

Historia Magistra Vitae Est:

Discusiones actuales de la Historia
y la Educación



Coordinadores Editoriales

- Jesús Domínguez Cardiel • Édgar Fernández Álvarez
- Salvador Lira • Jorge L. Castañeda • David Castañeda Álvarez
- Juan Manuel Muñoz Hurtado • Leydi Luz Hadechini Meza

Serie: *El Saber Sabio y el Saber Didáctico*

HISTORIA MAGISTRA VITAE EST:
DISCUSIONES ACTUALES DE LA HISTORIA
Y LA EDUCACIÓN

HISTORIA MAGISTRA VITAE EST:
DISCUSIONES ACTUALES DE LA HISTORIA
Y LA EDUCACIÓN

Coordinadores Editoriales

Jesús Domínguez Cardiel

Édgar Fernández Álvarez

Salvador Lira

Jorge L. Castañeda

David Castañeda Álvarez

Juan Manuel Muñoz Hurtado

Leydi Luz Hadechini Meza

Este libro fue evaluado por pares académicos externos, bajo la modalidad de doble ciego, durante los meses de enero a marzo de 2021, a solicitud del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, a través de la Subdirección Académica y del Departamento de Investigación e Innovación Educativa. Tales entidades resguardan los dictámenes correspondientes.

El financiamiento para la publicación de esta obra ha sido a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), ciclo escolar 2020-2021, con recursos del Programa Presupuestario S300 “Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PFEE)”. Ésta, al ser una estrategia, integra al Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN) y al Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), es este caso, del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, para estimular la organización, el funcionamiento y la transformación de las escuelas normales a instituciones de educación superior; asumir el compromiso de impulsar y consolidar acciones tendientes a incrementar la calidad educativa.

Imagen de portada: “Empresa VII” en *Idea del buen pastor...* de Francisco Núñez de Cepeda. Tomado de la edición de Valencia de 1689 por Lorenzo Mesnier, ejemplar de la Biblioteca de Colecciones Especiales “Elías Amador”.

Diseño Editorial: Hesby Martínez Díaz

Diseño de portada: Rubén Luna

Maquetación: Paradoja Editores

paradojaeditores@gmail.com

Primera edición: 2021

© *Historia magistra vitae est*: Discusiones actuales de la Historia y la Educación

© Institución Universitaria Mayor de Cartagena

Carrera 3 # 36-95 Calle de la Factoría, Centro Histórico, Cartagena de Indias, Colombia.

ISBN: 978-958-52004-9-4

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier modo electrónico o mecánico, sin la autorización de las instituciones editoras.

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

Presentación de la Serie: <i>El Saber Sabio y el Saber Didáctico</i> <i>Nancy Villalobos Durán</i>	7
La historia maestra de la vida: teoría, enseñanza, competencias y recursos de la historia y la educación <i>Coordinadores editoriales</i>	11
Teoría y enseñanza de la historia. Desafíos y estrategias frente a los cambios sucesivos de modelos educativos en México <i>Ricardo Fernández Castillo</i>	23
Desarrollo de competencias docentes: una propuesta para la formación de formadores desde el modelo de la educación histórica <i>Laura Rangel Bernal</i> <i>René Amaro Peñaflores</i>	47
La Microenseñanza: alternativa para la reflexión docente en estudiantes normalistas con especialidad en Historia <i>Luis M. Fuentes Favila</i> <i>Teresa Ordoñez Suárez</i> <i>Nancy Mendoza González</i> <i>Gabriel Molina Vázquez</i>	73
La enseñanza de la historia en la formación inicial de profesores y profesoras de educación preescolar, plan 2012 en la BENMAC <i>Martina Alvarado Sánchez</i>	93
El uso del libro de texto como apoyo y no como uso exclusivo de enseñanza. Algunos casos en escuelas secundarias de Zacatecas <i>Jesús Domínguez Cardiel</i>	113
Los informes técnicos como evidencia de la aplicación del enfoque geográfico por maestros en formación de la licenciatura en educación en secundaria con especialidad en Geografía <i>Sonia Robles Castillo</i> <i>Ma. Loreto Ayala González</i> <i>Josafat Rodríguez Flores</i> <i>Juan Manuel Nuño Martínez</i>	143

La práctica docente en relación con las herramientas que
otorga el plan de estudios 1999 frente a circunstancias
del adolescente

Scarlett Caballero Varela

Sonia Robles Castillo

159

La filosofía como estrategia en el proceso de enseñanza y
aprendizaje. Percepciones de los estudiantes

Jorge L. Castañeda

David Castañeda Álvarez

Juan Manuel Muñoz Hurtado

Salvador Lira

181

PRESENTACIÓN DE LA SERIE:
EL SABER SABIO Y EL SABER DIDÁCTICO



El involucramiento profesional de la comunidad académica del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas (CAM), en las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, ha permitido pensar y diseñar estratégicamente en diversas acciones que aseguren una relación armónica y complementaria entre las Instituciones de Educación Superior (IES) con las que se tiene convenios formales de colaboración para atender las prioridades institucionales, estatales y nacionales. Fue así que desde la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), 2020-2021, en el proyecto integral del CAM en uno de sus objetivos particulares se planteó impulsar el reconocimiento, la consolidación de cuerpos académicos, así como la colaboración en redes interinstitucionales nacionales e internacionales para la práctica de la investigación como actividad sustantiva. Con base en estas directrices, se han realizado espacios académicos con la participación de IES de México y del extranjero, con el firme propósito de generar espacios adecuados para la reflexión, el análisis y el desarrollo del conocimiento entre la Didáctica y los Saberes Disciplinarios. De esta manera, en el año 2020 se realizó el *Coloquio de Literatura y Estudios Bibliográficos y Hemerográficos de Zacatecas*, el *I Coloquio internacional de análisis curricular y estudios bibliográficos en torno a la educación, Siglos XVI-XXI*, el primero en su modalidad virtual organizada por una institución de Educación Superior Formadora de Docentes en el Estado de Zacatecas, y el *Seminario permanente de inves-*

tigación “*El saber sabio y el saber didáctico*”, organizados por el CAM a través del Cuerpo Académico CAMZAC-CA-05. “Estudios históricos, literarios y de procesos educativos”, en colaboración con otras IES y desarrollado en circunstancias inéditas ocasionadas por la pandemia de COVID-19.

Como resultado tangible de tan importantes esfuerzos y también de diversos proyectos de investigación tanto en el CAM, como en otras IES que colaboran con nosotros, se ha logrado la aparición y la consolidación de la Serie: *El Saber Sabio y el Saber Didáctico*, que tiene como objetivo fundamental difundir los productos académicos derivados de las tareas investigativas alrededor de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento “Estudios del Patrimonio Bibliográfico Pedagógico y de Instituciones Educativas en México, siglos XVI-XXI”. En esta primera entrega, la Serie se integra por cinco volúmenes: I. *Deleitando enseña: Estudios sobre emblemática, poesía y patrimonio bibliográfico en la América Septentrional (siglos XVI-XVIII)*; II. *Historia magistra vitae est. Discusiones actuales de la Historia y la Educación*; III. *Qui a secretis ab omnibus. Estudios sobre educación, prácticas sociales del lenguaje y discurso en el siglo XXI*; IV. *Presente y porvenir. Historia de la educación desde el patrimonio bibliográfico, los actores y el contexto social* y V. *Héroes a la altura del arte: Antología de Cuentos Históricos de Zacatecas*. Los coordinadores editoriales de los títulos son docentes investigadores, miembros y colaboradores del Cuerpo Académico CAMZAC-CA-05. “Estudios históricos, literarios y de procesos educativos”: Salvador Alejandro Lira Saucedo, Edgar Fernández Álvarez, Jesús Domínguez Cardiel, Juan Manuel Muñoz Hurtado, Jorge Luis

Castañeda Rodríguez, David Castañeda Álvarez; así como por docentes investigadores de la Institución Universitaria Mayor de Cartagena (IUMB) de Colombia: Leydi Hadechini, Giobanna Buenahora Molina, William Alberto Cueto de la Rosa y Jorge Sará Marrugo, quienes se integran en la coordinación de algunos títulos como parte de una red de investigación internacional amparada por el convenio signado el 2019 entre ambas IES.

La Serie: *El Saber Sabio y el Saber Didáctico* se coloca como la primera y única en su tipo en las IES Formadoras de Docentes. El lector encontrará desde investigaciones en torno a saberes disciplinarios como estudios literarios, teoría de la historia o historiografía de la educación, hasta estudios de carácter didáctico que analizan los procesos de formación docente, la transposición didáctica o el análisis de la práctica profesional en distintos niveles educativos, en especialidades como Español, Historia, Matemáticas, por mencionar algunas. Además, se ofrece un volumen con la reunión de cuentos históricos para un uso didáctico, lo que involucra el desarrollo de competencias transversales, pensadas para la construcción de una Sociedad Basada en el Conocimiento.

Finalmente, me permito expresar un sincero agradecimiento a la titular de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, Mtra. María de Lourdes de la Rosa Vázquez, al titular de la Subsecretaría de Educación Media y Superior, Mtro. Ubaldo Ávila Ávila, al titular de la Dirección de Educación Superior, Dr. Felipe de Jesús Ramírez Mendiolá, al titular de la Jefatura del Departamento de Escuelas Normales, Mtro. Juan Francisco Cuevas Arredondo, a la

Institución Universitaria Mayor de Cartagena, Colombia, y su cabeza directiva, el Mtro. Jairo Argemiro Mendoza Álvarez, Rector, el Mtro. Juan Alberto Arraut Camargo, Vicerrector, a la Dra. Leidy Luz Hadechini Meza, Coordinadora Institucional de Investigación y a la Dra. Giobanna Buenahora Molina, Coordinadora de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, así como a la Subdirección Académica y Administrativa del CAM y al Departamento de Investigación e Innovación Educativa del CAM por las gestiones realizadas y el apoyo incondicional que se brindó para la publicación de esta impresionante *Serie*.

Mtra. Nancy Villalobos Durán
Directora del Centro de Actualización
del Magisterio, Zacatecas

LA HISTORIA MAESTRA DE LA VIDA: TEORÍA, ENSEÑANZA, COMPETENCIAS Y RECURSOS DE LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN

Coordinadores Editoriales

i el tiempo es el objeto de estudio de la historia, se puede concebir entonces que hay dos modos de acercarnos a sus significados profundos, al menos. El primero es leer la historia desde un punto de vista lineal y cronológico, de A hacia B, atravesando una cadena de hechos ligados unos con los otros. El segundo consiste en interpretar los hechos desde la perspectiva de los ciclos y la circularidad; aquí pudieran considerarse los patrones económicos y sociales que tienen una repetición en cada una de las vueltas del ciclo. La combinación de ambos patrones, o modos de concebir la historia (y el tiempo), resulta con la figura de un laberinto; es decir, a través de líneas rectas, vueltas y bifurcaciones se puede acceder al centro del entendimiento.

La empresa del libro *La idea del buen pastor...*,¹ del padre Francisco Núñez de Cepeda, expresa dicho concepto. A través de una ardua peregrinación se llega al centro del laberinto. En el centro, un obelisco. Encima de éste, la esfera del empíreo, la parte más alta de los cielos, el lugar de la eternidad. Entonces, el laberinto de esta imagen articula no sólo los tiempos horizontal y circular, sino que incluye un tiempo vertical, de ascensión y permanencia, donde los

¹ Francisco Núñez de Cepeda, *Idea del buen pastor...* (Valencia: Vicente Cabrera impresor, 1685).

hechos y las cosas no mutan. Así, la historia es: la construcción de un conocimiento que avanza, retrocede, se extravía y, finalmente, asciende para salvar del olvido los actos y hechos humanos.

Los debates actuales que existen sobre la educación nos llevan a la reflexión. ¿Cuál reflexión?, pues muchas, ya que, desde las perspectivas de los actores, se vislumbran problemáticas, propuestas y acciones que siempre tienden a la mejora de la enseñanza de la Historia y de cualquier otra disciplina.

