medios en las escuelas públicas que fueron observadas.

En la escuela privada el maestro llegó con libros de la biblioteca, y el encuentro con la información la realizó el propio alumno; en las escuelas públicas, no se contaba con el libro de texto para el alumno debido a que es inicio de ciclo escolar y la distribución de estos materiales por lo general es lenta y en muchas ocasiones los libros que llegan no son los que el maestro solicitó sino los que quedan; ante la situación de una falta de materiales para los alumnos, es el maestro quien trae ya el resumen de la clase el cual lo comparte con sus alumnos; esto último provoca que prevalezca el punto de vista del maestro al momento de interpretar algún hecho histórico, sin que el alumno tenga la oportunidad de construir una visión propia del hecho estudiado (Torres, 1999), lo cual implica una transmisión no sólo de conocimientos sino además de ideología.

No puede decirse a ciencia cierta hasta dónde el maestro de historia de forma consciente pretende por medio del estudio de estos contenidos temáticos, desarrollar o

perfeccionar los elementos que componen las estructuras cognitivas de los alumnos, pues no es muy clara la manera en que se pretende desarrollar la capacidad de análisis, síntesis, comprensión, comparación y/o observación de la realidad actual o pasada.

4.4.4 Estrategias de Enseñanza Aprendizaje

Las estrategias utilizadas por los maestros muestran poca varianza y casi nula la utilización de material didáctico, siendo el pizarrón y el marcador los únicos elementos que utilizaron la mayoría de ellos en sus clases, lo que resta importancia a las características propias de los adolescentes, puesto que el maestro está suponiendo que con sólo con los materiales que utiliza serán suficientes para captar la atención de sus estudiantes.

La estrategia de enseñanza empleada por “Julio”, “Chepa”, “Dalia” y “Fierro”, basada en el relato del hecho histórico, contenían elementos descriptivos muy ricos en adjetivos que hacen de la exposición del maestro una plática amena con el alumno, el cual mantiene la atención en lo que el maestro comenta; durante esta exposición por parte del maestro pudo apreciarse la manera particular del maestro para interpretar el hecho histórico, por lo que además del relato, subyace el elemento ideológico que es transmitido a los alumnos de manera intencionada o no por parte del docente. Esta es la técnica de enseñanza más usada por lo maestros, en la que puede observarse que se encuentran satisfechos con su desempeño ante el grupo y de cierta manera, cómodos con el empleo de una técnica ya dominada por ellos.

En los casos en los que se observó el trabajo por equipos, se pudo apreciar el trabajo de monitoreo por parte del maestro, el cual revisó el trabajo que realizaron los alumnos, donde se puso especial atención en las conclusiones a las que se llegó, con excepción de una maestra, que al repartir el trabajo por equipo sólo se concretó a revisar el producto final que al término de la clase le presentaron los equipos.

4.4.5 Criterios de Evaluación utilizados por el Maestro

Los maestros observados realizan la evaluación del progreso de sus alumnos enfocados principalmente a dos aspectos, el de conocimientos adquiridos y el de hábitos mostrados en clase.

Los conocimientos que el alumno adquiere son revisados y evaluados por medio de exámenes escritos, principalmente. Son pocas las opciones distintas a ésta en donde el alumno pueda evidenciar el uso o la posesión de nuevos contenidos.

En cuanto a los hábitos que el alumno muestra en clase, puede verse que es frecuente el que los maestros tomen en cuenta como un criterio de evaluación, la asistencia a clase, la puntualidad, participaciones, presentación en orden del cuaderno, disciplina en la clase y el desempeño en los trabajos hechos en equipo, promoviendo la responsabilidad, el cuidado para presentar reportes, la perseverancia, el empeño y la dedicación.

Ninguno de los maestros tiene un registro o una manera de evidenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas que el programa menciona como necesarias para poder comprender el hecho histórico, como lo son el saber identificar las interrelaciones entre los procesos políticos y culturales, comprensión de procesos históricos, formulación de explicaciones e hipótesis, entre otras.

A propósito de este asunto, se les preguntó también a los directivos de las escuelas el cómo se daban cuenta ellos si el alumno adquiría o desarrollaba habilidades y no sólo acumulara conocimientos, a lo cual respondieron que los exámenes institucionales sólo les da información sobre los contenidos que los alumnos lograron acumular, mas no del nivel del dominio y desempeño de las habilidades antes mencionadas.

Se pudo observar que los docentes en general, tienen un carisma que logra captar la atención de los alumnos, por lo menos en buena parte de la clase. Es una persona agradable y bien vista por los estudiantes.

En este tipo de clases, que se basan principalmente en un espacio en donde el maestro es el dueño de la verdad, y en donde los conocimientos que en ella se tratan provienen del resumen que hace el maestro de los textos y no del proceso de una investigación, de reflexión, de duda por parte del alumno, difícilmente se van a desarrollar las competencias que se supone los alumnos van a desarrollar como producto del estudio de la Historia (SEP, 1993, 2007; Colegio La Salle, 2004), ya que es la apropiación de conocimientos, sin hacer hincapié en cómo se adquieren, y no el desarrollo de habilidades y competencias lo que se promueve en la clase.

En pocas ocasiones se le pide al alumno que haga uso de los conocimientos en situaciones prácticas, como es el caso de los debates o investigaciones de campo, con lo que lo aprende adolece de realidad y sentido, lo que hace del aprendizaje algo falto de valor para poder estar en condiciones de entender las contradicciones que se presentan en la sociedad (Lyotard, 1999).

A manera de síntesis, puede observarse que lo propuesto por el programa, la visión de los docentes, la opinión de los estudiantes y los sucesos que ocurren al momento de estar en la clase de historia, concurren en la misma realidad, presentándose un proceso dialéctico que como mencionara Hegel, convergen ideas y realidades que dan como resultado a una nueva realidad producto de las tesis y antítesis que se confrontan a cada momento.

El programa de Historia de México presenta, desde el punto de vista del enfoque historicista, una metodología en que el estudiante de tercer grado de secundaria tendrá los elementos necesarios para entender la historia de manera que relacione los hechos ocurridos en el pasado con su realidad actual; si como se supone en el diseño del presente trabajo de investigación, donde el estudio de la Historia de México debe ayudar a formar ciudadanos críticos, responsables consigo mismo y con su comunidad, este manejo de la historia debiera permitir el que los estudiantes no vean la historia como un simple suceso de acontecimientos que en poco o en nada se relacionan con la vida actual, sino que el estudio de la historia es ahora un análisis de un hecho irrepetible en donde al tomar en cuenta el tiempo, el lugar y

circunstancia en que se presentan, se está en condiciones de hacer esta misma revisión con la historia de su comunidad, de su familia y de él mismo. Sin embargo, dentro del programa no se encuentra una sección, un apartado o una unidad para revisar concepciones muy elementales y necesarias para el estudio de la historia, como lo es la ubicación espacio-temporal que tiene el estudiante.

El programa no establece la obligatoriedad de cumplir con las características deseables en el docente, ni las condiciones en que se debe de dar el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que da como resultado la elaboración de un plan que no considera lo indispensable para poder llegar a ser real, pues al igual que el presente trabajo de investigación supone que el profesor que enseña Historia de México en secundaria tiene un conocimiento reflexivo y crítico sobre los contenidos temáticos de historia que se van a tratar en la clase, así como las competencias didácticas suficientes para poder hacer posible el proceso de aprendizaje en sus alumnos, lo cual deja en el aire elementos que definirán las discrepancias entre el curriculum formal y real, que a fin de cuentas, es lo que resultará de todos los esfuerzos que se hagan para estos propósitos.

No hay dentro del programa un espacio específico para estudiar la historia local y regional, con lo que el propósito de que el alumno entienda su propia realidad estará supeditado a la iniciativa del docente, lo que, al no estar escrito, da como resultado una variedad en la manera de tratar los contenidos y propósitos de la materia. Es muy probable que la falta de una revisión constante de los objetivos que se perseguían con el programa, halla provocado el desfasamiento del mismo, puesto que éste fue diseñado para responder a las necesidades existentes de hace 15 años, tiempo en el que la sociedad y el mundo en general han visto una cantidad de cambios tales que han provocado el nacimiento de un mundo mucho más evolucionado y complejo en lo tecnológico y en lo social.

Resulta obvio a la vista de este análisis, que la clase de Historia de México no logra motivar a los alumnos en el estudio de la misma; el relato que hace el maestro puede resultar

ameno y enriquecedor, pero si se utiliza como la casi única manera de ofrecer los contenidos, esto se puede volver una actividad repetitiva y poco atractiva, con lo que el promover aprendizajes en los alumnos resulta por demás contraproducente, pues lo que se provoca es el rechazo y la falta de visión sobre las posibilidades que ofrece el estudio de la historia.

Puede concluirse que durante su proceso de formación los docentes no alcanzaron a desarrollar las habilidades necesarias para fungir como docentes. A pesar de esto, el verdadero problema no es el no estar preparado, sino el no hacer nada para remediar la situación; este trabajo de investigación estableció como uno de los supuestos el que el docente es un profesional inmerso en una dinámica de cambio que continuamente actualiza sus conocimientos sobre didáctica y los propios de la materia que atiende; el hecho de no querer o no poder ver el impacto que produce en los alumnos el estudio de la historia, hace pensar que el maestro por desconocimiento o desinterés, no es capaz de evaluar su práctica y mucho menos, es capaz de modificar aquellas estrategias que no producen en el alumno la inquietud por investigar y entender el hecho histórico, lo que da como resultado aprendizajes que sirven para pasar exámenes pero no para lograr aprendizajes que signifiquen verdaderamente algo para la vida de los alumnos.

Si bien es cierto que el programa indica los contenidos y hace sugerencias en cuanto a la metodología y el enfoque que se le debe dar a los contenidos y a las actividades, diseñado por la SEP para orientar al maestro de manera que pueda desarrollar las habilidades intelectuales y las nociones que permitan comprender la vida social actual, no resulta coherente que en esta propuesta no se haga la indicación de cómo se debe de seleccionar al personal docente que se encargará de la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje no sólo de la asignatura de Historia de México, sino de todas las clases en general. Este tipo de indicaciones podrían servir para establecer los criterios de selección con los que tanto gobierno como sindicato, para el caso de las escuelas públicas, llevan a cabo la contratación de los

nuevos maestros, así como el poder establecer criterios válidos que permitan normar los procesos de actualización que operan, o deberían operar, con los maestros ya en activo.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de hacer un análisis de lo que sucede en las escuelas en cuanto a la manera en que el docente lleva a cabo la enseñanza de la Historia de México a la luz de la bibliografía consultada, se ha llegado a la posibilidad de establecer las conclusiones producto de este estudio así como a emitir una serie de recomendaciones que ayuden a eficientar el trabajo que realizan los docentes de la asignatura de Historia de México.

De esta manera, las conclusiones que se obtienen son:

- Los contenidos encontrados dentro del programa de historia, se relacionan con ciertas necesidades y características propias de un adolescente, como lo es el ayudarlo a entender el medio en el que se desenvuelve; sin embargo, el programa se muestra muy extenso y no da un espacio para estudiar la historia regional y local, con lo que su estudio pierde de manera importante significado para la realidad que rodea al alumno.
- El manejo que los docentes observados dan al programa en cuanto a la didáctica empleada y el enfoque utilizado señalan serias diferencias entre lo que se establece en la teoría (currículum) y lo que sucede en la práctica; no se percibió que de manera intencionada se promoviera un proceso educativo en los que se incentive el interés y la comprensión de los cambios, rupturas y continuidades en historiografía mexicana, de manera que los alumnos puedan gracias al estudio de la historia, visualizar las grandes oportunidades del pueblo mexicano, así como los grandes retos que se tienen al pertenecer a un mundo globalizado y cada vez más complejo.
- La didáctica empleada para la enseñanza de la Historia de México despierta muy poco interés en el estudiante, producto de la implementación de actividades poco dinámicas que no logran interesar a alguien que se encuentra en la edad adolescente. Esta misma didáctica rompe con los objetivos que se mencionan en el programa, por lo que el desarrollar habilidades que permitan al alumno entender los procesos históricos es

difícilmente alcanzable con el uso de la didáctica que se observó. A pesar de que el programa oficial editado por la SEP en 1993 pretende que la Historia de México sea impartida en la secundaria abandonando las actividades que supongan la memorización de contenidos, los maestros no han logrado dejar la práctica de actividades como son el dictado, contestar cuestionarios y elaborar resúmenes por parte del alumno, donde la adquisición de conocimientos se pondera más que el desarrollo de habilidades.

- Los maestros observados enseñan como a ellos les enseñaron, mostrando estilos de enseñanza que probablemente fueron muy eficaces en épocas pasadas, pero que hoy no despiertan el interés de los alumnos por aprender y comprender la historia.
- Ninguno de los maestros tiene un registro o una manera de evidenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas que el programa menciona como necesarias para poder comprender el hecho histórico, como lo son el saber identificar las interrelaciones entre los procesos políticos y culturales, comprensión de procesos históricos, formulación de explicaciones e hipótesis, entre otras.
- No puede decirse a ciencia cierta hasta dónde el maestro de historia de forma consciente pretende por medio del estudio de estos contenidos temáticos, desarrollar o perfeccionar los elementos que componen las estructuras cognitivas de los alumnos, pues no es muy clara la manera en que se pretende desarrollar la capacidad de análisis, síntesis, comprensión, comparación y/o observación de la realidad actual o pasada.
- No se logró observar que las actividades llevadas a cabo por los estudiantes logaran ayudar a definir una identidad gracias al desarrollo de una conciencia histórica, lo cual hace suponer que no es algo que se considere importante por parte de los docentes y alumnos.

- El uso de materiales didácticos que llamen la atención de los estudiantes es muy poco frecuente por parte de los maestros de historia; el uso de las TIC's es prácticamente inexistente en esta clase.
- Se observó una gran variedad de perfiles profesionales en los docentes encargados de enseñar historia de México, lo que se traduce en diferentes maneras de interpretar el curriculum, definir el enfoque historiográfico y comprender el papel que el maestro juega dentro de la formación del futuro ciudadano.
- Las modificaciones que el docente hace al programa de Historia de México responden más a las necesidades y características del docente que a las del alumno y su entorno.
- Los docentes no están dentro de un proceso de actualización y capacitación que les permita hacer más eficiente su labor como docentes, los cuales sólo asisten a cursos que deben atender de manera obligatoria y que no necesariamente atienden a las carencias que el docente pudiera presentar.
- A pesar de la carencia observada y aceptada por algunos de los docentes entrevistados, no se percibe la necesidad de revisar los estilos de enseñanza ni los enfoques con los que se interpreta la historia puesto que son muy escasos los trabajos de academia que se realizan entre los maestros que imparten esta asignatura, además de que no cuentan con una autoridad educativa que pueda emitir una retroalimentación “confiable para los maestros”, que les muestre lo eficaz o ineficaz que resulta su metodología, lo cual hace evidente fallas en la gestión educativa por parte de los directivos de cada escuela.

A partir de la interpretación de la realidad que se hace en este trabajo de investigación, es necesario proponer una serie de sugerencias hacia la práctica docente y hacia el aparato educativo, de manera que el alumno de Historia de México del nivel de secundaria encuentre en el estudio de esta asignatura un espacio en el que a partir del desarrollo de sus habilidades y

tomando como marco de referencia el estudio de la historia, sea capaz de hacer un análisis de las continuidades y rupturas de la historiografía mexicana de manera que sea capaz de comprender la vida social actual, así como la formación de una conciencia histórica que posibilite el visualizar las grandes oportunidades y los grandes retos de una sociedad contemporánea globalizada. Por lo tanto, se sugiere:

- Tomar en cuenta que la creciente contratación de profesionistas sin formación docente, mismos que en diferente ritmo y tiempo son capacitados, no formados, por instituciones como la Escuela Normal Superior trae como consecuencia una gran diversidad de perfiles profesionales, da como resultado una variedad en la interpretación que se hace de la historia y en la forma como debe de ser enseñada, lo que influye en el aprovechamiento de los jóvenes y en las habilidades que en teoría podrían desarrollar con métodos y técnicas adecuados a los contenidos, por lo que es necesario capacitar a los maestros en el estudio de las principales corrientes historiográficas que existen para interpretar la historia, de manera que sepa establecer una relación entre las actividades didácticas y los objetivos que pretende alcanzar con sus alumnos, así como en el manejo de estrategias didácticas que le permitan entablar una comunicación efectiva con los adolescentes.
- El programa supone la existencia de un docente que domina la materia y que constantemente se está actualizando, lo que en la realidad no se presenta en los docentes que fueron observados, lo que provoca que las modificaciones hechas al programa por los docentes se adapten más a las características, necesidades y posibilidades de los docentes que a las de los alumnos y su entorno, por lo que es necesario
- Es necesario que los maestros de historia tengan conocimientos básicos sobre el uso de las TIC's, con el fin de dar respuesta a las necesidades no sólo de contenido que pudieran tener sus alumnos.

- Es de capital importancia que los directivos dejen su papel preponderantemente administrativo dentro de las escuelas, y asuman la responsabilidad que en lo académico les corresponde. Los directivos de las escuelas deben ser algo más que administradores escolares, puesto que los que estaban en ese puesto en las escuelas observadas tienen información sobre el nivel de conocimientos que adquieren los alumnos por los reportes bimestrales que entregan los maestros, pero muestran tener un desconocimiento casi total de las habilidades que desarrollan los alumnos y cómo se está pretendiendo hacer esto o si de plano esto no se está llevando a la práctica.
- Se debe modificar la manera en que se entiende y se utiliza la evaluación dentro del salón de clases y en la escuela misma, ya que se ha observado que ésta se lleva principalmente por medio de la aplicación de exámenes los cuales miden la cantidad de conocimientos que el alumnos adquiere mas no las habilidades que éste desarrolla.

5.1 Trabajos Futuros

Como parte del compromiso adquirido con los docentes que dieron su permiso para la realización de esta investigación, es importante dar seguimiento a los elementos que emergen y que necesitan ser investigados a fin de hacer realidad la práctica de una educación de calidad.

- El proceso de formación de los futuros maestros de Historia debe de ser revisado puesto que se encontraron muchas carencias que en la manera en que los docentes conceptualizan la enseñanza de esta asignatura.
- Es urgente revisar hasta dónde el monopolio de la educación por parte del estado es aún válida y necesaria, ya que los resultados de exámenes aplicados por organismos como la OCDE muestran la necesidad de reestructurar no sólo el programa sino el sistema educativo en general.
- Es necesario indagar sobre la mecánica que se sigue en la elaboración de los planes y programas de estudio, puesto que al ser diseñados con el desconocimiento o el

conocimiento erróneo del contexto se parte de supuestos mas no de hechos que se presentan en la realidad.

- Es necesario averiguar cuáles son los elementos que marcan diferencia entre el desempeño de los docentes que laboran en el sistema público y aquellos que lo hacen en instituciones privadas.
- Es necesario desarrollar un proyecto que haga posible la conformación de una escuela de calidad que satisfaga a las necesidades del ciudadano mexicano, siendo prioritaria la construcción de una sociedad cada vez más justa y equitativa.
- Es necesario hacer una redefinición de el componente ideológico en el que se sustentan los programas de educación; imaginar el desarrollo de un pensamiento crítico sería pensar en uno sin ideologías que marquen las pautas a seguir; sin embargo, como lo mencionara Jacques Derrida, es difícil imaginar una educación sin ideologías y que ésta se practique dentro de una escuela sin el consecuente elemento ideológico.

REFERENCIAS

- Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Arias Valencia, María Mercedes (2000) *La Triangulación Metodológica: sus Principios, Alcances y Limitaciones*. Consultado en la Internet el 7 de julio del 2007 en:
<http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html>
- Barros, Carlos (2007) *La Historia de los Anales y la Historia que Viene*. Universidad de Santiago de Compostela. Consultado en la Internet el 2 de abril de 2007 en:
www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/historiografia_inmediata/escueladeanales.htm
- Campos, Julieta (1999) *Educación en el Siglo XXI. ¿Cómo alcanzar la educación para todos?* México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo/UANL/Edit. Limusa
- Carpay Navarro, Patricia J.G. y López Rodríguez, Elvira (2001) *México, su Proceso Histórico. De Oasismamérica a la República Restaurada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Casarini Ratto, Martha B. (1999) *Teoría y Diseño Curricular*. México. Ed. Trillas.
- Cauas, Daniel (2007) *Enfoques de Investigación: lo Cuantitativo y lo Cualitativo*. Consultado en Internet el 14 de junio de 2007 en:
www.ninvus.cl/down.php?doc=enfoques.pdf
- Cisneros Carlos, José Luis (2005) *Plan Municipal de Desarrollo. Gobierno Municipal de Meoqui. Administración 2004-2007*. Meoqui, Chih.
- Contreras, J. (1999) *La Autonomía del Profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Cullen, Carlos A. (2000) *Crítica de las Razones para Educar*. Argentina: Paidós
- Darder Vidal, Pere (2000) *La Educación del Siglo XXI (Informe Delors)*. Consultado en Internet el 9 de abril del 2007 en:
<http://www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-pere-darder.htm>
- Day, C. (2000) Teachers in the Twenty-first Century: time to renew the vision, *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 6, no. 1, pp. 101-115.
- Drucker, Peter (1999) *Las Nuevas Realidades*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Florescano, Enrique (1999) De la memoria del poder a la historia como explicación, en *La Historia y el Historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva
- Gardner, H. *Inteligencias Múltiples*. Recuperado en abril 8, 2005 de la WWW, en
<http://galeon.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm>

- Giroux, Sylvain y Tremblay, Ginette (2004) *Metodología de las Ciencias Humanas. La Investigación en Acción*. México: Fondo de Cultura Económica
- Guichard, Stephanie (2005) *The Education Challenge in Mexico: Delivering Good Quality Education to All*. Organisation de Coopération et de Développement Economiques. Consultado en la Internet el 9 de febrero del 2006 en:
[http://www.oalis.oecd.org/oalis/2005doc.nsf/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/47349bc70ff8ecec1257092002d94b8/\\$FILE/JT00190671.PDF](http://www.oalis.oecd.org/oalis/2005doc.nsf/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/47349bc70ff8ecec1257092002d94b8/$FILE/JT00190671.PDF)
- Gutiérrez B., Lidia. (2006). Paradigmas Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa: Proyección y Reflexiones. En Revista Paradigma del Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Recuperado el 26 de octubre 2006 en:
<http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm>
- Hernández Baqueiro, Alberto (2003) *Trabajo, Globalización y Cambio Cultural en México*. Revista en humanidades: Tecnológico de Monterrey, Núm. 14. México: ITESM
- Hernández, P. (2004). Desarrollo Cognoscitivo y Educación en la obra de Piaget. *Psicología de la Educación* (pp.151-164). México: Trillas.
- Hernández Ramírez, J. Alejandro (2007) *Juventud y Postmodernidad*. Consultado en Internet el 3 de abril del 2007 en:
<http://www.geocities.com/CollegePark/Den/9433/jovenes/alejan.htm>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Herrera Beltrán, Claudia (2004) Inadecuado, Estudiar Solamente un Año la Materia de Formación Cívica y Ética: Conde. *Diario La Jornada*. Consultado en Internet el 4 de febrero de 2007 en:
<http://www.jornada.unam.mx/2004/07/09/047n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=1>
- INEGI (2007) *Indicadores Seleccionados sobre Nivel de Escolaridad, Promedio de Escolaridad, Aptitud para Leer y Escribir y Alfabetismo, 1960 a 2005*. Consultado en la Internet el 8 de febrero de 2007 en:
<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu09&c=3277>
- Krauskopof, Dina (2007) *El Desarrollo Psicológico en la Adolescencia: las Transformaciones en una Época de Cambios*. Consultado en la Internet el 10 de febrero de 2007 en:
<http://www.binasss.sa.cr/revistas/ays/1n2/0517.html>
- Latapí Sarre, Pablo (2005) *¿Qué Puedo Hacer por mi Escuela?* Revista Educare Nueva Época. México: SEP
- Levi, Giovanni (1996) Sobre Microhistoria, en Peter Burke (Ed), *Formas de Hacer Historia*. Madrid: Alianza
- Liotard, Jean François (1989) *La Condición Postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Martínez Martín, Miquel (2000) *El Contrato Moral del Profesorado. Condiciones para una Nueva Escuela*. México: Secretaría de Educación Pública