Precisamente los actores involucrados en la enseñanza, particularmente de la Historia, siempre se han preocupado por reflexionar sobre sus prácticas y sus saberes, sin embargo, anteriormente se pensaba que el docente solamente tenía que transmitir conocimientos, explicar algunos pasajes de la historia patria y esperar a que los estudiantes memorizaran lo que, en clase, tenía más una parte de sermón que un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hace algunos años se rompió esa tradición, a tal grado que se estigmatizó la memorización y algunas enseñanzas consideradas “tradicionalistas”, por ejemplo: los resúmenes, cuestionarios, etc., sin embargo, se ha querido caer en una enseñanza totalmente lúdica, es decir, se pretendió transitar sin proceso paulatino de un extremo a otro. Pero, más recientemente, los profesores han puesto su atención no solo en lo lúdico, pues no es su interés principal, sino en distintas formas de enseñanza, distintos métodos, estrategias y herramientas.

Parte de estos objetivos es que, la reflexión de la enseñanza de la historia, ya no solo se realice en los espacios

académicos de educación superior o en instancias gubernamentales, pues ahora los profesores de distintos grados e instituciones, desde preescolar hasta posgrados, se interesan en reflexionar sobre su labor profesional; tienen la intención de mejorar su práctica, pero también de debatir sobre sus experiencias, propuestas y elementos novedosos o críticos dentro de su ejercicio docente.

Por lo anterior es que el presente libro tiene el objetivo de reflexionar sobre la enseñanza de la historia, sobre las metodologías utilizadas, las reformas educativas que atañen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a otras disciplinas o planes de estudios. Así, este libro se centra particularmente en el espacio geográfico zacatecano, pero, no por ello significa que se parcialice la visión, sino por el contrario, por medio de estas investigaciones es posible ejemplificar las realidades que se replican no solo en el país, sino allende a sus fronteras.

En este sentido, el libro también responde a la preocupación por la enseñanza de la historia, pretende que aquellos que lo revisen y lean tengan la oportunidad de considerarlo como una herramienta que permita la introspección y la investigación sobre los temas que aquí se presentan y sobre otros que se encuentran intrínsecos.

Como parte importante de esta búsqueda permanente de articulación en los esfuerzos para contribuir con alternativas que atañen al fenómeno educativo, se ha impulsado con gran valor la producción y difusión de construcciones de conocimientos enmarcados en el saber sabio y en el saber didáctico, a través de los diferentes cuerpos académicos (CA), en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas (CAM).

El objetivo de este libro es reflexionar y, por qué no, también analizar en torno a los procesos educativos que tienen referencia directa con las prácticas sociales del lenguaje, el discurso y la enseñanza de la historia en el siglo XXI. Su contribución se enmarca en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento “Estudios del Patrimonio Bibliográfico Pedagógico y de Instituciones Educativas en México, siglos XVI-XXI”; específicamente en la sub-línea que busca explicar y desarrollar cómo es que las propuestas educativas, derivadas de los marcos, planes de estudio y/o bibliografía de carácter pedagógico, han impactado en los procesos de formación inicial y docente, así como su transposición didáctica, enfáticamente en las prácticas sociales del lenguaje y los estudios de análisis del discurso.

Pero los libros compuestos por varios artículos deben poseer una coherencia y un objetivo en particular. Éste no es la excepción. Así, todos los textos que lo componen tienen en común: el análisis y la mejora de la práctica docente; en especial la enfocada en la enseñanza de la Historia y la Geografía, además de continuar el debate sobre las políticas educativas, por lo tanto, el objetivo se traduce en el análisis e investigación educativa en torno a las discusiones actuales, la teoría, la enseñanza, las competencias y los recursos para la enseñanza de la Historia, la Geografía y la educación en general.

Entonces, toda investigación debe tener una organización que permita una lectura adecuada y mejor comprensión. El libro se compone por ocho artículos que pertenecen a dos secciones; la primera aborda temas específicos sobre la investigación de la enseñanza de la Historia, la

metodología, teoría, prácticas y herramientas; mientras que la segunda se enfoca más en la Geografía, en las herramientas que algunos planes de estudios brindan a sus estudiantes y en cómo la filosofía que se aplica en los procesos educativos coadyuva en la obtención de las competencias y aprendizajes esperados. Pero veamos qué aporta cada uno de los textos.

El primero de ellos corresponde a una investigación titulada: *Teoría y enseñanza de la historia. Desafíos y estrategias frente a los cambios sucesivos de modelos educativos en México*, que fue elaborada por Ricardo Fernández Castillo, ahí se abordan principalmente algunos postulados teóricos para la enseñanza crítica de la historia derivados de Joseph Fontana y otros autores. Recurre, también, a las reformas más recientes que influyen en las maneras y objetivos de la enseñanza histórica y, con ello, hace un estudio crítico de mucho interés uniendo la teoría de la historia, algunas escuelas historiográficas y los postulados de la política educativa. Como cierre de este artículo, el cual, más que una idea terminada es una invitación a la reflexión, plantea una interrogante que es muy acorde a estos tiempos: ¿podrá la Nueva Escuela Mexicana convencer al sistema educativo mexicano de que luego de 30 años tras el fantasma de la modernización pedagógica y tecnológica nos corresponde pensar ya en otras fórmulas? La interrogante queda en el aire y la respuesta se verá con el tiempo, pues apenas comienza a aplicarse la llamada NEM.

El segundo se titula: *Desarrollo de competencias docentes: una propuesta para la formación de formadores desde el modelo de la educación histórica*, escrito por Laura Rangel Bernal y

René Amaro Peñaflores, el autor y la autora se adentran en una propuesta para desarrollar competencias que permitan a los profesores de historia adentrarse en el uso de la metodología en Educación Histórica, para ello recurrieron a tres fases: la planeación, la aplicación y la evaluación de la propuesta. La valía de este trabajo radica en que la prueba piloto fue necesaria para evaluar su funcionalidad, asimismo en que puede funcionar para futuros proyectos en pos de una mejora en la enseñanza de la historia.

Por su parte Luis M. Fuentes Favila, Teresa Ordoñez Suarez y Nancy Mendoza González, escribieron el texto: *La Microenseñanza: Alternativa para la Reflexión Docente en Estudiantes Normalistas con Especialidad en Historia*, en él recurren a una estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje en estudiantes normalistas que llevaron el plan de estudios 1999, del cual, si bien está por fenecer en todo el país, aún hay reminiscencias en algunas normales del país. Por su parte, los autores recurren a la explicación y análisis de las experiencias de siete alumnos. Hacen un recorrido por todo el taller, desde la planeación y los resultados. Concluyen con la idea de que la técnica de la Microenseñanza es adecuada y funcional sobre todo si lo que se busca es reflexionar sobre la práctica docente.

En seguida se presenta el artículo de Martina Alvarado Sánchez titulado: *La enseñanza de la historia en la formación inicial de profesores y profesoras de educación preescolar, plan 2012 en la BENMAC*, en el cual se abordan los cambios que se van generando a lo largo de la formación inicial de las profesoras para la educación preescolar. Nos invita a reflexionar en torno a la educación histórica, con teóricos

representativos como Arteaga, Camargo, Galván, Seixas, entre otros; sin embargo, lo más relevante es la manera en que da cuenta cómo a través de diversas estrategias, como la observación participante, entrevistas, análisis de los productos y en general de su portafolio de evidencias, las estudiantes de preescolar pueden generar el aprendizaje de la historia, tanto para ellas, como para el alumnado de preescolar.

Jesús Domínguez Cardiel explora el uso del libro de texto con el artículo titulado: *El uso del libro de texto como apoyo y no como uso exclusivo de enseñanza. Algunos casos en escuelas secundarias de Zacatecas*. El autor reflexiona sobre el uso que se le da a esta importante herramienta usada mayoritariamente en la educación básica de México; realizó un estudio en algunas escuelas de la zona capitalina del Estado en el que planteó algunas interrogantes a profesores y profesoras de nivel secundaria en las que después de diseñar el cuestionario, aplicarlo, cotejarlo y evaluarlo, consideró que la enseñanza de la historia se encuentra en un proceso de transición, que si bien, es lento, avanza con pasos firmes hacia una educación más completa, la cual se aleja de visiones parcializadas y lleva a la reflexión y la crítica de los propios estudiantes, lo cual es sobresaliente, porque, atendiendo a lo que solicitan los planes actuales, el estudiantado debe ser capaz de construir ideas con base en todas las herramientas didácticas. Por lo tanto, el valor de este texto radica en que, con base en el estudio realizado, se aprecia el proceso que tiene la enseñanza de la historia hacia un conocimiento más empático de la realidad histórica.

Estos artículos forman parte de la primera sección y están enfocados, como ya se vio, en la discusión actual respecto a la enseñanza de la historia, de los planes, de las herramientas, de las competencias y de la teoría, tienen su cohesión en que se insertan en el concierto de las discusiones globales respecto a este tema; además tienen la intención de debatir algunos postulados que se han considerado como adecuados y que, desde la práctica, no resultan del todo posibles, por lo tanto, los aportes resultan relevantes para los estudiosos e interesados en general de la educación y la enseñanza de la Historia.

La segunda parte está compuesta por artículos que continúan con la discusión sobre las condiciones de la educación actual, pero no solo de la Historia, sino de la Geografía y del concepto “educación” en general. Así, el artículo elaborado por Sonia Robles Castillo, Ma. Loreto Ayala González, Josafat Rodríguez Flores y Juan Manuel Nuño Martínez y el cual se titula: *Los informes técnicos como evidencia de la aplicación del enfoque geográfico por maestros en formación de la licenciatura en educación en secundaria con especialidad en Geografía*, tiene a bien explorar la manera en cómo se enseña la Geografía en las escuelas secundarias. Para tal efecto, los autores tuvieron a bien diseñar instrumentos de recolección de datos e investigativos, asimismo establecer qué elementos se querían identificar; por supuesto, la idea central es el informe técnico que elaboraron, y así, con base en esta idea es que describen puntualmente la forma en que lo hicieron. Cabe la pena resaltar, que esta es una técnica novedosa y útil para aquellos quienes estamos interesados en identificar elementos pedagógicos en la enseñanza, no

solo de la Geografía, sino de otras ciencias sociales. En este sentido, el aporte del texto radica en visibilizar la estrategia ya mencionada y en explicar cómo se puede construir.

El penúltimo capítulo de este libro fue elaborado por Scarlett Caballero Varela y Sonia Robles Castillo, lleva por título: *La práctica docente en relación con las herramientas que otorga el plan de estudios 1999 frente a circunstancias del adolescente*, aborda de manera crítica las herramientas que el, ya mencionado y por fenecer, plan 1999 tiene en relación a las problemáticas que presenta la docencia en la actualidad. Las autoras se adentran en el análisis de las circunstancias que atravesó una estudiante durante un periodo de sus prácticas profesionales, discuten sobre la viabilidad de las herramientas del citado plan y agregan las que el recién plan 2018 comienza a brindar a los estudiantes normalistas. Posteriormente nos invitan a verificar cómo, de manera secuencial, aplicaron diversas estrategias y con base en ellas llegan a la siguiente idea: que el plan 1999 permite reflexionar ampliamente sobre la práctica docente, mientras que con las herramientas del 2018 pueden complementar la propuesta psicopedagógica que proponen las autoras, pues aun no es un estudio concluido y necesita de mayores acercamientos para acrecentar el conocimiento en este rubro.

Finalmente, el libro cierra con un artículo de Jorge L. Castañeda, David Castañeda Álvarez, Juan Manuel Muñoz Hurtado y Salvador Lira, que lleva por título: *La filosofía como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Percepciones de los estudiantes* en el cual, mediante una propuesta didáctica emanada de la asignatura de Formación

Cívica y Ética, promueve el pensamiento filosófico en estudiantes de Telesecundaria, pues con el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman se busca la promoción del intercambio de ideas y pensamientos dentro del aula, ya que además existe la pretensión de formar ciudadanos competentes como parte de su desarrollo integral.

El presente libro (*Historia magistra vitae est. Discusiones actuales de la Historia y la Educación*) es el número II de la Serie: *El saber sabio y el saber didáctico*. Se trata de un producto derivado de las acciones y reuniones de trabajo formalizados por docentes y autoridades del CAM, a través del Cuerpo Académico CAMZAC-05. Estudios históricos, literarios y de procesos educativos, como el *Seminario Permanente de Investigación “El Saber Sabio y el Saber Didáctico”*, el *Coloquio Internacional de Análisis Curricular y Estudios Bibliográficos en torno a la Educación, siglos XVI-XXI* o el *Coloquio de Literatura y Estudios Bibliográficos y Hemerográficos de Zacatecas*. También, es un producto colaborativo que integra acciones con la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas y de otras IES, fundamentalmente de la Institución Universitaria Mayor de Cartagena de Colombia (IUMC).

Agradecemos a todos los colaboradores y autoridades que han apoyado este noble proyecto: del CAM, a la Mtra. Nancy Villalobos Durán, Directora, al Mtro. Martín Carlos Sillas Ramos, Subdirector Académico y al Mtro. Daniel de Jesús Romero Escobedo, Subdirector Administrativo; de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Zacatecas, a la Mtra. María de Lourdes de la Rosa Vázquez,

Titular de la Secretaría de Educación, al Mtro. Ubaldo Ávila Ávila, Subsecretario de Educación Media y Superior, al Dr. Felipe de Jesús Ramírez Mendiola, Director de Educación Superior y al Mtro. Juan Francisco Cuevas Arredondo, Jefe del Departamento de Escuelas Normales; de la Institución Universitaria Mayor de Cartagena, Colombia, al Mtro. Jairo Argemiro Mendoza Álvarez, Rector, al Mtro. Juan Alberto Arraut Camargo, Vicerrector, a la Dra. Leidy Luz Hadechini Meza, Docente de Planta de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, a la Dra. Giobanna Buenahora Molina, Coordinadora de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación y al Dr. Jorge Sará Marrugo, Líder del Grupo de Investigación Ciudad, Educación y Sociedad (CEUS).

Bibliografía

Núñez de Cepeda, Francisco. *Idea del buen pastor....* Valencia: Vicente Cabrera impresor, 1685.

TEORÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS FRENTE A LOS CAMBIOS SUCESIVOS DE MODELOS EDUCATIVOS EN MÉXICO



Ricardo Fernández Castillo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A
Mérida, Yucatán

 pesar de que la historia ha sido empleada para la justificación y consolidación de formaciones políticas, la enseñanza de la misma representa un conjunto de visiones críticas de difícil predicción. Tomando la idea del connotado historiador Josep Fontana, la historia tiene el fin principal de crear conciencia crítica del presente y reforzar nuestras libertades, por lo que está ligada a la construcción de un mundo más justo y equitativo.¹ Sin embargo, al momento de enriquecer los acervos heurísticos y analíticos del conocimiento histórico, su transmisión suele estar repleta de obstáculos aún pendientes de atención, principalmente en lo correspondiente a la pedagogía de la historia. Ello se explica en parte por los “diálogos de sordos” que todavía existen entre los que se dedican a la investigación histórica y los profesionistas de la educación que procuran su enseñanza. En ocasiones la división no es tan pronunciada, pero aún falta construir canales de diálogo entre las perspectivas de análisis histórico y el material pedagógico disponible.

¹ Joseph Fontana, *Historia: análisis del pasado y proyecto social* (Barcelona: Crítica, 1999), 7-8.

En México, los últimos tres modelos educativos –Reforma Integral a la Educación (2010), Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) y la Nueva Escuela Mexicana (2019), más aquellos que se promulguen en lo sucesivo–² han tenido acercamientos distintos a la disciplina histórica. La Reforma Integral y los Aprendizajes Clave han tenido el respaldo del modelo por competencias, matriz conceptual que continúa alimentando la elaboración de planes de estudio, mallas curriculares y proyectos educativos.³ Por su parte, a partir de 2019 la NEM rompió esa tendencia amparada en un discurso más amplio de “la cuarta transformación histórica de México”.⁴

La Reforma Integral generó conflictos –federales, estatales y locales– en el sistema educativo mexicano con secuelas que no han terminado de aparecer. Las competencias han permanecido como una suerte de “pedagogía industrializada” que compacta habilidades otrora flexibles y dinámicas. “Aprendizajes Clave” avanzó en recomendaciones didácti-

² Aprendizajes clave para la educación integral, *Plan y programas de estudio para la educación básica* (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2017), 12-17.

³ Irving Badillo Mendoza, “Los modelos educativos en México desde la creación de la SEP hasta la formación en competencias. La definición del sujeto a partir del modelo educativo” (Tesis de licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092 Ajusco, 2011), 81-102.

⁴ En sentido histórico-alegórico, la primera transformación fue la independencia de la Nueva España en 1821, la segunda fue la reforma y constitución liberal de 1857, la tercera correspondió a la revolución mexicana entre 1910 y 1920 y, finalmente, los cambios electorales a partir de 2018 en México “inauguraron” la cuarta transformación social y económica del país. Una trama histórica con diseño propio.

cas, pero continuó teniendo el mote de agente de una modernización neoliberal. Cambios constantes, carencias de infraestructura y lineamientos didácticos indefinidos suelen ser reportados como factores que imposibilitan corregir rezagos educativos en el campo de la historia. De ahí el objetivo primario del presente trabajo es, a saber, enriquecer los métodos que los profesionistas de la educación pueden emplear, regresando nuevamente a contenidos claves de teoría de la historia e historiografía como acción misma de autoconocimiento, actualización y renovación.⁵

Bajo este concepto, daremos especial atención, dentro de la teoría de la historia, a las primeras generaciones de la corriente francesa de los Annales –Marc Bloch, Lucien Febvre y Fernand Braudel– y la Escuela Social Británica –Edward Palmer Thompson y Eric Hobsbawm– ofreciendo una mirada analítica que los ponga al servicio de la labor docente. Los Annales surgieron en torno a la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, en 1929 y, con sus nuevas prácticas para el conocimiento histórico, rompieron el monopolio en torno a la historia política que prevalecía en ese entonces. En su lugar, diversificaron los temas sobre el pasado, asociándolo a sus aspectos económicos, geográficos, ideológicos y culturales. Si bien Marc Bloch y Lucien Febvre marcaron un terreno de creatividad histórica, éste fue continuado por Fernand Braudel y sus herencias explicativas sobre geografía histórica en una amplia trayectoria intelectual que abarcó desde la década de los cincuenta hasta los ochenta del siglo XX.

⁵ R. G. Collingwood, *Idea de la historia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2017), 69-70.

Por su parte, Eric Hobsbawm y Edward P. Thompson formaron parte de una generación de académicos particularmente activos en la crítica intelectual durante los años sesenta y setenta. Combinando crítica social e investigación histórica crearon modelos para escribir la historia de los sectores sociales menos favorecidos –obreros, artesanos, campesinos, marginados- y no sólo la de clases políticas o grupos de poder. Al hacerlo, cambiaron profundamente la visión sobre el devenir histórico, así como también el argot historiográfico vigente.⁶ Ya no bastaría con las divisiones clásicas entre medios de producción, plusvalía, aristocracia, burguesía y proletariado. Se trataba, entonces, de la formación de múltiples clases sociales en una trama histórica determinada por esos mismos segmentos subalternos, no por sistemas políticos oficiales. Una invitación al conocimiento histórico integral, desprovisto de excesos de referencias a historias oficiales.

Empleando las ideas anteriores, a favor de una revisión más extensa de los modelos educativos en México, sostendremos que las orientaciones incluidas en estos últimos deben todavía reajustarse para una enseñanza de la historia mucho más congruente con su propio sentido: analizar las invenciones humanas –lenguaje, cultura, tecnología, instituciones- a lo largo del tiempo. Consiguientemente se propondrá la construcción de un cúmulo de herramientas que permitan una recepción y crítica mucho más fundamentadas en torno a modelos educativos.

⁶ Ellen Meiksins Wood, “El concepto de clase en E. P. Thompson”, *Cuadernos Políticos*, número 36, ediciones era, Ciudad de México, abril-junio 1983, 87-105.

Este propósito no niega la aspiración a presentar soluciones que funcionen en ambas direcciones entre la historia y la pedagogía.

Coincidimos con José de Jesús Trueba Dávalos en que los problemas del sistema educativo mexicano contemporáneo son multicausales y requieren de una perspectiva multidisciplinaria,⁷ pero esta última no se genera súbitamente; requiere de la confluencia de sociología, antropología, pedagogía, historia, entre otras, para generar paulatinamente el punto de vista holístico que se necesita. Atenderemos a ese llamado, contribuyendo desde un área concreta referente a las respuestas que frente a este problema permite la teoría de la historia.

Hacia una lectura crítica de los modelos educativos en México desde la teoría de la historia

Los modelos educativos son compendios con planteamientos pedagógicos y lineamientos didácticos que se enmarcan en una filosofía educativa determinada. Suelen estar ordenados en publicaciones oficiales de la Secretaría de Educación Pública, amparándose en el Artículo 3º de la Constitución y en la Ley General de Educación (LGE). De esta forma, dichos modelos ofrecen guías útiles para incentivar ambientes óptimos de aprendizaje, pero también constituyen políticas públicas en torno a la educación y deben ser tomados con reserva, pues responden a intereses de los grupos ministeriales que los promulgan. No siempre son explicables en función de las necesidades rea-

⁷ José Trueba Dávalos, *Los modelos educativos en México* (Guanajuato: Universidad de Guanajuato, 2018), 5-54.

les de las regiones socioculturales de México, pues suelen depender de modas y exigencias internacionales.⁸

La Reforma Integral mezcló de manera polémica ajustes salariales-presupuestales con pretensiones de modernización educativa. Así, desembocó en un afán por la actualización y evaluación docente cuya credibilidad resultó ser baja. Por diversos vericuetos de la reforma se traslucía la huella de un neoliberalismo que contravenía las bases mismas del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación (LGE). Por otro lado, los Aprendizajes Clave, guardan una estrecha relación terminológica y de contenido con los aprendizajes significativos, corriente del constructivismo de David Ausubel que selecciona contenidos sustanciales compatibles con estructuras mentales previamente adquiridas.⁹ Sobre dicho constructivismo, “Aprendizajes Clave” alude a otras vertientes del mismo, tales como su variante cognoscitiva desarrollada por Jean Piaget o sus presentaciones socioculturales derivadas de Lev Vygotsky.

⁸ Ocasionalmente la influencia proviene de asesorías de la ONU y la UNESCO, pero también existen preceptos dictados por El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la OCDE, instancias con las que México entabla compromisos financieros. Alma Maldonado, “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 87 (2000): 51-75. Silva Regina Canan, *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* (Buenos Aires, Argentina, CLACSO, 2017), 37-66.

⁹ Casas Santín, María Virginia, María Guadalupe Carranza Peña y Armando Ruiz Badillo, *Guía para la planeación didáctica en la universidad* (Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2011), 16-17.

La Nueva Escuela Mexicana, a pesar de salir a la luz en 2019, ha experimentado contratiempos derivados de la pandemia por Sars-Cov-2 y el viraje hacia las modalidades virtuales. Originalmente planteaba una visión humanista renovada, que entre sus múltiples logros, prometía retomar las áreas pendientes tales como la consideración a la diversidad étnica, cultural y social de México.¹⁰ La dificultad es que entre las pocas líneas que han alcanzado a difundirse sobre ese modelo educativo (hasta la fecha de publicación del presente escrito) pareciera que el humanismo, por sí solo, resolverá las deudas con el medio ambiente, justicia, derechos humanos, tecnologías, competencias y un largo etcétera.

Se puede observar que el humanismo, olvidado ante los embates de la posmodernidad, será de vital importancia, pero deberá ser complementado con otros enfoques propios de contextos globales, nacionales y locales que son desafiantes justamente por acumular rezagos sociales y educativos, ¿los modelos educativos han atendido a estos rezagos? Aunque ciertamente la modificación de los modelos atiende a una sociedad igualmente cambiante, es difícil tener continuidad en los logros si cada sexenio presidencial fija un discurso pedagógico diferente. En tal escenario, emerge al servicio de la preparación de profesionistas de la educación la teoría de la historia, como un campo que se suma contra la incertidumbre que podrían sufrir ante los cambios sucesivos de modelos educativos.

¹⁰ Subsecretaría de Educación Básica, *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana* (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2019) s/p.