- Monsiváis, Carlos (2002) *La pasión de la Historia en ¿Historia, Para Qué?* México: Siglo XXI Editores.
- Noro, J. (2006) *Las Escuelas Atraviesan un Crisis de Sentido*. Consultado el día 13 de Septiembre del 2006 en el URL:
http://www.tendencias21.net/Las-escuelas-atraviesan-una-crisis-de-sentido_a950.html?voir_commentaire=oui
- Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Évelyne, Perrenoud, Philippe (2005) *La Formación Profesional del Maestro*. México: Fondo de Cultura Económica
- Pérez Gómez, Ángel. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Capítulo 1. "La Cultura Crítica" (pp. 19-32) Madrid: Morata
- Pérez Paredes, Juan Cristóbal (2007) *Hacer la Impostura*. México: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Ramallo, José María (2002) *Educación y Cambio. Educar en el Siglo XXI*. Universidad de Buenos Aires. Consultado en Internet el 4 de abril del 2007 en:
http://www.ideasapiens.com/actualidad/cultura/educacion/educacion_%20y%20_cambio.htm
- Ramírez Parra, Patricia (2001) *Sentir Postmoderno o la Puerta de Entrada del Neoliberalismo*. Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga
- Red Normalista (2007) *Escuelas Normales por Entidad, Sostenimiento y Licenciatura. Ciclo Escolar 2004-2005*. Consultado en Internet el 8 de abril del 2007 en:
<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>
- Rivera, Melba Julia (2006) *Hacia un Nuevo Nacionalismo Mexicano*. Consultado en la Internet el 10 de abril de 2007 en:
http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com_content&task=view&id=270&Itemid=46&mosmsg=%A1Gracias+por+su+voto%21
- Sacristán, José Gimeno (1999) *La educación que Tenemos, la Educación que Queremos*. En Imbernon (Coord.) *La educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 29-51). España: Imprimex.
- Sánchez Quintanar, Andrea (2004) *Reencuentro con la Historia. Teoría y Praxis de su Enseñanza en México*. México: Facultad de filosofía y letras, UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2007) *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Secundaria. Orientaciones Académicas para las Especialidades. Campo de Formación Específica. Especialidad: Historia*. Consultado en Internet el 7 de abril del 2007 en:
http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_secun_99/doc_grales/his/lahis.htm
- Secretaría de Educación Pública (2007b) *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México: SEP

- Secretaría de Educación Pública (1999) *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios. 1999. Documentos Básicos*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (1993) *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Ed. Morata. Madrid, España.
- Tanner, Evan and Samake, Issouf (2006) *Probabilistic Sustainability of Public Debt: A Vector Autoregression Approach for Brazil, Mexico, and Turkey*. International Monetary Found. Consultado en Internet el 2 de febrero del 2007 en: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2006/wp06295.pdf>
- Taylor, Steven J. & Bogdan, Robert (1998) *Introduction to Qualitative Research Methods*. US: Wiley, John & Sons.
- Torres, Rosa María (1998) *Necesidades básicas de aprendizaje en Qué y Cómo Aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos Curriculares*. México: SEP
- Torres, Rosa María (1999) *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?*", en: *Aprender para el futuro. Nuevo Marco de la Tarea Docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Universidad La Salle (2004) *El Joven en la Postmodernidad*. México. Consultado en Internet el 2 de abril del 2007 en: http://comunidad.ulsal.edu.mx/formacionintegral/html/competencias_alumnos.html
- Vargas, Rosa Elvira (2006) *La SEP ni siquiera tomó en cuenta las opiniones que recabó sobre la RES*, en *La Jornada*. Consultado en la Internet el 3 de febrero de 2007 en: <http://www.jornada.unam.mx/2006/06/03/041n1soc.php>
- Vázquez Zaragoza, Manuel (2006) *La Verdad de la Historia y los Hechos Históricos*. Cambio de Michoacán. Consultado en la Internet el 15 de febrero de 2007 en: <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/vernota.php?id=41096>
- Winkler, Donald R. y Gershberg, Alec Ian (2000) *Los Efectos de la Descentralización del Sistema Educativo sobre la Calidad de la Educación en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Chile: VeACe
- Zavala Vidiella, Antoni (2000) *La Práctica Educativa, Cómo Enseñar*. México: SEP

APÉNDICES

Apéndice 1

Cuestionario para los alumnos

El cuestionario que a continuación se presenta, tiene por finalidad conocer la manera en que estudias y aprovechas la Historia de México. Te pedimos seas honesto en tus respuestas, pues esto nos ayudará a ser mejores. Gracias.

1. ¿Te gusta estudiar Historia de México? Sí No ¿Por qué?

2. ¿Para qué crees que te pueda servir estudiar la Historia de México?

3. ¿Qué actividades realizas durante la clase de Historia de México?

	Todos los días	A menudo	Casi nunca	Nunca
Exposiciones				
Elaboración de resúmenes				
Uso del Internet				
Uso de las computadoras				
Lectura de otros libros				
Observar videos				
Trabajos por equipo				
Contestar cuestionarios				
Dictados				
Debates				
Lectura del libro de texto				
Lectura de periódicos				
Lectura de otros materiales				
Copiar textos del libro				
Hacer los ejercicios del libro				
Lluvia de ideas				
Escuchar la exposición de la maestra				

4. De las actividades anteriores, ¿cuál es la que más te agrada?

¿Por qué?_____

5. De las actividades anteriores, ¿cuál es la que menos te agrada?_____

¿Por qué?_____

6. ¿Qué dificultades tienes para estudiar Historia de México?

(Puedes seleccionar más de una opción)

- Tiene cosas difíciles de entender.
- No le entiendo.
- Es aburrida.
- No me gusta.
- Es mucho trabajo.
- Dejan mucha tarea.
- Siento que pierdo el tiempo.

6. ¿Es importante informarse los hechos que suceden en la actualidad?

Sí No

¿Por qué?_____

7. ¿Puedes mencionar algún reto que México tenga en la actualidad?

Sí No

¿Cuál?_____

8. ¿Qué actividades realizas durante la clase de Historia de México?

	Todos los días	A menudo	Casi nunca	Nunca
Se informa de los hechos actuales				
Analiza los hechos que afectan la vida social				
Opina en la formación de un futuro				

Reconoce los retos de la sociedad				
-----------------------------------	--	--	--	--

10. ¿Qué te gustaría aprender en Historia de México que no te hallan enseñado?

11. ¿El maestro de Historia de México trata a todos por igual? ¿Cómo?

Por tu cooperación, muchas gracias

Apéndice 2

Guía para la entrevista a docentes

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Años de servicio: _____ Años impartiendo Historia de México: _____

Formación profesional: _____

-
1. ¿Por qué escogió la profesión de maestra?
 2. ¿Cuál es el papel del maestro de Historia de México a diferencia de otros maestros en el proceso de formación de los alumnos?
 3. ¿Cuál de las siguientes formas de interpretar la historia es la que utiliza usted durante su práctica docente?
 - Positivista
 - Escuela de los Annales
 - Materialismo histórico
 - Historicismo

4. ¿Por qué?
-
-

5. ¿Existen elementos en el programa de estudios de Historia de México que usted considere adecuados?
6. ¿Existen elementos en el programa de estudios de Historia de México que usted considere inadecuados?
7. ¿Es posible llevar a la práctica lo que se propone en el programa de Historia de México?

8. ¿Existen diferencias entre lo que se propone en el programa y lo que se logra con el estudio de la Historia de México?
8. ¿Qué tipo de didáctica emplea para abordar los temas de la Historia de México con sus alumnos?
9. ¿Qué y cómo evalúa a sus alumnos?
10. ¿Para qué se le enseña Historia de México a los estudiantes de secundaria?
11. ¿Cuál debe ser el papel de la escuela en la comunidad?
12. ¿Qué tan motivados están sus estudiantes frente al estudio de la Historia de México?
13. ¿Cómo considera usted el nivel de conocimientos que posee de la Historia de México?
14. ¿Cómo se lleva a cabo el análisis de las rupturas y las continuidades de la historia con sus alumnos?
15. ¿De qué manera su clase ayuda a los estudiantes a valorarse y a reconocerse a si mismos?
16. ¿Cómo influye el ejercicio docente sobre el desarrollo de habilidades intelectuales de los alumnos?
17. ¿Cómo influye el ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren en la vida de los alumnos?

Apéndice 3

Guía de observación de clase

Fecha _____ Lugar _____

Observador _____ Hora de inicio _____ Hora de terminación _____

Episodio: Desde que inicia la clase hasta que termina.

	Observaciones
Interacción comunicativa	
<p>1. ¿A propósito de qué se da la interacción comunicativa (de los objetivos, de los contenidos, de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación, de relaciones interpersonales, de asuntos extraacadémicos)?</p> <p>2. ¿Cuáles son valores, actitudes promovidos a través de la interacción comunicativa?</p>	
Objetivos educativos	
<p>3. Cómo el maestro enfatiza el tipo de objetivo que pretende lograr o hacia el cual dirige las acciones de cada clase.</p> <p>4. ¿El maestro especifica y hace conciencia en los alumnos en el tipo de valor y actitud que deben adquirir los alumnos? (Comportamiento del profesor respecto de los valores).</p> <p>5. ¿Los alumnos están conscientes sobre qué tipos de contenidos (informativos, estrategias cognoscitivas, habilidades, valores y actitudes) aprenderán en su curso? (Comportamiento de los alumnos respecto de los contenidos).</p>	
Contenidos informativos (propios de la disciplina)	
<p>6. ¿Cuál es la postura del maestro en cuanto a la enseñanza de los contenidos informativos? (¿ofrece contenidos como verdades absolutas?)</p> <p>7. ¿Cómo presenta el objeto de estudio de su disciplina? (¿libre de problemática interna? ¿Ofrece posiciones diversas en cuanto a la información?)</p> <p>8. ¿Presenta los contenidos informativos ligados a la experiencia del entorno sociocultural? (¿En qué sentido estos contenidos son relevantes o significativos para los alumnos?)</p>	

<p>9. ¿El maestro se presenta como el único que sabe la materia o presenta la información y sus múltiples fuentes? (precisión, citas, bibliografía, enfoques, tendencias, actualización).</p> <p>10. ¿En relación con los contenidos informativos, se preocupa el maestro por atender el desarrollo y perfeccionamiento de las estructuras cognitivas de los alumnos?</p>	
Estrategias de Enseñanza-aprendizaje	
<p>11. ¿Aparecen en la práctica cotidiana del salón de clase actitudes como: disciplina en el trabajo, curiosidad por el saber, respeto a las opiniones ajenas, objetividad en el análisis, participación en debates y trabajos en equipo?</p> <p>12. ¿En qué sentido, la enseñanza es una actividad intencionada? ¿Cómo se puede saber o visualizar los compromisos, las responsabilidades de profesores y alumnos? (¿Cómo conduce el maestro la realización de las actividades de cada clase?)</p> <p>13. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizadas y cuáles son los valores que consciente o inconscientemente se promueven a través de ellas?</p>	
Evaluación	
<p>14. En la interacción comunicativa del aula ¿cómo evalúa el maestro? (expresiones de elogio o de recriminación).</p> <p>15. En los exámenes, por la forma de referirse a los contenidos informativos ¿hacia dónde se dirigen las cuestiones, las preguntas? (memorización, reflexión, desarrollo de procesos cognitivos, creatividad, metacognición?).</p> <p>16. En relación con los resultados (calificaciones) ¿cómo se promueven los valores y cuáles son esos valores? (expresiones de elogio o de recriminación).</p> <p>17. ¿En qué medida el maestro promueve la satisfacción por la búsqueda del aprendizaje y no la búsqueda de una calificación?</p>	

Apéndice 4

Rejilla para el análisis del programa de historia de México

	Programa Oficial de Historia de México
Misión	
¿Cuáles son los valores que se promueven en el plan de estudios?	
¿Cuales son los propósitos que menciona el plan de estudios?	
Objetivos	
¿Aparecen explicitados los objetivos relacionados con valores y actitudes?	
¿Cuáles son esos valores?	
Contenidos temáticos	
¿Se presentan intenciones o propuestas de relacionar contenidos informativos y la actual realidad sociocultural?	
¿Se presenta un enfoque interdisciplinario entre los contenidos del curso?	
Estrategias de Enseñanza-aprendizaje	
¿Aparecen explicitadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje? (¿En qué forma aparecen las responsabilidades o compromisos de maestro y de los alumnos?)	
Si aparecen señaladas las estrategias de enseñanza-aprendizaje (metodología didáctica del curso) ¿Cuáles son y qué tipo de conocimientos, valores, actitudes, habilidades promueven?	
Evaluación	
¿Están definidos los criterios de la evaluación, antes del proceso como de los resultados finales?	
De acuerdo con las ponderaciones de la evaluación, ¿qué tipo de actividades tienen mayor consideración o importancia?	
Bibliografía	
Verificar si tiene bibliografía pertinente a la temática a desarrollar, si está actualizada.	

Apéndice 5

Matriz del análisis del programa de historia

MATRIZ DEL ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO	
<p>De qué manera el maestro que enseña Historia de México del nivel de secundaria, a partir del análisis de las continuidades y rupturas de la historiografía participa en el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a sus alumnos una mejor comprensión de la vida social actual, de manera que sea posible la formación de una conciencia crítica que posibilite visualizar las grandes oportunidades y los grandes retos de una sociedad contemporánea globalizada.</p>	
VARIABLE	ANÁLISIS
1	No los menciona de manera específica; participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y la defensa de la soberanía nacional. Pág. 14
2	<p>Contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas del aprendizaje. Pág. 12.</p> <p>Identificar los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han ocurrido en la vida material. Pág. 100</p> <p>Desarrollar y adquirir la capacidad para identificar procesos, causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico.</p> <p>Desarrollar habilidades intelectuales y nociones que les permita comprender la vida social actual: utilizar términos de medición empleados en el estudio de la historia; identificar la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad; identificar y analizar los procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad; distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia influencia; identificar, seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diversas fuentes para el estudio de la historia.</p>
3	No aparecen explicitados; están como elementos que se deberán presentar a lo largo del estudio de los contenidos temáticos.
4	Estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven.
5	No de manera explícita; se propone la formación de individuos con la capacidad de analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia con la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad.
6	Se presenta un enfoque Historicista, ya que propone la identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades, así como de factores naturales en el devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación.
7	Se establecen relaciones entre los contenidos de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Civismo con la intención de que el alumno se forme una visión integral de la vida social y natural.
8	No aparecen explicitadas; menciona la necesidad de buscar evitar que la memorización de datos de los eventos históricos "destacados" sea el objeto principal

	de la enseñanza de esta asignatura.
9	Estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia; capacidad para manejar, seleccionar e interpretar de la información ubicando en el tiempo histórico y en el espacio geográfico.
10	No está definido el criterio de evaluación de manera explícita; menciona sin embargo, que el alumno deberá poner énfasis en el desarrollo y transformaciones de la vida material, en el pensamiento científico, en la tecnología y en las reflexiones de los hombres sobre la vida individual y la organización social. Esto implica reducir la atención que tradicionalmente se ha prestado a la historia política y militar.
11	Las de selección, manejo e interpretación de la información.
12	El programa no menciona la bibliografía recomendada para el estudio de este programa; sin embargo, se ponen a consideración de los maestros los libros de texto gratuitos para secundaria, y se les da a escoger entre 3 o 4 títulos diferentes; es general, todos los libros manejan los mismos contenidos y proponen actividades tendientes a la reflexión del hecho histórico.

Apéndice 6

Manual de codificación del análisis del programa de historia

MANUAL DE CODIFICACIÓN DE VARIABLES DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
De qué manera el maestro que enseña Historia de México del nivel de secundaria, a partir del análisis de las continuidades y rupturas de la historiografía participa en el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a sus alumnos una mejor comprensión de la vida social actual, de manera que sea posible la formación de una conciencia crítica que posibilite visualizar las grandes oportunidades y los grandes retos de una sociedad contemporánea globalizada.			
Nombre de la variable	Contenido de la variable	Observación	Variable Número
Misión	¿Cuáles son los valores que se promueven en el plan de estudios?	Resultado del análisis	1
	¿Cuáles son los propósitos que se menciona el plan de estudios?	Resultado del análisis	2
Objetivos	¿Aparecen explicitados los objetivos relacionados con los valores y actitudes?	Resultado del análisis	3
	¿Cuáles son esos valores?	Resultado del análisis	4
Contenidos temáticos	¿Se presentan intenciones o propuestas de relacionar contenidos informativos y la actual realidad social?	Resultado del análisis	5
	¿Cuál es el enfoque utilizado o recomendado?	Resultado del análisis	6
	¿Se presenta un enfoque interdisciplinario entre los contenidos del curso?	Resultado del análisis	7
Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	¿Aparecen explicitadas las estrategias de Enseñanza-Aprendizaje?	Resultado del análisis	8
	¿Qué tipo de conocimientos, valores, actitudes y habilidades promueven?	Resultado del análisis	9
Evaluación	¿Están definidos los criterios de la evaluación?	Resultado del análisis	10
	¿Qué tipo de actividades tienen mayor consideración o importancia?	Resultado del análisis	11
Bibliografía	La bibliografía es pertinente a la temática a desarrollar y está actualizada	Resultado del análisis	12

Apéndice 7
Manual de codificación de variables de la observación de clase

De qué manera el maestro que enseña Historia de México del nivel de secundaria, a partir del análisis de las continuidades y rupturas de la historiografía participa en el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a sus alumnos una mejor comprensión de la vida social actual, de manera que sea posible la formación de una conciencia crítica que posibilite visualizar las grandes oportunidades y los grandes retos de una sociedad contemporánea globalizada.				
Nombre de la variable	Tipo de variable	Contenido de la variable	Observación	Variable Número
Interacción comunicativa	Dependiente	¿A propósito de qué se da la interacción comunicativa?	Resultado de las observaciones	1
	Dependiente	¿Cuáles son los valores y actitudes promovidos a través de la interacción comunicativa?	Resultado de las observaciones	2
Objetivos educativos	Dependiente	¿Cómo enfatiza el maestro el tipo de objetivo que se pretende lograr?	Resultado de las observaciones	3
	Dependiente	¿El maestro especifica y hace conciencia en los alumnos en el tipo de valor y actitud que deben adquirir los alumnos?	Resultado de las observaciones	4
	Dependiente	¿Los alumnos están conscientes sobre qué contenidos aprenderán en el curso?	Resultado de las observaciones	5
Contenidos informativos de la disciplina	Dependiente	¿Cuál es la postura del maestro en cuanto a la enseñanza de los contenidos informativos?	Resultado de las observaciones	6
	Dependiente	¿Cómo se presenta el objeto de estudio de la disciplina?	Resultado de las observaciones	7
	Dependiente	¿Presenta el maestro los contenidos informativos ligados a la experiencia del entorno sociocultural?	Resultado de las observaciones	8
	Dependiente	¿El maestro se presenta como el único que sabe la materia o presenta la información y diversas fuentes?	Resultado de las observaciones	9

	Dependiente	¿Se preocupa el maestro por atender el desarrollo y perfeccionamiento de las estructuras cognitivas de los alumnos?	Resultado de las 10 observaciones
	Dependiente	¿Se realiza un análisis de las rupturas y continuidades que se presentan en la Historia de México?	Resultado de las 11 observaciones
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Dependiente	¿Aparecen en la práctica cotidiana actitudes como disciplina en el trabajo, curiosidad por saber, respeto a las opiniones ajenas, objetividad del análisis, participación en debates y trabajos en equipo?	Resultado de las 12 observaciones
	Dependiente	¿En qué sentido la enseñanza es una actividad intencionada?	Resultado de las 13 observaciones
	Dependiente	¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizadas y cuáles son los valores que consciente o inconscientemente se promueven a través de ellas?	Resultado de las 14 observaciones
Evaluación	Dependiente	¿Cómo evalúa el maestro?	Resultado de las 15 observaciones
	Dependiente	En los exámenes, ¿hacia dónde se dirigen las preguntas (memorización, creatividad...)?	Resultado de las 16 observaciones
	Dependiente	¿Cómo se promueven los valores y cuáles son esos valores?	Resultado de las 17 observaciones
	Dependiente	¿En qué medida el maestro promueve la satisfacción por la búsqueda del aprendizaje y no la búsqueda de una calificación?	Resultado de las 18 observaciones

Apéndice 8
Matriz de datos de la observación de clase

MATRIZ DE DATOS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE						
CLASES OBSERVADAS	Chepa	Claudia	Dalia	Julio	Fierro	
VARIABLES						
Interacción comunicativa	¿A propósito de qué se da la interacción comunicativa?	La maestra comienza hablando sobre la necesidad de disciplina; Se estudia la ubicación de las civilizaciones prehispánicas; se abordan sólo contenidos y se contesta un cuestionario.	Se revisan tareas, se les indica el por qué es importante el cumplir con los trabajos; la maestra escribe el resumen de la clase.	Se manejan al principio asuntos relacionados con los adolescentes, de cómo estuvo el baile, y después se abordan los contenidos, con un ejercicio de preguntas y respuestas	Al inicio de la clase se habló de Actividades que se van a hacer para obtener fondos (económicos), después se abordan los contenidos.	Las dinámicas que el maestro propone a la clase se llevan casi todo el tiempo, revisando lo que hicieron la clase anterior y a partir de ahí se comienza con la clase.
	¿Cuáles son los valores y actitudes promovidos a través de la interacción comunicativa?	La comunicación se da de manera unilateral, se les pide guardar silencio y poner atención en casi toda la clase	Casi no se presentó el intercambio entre la maestra y los alumnos	Se promovió el respeto a las opiniones de los demás	Se percibe una participación abierta y muy nutrida de los alumnos; la exposición del maestro es interesante y amena.	Se promueve la participación, la responsabilidad, el orden, el respeto
Objetivos educativos	¿Cómo enfatiza el maestro el tipo de objetivo que se pretende lograr?	Las fechas probables del poblamiento de los primeros sitios. Les comenta que eso viene en el examen.	La maestra presentó los contenidos a los alumnos (los escribió en el pizarrón y los muchachos los copiaron); después se pusieron a dibujar en la clase elementos culturales de los pueblos prehispánicos.	Constantemente hace preguntas para provocar la reflexión de los alumnos sobre el por qué es importante la cultura prehispánica	AL inicio de la clase el maestro indica los conocimientos que se pretende alcanzar; cambia la ubicación de las sillas de manera que pueda darse la comunicación entre alumnos.	EL maestro escribe en el pizarrón al inicio de la clase el objetivo que se pretende alcanzar (contenido y habilidad a desarrollar).