La relación teoría de la historia y modelos educativos permitirá al docente anticiparse, criticar y profundizar los materiales que bajo el carácter de *guía* o *modelo* sean entregados por las autoridades del sistema educativo. Considerando la teoría de la historia como el uso analítico de marcos explicativos sobre el pasado del pensamiento humano, sostenemos que una primera inclusión de la corriente francesa de los Annales y la Escuela Social Británica –como adelantamos en la introducción– constituye un primer paso para explorar esta interrelación. Partimos de concebir a la historia como un análisis de los actos e inventos humanos a lo largo del tiempo. Ello incluye no solamente a la tecnología sino también el pensamiento, cultura, identidad, instituciones y lenguajes.¹¹

Esta idea de la historia implica de entrada que los modelos educativos que ha tenido México son un invento del sistema político en tanto *política pública*; instrumento de poder ideológico y educativo.¹² Además, un recuento del devenir histórico del neoliberalismo desde el fin de la Guerra Fría (1991) hasta nuestros días nos revela que las decisiones en política educativa, supuestamente soberanas, dependen en buena medida de organismos internacionales.

¹¹ R. G. Collingwood, *Idea de la historia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2017), 68-70. Enrique Florescano, *La función social de la historia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012), 21-28. Jacques Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso* (España: Paidós, 2011), 104-124.

¹² Teresa Bracho González, “Política educativa y relaciones intergubernamentales. Aprendizajes desde el Programa Escuelas de Calidad”, en *Los grandes problemas de México, VII Educación*, coords. Alberto Arnaut y Silvia Giorduli (Ciudad de México: El Colegio de México, 2010) 209-232.

les con poder crediticio y geopolítico –Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano para el Desarrollo y OCDE–.¹³

La historia, como parte de las ciencias sociales y humanidades, es particularmente susceptible a la reconstrucción de los contextos que envuelven a los objetos de estudio. A través de un diagnóstico histórico es posible identificar actores y circunstancias que favorecieron los contenidos pedagógicos de cada modelo, lo que indefectiblemente contribuye a su comprensión.¹⁴ El declive del modelo del Estado Benefactor de los años 60 y 70 del siglo XX, aunado a la proliferación de planes económicos neoliberales, generó nuevas exigencias. Ya no bastaba con el aumento de la oferta educativa invirtiendo en aulas, infraestructura y salarios, era indispensable asegurar métodos pedagógicos que procurasen calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Cuál fue la apuesta de fines del siglo XX y principios del XXI? Una *reforma educativa*, vehículo para reajustar rubros financieros y laborales. Sin omitir la polémica magisterial y social que generó; el contenido del modelo educativo de la Reforma Integral de la Educación fue uno de los primeros planes sistemáticos hacia una búsqueda incansable de regeneración académica, curricular y científica. Escenario propicio para la proliferación de las *competencias*, pero en una generalización poco manejable

¹³ Silvia Regina Canan, *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* (Buenos Aires, CLACSO, 2017), 15-48.

¹⁴ Trueba Dávalos, *Los modelos educativos en México: una perspectiva histórico-sociológica*, 8.

de técnicas, didácticas y enfoques.¹⁵ De cierta forma, esa búsqueda no ha concluido, pero ha sufrido mutaciones metodológicas y terminológicas en los modelos de Aprendizajes Claves y la Nueva Escuela Mexicana.

Con ello se da una muestra de las cosechas que pueden hacerse a raíz de la visión histórica por sobre los modelos educativos, sin embargo, las dos corrientes teóricas de la historia elegidas –la escuela de los Annales y la escuela social británica– conceden sus propios frutos bajo esta perspectiva. Los Annales fueron un colectivo en torno a la revista de historia del mismo nombre –Anales de historia económica y social–, surgida en Francia hacia 1929. Sus primeros exponentes fueron Lucien Febvre y Marc Bloch (1929-1941), mientras que el desarrollo y consolidación vendría con Fernand Braudel entre 1956 y 1968 aproximadamente.¹⁶ Algunos representantes a posteriori destacaron al retomar las ideas iniciales, pero adhiriendo sus propios intereses de investigación –Pierre Chaunu y Jacques Le Goff–.

Su impronta generó una revolución en la teoría de la historia, pues criticaron al positivismo histórico en su monotonía de acumulación de fuentes bajo la mirada solamente de acontecimientos políticos y bélicos. Febvre y Bloch ampliaron el panorama de temas históricos para incluir aspectos culturales, ideológicos y cotidianos.¹⁷ Los efectos no

¹⁵ Ángel Díaz-Barriga, “La Reforma Integral”, en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, coord. Ángel Díaz-Barriga (Ciudad de México: UNAM, 2016), 17-41.

¹⁶ Fontana, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, 200 -213.

¹⁷ Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *La “escuela” de los Annales. Ayer,*

tardaron en aparecer: historia comparada e historia interpretativa. La primera ante la posibilidad de trascender las fronteras de los Estados nación, evitaron dinámicas monográficas flexibilizando el rastreo de los procesos históricos. La segunda hacía referencia a una pauta de análisis según la cual el trabajo del historiador consiste en un problema de análisis o pregunta-problema, no en recuentos temáticos segmentados artificialmente.¹⁸

Entre estas posibilidades, creadas por la revolución teórica de los Annales, la diversificación temática y la historia como razonamiento –no como recopilación enciclopédica– resultan útiles. Usualmente el término *historia de México* remite a imágenes sobre la conquista, independencia y revolución. Si acaso suele haber alusiones a las principales guerras tales como la guerra de independencia, la pérdida de Texas (1836), la guerra México-Estados Unidos (1846-1848), la Revolución Mexicana y la Guerra Cristera (1926-1929). Más nocivo aún, se le asocia a la formación política de la República Mexicana. En realidad, la historia puede estar familiarizada con identidades colectivas, vidas cotidianas, expresiones artísticas, representaciones simbólicas, usos y costumbres. Todo ello podría ampliar, hasta hori-

hoy, mañana. (Ciudad de México: Contrahistorias Clío, 2005) 71-75. Revítese, sobre todo, el segundo apartado del texto de Fernand Braudel, “Los juegos del intercambio”, donde advierte al lector que la historia económica ha soslayado los contramercados; todas las representaciones populares de moneda, consumo, auto-subsistencia y comercio, de mucha mayor riqueza histórica que las mediciones macroeconómicas. Fernand Braudel, *La dinámica del capitalismo* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012), 45-84.

¹⁸ Aguirre Rojas, *La ‘escuela’ de los Annales. Ayer, hoy, mañana*, 80-86.

zontes insospechados, el aprovechamiento de la historia, no se diga sólo frente a los modelos educativos, sino también en los procesos pedagógicos en general.

Salvar a la historia de su cautiverio político, puede sensibilizar a los estudiantes en el entendimiento de su identidad individual y colectiva. Por igual, la perspectiva histórica contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas y de comunicación, pues prepara a los educandos para el uso adecuado de los tiempos verbales. Así, la consciencia histórica contribuye a fines científico-curriculares y de formación crítico-analítica. Con estas vías nos aproximamos, de manera un tanto más realista, al ideal sobre los riesgos del “olvido de la historia y la condena a su repetición”. Es preciso despojar el matiz romántico de esa frase y comprender que el riesgo del olvido de nuestra historia se sortea a través de consciencia histórica, no con el acopio de datos y fechas.

Reforzando lo anterior, de los Annales hemos heredado la interrelación entre el conocimiento histórico y el activismo social. Marc Bloch, aún con su compromiso académico y editorial, se integró a la resistencia francesa en contra de la invasión nazi en 1940, añadiendo a sus herencias metodológicas un papel proactivo para el historiador en los acontecimientos de su época. Ello le llevo a una ruptura con Febvre en 1941, pues Bloch defendió el alejamiento total de la revista de los Annales mientras durase el régimen de ocupación alemana.¹⁹ Por su parte, la biografía de Eric

¹⁹ Marc Bloch, *La extraña derrota. Testimonio crítico en 1940* (España: Crítica, 2009), 29-48. Aguirre Rojas, *La ‘escuela’ de los Annales. Ayer, hoy, mañana*, 94-95.

Hobsbawm, representante de la Escuela Social Británica, muestra que sus convicciones políticas de izquierda se empezaron a desarrollar incluso antes de recibir una formación profesional. La militancia hacia movimientos estudiantiles y obreros que posteriormente mostraron Hobsbawm y Edward Palmer Thompson en la década de los sesenta alcanzó un alto grado de complementariedad con sus labores académicas.²⁰

Estas facetas simultáneas del historiador, como académico y partícipe de la opinión pública, pueden ser altamente fértiles para los profesionistas de la educación. Ello no sólo frente a la multi-criticada Reforma Integral, sino también para los Aprendizajes Clave. La construcción de conocimientos esenciales y significativos para el contexto cultural del estudiante también debe llevar un precepto que vaya más allá de la utilidad. Debe existir también la posibilidad de construir conocimientos que por su propia naturaleza critiquen y renueven las bases mismas de la organización educativa en México, sus burocracias, reglamentos, normas y agrupaciones sindicales.

En un sentido similar, algunas modalidades propuestas por la Escuela Social Británica han estado presentes en los repertorios de los historiadores –investigadores y docentes–, pero no han encontrado espacio óptimo de implementación. Thompson ejemplificó la inclusión de capas sociales desfavorecidas en la reconstrucción histórica. Para él, ya había sido suficiente la tinta invertida en las historias

²⁰ Eric Hobsbawm, *Revolucionarios* (Barcelona: Crítica, 2010). Eric Hobsbawm, *Años interesantes. Una vida en el siglo XX* (Barcelona: Crítica, 2002), 113-165.

de biografías sobre nobles, aristócratas y grandes estadistas. Era momento de dar voz a “los de abajo”. Su estudio sobre la economía moral de los campesinos de la Inglaterra del siglo XVIII dio cuenta de estrategias sociales para la resistencia contra los comisionados del rey que trataban de arrebatar las cosechas de trigo. Así, heredó un modelo que con el paso de los años ha sido aplicado para abarcar otros grupos, aunque siempre dependiendo del contexto y las fuentes primarias de estudio.

Lo anterior nos podría colocar ante un replanteamiento transversal de los tres modelos educativos abordados. La Reforma Integral inició la consolidación de un lenguaje pedagógico sobre la modernidad y las competencias. “Aprendizajes Clave” perpetuó dicho lenguaje, pero con secuencias didácticas y herramientas afines. No obstante, la NEM tiene la oportunidad singular (mas ello no significa que se haya contemplado así) de que tanto las competencias como las secuencias de aprendizajes significativos tengan un papel más holístico y complementario, lejos de los dañinos encasillamientos curriculares, varios de ellos ajenos al futuro social y laboral que les espera a los estudiantes. En el caso de la historia, lo anterior podría derivar en un aprendizaje sobre las costumbres, tradiciones y localidades regionales. Al poner las dos principales variables del conocimiento histórico –tiempo y espacio– a disposición de la reflexión educativa, la historia comenzará a interrelacionarse con saberes científicos y sociales. Los segmentos curriculares que establecen líneas del tiempo para las historias universales, nacionales y regionales perderían su carácter rígido a nivel curricular y fijarían

puentes entre la historia y la vida cotidiana de los estudiantes.

Después de todo, ello guarda concordancia con la NEM. Este modelo estableció un enfoque humanista como eje para sus principios pedagógicos, además, criticó directamente a los modelos educativos anteriores, responsabilizándolos de buscar la calidad cuando no habían remediado siquiera la desigualdad educativa. Por ende, la NEM propone revalorizar al individuo y la sociedad, bajo una óptica educativa intercultural, de consciencia histórica y de conocimiento cercano a las condiciones de cada región del país. Los valores educativos exaltados giran en torno a la honestidad moral a través de una “perspectiva humanista”. Sin embargo, tal enfoque humanista aún no ha sido desarrollado en todas sus facetas. Ello es relevante, pues queda en suspenso si dicho humanismo generará cambios curriculares e ideológicos o solamente consistirá en un agregado terminológico.