	¿El maestro especifica y hace conciencia en el tipo de valor y actitud que deben adquirir los alumnos?	La maestra no enfatiza sobre un valor o una actitud en específico, por lo que resulta vago precisar si tiene la intención de hacerlo	No hace el maestro hincapié en lo que se pretende alcanzar, ni en contenidos ni en valores.	NO hay un valor específico que pudiera decirse que la maestra está pretendiendo inculcar.	Se menciona lo que se pretende alcanzar en la clase, y se dice lo que se va a hacer con la información que se obtenga.	El maestro indica a los alumnos la manera en que se deben alcanzar los objetivos, si es por equipo, la manera en que deben de trabajar, si es el debate, la forma en que se debe hacer para que el respeto no se pierda.
	¿Los alumnos están conscientes sobre qué contenidos aprenderán en el curso?	Los alumnos saben que van a estudiar historia de México, no dan señales de que sepan para qué les va a servir	Los alumnos no muestran estar al tanto de cuál es el objetivo final de la clase, más que aprender historia.	A pesar de que se presentó el debate, los ejercicios que se realizaron después fueron tendientes a organizar información	Al inicio del curso el maestro les indicó a los alumnos el tipo de actividades y objetivos que se pretende alcanzar, y hasta la manera en que será la evaluación final.	Los alumnos ya saben de la manera de trabajar del maestro, y saben lo que pretenden con la clase.
Contenidos informativos de la disciplina	¿Cuál es la postura del maestro en cuanto a la enseñanza de los contenidos informativos?	La maestra determina los contenidos por lo que tiene en sus apuntes, y no se cuestiona el origen de la información.	LA maestra ofrece los contenidos como verdades acabadas, diciendo que no tiene caso discutir sobre cosas de las cuales se carece de información.	LA búsqueda de la opinión de los alumnos es constante y la discusión de los contenidos favorece a la construcción de conclusiones	El maestro continuamente invita a la discusión de los contenidos que se van presentando.	EL maestro no se muestra muy tajante en cuanto a la verdad absoluta, al contrario, propicia la discusión y la polémica atendiendo a las formas en que los alumnos interpretan la información.
	¿Cómo se presenta el objetivo de estudio de la disciplina?	La información que se presenta tiene como origen la maestra, por lo que la discusión en torno al "¿ustedes que creen?"	Los contenidos de la disciplina no tienen más que una manera de entenderse e interpretar; quien discrepa es por que no sabe.	No hay libro de texto, por lo que la mayoría de las opiniones verdaderas toman como base la misma información aunque se presenta la discusión en cuanto al significado de ciertos elementos, como cuál de	El maestro propicia la polémica al indicar diferentes posturas en cuanto a la interpretación de un hecho, lo que interesa a los alumnos	La historia es materia de discusión, no de memorización.

				las culturas es la más importante o tiene mayor trascendencia, etc.		
¿Presenta el maestro los contenidos informativos ligados a la experiencia del entorno sociocultural?	No hay una pretensión clara de que el alumno relacione el hecho histórico con la experiencia propia del alumno	Es muy poca la relación que se hace de los contenidos con elementos que pudieran estar al alcance de los intereses de los alumnos.	No hay contenidos que se relacionen con la vivencia de los alumnos; el "se imaginan" se presenta continuamente.	Se presenta la reflexión continua entre lo que sucedió en el pasado y su impacto en la vida presente; aparece la pregunta "¿de qué manera esto ha impactado en nosotros?"	Continuamente hay una relación entre las características de los pueblos y las personas de la época precolombina con las actuales.	
¿El maestro se presenta como el único que sabe la materia o presenta la información y diversas fuentes?	El maestro es quien trae la información en su cuaderno, y no hay otras fuentes de consulta	La maestra es la única que sabe y que tiene información (no hay libros de texto, aunque en la biblioteca de la escuela sí hay libros).	LA maestra es la única que presenta información.	EL maestro trae consigo libros de la biblioteca, los cuales distribuye por equipos.	EL maestro muestra autoridad en cuanto al manejo de la información pero da lugar al producto de la investigación de los alumnos	
¿Se preocupa el maestro por entender el desarrollo y perfeccionamiento de las estructuras cognitivas de los alumnos?	La maestra monitorea continuamente e si los muchachos le van entendiendo o no, poniendo atención especial en los que ella sabe que están más atrasados	La maestra no muestra una adecuación de los contenidos, ni hace distinciones entre los estudiantes.	La maestra conoce a los alumnos así como sus ritmos de trabajo; pone especial atención en ciertos muchachos que son algo inquietos	La información y el ritmo lo va adecuando a las características de sus alumnos (hay algunos con la pinta de cholos)	EL maestro parte de los intereses y capacidades de los adolescente para abordar los contenidos, hace juegos, y utilizan el Internet para acceder a la información.	
¿Se realiza un análisis de las rupturas y continuidades que se presentan en la Historia de México?	No hay un análisis de continuidades ni de las causas que provocan el surgimiento de cultura	La información se presenta sin discutir; no hay análisis de rupturas o continuidades.	La maestra hace un análisis sobre la trascendencia de las culturas, pero no llega a ser un análisis compartido o de grupo	Es evidente la intención del maestro de establecer una relación que muestre la continuidad de ciertos elementos a través de la historia	EL análisis de rupturas y continuidades no es muy evidente, aunque se presenta en las conclusiones de la clase.	
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	¿Aparecen en la práctica cotidiana actitudes como disciplina en el trabajo, curiosidad por saber, respeto	Hay poco intercambio de ideas, los muchachos no tienen libro; pero el intercambio es respetuoso y	La disciplina que muestra la clase es rígida.	La maestra fomenta la curiosidad por saber más; cuenta anécdotas y describe lugares que	La invitación a la participación, y a la necesidad de saber más está presente	Se fomenta la curiosidad por saber, a partir de la ingeniosa manera de presentar la información.

	a las opiniones ajenas, objetividad del análisis, participación en debates y trabajos en equipo?	con la intención de construir		los muchachos no conocen.		
	¿En qué sentido la enseñanza es una actividad intencionada?	La maestra da la clase y dice lo que se debe hacer; los trabajos realizados son de copiado y hacer dibujos	La maestra pretende que los alumnos aprendan información por sobre el desarrollo debilidades y actitudes	La maestra pretende fungir como alguien que facilita los aprendizajes, pero no hay lectura ni búsqueda de información.	EL maestro tiene bien definido cuál es el propósito de su clase, lo cual es percibido por los alumnos	Se puede apreciar la intención de cada una de las actividades llevadas a cabo. El maestro tiene su planeación a la mano.
	¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizadas y cuáles son los valores que consciente o inconscientemente se promueven a través de ellas?	La exposición de la maestra, promoviendo la disciplina y la tolerancia	LA estrategia más usada es el dictado, contestar cuestionarios y el relato por parte de la maestra.	La exposición, el debate, el análisis de la información.	La responsabilidad se promueve a través del diálogo, el debate y el trabajo por equipos	Se observó el trabajo en equipo, la discusión y la investigación en Internet.
Evaluación	¿Cómo evalúa el maestro?	La maestra anima a los muchachos a participar y no señala errores, pero sí conduce la discusión	La maestra evalúa los cuestionarios y toma en cuenta la disciplina.	La maestra anima a los alumnos a participar, ofrece "puntos", aunque hay alumnos que participan sólo por el premio.	El papel de animador del maestro hace que el ambiente de la clase sea ameno y ligero.	El maestro continuamente impulsa la participación de los alumnos, propiciando un clima de confianza.
	En los exámenes, ¿hacia dónde se dirigen las preguntas?	Las preguntas de los exámenes se dirigen a la memorización de nombres de personajes, fechas, lugares.	Los exámenes se enfocan a la memorización de datos históricos	En los exámenes se aprecia la búsqueda de memorización de datos históricos, además de preguntas de reflexión sobre las similitudes entre el pasado y el presente.	EN los exámenes se busca la memorización de los contenidos;	En los exámenes se busca la memorización de contenidos
	¿Cómo se promueven los valores y cuáles son esos valores?	Se promueve el trabajo responsable	La responsabilidad, la puntualidad, la pulcritud para presentar los trabajos	El empeño y la dedicación son valores que constantemente promueve la maestra.	La responsabilidad, la perseverancia.	El maestro pretende promover y calificar la capacidad que el alumno muestre para analizar los hechos

					históricos, desde cualquier punto de vista.
¿En qué medida el maestro promueve la satisfacción por la búsqueda del aprendizaje y no la búsqueda de una calificación?	NO se aprecia de manera clara que los muchachos busquen aprendizajes, ya que muchos estuvieron preguntando si "eso viene en el examen"	No se presenta de manera clara que la maestra busque que los alumnos prioricen los conocimientos por sobre la calificación	No se observa que la maestra promueva la obtención de calificaciones, aunque los alumnos muestran una tendencia a buscar pasar la clase.	Es de notar que algunos alumnos presentan un gran interés por aprender, sin descuidar la calificación.	Es evidente que el maestro promueve la búsqueda de aprendizajes que signifiquen algo para los alumnos, aunque los alumnos siguen poniendo atención en la calificación.

Apéndice 9
Manual de codificación de variables de la entrevista a maestros

"De qué manera el maestro que enseña Historia de México del nivel de secundaria, a partir del análisis de las continuidades y rupturas de la historiografía participa en el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a sus alumnos una mejor comprensión de la vida social actual, de manera que sea posible la formación de una conciencia crítica que posibilite visualizar las grandes oportunidades y los grandes retos de una sociedad contemporánea globalizada".						
Nombre de la variable	Tipo de variable	Contenido de la variable	Escala de medición	Variabl e Número	Modalidades o valor	Código
Experiencia docente	Dependiente	Años de servicio docente	Ordinal	1	a) 0-5 años	1
					b) 6-10 años	2
					c) 11-15 años	3
					d) 16-20 años	4
					e) 21 o más	5
Experiencia docente	Dependiente	Años impartiendo Historia de México	Ordinal	2	a) 0-5 años	1
					b) 6-10 años	2
					c) 11-15 años	3
					d) 16-20 años	4
					e) 21 o más	5
Preparación Académica del docente	Dependiente	¿Cuáles son sus estudios profesionales?	Ordinal	3	a) Técnico superior universitario	1
					b) Licenciatura Normal Básica	2
					c) Licenciatura Normal superior	3
					d) Licenciatura	4
					e) Estudios de Posgrado (especificar)	5
					f) Maestría	6
					g) Doctorado	7
Capacitación continua en el docente	Independiente	¿Asiste usted regularmente a cursos de capacitación?	Ordinal	4	a) Al menos una vez cada mes	1
					b) Al menos una vez cada bimestre	2
					c) Al menos una vez cada semestre	3
					d) Al menos una vez durante el ciclo escolar	4
					e) Al menos una vez a lo largo de su	5