De ahí que, insistimos, la NEM tiene una oportunidad pendiente de aprovechamiento. La Reforma Integral dio un espacio de importancia a la historia como disciplina científica, pero siempre que esa historia enalteciera a la patria mexicana; sin embargo, se requería la implementación de una historia crítica, lo que consiste en diversificar los tópicos de la misma (incluso los que puedan ser poco apropiados para los partidos políticos);²¹ historia cultural, social y económica, no sólo historia oficial e institucional. De

²¹ Secretaría de Educación Pública, “El modelo educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa”, *Perfiles Educativos*, 38 (154), 217.

esta forma, los estudiantes podrían entender las raíces de temas centrales tales como las razones de la desigualdad, discriminación, violencia de género y desequilibrios socioeconómicos. Una historia capaz de incentivar el análisis de problemas sociales contemporáneos, sobre todo cuando la globalización atenta con generalizarlos y desdibujar sus orígenes.

Los profesionistas de la educación, en tanto internalicen la sugerencia metodológica de las primeras generaciones de los Annales, sobre la historia-problema, contribuirán en la primera línea de batalla a derribar el concepto monótono de la historia entendida unívocamente como relato. Tal modalidad, fuertemente emparentada con el conductismo y la memorización, debe ser reemplazada por una historia integral, asociativa y reflexiva. Consiguientemente, dejará de ser una carga pedagógica y se sumará a la construcción del criterio de los estudiantes y futuros ciudadanos.

Al respecto, pensemos en un caso concreto. Entre las continuidades observadas en los tres modelos educativos aludidos, el cuidado a la naturaleza es un área de preocupación destacada en el sistema educativo mexicano. Ya sea por modas internacionales, contaminación o pérdidas económicas, la consciencia medioambiental se ha sumado a los objetivos primarios en las escuelas. Para conseguirlo la historia puede aportar ideas, pero no en ejercicios de memorización botánica o climática, sino con una reflexión de geografía histórica acerca de la relación entre el ser humano y el paisaje.

Acercarse al medio ambiente como problema histórico –en el sentido planteado por los Annales- puede ser-

vir para entender cómo el capitalismo ha tenido su propio sendero temporal, con una devastación de hábitats cuyas secuelas implican sobre-explotación de recursos y la aparición de virus especialmente perjudiciales. Desde luego, para que estas reflexiones devengan en consciencia histórica y medioambiental, las palabras, ejemplos y materiales didácticos dependerán del nivel y contexto educativo.

El ser humano forma parte del paisaje a tal grado que depende de él, sin importar que la industrialización y la circulación cada vez más sofisticada de bienes y servicios nos vendan la ilusión de un dominio supra-humano del medio natural. Así, la geografía histórica y la actualmente connotada historia ambiental permiten al personal educativo interpretar el cuidado al medio ambiente como algo más allá de un deber ético.²² Para la fundamentación de esta convicción las ideas de Fernand Braudel, de la segunda generación de los Annales, puede plantearse como una primera escala, pero los exponentes y desarrolladores de la historia ambiental, en el mundo y América Latina, se suman al repertorio que puede poseer el profesional de la educación. Toma forma algo que parecía remoto: el humanismo y la historia al servicio del medioambiente, vínculo que la modernidad, competencias y evaluaciones estandarizadas de la Reforma Integral no pudieron visualizar.

No pretendemos confrontar los beneficios que ya de por sí ha representado el modelo de Aprendizajes Clave, pero sí sostenemos que de no venir acompañado de reflexión histórica puede desembocar en usos políticos a convenien-

²² Donald Worster, *Transformaciones de la tierra* (Montevideo: Centro Latino Americano de Ecología Social, 2008), 9-36.

cia o, peor aún, mecanizaciones pedagógicas sin mayor impacto en los actores educativos. El siguiente ejemplo puede indicar una manera de esquivar el mencionado obstáculo: Jacques Le Goff, discípulo de Fernand Braudel y representante de la tercera etapa de los Annales, destacó por el estudio de las mentalidades en tiempos de larga duración, es decir, no se limitó al rastreo de ideologías o modas de pensamiento sino a los cambios lentos en paradigmas culturales que en ocasiones abarcaban todo el tiempo de vida de una civilización. Con ese bagaje, Le Goff formuló una crítica sustentada contra el concepto de “progreso moderno y tecnológico”, cuyos efectos pueden reforzar las sugerencias que los docentes compartan acerca del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC’s).

De cuño ilustrado, el progreso iusnaturalista, político y económico tuvo momentos clave en la independencia de las trece colonias británicas de Norteamérica (1776-1783), la Revolución Francesa (1789-1804) y la Revolución Industrial a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, fueron las dos Guerras Mundiales y la Gran Depresión de 1929 las que mostraron que un capitalismo económico y financiero podía ser una falacia riesgosa para la humanidad.²³ Tampoco el concepto de “progreso” en su acepción desarrollista para los países latinoamericanos entre 1945 y 1980 logró superar ese marasmo, pues finalmente el modelo de sustitución de importaciones (con un Estado Benefactor) jamás permitió la transición íntegra a la industrialización de las naciones tercermundistas.²⁴

²³ Eric Hobsbawm, *La era del capital 1848-1875* (Barcelona: Editorial Planeta, 2012), 93-126.

²⁴ Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, 219-

Como sociedad mexicana, hemos procurado tanto “el progreso” que dejamos en el camino rasgos de identidad, cultura y pertenencia, elementos valiosos en conjunto para una interacción más equilibrada con el mundo exterior. Estos contenidos, muchas veces en el subconsciente de los actores educativos, son transmitidos a los estudiantes a través de las TIC’s, olvidando ocasionalmente que ellas son un medio, no un fin. Cualquier vestigio de razonamiento corre el peligro de quedar envuelto en la ola intempestiva del “progreso y competencia” en la inserción laboral. Perfiles de ingreso y egreso readecuados según el mercado al que se intenta satisfacer, sin ofrecer uno de los derechos básicos que el ser humano podría disfrutar gracias a la educación y la historia: la libertad.

Conclusiones

Si los modelos educativos y sus materiales suplementarios forman parte de políticas gubernamentales, entonces resulta preciso someterlas a escrutinio constante. La opinión pública, el magisterio y las comunidades científicas realizan dicha revisión continuamente, pero es preciso añadir argumentos que no nos dejen a la deriva de las carencias propias del sistema educativo. Resultaría complicado gestionar, de manera directa, los lineamientos ordenados por los modelos educativos mencionados hasta ahora, pues de entrada no siempre guardan relación con las carencias propias de los ámbitos rurales y urbanos de la dilatada geografía mexicana.

234. Carr, E.H., ¿Qué es la historia? (Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1984), 147-180.

En este marco, la innovación y actualización puede provenir de fuentes ajenas a las tecnologías y recursos digitales. Recordar las raíces formativas en ciencias sociales, y concretamente la historia, otorga un arsenal de posibilidades frente a las modernizaciones avasallantes so pretexto de la calidad educativa. Al tomar la esencia del modelo de “Aprendizajes Clave”, nos vemos en la necesidad de cambiar los temas y modalidades de la enseñanza de la historia, pues las líneas del tiempo, cronologías, procesos revolucionarios y efemérides de importancia solamente funcionan en tanto generen secuencias de razonamiento para la vida cotidiana.

Si bien hemos avanzado en ello, solamente con los casos concretos de dos corrientes teóricas de la historia, la proyección es que tal perspectiva abarque otros exponentes en trabajos a futuro. Tanto los Annales como la Escuela Social Británica tienen más puntos de reflexión que se deberían añadir en trabajos a futuro. Incluso, desde otra vertiente de pensamiento, Michel Foucault y su arqueología de los discursos contribuyen a desentrañar subtextos implícitos en los modelos educativos, mensajes subliminales que inciden en los lenguajes educativos sin que directivos, docentes y estudiantes reparen en ello.²⁵ Empleando la misma rigurosidad con la que se aplica en documentos históricos, estas revisiones ofrecerían interesantes frutos de análisis. Después de todo, si desde líneas anteriores enunciamos que pensamos a la historia como un camino hacia la libertad, entonces tal compromiso deviene en la

²⁵ Michel Foucault, *La arqueología del saber* (Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 2018), 31-45.

responsabilidad de construir métodos para estudiar regularidades discursivas, pluralidades de casos de estudio y planteamientos para la pedagogía histórica.

Sin importar el perfeccionamiento de los modelos educativos por parte de la Secretaría de Educación Pública y sus Comités de Diagnóstico, puede establecerse un proceso de actualización constante a nivel teórico-analítico que derive en el razonamiento de los contenidos científicos. Pensémoslo desde las eventualidades actuales de la NEM. El humanismo de su contenido prevé una regeneración temática con esperanzas de una potencialidad plena para el conocimiento histórico, pero la ingeniería de un discurso con tales características humanistas puede no ser más que una ilusión para los docentes. Falta aún determinar si habrá condiciones para revalorar dicho conocimiento y disponer de él a fondo, o puesto de otra forma, ¿podrá la NEM convencer al sistema educativo mexicano de que luego de 30 años tras el fantasma de la modernización pedagógica y tecnológica nos corresponde pensar ya en otras fórmulas? Una interrogante en la que conviene empezar a indagar.

Bibliografía

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *La “escuela” de los Annales. Ayer, hoy, mañana*. Ciudad de México: Contrahistorias Clío, 2005.
- Badillo Mendoza, Irving, “Los modelos educativos en México desde la creación de la SEP hasta la formación en competencias. La definición del sujeto a partir del modelo educativo”. Tesis de licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092 Ajusco, 2011.
- Bloch, Marc, *La extraña derrota. Testimonio crítico en 1940*. España: Crítica, 2009.
- Bracho González, Teresa. “Política educativa y relaciones intergubernamentales. Aprendizajes desde el Programa Escuelas de Calidad”. En *Los grandes problemas de México, VII Educación*, coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorduli, 209-232. Ciudad de México: El Colegio de México, 2010.
- Braudel, Fernand, *La dinámica del capitalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Carr, E.H., *¿Qué es la historia?* Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1984.
- Canan, Silvia Regina, *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Buenos Aires: Argentina, CLACSO, 2017.
- Casas Santín, María Virginia, María Guadalupe Carranza Peña y Armando Ruiz Badillo, *Guía para la planeación*

- didáctica en la universidad*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2011.
- Collingwood, Robin George, *Idea de la historia*. Edición revisada. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- Díaz-Barriga, Ángel. "La Reforma Integral". En *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, coordinado por Ángel Díaz-Barriga, 17-41. Ciudad de México: UNAM, 2016.
- Florescano, Enrique, *La función social de la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Fontana, Josep. *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica, 1999.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 2018.
- Hobsbawm, Eric. *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Hobsbawm, Eric. *Revolucionarios*. España: Crítica, 2010.
- Hobsbawm, Eric. *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. España: Paidós Surcos, 2011.
- Maldonado, Alma. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial". *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 87 (2000): 51-75.
- Meiksins Wood, Ellen, "El concepto de clase en E. P. Thompson", *Cuadernos Políticos*, número 36, Ediciones Era, (1983): 87-105.

- Secretaría de Educación Pública. “El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa”. *Perfiles Educativos*, 38 (154), 2016, 216-225.
- Subsecretaría de Educación Básica, *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2019.
- Trueba Dávalos, José de Jesús, *Los modelos educativos en México: una perspectiva histórico-sociológica*. México: Universidad de Guanajuato, 2018.
- Worster, Donald. *Transformaciones de la Tierra*. Montevideo: Centro Latino Americano de Ecología Social, 2008.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES DESDE EL MODELO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA



Laura Rangel Bernal
René Amaro Peñaflores
Universidad Autónoma de Zacatecas
Universidad Pedagógica Nacional (UPN Unidad 321)

n el contexto de las últimas reformas educativas realizadas en México (2011, 2017 y 2019) se enfatiza la necesidad de formar profesionalmente a los docentes en el campo de la pedagogía y la didáctica, pues se estima que, en el país, más de un millón y medio de docentes de educación básica carecen de ella.¹ En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, un porcentaje considerable de profesionistas que laboran como docentes carecen de este tipo de formación previa a su incorporación laboral. Al mismo tiempo, se da el caso de que docentes con estudios en pedagogía (egresados de escuelas normales, por ejemplo) que no poseen formación específica en la enseñanza de la Historia. Ambas situaciones impactan de manera directa en el desarrollo de los procesos de aprendizaje del alumnado, lo que hace necesario el diseño e implementación de programas de

¹ Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Formación de los docentes de educación básica y media superior. Los docentes en México. Informe 2015*. (Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015), 85.

formación y profesionalización continua que atiendan dichas carencias.