					vida como docente	
					f) Nunca ha asistido	6
Visión del maestro	Independiente	¿Por qué escogió la profesión de maestro?	Ordinal	5	a) Vocación	1
					b) Tradición familiar	2
					c) Necesidad laboral	3
					d) Accidente	4
Visión del maestro	Independiente	¿Cuál es el papel del maestro de Historia de México a diferencia de otros maestros?	Nominal	6	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Habilidades didácticas	Independiente	¿Qué enfoques o teorías para interpretar la historia conoce?	Ordinal	7	a) Positivismo	1
					b) Materialismo Histórico	2
					c) Escuela de los Annales	3
					d) Historicismo	4
					e) Otro	5
Conocimiento del programa	Independiente	¿Qué enfoque propone el programa para el estudio de la Historia de México?	Ordinal	8	a) Positivismo	1
					b) Materialismo Histórico	2
					c) Escuela de los Annales	3
					d) Historicismo	4
					e) No sé	5
Habilidades didácticas	Independiente	¿Qué enfoque considera el más adecuado para enseñar la Historia de México en el nivel de secundaria?	Ordinal	9	a) Positivismo	1
					b) Materialismo Histórico	2
					c) Escuela de los Annales	3
					d) Historicismo	4
					e) Otro	5
Conocimiento del programa	Independiente	¿Cuáles son los elementos metodológicos en el programa de Historia de México que usted considera importantes?	Nominal	10	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Conocimiento	Independiente	¿Cuáles son	Nominal	11	A juicio del	<i>n</i>

o del programa		los elementos temáticos en el programa de Historia de México que usted considera importantes?			maestro	Según el número de entrevistados
Conocimiento del programa	Independiente	¿Existen en el programa de Historia de México elementos de evaluación que usted considera importantes?	Nominal	12	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Visión del maestro	Independiente	¿Es posible llevar a la práctica lo que se propone en el programa de Historia de México?	Nominal	13	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Didáctica empleada	Independiente	¿Cómo enseña Historia de México a sus alumnos?	Nominal	14	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Didáctica empleada	Independiente	¿Cómo evalúa a sus alumnos?	Nominal	15	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Visión del maestro	Independiente	¿Para qué se les enseña Historia de México a los estudiantes de secundaria?	Nominal	16	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Conocimiento del adolescente	Independiente	¿Qué tan motivados están sus estudiantes frente al estudio de la Historia de México?	Nominal	17	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Conocimiento del adolescente	Independiente	¿Qué temas de la Historia de México son los que más significación tiene y motiva más a sus alumnos?	Nominal	18	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistados
Conocimiento	Independiente	¿Por qué?	Nominal	18b	A juicio del	<i>n</i>

o del adolescente					maestro	Según el número de entrevistas
Conocimiento del adolescente	Independiente	¿De qué manera su clase ayuda a los estudiantes a valorarse y a reconocerse a sí mismos?	Nominal	19	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistas
Visión del maestro	Independiente	¿Cómo influye el ejercicio docente sobre el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos?	Nominal	20	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistas
Visión del maestro	Independiente	¿Cómo influye el ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren en la vida de los alumnos?	Nominal	21	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistas
Visión del maestro	Independiente	¿Cómo cree que pudiera enriquecer su práctica docente?	Nominal	22	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistas
Visión del maestro	Independiente	¿Qué opina de los aprendizajes que sus alumnos realizan en su clase?	Nominal	23	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistas
Visión del maestro	Independiente	¿Cuáles son sus expectativas en cuanto a los aprendizajes de sus alumnos?	Nominal	24	A juicio del maestro	<i>n</i>
						Según el número de entrevistas

Apéndice 10
Matriz de datos de la entrevista a los maestros de Historia de México

"De qué manera el maestro que enseña Historia de México del nivel de secundaria, a partir del análisis de las continuidades y rupturas de la historiografía participa en el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a sus alumnos una mejor comprensión de la vida social actual, de manera que sea posible la formación de una conciencia crítica que posibilite visualizar las grandes oportunidades y los grandes retos de una sociedad contemporánea globalizada".													
VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	MAESTROS												
Chepa	5	1	3	4	1	Enseña la evolución que ha tenido el país	3	5	1	No conozco el programa	Culturas prehispánicas	No conozco el programa	
Claudia	2	1	6	4	2	Enseña fechas y personajes importantes	1	2	1	No conozco el programa	Revolución	No conozco el programa	
Dalia	3	2	3	4	3	Entender su realidad	2	2	2	Enfoque materialista	Independencia	Habilidades y conocimientos a desarrollar	
Julio	5	4	3	4	1	Explica el México actual a través del tiempo	2	2	2	Enfoque materialista	Post-revolución	Habilidades y conocimientos a desarrollar	
Fierro	4	4	5	3	4	Analiza causas y situaciones que provocan el hecho histórico	4	4	4	No conozco el programa	México Actual	No conozco el programa	

Variable Maestro	13	14	15	16	17
Chepa	Si, con modificaciones	Relato por parte del maestro	Trabajos, participaciones, disciplina, examen	Para que conozcan la historia de su país, que sepan sus orígenes	Los motiva mucho estudiar historia
Claudia	No alcanza el tiempo	Lectura de textos y resúmenes de lo más importante	Cuaderno y examen	Para que conozcan la historia de su país, que sepan sus orígenes	Poco, son muchos los distractores
Dalia	No alcanza el tiempo	Relato a partir de	Participación, trabajos en equipo, cuaderno, examen (poco porcentaje)	Para que reconozcan los elementos que provocan los cambios	Les interesa lo que les afecta directamente
Julio	Se debe priorizar en los contenidos	Analiza el contexto para definir causas y consecuencias	Exposiciones, cuaderno, examen	Para que entiendan la evolución del país	Poco, no tienen el gusto por estudiar historia
Fierro	Con modificaciones	Caracterizaciones de personajes y estudio de las condiciones históricas de los hechos	Proyectos, participación, evaluación continua	Para que entiendan la evolución de la historia	Tienen un interés natural por la historia

Continuación

	18	18b	19	20
A Chepa	La prehispánica	La manera como se fue construyendo México les llama mucho la atención	Se habla continuamente de lo que pueden llegar a ser en la vida	Se le enseña a relacionar hechos pasados
B Claudia	La revolución	Les llama la atención la manera como vivían los revolucionarios	Todos los días se dedica un tiempo para hablar de su vida	Se le enseña a ser responsable
C Dalia	La independencia	El inicio de la lucha les llama la atención;	Al principio de cada clase, se habla de sus problemas y la manera en que se pueden solucionar	El estudiante observa a una persona que tiene empeño para hacer las cosas
D Julio	La revolución	Los resultados de la revolución y que son los que conforman el México del siglo XX	Se les hace ver lo importante que fueron algunas personas con el hecho de querer serlo	El estudiante aprende a analizar lo hechos como parte de una causa y con una consecuencia
E Fierro	El contexto en el que se desenvolvían los personajes	Les gusta saber cómo se vestían, qué comían, qué pensaban, antes de saber qué hicieron.	A partir del análisis de los personajes, comenzamos a analizarlos a nosotros mismos	El analizar información es una habilidad que la puede aplicar en todos sus campos

Continuación

	21	22	23	24
Chepa	Se le prepara para aprovechar sus habilidades y encontrar un buen trabajo	Con academias	Los alumnos van comprendiendo los hechos históricos	Algunos podrán hacer uso de lo que aprendan en prepa, pero muchos no seguirán
Claudia	Se analizan las oportunidades que brinda México para los jóvenes	Leyendo sobre didáctica	A base de analizar, los alumnos pueden explicar por qué ocurrieron ciertas cosas	Vana a aprender a leer sobre hechos históricos
Dalia	Se trata de mirar más allá de las oportunidades que brinda la comunidad	Academias, talleres nacionales, asesorías	Es difícil que se pueda ver todo el programa; es muy extenso y no hay mucho tiempo para analizar	Analizará sus posibilidades tomando en cuenta las características de su comunidad
Julio	Es necesario destacar las habilidades necesarias para enfrentar la vida fuera de la escuela	Cursos, estudiando maestría	Son pocos los aprendizajes reales de los muchachos aunque hay mucha información	Estarán en condiciones de analizar la actuación del gobierno
Fierro	Es difícil, muchos de ellos ya tienen bien definido qué es lo que van a hacer después de la escuela	Con reuniones de maestros de diferentes escuelas, para integrar una serie de dinámicas	Es difícil saber qué tanto saben los muchachos pues su ubicación espacio temporal es muy limitada	Tendrán una idea de cómo analizar el contexto de una situación dada

Apéndice 11
Manual de codificación de las variables de la encuesta aplicada a los alumnos

"De qué manera el maestro que enseña Historia de México del nivel de secundaria, a partir del análisis de las continuidades y rupturas de la historiografía participa en el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a sus alumnos una mejor comprensión de la vida social actual, de manera que sea posible la formación de una conciencia crítica que posibilite visualizar las grandes oportunidades y los grandes retos de una sociedad contemporánea globalizada".						
1	2	3	4	5	6	7
Nombre de la variable	Tipo de variable	Contenido de la variable	Escala de medición	Núm. de variable	Modalidades o valor	Código
VISIÓN DE LA CLASE	Dependiente	¿Te gusta estudiar Historia de México?	Ordinal	1	Sí	1
					No	2
	Dependiente	¿Por qué?	Nominal	2	A juicio del alumno	<i>n</i>
						Puede ir de 0 a 5
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Independiente	¿Qué actividades realizas en la clase de Historia de México?	Ordinal	4		
		Exposiciones	Ordinal	4A	a) Todos los días b) A menudo c) Casi nunca d) Nunca	1 2 3 4
		Elaboración de resúmenes	Ordinal	4B	a) Todos los días b) A menudo c) Casi nunca d) Nunca	1 2 3 4
		Uso del Internet	Ordinal	4C	a) Todos los días b) A menudo c) Casi nunca d) Nunca	1 2 3 4
		Uso de las computadoras	Ordinal	4D	a) Todos los días b) A menudo c) Casi nunca d) Nunca	1 2 3 4
		Lectura de libros	Ordinal	4E	a) Todos los días b) A menudo c) Casi nunca d) Nunca	1 2 3 4
		Observar videos	Ordinal	4F	a) Todos los días	1

				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Trabajos por equipo	Ordinal	4G	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Contestar cuestionarios	Ordinal	4H	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Dictados	Ordinal	4I	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Debates	Ordinal	4J	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Uso del libro de texto	Ordinal	4K	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Lectura de periódicos	Ordinal	4L	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Lectura de otros materiales	Ordinal	4M	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Copiar textos del libros	Ordinal	4N	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Hacer ejercicios en el libro	Ordinal	4O	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Lluvia de ideas	Ordinal	4P	a) Todos los días
				b) A menudo	2
				c) Casi nunca	3
				d) Nunca	4
		Escuchar a la maestra	Ordinal	4Q	a) Todos los días
				b) A menudo	2