Partiendo de esta problemática, se diseñó e implementó un programa cuyo objetivo es atender las necesidades de formación continua y capacitación de docentes de nivel básico a superior para promover la adquisición de las competencias didácticas y pedagógicas que fomenten el aprendizaje bajo el modelo de la educación histórica. Dicho objetivo se alinea con lo que planea la Ley General de Educación, en su Artículo 43, donde señala la necesidad de desarrollar competencias docentes sustentadas en “las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos...”²

En este sentido, el programa que proponemos se ubica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la cual busca impulsar una enseñanza democrática, humanista, equitativa, inclusiva, intercultural e integral.³ Esta concepción de educación encaja con la función formativa y educadora que tiene la Historia, en tanto que ésta contribuye a “desarrollar un criterio y una visión crítica del presente” empleando para ello el análisis social y la perspectiva interdisciplinaria que, en palabras de Joaquim Prats y Joan Santacana: “hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal”.⁴

² *Ley General de Educación*, (Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, 2019), 18.

³ LGE, 18.

⁴ Joaquim. Prats y Joan Santacana. “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación*

En su desarrollo investigativo, la propuesta consta de tres fases: diseño, implementación y evaluación de los resultados. La fase de diseño se centró en la elaboración de un mapa curricular que comprende tres campos formativos, tres ejes curriculares y siete competencias específicas. Dichas competencias se orientan a favorecer la aplicación de tres de las competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia: 1) la comprensión del tiempo y el espacio histórico, 2) el manejo de la información histórica y 3) la formación de una conciencia histórica para la convivencia.⁵ En este artículo se presentan los resultados de la fase de diseño y de la implementación de un curso piloto derivado de la propuesta de programa, en el que participó un grupo de docentes del estado de Zacatecas.

En el diseño de este curso piloto se buscó aportar herramientas, tanto prácticas como conceptuales, que permitieran a los docentes participantes propiciar que sus alumnos y alumnas desarrollaran el pensamiento y la conciencia histórica, ello a través del trabajo sistemático, con fuentes primarias, así como del análisis y recreación, por distintos medios, de procesos históricos vinculados, de manera específica, a la historia de la educación en México.

Aproximación teórica

En las últimas décadas, se han adoptado, casi de manera generalizada en el ámbito educativo mexicano, perspecti-

Básica, Prats, Joaquim et. al. (Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional, 2011), 18-68.

⁵ Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2011*. (Educación básica. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, 2011), p. 389.

vas pedagógicas centradas en el aprendizaje, es decir, en los procesos cognitivos que tienen lugar cuando los estudiantes aprenden en situaciones cercanas a su realidad cotidiana, por lo cual se le conoce como aprendizaje situado. Esta orientación teórico-práctica ha motivado el viraje de las tendencias en la enseñanza de la Historia. Se observa un proceso de transición en que el que dichas tendencias han buscado transitar de un modelo transmisionista, aquel donde la exposición docente o cátedra, junto con la lectura de materiales que resumen y proporcionan interpretaciones fijas de acontecimientos históricos, así como de las biografías de personajes destacados, constituyen las principales formas de enseñar; a un modelo que, por encima lo anterior, prioriza el desarrollo de habilidades para pensar históricamente, esto es, motivar una forma específica de razonamiento que Wineburg denomina contra-intuitiva pues se enfoca en una dimensión temporal diferente a la presente e involucra dos capacidades distintivas.⁶ Por una parte, “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente” y, por la otra, “la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica”.⁷

A las consideraciones anteriores sobre: qué implica aprender y enseñar Historia, se suma la convicción de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia deben ir más allá de la simple formación de una identidad

⁶ Sam Wineburg. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching*. (Pensilvania: Temple University Press, 2001).

⁷ Mario Carretero y Mario Montanero. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”. *Revista Cultura y Educación*, 20 (2008), 135.

nacional vinculada a la construcción de la patria (como ésta se ha entendido en ciertos círculos) y plantearse como una herramienta conceptual y metodológica que contribuya a la democratización de la sociedad.⁸ Acorde con estos planteamientos, pensar históricamente significa “comprender el mundo en que se vive”;⁹ la función educativa de la historia consiste en promover que el alumnado adquiera competencias que apunten a desarrollar su pensamiento histórico en aras de comprender el presente y propiciar transformaciones en el futuro próximo.

Este “giro pedagógico”, en el campo de la Historia, implica trabajar directamente con fuentes primarias en tanto que dicho acercamiento permite al estudiantado “encontrar, seleccionar, contextualizar e interpretar fuentes para argumentar la historia”.¹⁰ Se trata pues de una metodología que se asemeja (con sus matices, variantes y limitantes) al trabajo de investigación que realizan cotidianamente historiadoras e historiadores, al tiempo que considera el uso de categorías analíticas para comprender conceptos históricos tales como *relevancia histórica, evidencia, continuidad y cambio, causalidad, perspectiva histórica y dimensión ética*.¹¹

⁸ Joan Pagès y Santisteban, Antoni. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64 (2010), 10.

⁹ Julia Salazar Sotelo. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* (Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional. 2001), 95.

¹⁰ Peter Seixas, Lindsay Gibson y Kadriye Ercikan. “A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test”. En *New direction in assessing historical thinking*. Coords. Kadriye Ercikan y Peter Seixas. (Nueva York: Routledge, 2015), 103.

¹¹ Seixas, Gibson y Ercikan, “A design process for assessing his-

Comprender estos conceptos, que algunos autores denominan de segundo orden, es de fundamental importancia, pues superan en complejidad a los conceptos de primer orden que se han usado tradicionalmente para enseñar la historia de forma episódica, muchas veces descontextualizada y despojada de un sentido social más amplio. Asimismo, permiten comprender la historia como proceso o red de procesos y promueve la formulación de preguntas mediante las cuales se pueden plantear problemas alrededor de los hechos históricos y construir hipótesis para, a partir de ello, suscitar procesos de investigación que permitan analizar dichos problemas desde sus diferentes aristas y ángulos, es decir, con una perspectiva total o global,¹² todo lo cual asigna al alumnado un papel activo en la construcción del conocimiento histórico.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se concibe al aprendizaje de la historia “como un proceso activo de descubrimiento e indagación [que] requiere trabajar[se] en las aulas con observaciones racionales”,¹³ y cuyo resultado es la modificación de los esquemas cognitivos de los estudiantes. Asimismo, entendemos por enseñanza de la historia la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela, es decir, la enseñanza de significados acontecimentales, coyunturales y estructurales que cobran sentido en los usos públicos que se dan a la historia con la finalidad de comprender el presente. Cabe decir

torical thinking. The case of a one-hour test”, 102 y 103.

¹² Braudel, Ferdinand. “A manera de conclusión”. *Cuadernos Políticos*, 48 (1986), 33-44.

¹³ Prats y Santacana, “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, 38.

que esta construcción es situada histórica y culturalmente. En ella entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina las formas particulares de pensar en la Historia. Al respecto tenemos que, las reglas aplicadas en la escuela responden, según el momento histórico, a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos; a relaciones de poder dentro y fuera de la institución, y al papel que desempeñan diferentes sujetos en el proceso educativo.¹⁴ Por ello, es primordial que las y los docentes que enseñan historia mantengan una postura crítica con respecto a la escuela, sus normas y lógicas, y al aparato educativo en su totalidad, lo cual solo puede lograrse mediante un conocimiento amplio de la Historia de la Educación, tanto a nivel nacional como regional. De ello deriva nuestro interés para que el profesorado conozca dicha historia.

Otro de los conceptos fundamentales, a partir de los cuales desarrollamos nuestra propuesta, es la noción de conciencia histórica; la cual opera mediante la responsabilidad ética que adquieren los individuos frente al presente y que se vincula de manera directa con la función y el valor social que adquiere el trabajo de las y los historiadores.¹⁵ Entendemos, desde esta postura ética, que la enseñanza de la Historia, y la Historia misma como disciplina, debe servir para enriquecer la esfera pública y el papel de la sociedad civil, así como fortalecer la democracia. En este pun-

¹⁴ Sebastián Plá. "La enseñanza de la historia como objeto de investigación". *Secuencia*, 84 (2012), 169.

¹⁵ Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. (Madrid: Taurus, 1989).

to se encuentra la relación de la historia con la educación para la ciudadanía.

Dadas sus características, este modelo de educación histórica involucra el desarrollo de competencias para la enseñanza, que es, conocimiento de índole conceptual, procedimental, actitudinal y metacognitivo que tiene la cualidad de ser transferible a diferentes situaciones y que permite a quienes lo poseen “reflexionar sobre sujetos y problemas históricos cambiantes”.¹⁶

Para definir las competencias a desarrollar en el programa de formación propuesto, nos basamos en los planteamientos de José Tejada, quien plantea una clasificación de competencias para el diseño de programas de formación de formadores las cuales se dividen en competencias teóricas o conceptuales, psicopedagógicas y metodológicas y sociales. Todas ellas involucran la integración de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a la profesión, al contexto educativo, a las “bases psicopedagógicas de la formación” y al “saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.)”.¹⁷

Por otra parte, la noción de intervención educativa cobra presencia y relevancia en los discursos que circulan hoy en el ámbito educativo en México. De ahí el interés

¹⁶ Köber, Andreas y Johannes Meyer-Hamme. 2015. Historical thinking, competencies, and other measurement. Challenges and approaches. En *New direction in assessing historical thinking*, coordinado por Kadriye Ercikan y Peter Seixas. (Nueva York: Routledge, 2015), 92.

¹⁷ José Tejada Fernández, “Competencias docentes”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2009), 11.

por conocer, mostrar y expresar, “cuáles son los sentidos de distinción o diferenciación con respecto a la manera convencional de abordar los quehaceres teóricos, metodológicos y prácticos de la educación a partir de nociones como docencia, enseñanza, formación, didáctica, currículum, programa educativo, planeación, evaluación, investigación, entre otras”.¹⁸

En este sentido, el programa que proponemos puede entenderse como una intervención, pues se enfoca en solucionar un problema relacionado con el aprendizaje (de corte psicopedagógico) o relativo a cuestiones socioeducativas (integración-socialización, valores) respecto a contenidos y conceptos relacionados con la historia. Su abordaje debe estar anclado al “*significado de intervención educativa como un hacer*”,¹⁹ para coadyuvar y potenciar los aprendizajes situados desde la *praxis*, así como fundamentarlos en el campo de la educación histórica. Esto se basa en la idea de que la intervención no es simplemente una aplicación de conocimientos científicos, en este caso, de corte histórico, sino que supone una interacción, un diálogo permanente entre teoría y práctica. En el proceso de intervención se entrelazarían dos funciones: en primer lugar, la aplicación de conocimientos y, en segundo, la generación de nuevos conocimientos. Por tanto, concebimos, a la intervención educativa como una acción sobre (el) otro, con intención de promover la mejora, optimización o perfeccionamiento social.²⁰

¹⁸ Teresa de Jesús Negrete Arteaga, “La intervención educativa. Un campo emergente en México”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13 (2010), 35.

¹⁹ Negrete Arteaga, “La intervención educativa.”, 36.

²⁰ Froufe Quintas, Sindo y Sánchez Castaño, María de los Ánge-

La interrelación entre pensamiento y conciencia histórica se da en el análisis/recreación de ambos procesos, en tanto que se busca que, los docentes participantes como sus alumnos, sean capaces de explicar los procesos históricos como concomitantes, interdependientes y a su vez vinculados estrechamente con otros procesos culturales como la secularización y estatización de la educación, así como con los movimientos ideológico-filosóficos que definieron el rumbo de la educación en México, al tiempo que demuestren la capacidad para empatizar con los sujetos que participaron en dichos procesos; con sus problemáticas y vicisitudes, así como ponderar el impacto que tuvieron sus acciones en el estado actual de la educación en el país.