					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
RELACIÓN DEL ALUMNO CON LA ASIGNATURA	Dependiente	De las actividades anteriores, ¿cuál es la que más te agrada?	Ordinal	5A	a) Exposiciones	1
					b) Elaboración de resúmenes	2
					c) Uso del Internet	3
					d) Uso de las computadoras	4
					e) Lectura de libros	5
					f) Observar videos	6
					g) trabajo por equipos	7
					h) Contestar cuestionarios	8
					i) Dictados	9
					j) Debates	10
					k) Uso del libro de texto	11
					l) Lectura de periódicos	12
					m) Lectura de otros materiales	13
					n) Copiar textos del libro	14
					o) Hacer los ejercicios del libro	15
					p) Lluvia de ideas	16
					q) Escuchar a la maestra	17
Dependiente	De las actividades anteriores, ¿cuál es la que menos te agrada?	Ordinal	5B	a) Exposiciones	1	
				b) Elaboración de resúmenes	2	
				c) Uso del Internet	3	
				d) Uso de las computadoras	4	
				e) Lectura de libros	5	
				f) Observar videos	6	
				g) trabajo por equipos	7	
				h) Contestar cuestionarios	8	
				i) Dictados	9	
				j) Debates	10	
				k) Uso del libro de texto	11	
				l) Lectura de periódicos	12	
				m) Lectura de otros materiales	13	
				n) Copiar textos del libro	14	
				o) Hacer los ejercicios del libro	15	

					p) Lluvia de ideas	16
					q) Escuchar a la maestra	17
	Dependiente	¿Qué dificultades tienes para estudiar Historia de México?	Ordinal	6	a) No le entiendo	1
					b) Es aburrida	2
					c) No me gusta	3
					d) Es mucho trabajo	4
					e) Dejan mucha tarea	5
					f) Siento que pierdo el tiempo	6
					g) Otra	7
APLICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS APRENDIDOS	Dependiente	¿Puedes mencionar un problema que México necesite resolver?	Ordinal	7	a) Sí	1
					b) No	2
	Dependiente	¿Qué problema actual de México puedes mencionar?	Nominal	8	A juicio del alumno	n
						Puede ir de 0 a 5
	Dependiente	¿Cómo se aplican los conocimientos que se aprenden en la clase de Historia de México?	Ordinal	9		
		Hacemos un recuento de los hechos actuales	Ordinal	9A	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Analizamos los hechos que afectan la vida social	Ordinal	9B	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
	Hacemos propuestas para solucionar problemas actuales	Ordinal	9C	a) Todos los días	1	
				b) A menudo	2	
				c) Casi nunca	3	
				d) Nunca	4	
	Reconocemos los retos de la sociedad	Ordinal	9D	a) Todos los días	1	
				b) A menudo	2	
				c) Casi nunca	3	
				d) Nunca	4	
	Estudiamos la vida de personajes históricos	Ordinal	9E	a) Todos los días	1	
				b) A menudo	2	
				c) Casi nunca	3	
				d) Nunca	4	
	Analizamos las causas y las	Ordinal	9F	a) Todos los días	1	
				b) A menudo	2	

		consecuencias de los hechos históricos			c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Observamos las semejanzas de los hechos ocurridos en el pasado con los que suceden en el presente	Ordinal	9G	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Establecemos diferencias entre lo que representa una ruptura histórica y un continuidad histórica	Ordinal	9H	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Se estudia la historia de la misma manera que estudiamos las ciencias naturales	Ordinal	9I	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		A partir de la experiencia se pretende encontrar explicaciones para los problemas actuales	Ordinal	9J	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Se estudian los valores, creencias, prácticas sociales de los hechos históricos que se ven en la clase	Ordinal	9K	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		El hecho histórico se interpreta de diferentes maneras de acuerdo con el punto de vista de cada persona	Ordinal	9L	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Estudiamos historia sin buscar establecer leyes o predecir lo que va a suceder	Ordinal	9M	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Estudiamos cómo cada modo de producción se encamina hacia un progreso	Ordinal	9N	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Identificamos que la base de la sociedad la constituye la estructura económica	Ordinal	9O	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Se plantea y se estudia la existencia	Ordinal	9P	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2

		de dos clases antagónicas que representan el motor de la historia			c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Vemos cómo la historia se construye a partir de los aportes de las demás ciencias sociales	Ordinal	9Q	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Comparamos constantemente dos fenómenos históricos	Ordinal	9R	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
					c) Casi nunca	3
					d) Nunca	4
		Para explicar el hecho histórico se hace uso de los conocimientos aprendidos en otras materias	Ordinal	9S	a) Todos los días	1
					b) A menudo	2
			c) Casi nunca	3		
			d) Nunca	4		
VALORES DESARROLLADOS EN LA CLASE DE HISTORIA DE MÉXICO	Independiente	¿Qué valores puedes observar que se practican con mayor frecuencia durante la clase de Historia de México?	Ordinal	10	a) Responsabilidad	1
					b) Libertad	2
					c) Prudencia	3
					d) Equidad	4
					e) Respeto	5
					f) Igualdad	6
					g) Justicia	7
					h) Legalidad	8
					i) Solidaridad	9
					j) Autonomía	10
					k) Racionalidad	11
					l) Honestidad	12
					m) Tolerancia	13
					n) Paz	14
					o) Otro	15
IMPACTO DE LA CLASE DE HISTORIA EN EL ESTUDIANTE	Dependiente	¿Cómo calificarías la clase de Historia de México?	Ordinal	11	a) Agradable	1
					b) Desagradable	2
	Dependiente	¿Cómo te gustaría que fuera la clase de Historia de México?	Nominal	12	A juicio del alumno	<i>n</i> Puede ir de 0 a 5

Apéndice 12

Matriz de datos para la recolección de la información de las encuestas a los alumnos

De qué manera el maestro que enseña Historia de México del nivel de secundaria, a partir del análisis de las continuidades y rupturas de la historiografía participa en el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a sus alumnos una mejor comprensión de la vida social actual, de manera que sea posible la formación de una conciencia crítica que posibilite visualizar las grandes oportunidades y los grandes retos de una sociedad contemporánea globalizada.										
Variables	1	2	3	4	4A	4B	4C	4D	4E	4F
Participantes										
1	2	Aburrida	Conocer más		1	2	0	0	1	1
2	1	Saber más	Saber del pasado		1	2	1	0	1	0
3	2	Aburrida	Conocer más		1	2	0	0	1	2
4	2	No entiendo	Saber del pasado		1	2	0	0	3	0
5	1	Saber más	Conocer más		1	3	1	2	1	1
6	1	Saber más	Conocer más		1	2	0	0	1	0
7	2	No me gusta	Conocer más		1	2	0	0	1	0
8	1	Saber más	Conocer más		2	1	1	1	1	2
9	2	Aburrida	Conocer más		1	3	0	0	0	0
10	1	Me gusta	Saber del pasado		1	3	1	1	1	1
11	2	Aburrida	Conocer más		2	2	0	0	0	0
12	1	Es interesante	Conocer más		1	2	0	0	1	0
13	1	Saber más	Conocer más		1	2	0	0	1	0
14	1	Saber más	Conocer más		2	2	1	1	0	1
15	1	Saber más	Saber del pasado		1	1	2	0	2	0
16	1	Aburrida	Saber del pasado		0	1	0	0	0	0
17	2	No me gusta	Es importante		0	2	0	0	0	0
18	2	Aburrida	Conocer más		1	2	1	1	1	0
19	1	Me gusta	Saber del pasado		0	1	0	0	0	0
20	1	Saber más	Conocer más		0	1	2	0	0	0
21	2	No me gusta	Saber del pasado		1	2	0	2	0	1
22	1	Saber más	Saber del pasado		0	1	1	1	1	0
23	1	Divertida	Conocer más		1	1	0	0	1	1
24	2	No me	Saber del		0	0	0	0	1	0

		gusta	pasado							
25	1	Saber más	Saber del pasado		0	1	0	2	0	1
26	2	No me gusta	Saber del pasado		1	2	0	0	1	0
27	2	No me interesa	Conocer más		1	2	0	1	0	0
28	2	No me gusta	Saber del pasado		1	2	0	0	0	0
29	2	Aburrida	No es importante		1	2	1	0	2	1
30	1	Saber más	Conocer más		0	0	0	0	0	0
31	1	Saber más	Conocer más		1	3	0	0	2	0
32	2	No me gusta	No es importante		0	1	0	2	0	0
33	1	Saber más	Conocer más		2	3	0	0	1	0
34	2	Aburrida	Conocer más		1	3	0	0	0	0
35	1	Saber más	Saber del pasado		0	0	0	0	0	0
36	2	No me gusta	Conocer más		1	2	0	0	0	0
37	1	Me gusta	Saber del pasado		1	2	0	0	1	0
38	2	No me interesa	Saber del pasado		0	3	0	0	1	0
39	1	Saber más	Saber del pasado		1	2	0	0	0	0
40	1	Es interesante	Saber del pasado		1	2	0	0	1	1
41	2	Aburrida	Es importante		0	2	0	0	3	0
42	1	Saber más	Saber del pasado		1	2	0	0	1	0
43	2	Aburrida	Conocer más		1	2	0	1	3	0
44	1	Es interesante	Conocer más		1	2	0	0	1	1
45	1	Me gusta	Es importante		1	2	2	2	1	2
46	1	Saber más	Saber del pasado		1	2	1	1	1	0
47	1	Es interesante	Conocer más		1	2	0	0	1	1
48	2	Aburrida	Conocer más		0	2	0	0	0	0
49	2	Aburrida	No es importante		1	2	0	1	3	0
50	2	Aburrida	Saber del pasado		1	2	0	0	3	2
51	1	Saber más	Saber del pasado		1	2	0	0	0	0
52	2	Aburrida	Conocer más		1	2	0	0	0	0

53	2	No me interesa	Conocer más		2	2	3	3	3	3
54	1	Saber más	Conocer más		2	3	0	1	1	1
55	1	Saber más	Conocer más		1	2	0	0	2	0
56	2	Aburrida	Conocer más		0	2	0	0	0	0
57	2	Aburrida	Es importante		1	2	0	1	1	0
58	2	Aburrida	Conocer más		1	3	0	1	0	0
59	1	Es interesante	Conocer más		1	2	0	0	2	0
60	1	Saber más	Conocer más		0	2	0	0	0	0

Apéndice 12
Continuación.

Variables	4 G	4 H	4 I	4 J	4 K	4 L	4 M	4 N	4 O	4 P	4 Q		5 A	5 B		6		7
Participantes																		
1	2	3	3	2	3	0	1	3	2	0	1		2	1		3		2
2	2	2	3	1	2	0	1	2	2	1	3		7	1 5		3		1
3	2	2	3	2	3	1	2	3	2	1	2		1 4	9		3		1
4	2	3	3	3	3	0	2	3	2	2	1		3	2		3		1
5	2	3	3	2	2	0	0	3	2	2	1		7	8		3		2
6	2	2	3	2	0	0	1	1	0	0	3		1 4	1 7		1		1
7	1	2	3	1	2	0	0	3	2	1	1		1 7	1 4		3		1
8	2	2	3	0	2	2	2	1	2	2	3		4	2		5		2
9	2	3	2	3	3	1	0	2	2	0	1		2	9		1		1
10	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3		2	1		5		2
11	2	2	3	1	1	0	0	2	2	1	1		2	1		4		2
12	2	0	3	0	1	1	1	2	2	0	2		2	1		5		2
13	1	2	2	1	1	0	0	2	2	0	1		7	1		6		2
14	2	2	2	2	0	2	2	2	2	1	3		7	3		6		1
15	2	3	3	1	3	0	0	2	3	2	3		9	2		6		1
16	2	2	2	0	3	0	0	2	1	0	1		5	1		1		2
17	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0		3	1 4		3		2
18	2	1	1	2	2	0	0	0	3	0	3		6	9		2		2
19	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2		7	1		1		2
20	0	3	3	3	0	3	0	0	1	1	0		2	8		1		1
21	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	3		1	8		3		1

22	1	3	3	0	2	0	0	2	2	0	3		7	9		3		2
23	1	1	3	0	0	1	2	1	1	1	2		7	9		4		2
24	0	2	3	2	3	0	0	2	0	0	3		3	1 4		3		2
25	3	0	3	0	1	1	0	1	0	3	0		2	5		1		2
26	3	3	0	1	0	0	1	1	2	1	3		3	9		1		1
27	1	2	0	0	1	2	1	2	1	1	0		3	1 0		6		2
28	1	2	2	0	1	0	0	0	0	0	1		3	2		1		1
29	2	3	3	3	3	1	0	3	3	0	3		6	9		3		1
30	2	1	0	2	0	0	0	3	0	0	0		4	1 7		1		2
31	2	2	3	0	3	0	0	2	1	1	2		7	2		3		2
32	3	0	2	0	2	1	0	0	0	3	0					1		2
33	3	3	3	2	3	3	2	2	3	0	3		7	5		1		2
34	1	3	3	2	3	0	0	3	2	0	3		7	5		3		2
35	2	2	2	0	2	0	0	2	0	0	0		3	1 0		4		1
36	1	2	3	1	1	0	0	3	3	0	2		2	8		1		2
37	2	2	3	0	3	0	0	2	1	0	1		8	9		1		2
38	1	3	2	0	3	1	0	2	2	2	1		7	9		1		2
39	2	2	3	1	2	0	0	2	2	2	3		7	1 0		1		1
40	2	2	3	2	2	1	1	2	2	1	3		7	9		3		1
41	1	3	2	0	3	0	0	2	1	0	1		4	1 4		3		1
42	1	3	2	0	3	0	0	1	1	0	2		8	1 5		1		1
43	2	1	1	0	3	0	3	3	3	3	3		7	8		2		1
44	2	2	1	0	3	0	0	1	0	2	2					2		2
45	2	3	1	3	3	0	1	3	2	0	0		1 0	9		3		1
46	3	3	2	1	2	0	0	2	2	1	2		8	1 5		1		1