Metodología

Como ya se dijo, la investigación contempló tres fases: diseño del programa, su implementación y evaluación. Estas fases concuerdan con las condiciones para asegurar procesos exitosos de formación docente, a la cual se aúna “un acompañamiento cercano a los educadores que los ayude a incorporar los nuevos conceptos y herramientas en su práctica cotidiana”.²¹ Cabe decir que, debido a las circunstancias derivadas por la pandemia de COVID-19,

les. Planificación e Intervención Educativa, 2ª ed. (España: Amarú, 1994).

²¹ Macarena de Mateo Gorráez y Marco Antonio, Rigo Lemini. “Formación docente en ejercicio dentro de la educación básica y media superior: la conformación de un sistema institucional permanente en una escuela de la Ciudad de México”. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017), 2.

solo se llegó a implementar un curso piloto. Por tanto, queda pendiente la implementación formal del programa y su evaluación global. En este sentido, se tiene planeado adaptarlo al formato de un diplomado que sería impartido en colaboración entre de la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321.

En lo que respecta al diseño, se realizó una revisión documental para dar cuenta del estado del conocimiento disponible en español e inglés. Dicha revisión también nos llevó a establecer las categorías de análisis, las cuales derivan de la clasificación de competencias para la formación de formadores de Tejada citada en páginas anteriores, a las cuales se agrega la competencia didáctica. Dicha competencia “involucra habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el estudiante [docente] desarrolla en relación al diseño e implementación de estrategias didácticas acordes con la diversidad del aula y necesidades educativas de los niños, para favorecer un ambiente de aprendizaje idóneo”.²² Dado que esta competencia se centra en la implementación de estrategias didácticas concretas para favorecer el aprendizaje, diseñadas por cada docente priorizando las necesidades educativas del alumnado, consideramos muy importante su integración en el compendio de competencias que orientan la implementación y desarrollo de este programa.

²² Dávila Gutiérrez, Alicia, Xóchitl López Cano y Mariana López Victoriano. “Competencia didáctica. Su desarrollo en las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar”. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017), 2.

Tras examinar las características de la población, se determinó establecer como sujetos de estudio a docentes que imparten la materia de Historia en nivel básico con dos perfiles: i) docentes con formación pedagógica de nivel licenciatura y/o posgrado, pero sin formación específica en la enseñanza de la Historia y ii) docentes con estudios en Historia (de nivel licenciatura y/o posgrado), pero sin formación pedagógica previa. Con base en las características de ambos grupos, de un diagnóstico preliminar de necesidades de formación, así como de la oferta de este tipo de programas en Zacatecas, diseñamos el mapa curricular del programa que se describe a continuación.

Fase de diseño y componentes del mapa curricular

El objetivo que orienta el programa formativo es el desarrollo de competencias docentes que a su vez se orienten a favorecer el desarrollo de competencias en el alumnado. Como se mencionó en la introducción, este planteamiento se basa en tres de las competencias fundamentales para el aprendizaje de la Historia en nivel básico. Estas competencias son: 1) La comprensión del tiempo y el espacio histórico, 2) El manejo de la información histórica y 3) La formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Con la finalidad de que las y los docentes que participan en el programa desarrollen las competencias que les permitan intervenir mediante un plan de acción concreto, es decir, de forma estratégica y pertinente para favorecer en sus alumnos el desarrollo de las competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia, se contempla

abarcas tres campos de conocimiento que a su vez se dividen en tres ejes curriculares. Estos campos son:

- I. Didáctica y pedagogía: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los fundamentos teóricos de la pedagogía general y de la didáctica específica de la historia.
- II. Investigación histórica: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación histórica.
- III. Estudio de la Historia: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre temas específicos de la historia de México que contribuyen a comprender la complejidad del contexto social actual y permiten enfrentar sus problemáticas con conciencia social y promueven la formación de un concepto de ciudadanía “que haga visible la pluralidad de identidades, la diversidad y alteridad como características básicas de la actual democracia”.²³

El primer eje que planteamos se denomina: “Bases teóricas de la pedagogía y didáctica de la historia” revisa los fundamentos teóricos de la pedagogía general y de la di-

²³ Joan Pagès y Santisteban, Antoni. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64 (2010), 12.

dáctica específica de la historia. Con base en ello, se espera que los docentes sean capaces de explicar de manera coherente cómo construyen conceptualmente el conocimiento histórico los niños y adolescentes, así como explicar de forma comprensiva los modelos pedagógicos y los enfoques didácticos desde los cuales se ha enseñado la Historia en México.

Asimismo, se espera que los docentes sean capaces de planear y evaluar situaciones de aprendizaje mediante las cuales se fomente el desarrollo de la competencia para la comprensión del tiempo y el espacio histórico. A la par, se espera que sean capaces de vincular esta competencia con proyectos educativos más amplios como es la educación para la ciudadanía y, por tanto, conciban el aprendizaje de la Historia como una manera de formar una conciencia histórica, en palabras de Julia Salazar Sotelo: “como comprensión del presente desde el pasado, desde un aprendizaje reflexivo y crítico de la Historia”.²⁴ Las áreas que incluye este eje son: aprendizaje y construcción conceptual de conocimiento histórico, modelos pedagógicos y enfoques de la didáctica de la Historia, y planeación y evaluación del aprendizaje del conocimiento histórico.

El segundo eje, “Bases metodológicas de la investigación histórica”, retoma los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación histórica de modo que los docentes puedan explicar y justificar teóricamente la forma en que se realiza este tipo de investigación en entornos académicos, así como valorar la pertinencia y correcta apli-

²⁴ Salazar Sotelo. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*, 95.

cación de los diferentes métodos y técnicas investigativas aplicadas a diferentes problemas de investigación.

Se contempla también una revisión de la evolución de los estudios históricos partiendo del momento en que la Historia adquirió un estatuto científico (siglo XIX) y pasó a formar parte del conjunto de disciplinas que se agrupan en lo que hoy conocemos como las Ciencias Sociales y Humanísticas. Esto con la finalidad de que los docentes sean capaces de distinguir las diversas vertientes historiográficas y puedan explicar sus características, cambios de enfoque y sus fundamentos, tanto epistemológicos como ideológicos, para aplicar este conocimiento en sus clases involucrando al alumnado en la realización de proyectos que incluyan tareas de investigación y con ello propicien el desarrollo de la competencia para el manejo de información histórica provenientes de fuentes primarias. Las áreas que componen este eje son: teoría general de la historia, metodología de la investigación histórica y corrientes historiográficas.

El último eje, “Ámbitos de estudio de la historia para comprender el presente”, comprende cuatro áreas temáticas de los estudios históricos que se corresponden con los cuatro ámbitos de estudio de la historia para comprender la complejidad del contexto social actual desde la perspectiva de la historia total o global. Dichos ámbitos son: el económico, el social, el político y el cultural. Mediante la revisión de estos contenidos, se espera que los docentes sean capaces de explicar el papel que tiene el aprendizaje de la historia en la comprensión del presente y su vínculo con la educación para la ciudadanía y la democracia. Además, se busca que sean capaces de aplicar este conocimiento en

situaciones concretas de aprendizaje para promover el desarrollo de la competencia de formación de una conciencia histórica para la convivencia en el alumnado. Para ello se abordan los siguientes campos: historia política, historia económica y social, microhistoria, historia de las mentalidades, historia cultural e historia de las mujeres.

Fase de implementación y curso piloto

La implementación del programa se dio a través de un curso piloto, con duración de 40 horas. Fue impartido en ambientes combinados, es decir, la mitad de horas presenciales y mitad en línea, mediante el uso de una plataforma educativa. Se optó por esta modalidad con el fin de facilitar la participación de las y los docentes quienes, tanto por su carga laboral como por sus actividades en el ámbito privado y familiar, disponen de poco tiempo para dedicar a la formación profesional, por lo que la posibilidad de acceder a contenidos de esta índole en línea se consideró como una ventaja que habría de atraer a una mayor cantidad de participantes. Además, se contempló que, el realizar actividades en línea, podría contribuir al desarrollo de las habilidades digitales que, actualmente, forman parte de las competencias básicas para la docencia.²⁵

Para impartir el curso se formó un grupo de 10 especialistas en diferentes ramas de la Historia, de la enseñanza de la Historia y de la Historia de la educación, quienes co-

²⁵ Morales Arce, Víctor Gerardo. “Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica”, *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 5 (2013), 90.

laboraron con la planeación de las sesiones del curso, mediante secuencias didácticas que incluyeron actividades de aprendizaje para la parte presencial de cada sesión y actividades complementarias a realizar en la plataforma. Se buscó que estas últimas brindaran herramientas en el manejo de las tecnologías de la información, que fueran complementarias a su formación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y que, al mismo tiempo, fueran transferibles al trabajo que están desarrollando en el aula con sus propios alumnos y alumnas.

El grupo de asistentes al curso estuvo formado por 18 docentes desde el nivel preescolar hasta el superior. En la última sesión se realizó una mesa redonda donde, tanto los especialistas como los docentes participantes, pudieron externar sus opiniones sobre el curso. Al final, se aplicó un cuestionario para conocer de manera más precisa la percepción de los participantes sobre el desarrollo del curso y de los resultados obtenidos. Para medición de éstas, se utilizó una escala tipo *Lickert*.

En cuanto a los resultados, destacan tres aspectos: la percepción sobre el desarrollo de competencias para la enseñanza de la historia, sobre las actividades realizadas en línea y la percepción sobre el tiempo dedicado a cada sesión. Tanto de manera oral como escrita, los docentes coincidieron en que haber cursado el programa les permitió adquirir conocimientos, habilidades y actitudes específicas para la enseñanza de la historia y comprender mejor el modelo de educación histórica. Respecto a las actividades realizadas en línea, el 30% consideró que éstas no complementaron a las sesiones presenciales ni fomentaron el

aprendizaje autónomo, mientras que un 60% dijo estar de acuerdo parcialmente con esto. Asimismo, el 80% señaló que el tiempo proporcionado para cada sesión fue insuficiente.

En cuanto a la adquisición de competencias por parte de los docentes, si bien su percepción fue positiva, con el fin de obtener resultados más precisos se requiere aplicar una prueba diagnóstica y una final (*pretest-posttest*), lo cual se contempla en posteriores implementaciones del programa. Sobre las actividades en línea, es posible que la percepción negativa de los docentes se deba por fallas que se presentaron en la plataforma y a la falta de experiencia de varios de ellos para trabajar con este tipo de recursos digitales, lo cual puede resolverse con apoyo técnico y una capacitación previa. En cuanto al tiempo, los especialistas invitados también coincidieron en que era necesario reajustar la planeación y duración de las sesiones con el fin de destinar más tiempo a la realización de actividades de aprendizaje, sobre todo, de tipo colaborativo. Por último, se contempla otorgar mayor espacio al intercambio de experiencias de los mismos docentes y hacer un acompañamiento para aplicar estrategias y actividades de aprendizaje, tomando en cuenta, las condiciones impuestas por los diferentes contextos escolares, así como las necesidades educativas de su alumnado.

Conclusiones

Desde la perspectiva teórico metodológica de la Educación histórica, la enseñanza de la historia incluye: la formación

docente, la producción de materiales didácticos y la relación entre el saber historiográfico profesional; la historia en el aula también incluye el aprendizaje, pero este aprendizaje es situado dentro de una institución específica que es la escuela y ésta regula sus tiempos y sus saberes con la intencionalidad de enseñar, formar, disciplinar. En suma, se concibe cómo la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela puede enmarcarse dentro de los usos públicos de la historia en el presente, y hace referencia a la conciencia histórica como responsabilidad ética frente al presente y en especial sobre la función social de los historiadores.²⁶

Con base en esta conceptualización, la profesionalización de la enseñanza de la historia se plantea como un problema educativo y como una tarea pendiente en nuestro país, dado que un número considerable de docentes que imparten esta materia en la educación obligatoria carecen de formación pedagógica y didáctica específica para realizar esta labor. El planteamiento central, en el que basamos nuestro trabajo es que una forma efectiva de intervenir para resolver esta situación, es implementar programas de formación continua para docentes en activo, programas que pueden impartirse en diferentes modalidades (cursos, diplomados, especializaciones, etc.) dependiendo de la extensión en la que trabajen sus contenidos y del tiempo que dispongan.