47	2	2	2	1	2	0	1	2	1	1	3		2	1		5		2
48	2	3	2	0	2	0	0	2	1	0	0		1	5		3		2
49	2	1	0	0	3	0	3	3	3	3	3		7	8		3		2
50	3	2	3	1	3	1	1	2	2	2	3		7	9		1		1
51	1	3	1	0	3	0	0	1	2	0	1		8	2		3		2
52	1	2	2	0	3	0	1	2	1	0	1		3	1 7		1		1
53	3	3	3	3	0	0	0	0	3	1	1		1	5		3		2
54	2	2	2	1	1	0	1	2	1	1	2		2	5		1		1
55	3	3	2	0	2	0	1	3	2	1	2		7	1 4		3		1
56	1	3	3	0	3	0	0	2	1	1	2		7	8		3		2
57	2	2	2	1	2	0	1	1	2	1	2		8	1		3		2
58	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0		1	2		3		1
59	3	3	2	0	3	0	1	3	2	1	1		8	1		1		2
60	1	3	0	3	0	0	3	3	3	0	3		3	9		1		1

APÉNDICE 12
Continuación

Variables	8	9	9 A	9 B	9 C	9 D	9 E	9 F		9 G	9 H	9 I	9 J		9 K	9 L	9 M
Participantes																	
1			2	1	1	1	3	3		3	2	3	2		1	2	2
2	Elecciones		2	2	2	2	3	2		1	2	2	2		2	1	2
3			2	1	1	1	2	2		2	3	2	2		2	2	2
4	Deuda externa		0	1	0	1	3	3		2	1	2	2		2	1	2
5			2	1	2	0	3	1		3	3	3	2		2	1	3
6	Crisis económica		2	1	2	3	2	1		1	2	2	3		2	1	2
7	Crisis económica		2	1	2	3	2	1		2	1	2	3		2	1	1
8			2	2	2	2	2	1		3	2	2	1		2	3	3
9	Historia de México		2	1	2	1	0	2		2	1	1	2		1	1	1
10			2				3	3		2			3		1		
11			1	2	2	1	2	1		2	2	1	3		1	0	0
12			2	2	2	2	3	2		2	2	3	3		2	0	0
13			1	1	1	1	2	2		2	2	2	2		2	1	0
14	Deuda externa		2	1	2	2	2	2		2	1	2	1		2	2	1
15	Guerras		1	3	3	1	1	1		2	2	1	3		2	0	1
16			2	2	1	0	2	2		2	2	2	2		1	1	2
17			0	0	0	0	3	0		2	1	2	1		0	0	1
18			1	3	2	0	3	2		2	3	3	1		2	2	0
19			0	1	0	0	2	2		1	2	3	1		2	1	0
20	Escases del agua		2	3	0	1	3	3		3	1	2	3		1	0	1
21	Ex presidente Salinas		1	1	0	3	1	3		3	2	1	2		2	2	2
22			2	0	0	0	2	2		2	1	3	2		1	1	1
23			1	0	2	1	2	1		1	1	2	1		1	2	1
24			0	1	1	0	0	0		3	2	2	1		0	1	0
25			1	2	0	0	1	2		2	1	2	3		2	1	1
26	Crisis económica		0	1	1	2	2	3		2	2	2	1		1	2	1
27			2	0	1	1	3	2		1	1	3	1		2	1	1

28	Historia de México		2	2	2	2	2	2		1	2	1	2		0	1	0
29	Deuda externa		0	0	0	0	3	3		3	1	1	2		0	2	0
30			0	0	0	0	2	2		1	3	2	3		1	2	2
31			0	3	0	2	3	1		2	1	3	1		0	2	2
32			0	2	2	0	0	0		3	2	2	1		1	0	0
33			2	3	3	2	2	2		3	2	2	3		1	2	2
34			1	2	3	2	2	1		3	2	3	2		1	2	1
35	Crisis económica		0	0	0	2	2	2		3	1	2	2		2	1	1
36			0	1	2	1	1	1		3	2	3	2		1	0	1
37			1	2	0	1	0	1		2	1	2	3		2	0	0
38			0	1	0	0	2	2		3	2	2	3		1	0	0
39	Historia de México		2	2	1	1	3	2		2	1	3	1		2	2	1
40	Escases del agua		2	1	1	2	2	2		3	2	2	1		2	1	1
41	Historia de México		2	2	1	1	2	1		1	2	1	2		2	1	0
42	Relación con EU		1	1	0	1	3	3		1	2	2	3		2	1	1
43	Historia de México		3	3	2	3	3	1		3	3	3	3		2	1	2
44			2	1	2	2	2	1		2	1	2	2		0	2	1
45	Relación con EU		0	2	2	2	2	3		2	2	2	3		2	2	0
46	Relación con EU		2	1	1	2	3	3		2	2	1	1		2	2	2
47			1	1	1	2	2	2		2	1	2	1		0	0	0
48			0	1	0	0	2	1		3	3	3	0		1	0	0
49			3	3	2	3	3	1		3	2	3	3		2	1	2
50	Petróleo		2	1	3	2	3	2		2	3	2	2		3	1	2
51			1	2	0	0	3	3		3	1	3	3		0	1	2
52	Relación con EU		3	2	0	0	0	0		1	3	2	2		1	1	1
53			1	3	0	0	2	2		2	2	2	1		1	1	0
54	Crisis económica		1	2	1	1	3	2		1	2	1	3		2	0	1
55	Guerras		2	2	1	1	3	3		2	1	0	2		1	2	1
56			1	1	0	1	3	2		2	1	3	2		0	0	3
57			1	1	2	1	1	2		1	1	1	2		1	1	2

58	Crisis económica		0	0	0	0	1	1		3	2	2	3		1	0	0
59			2	1	2	0	3	3		2	3	1	2		1	2	0
60	Crisis económica		0	0	0	0	3	3		3	3	3	2		0	2	1

APÉNDICE 12
Continuación

Variables	9N	9O	9P		9Q	9R	9S	9T	10	11	12
Participantes											
1	1	1	2		1	1	2	2		2	Más dinámica
2	2	2	1		1	2	1	0		2	Menos trabajo
3	2	1	1		2	1	1	1		2	Más dinámica
4	2	1	1		2	1	2	0		2	Más dinámica
5	1	2	1		0	0	1	2		1	Más dinámica
6	2	2	1		1	1	2	0		2	Con más material
7	1	0	1		1	1	1	1		2	Con más material
8	0	1	2		1	2	1	1		1	Más dinámica
9	0	1	2		2	1	1	1		2	Más dinámica
10	1				0	1	1	2		2	Más dinámica
11	1	0	2		1	1	1	2		2	No sé
12	0	0	2		1	2	2	0		2	Más dinámica
13	2	1	2		1	1	1	1		2	Más dinámica
14	1	1	2		1	2	2	0		2	Más dinámica
15	2	1	1		2	2	2	1		2	Más dinámica
16	1	1	0		0	0	0	2		2	Más dinámica
17	2	2	1		0	0	1	0		2	Más dinámica
18	2	1	1		0	1	1	2		2	Más dinámica
19	0	1	2		1	1	2	1		1	Más dinámica
20	2	2	1		2	0	0	1		1	Con más material
21	0	0	0		1	0	0	1		1	Más dinámica

22	2	1	2		1	1	0	2		2	Más dinámica
23	2	1	2		0	1	1	1		1	Más dinámica
24	1	0	0		0	0	0	0		2	Que no existiera
25	2	2	1		0	0	1	0		1	Más dinámica
26	0	0	2		2	1	1	2		1	Más dinámica
27	2	0	2		1	1	2	2		2	Más dinámica
28	1	1	1		0	2	1	2		2	Más dinámica
29	1	2	1		0	1	1	2		2	Más dinámica
30	0	1	1		1	1	1	1		2	Más dinámica
31	0	2	1		1	0	2	1		1	Sin cambios
32	0	1	1		2	1	1	3		2	Más dinámica
33	1	1	2		1	0	1	1		1	Más dinámica
34	0	1	2		1	1	3	1		2	Más dinámica
35	2	0	0		2	0	2	0		1	Más dinámica
36	0	0	0		0	1	0	1		2	Más dinámica
37	1	0	2		0	0	0	0		2	Que fueran puros cuestionarios
38	0	0	1		0	0	2	1		1	Resaltar lo más importante
39	0	1	2		1	2	1	1		1	Más trabajo en equipo
40	2	0	2		0	2	0	0		2	Más dinámica
41	2	1	0		1	1	0	1		2	Más dinámica
42	2	1	2		1	1	0	0		2	Más dinámica
43	1	1	1		1	2	1	1		1	Más dinámica
44	2	0	0		1	1	2	0		1	Más dinámica
45	2	1	0		2	1	0	2		2	Más dinámica
46	1	0	1		2	1	1	1		1	Más dinámica

47	1	2	1		1	1	2	1		1	Resaltar lo más importante
48	0	0	1		0	2	0	1		2	Más dinámica
49	2	1	1		1	0	1	3		1	Más dinámica
50	2	1	2		1	1	2	1		2	Más dinámica
51	2	1	1		2	0	0	0		2	Sin cambios
52	0	3	2		1	1	1	2		1	Resaltar lo más importante
53	2	1	2		2	1	1	0		2	Más dinámica
54	1	1	1		2	1	1	2		1	Más dinámica
55	0	1	1		2	0	2	1		1	Menos trabajo
56	2	0	0		1	0	0	1		2	Resaltar lo más importante
57	1	1	1		1	2	1	1		2	Que fueran puros cuestionarios
58	1	0	0		0	0	0	0		2	Más dinámica
59	1	1	1		1	2	2	1		2	Más dinámica
60	1	0	0		0	0	0	0		2	Más dinámica

Apéndice 13
Definición de las variables de investigación

Conceptos	Dimensiones	Indicadores
Conciencia histórica	Análisis de la realidad	Se informa de los hechos actuales. Analiza los hechos que afectan la vida social. Opina en la formación de un futuro. Reconoce los retos de la sociedad.
Competencia didáctica	Habilidades y conocimientos	Interpretaciones de la historia Didáctica de la historia Conocimientos de historia de México
Papel del maestro de Historia de México	Visión del docente	Finalidad del estudio de la Historia de México Papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje Papel de la escuela en la formación del educando
Utopía educativa propuesta por el programa oficial	Finalidad del estudio de la historia	Enfoque Propósitos de la enseñanza de la historia en secundaria Perfil de egreso Recursos destinados (tiempo y materiales)
Tercer Grado de Secundaria	Alumnos que estén cursando el tercer grado de la educación Secundaria	Alumnos que estén registrados en los archivos escolares

Para la definición de los indicadores, sobre todo para lo que se refiere a la conciencia histórica, se tomó como referencia el trabajo realizado por Andrea Sánchez Quintanar (2005, p.45), donde explica una concepción bastante clara de este discutido y debatido concepto. Así, según la autora, la conciencia histórica se constituye de los siguientes elementos:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d) La convicción de que yo – cada quien- , como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo – mi ser social- , sea como es.
- e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- f) Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición al respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.