Este tipo de programas contribuyen, además, al desarrollo profesional de cada docente y se alinea con lo que

²⁶ Plá, "La enseñanza de la historia como objeto de investigación", 169.

estipula la actual Ley General Educativa, en tanto que es tarea del Estado: “desarrollar competencias en los docentes”, “capacitar a las maestras y los maestros respecto de su contenido y métodos, así como generar espacios para el análisis y la comprensión” de los planes y programas y de las asignaturas respectivas y establecer propósitos específicos de aprendizaje, criterios y procedimientos evaluativos, así como metodologías que fundamenten el aprendizaje colaborativo, recreativo (lúdico) y activo, “para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo”.²⁷ Todo esto hace patente la necesidad de que las instituciones estatales de educación superior oferten este tipo de programas atendiendo a la demanda existente en lo que corresponde al sector público.

Un aspecto fundamental en este proceso estriba en la necesidad de que, tanto el profesorado como el alumnado, reflexionen acerca de la nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de la historia, es decir, la reflexión en la acción,²⁸ que permita articular los conceptos de docencia, didáctica y educación histórica.²⁹ Una forma de vincular

²⁷ LGE, Artículos 28 y 29.

²⁸ La reflexión en la acción es clave en la formación profesional y consiste en el *practicum reflexivo* como una nueva epistemología de la práctica que implica pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, lo que deviene en un *conocimiento en la acción*. (Schön, 1992 y 1998).

²⁹ Analizar y discutir las diferencias y complementos entre los conceptos fundamentales: *docencia de la historia* (el docente como sujeto central de los procesos educativos), *didáctica de la historia* (los instrumentos mediadores entre el saber histórico y el saber enseñado) y *educación histórica* (conjunto de habilidades cognitivas como el pensar históricamente). Incluso, lo que ahora se propone solamente como *enseñanza de la historia* (la construcción

tales “componentes” es mediante el desarrollo de competencias docentes, tal como lo proponemos con base en nuestra propuesta. Se requiere precisar que a diferencia de otros modelos de educación histórica,³⁰ que se alejan de una conceptualización de competencias didáctico-pedagógicas, enfocándose más los aspectos cognitivos-conceptuales, nosotros sostenemos que la formación en un modelo de competencias docentes posibilitan el desarrollo de aprendizajes significativos específicos del dominio de la Historia en el alumnado, además de que proporcionan la ventaja de permitir la adquisición y el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos transferibles y adaptables a diversas situaciones y contextos educativos. Por ejemplo, la necesidad de generar andamiajes (trabajo desde las fuentes y cotidianidad) para que, tanto los maestros como los alumnos, alcancen nuestro último objetivo, aprender y aprehender a pensar históricamente, comprender desde el pasado el presente (reflexiva y críticamente) y con ello adquirir y fortalecer una conciencia histórica, una concientización que les permita forjar la ciudadanía plena.

de significados sobre el pasado dentro de la escuela y con aprendizajes situados). (Plá, 2012) Cabría decir que, si bien la propuesta de asunción del concepto de *enseñanza de la historia* busca ser novedoso, finalmente contempla elementos como la formación de la *conciencia histórica* y la responsabilidad ética como atributos fundamentales de la ciudadanización. Momentos culminantes del *telos* por alcanzar mediante el aprendizaje a pensar históricamente (comprensión reflexiva y crítica), tal como nosotros lo proponemos y que forma parte del marco teórico de *la educación histórica*.

³⁰ Gerardo Daniel Mora Hernández y Rosa Ortiz Paz, “El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica de México”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11 (2012), 87-98.

Por último, cabría destacar que la funcionalidad o aplicabilidad de programas de formación como el que proponemos depende de la evaluación de sus resultados y que éstos, en última instancia, darán cuenta de que los educandos han aprendido a pensar históricamente, es decir, que serán capaces de evaluar reflexivamente las evidencias históricas para comprender el presente. Tal objetivo es acorde con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana: la necesidad de que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, “como una capacidad [competencia] de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad”.³¹

³¹ LGE, Artículo 26.

Bibliografía

- Braudel, Fernand. "A manera de conclusión". *Cuadernos Políticos*. 48 (1986), 33-44.
- Carretero, Mario y Mario Montanero. "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales". *Revista Cultura y Educación*, 20 (2008), 133-142.
- Dávila Gutiérrez, Alicia, Xóchitl López Cano y Mariana López Victoriano. "Competencia didáctica. Su desarrollo en las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar". *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017), 1-11.
- De Mateo Gorraéz, Macarena y Marco Antonio, Rigo Lemini. "Formación docente en ejercicio dentro de la educación básica y media superior: la conformación de un sistema institucional permanente en una escuela de la Ciudad de México". *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017), 1-11.
- Froufe Quintas, Sindo y Sánchez Castaño, María de los Ángeles. *Planificación e Intervención Educativa*, 2ª ed. España: Amarú (Col. Ciencias Sociales). 1994.
- Ley General de Educación*. México, 2019. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>.
- Habermas, Jurgen. *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. Madrid: Taurus, 1989.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Formación de los docentes de educación básica y media superior. Los docentes en México*. Informe 2015. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015, 85-123.
- Köber, Andreas y Johannes Meyer-Hamme. 2015. Historical thinking, competencias, and other measurement. Challenges and approaches. Coordinado por Kadriye Ercikan y Peter Seixas, 89-101. Nueva York: Routledge, 2015. Ercikan, Kadriye y Peter Seixas. *New direction in assessing historical thinking*. Nueva York: Routledge, 2015.
- Mora Hernández, Gerardo Daniel y Ortiz Paz, Rosa. “El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica de México”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11 (2012), 87-98.
- Morales Arce, Víctor Gerardo. “Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica”, *Apertura Revista de Innovación Educativa*, 5 (2013), 88-97.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. “La intervención educativa. Un campo emergente en México”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13 (2010), 35-43.
- Pagès, Joan y Santisteban, Antoni. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64 (2010), 8-18.
- Plá, Sebastián. “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. *Secuencia*, 84 (2012), 162-184.
- Prats, Joaquim y Joan Santacana. ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*

- en la Educación Básica, coordinado por Joaquim Prats, 18-68. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional, 2011.
- Salazar Sotelo, José. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional. 2001.
- Seixas, Peter, Lindsay Gibson y Kadriye Ercikan. A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test. En *New direction in assessing historical thinking*, coordinado por Kadriye Ercikan y Peter Seixas. 102-116. Nueva York: Routledge, 2015.
- SEP. 2011. *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Visto en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf.
- Schön, Donald. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Schön, Donald. A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1998.
- Tejada Fernández, José. "Competencias docentes". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2009), 1-15.
- Wineburg, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching*. Estados Unidos: Temple University Press, 2001.

LA MICROENSEÑANZA: ALTERNATIVA PARA LA
REFLEXIÓN DOCENTE EN ESTUDIANTES NORMALISTAS
CON ESPECIALIDAD EN HISTORIA



*Luis M. Fuentes Favila
Teresa Ordoñez Suarez
Nancy Mendoza González
Gabriel Molina Vázquez
Escuela Normal de Atlacomulco*

os modelos educativos contemporáneos han desarrollado alternativas que fomentan un pensamiento reflexivo, al incluir acciones en cada programa de estudio para capacitar el pensamiento y dirigir actividades con previsión y planificación que se reflejen conscientemente en el quehacer cotidiano de la profesión docente; Perrenoud plantea la necesidad de comprender que el oficio de enseñar requiere ser un practicante reflexivo dentro de un paradigma integrador y abierto, para ello se necesita integrar procesos cognitivos superiores en las tareas que conllevan a formar estudiantes con habilidades para la reflexión de la práctica, ésta es una labor debilitada en la Escuela Normal de Atlacomulco; razón que motiva a realizar el presente artículo.

Llevarlo a cabo, tiene como propósito contribuir a mejorar la reflexión de la práctica docente; es la Organización de Estados Iberoamericanos que anuncia, de manera especial, entre las 11 metas educativas para el 2021, el cuidado en el desarrollo profesional de los docentes; para ello revela algunos niveles de logro donde los docentes deben

estar capacitados, actualizados y motivados desde la parte curricular. Las escuelas normales funcionan como emisoras de docentes de alta calidad y por ello vigilan el proceso de formación docente.

Al tiempo que se formula la importancia del tema, también se desarrolla un instrumento específico para ser utilizado en la recolección de datos con los estudiantes normalistas participantes de la Licenciatura en educación secundaria con Especialidad en Historia (plan 1999) y quienes participaron en el Taller de Microenseñanza, para que posteriormente puedan ser comparados con quienes recurren a la reflexión de la práctica docente con estrategias convencionales o tradicionales de manera paralela, este instrumento se realiza como parte de las expectativas que se estipulan en el documento oficial emitido por la SEP. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Se advierte la necesidad de un docente de educación básica competente en la operación y reflexión de los programas de estudio vigentes.

El trabajo parte de la metodología de la Microenseñanza, sin embargo, se aspira contribuir en el diseño de un proyecto formativo que permita aproximarse a la reflexión de la práctica docente de forma gradual y progresiva con estudiantes normalistas en la enseñanza de la especialidad en cuestión.

Tanto Spelman y St John-Brook, como Nieto y Ramón, sostienen que este proceso, esta técnica puede ser utilizada como una estrategia didáctica, puede conseguir que el profesor adquiera, mejore o modifique su práctica educativa; ayudándole a desarrollar competencias didácticas.

Este artículo presenta la experiencia con un grupo de siete estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, cuatro del octavo semestre y tres de sexto semestre, una mujer y seis hombres, los cuales oscilan entre los 19 y 22 años, todos ellos participaron en el Taller denominado “Microenseñanza para la reflexión de la práctica”, el cual sigue los principios de la Microenseñanza, como establece Murillo: existe una urgente necesidad de un mejoramiento docente y para lograrlo se necesita un espacio donde pueda grabarse en un corto tiempo y recibir retroalimentación de los participantes.

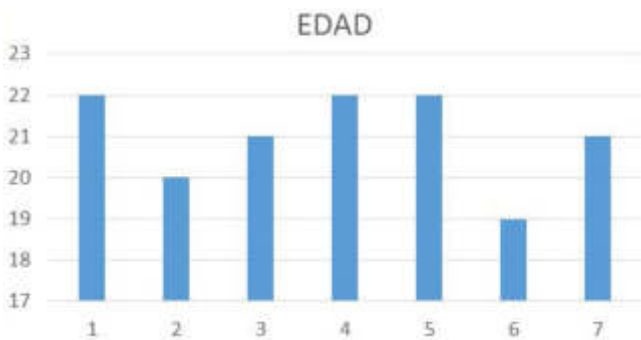


Figura 1: Edad de los participantes.

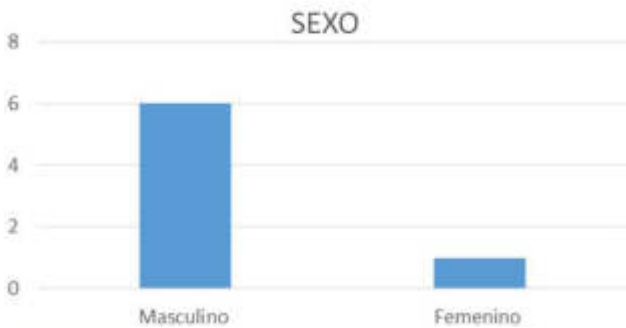


Figura 2: Sexo de los participantes.

Iniciaremos dando un panorama general de la Microenseñanza en la Escuela Normal de Atlacomulco; posteriormente se describirá la metodología utilizada y se mostrará la presentación de los resultados obtenidos en la implementación de un taller piloto con alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia; finalmente se mostrarán las conclusiones que emanan de haber llevado a cabo el taller, haciendo un encuentro con las opiniones de los asistentes.

Desarrollo

La educación Superior fija una tarea fundamental al dotar a los estudiantes de elementos que les permitirán responder satisfactoriamente a una educación para el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, así como mejorar su práctica profesional mediante la evaluación, el intercambio de experiencias que aseguren un nivel suficiente de desempeño y socialicen sus experiencias, que, tras la reflexión de su práctica docente, resulten de sus decisiones asertivas futuras.

Si bien, la Microenseñanza se crea para la formación del profesorado sólo para que adquirieran las destrezas técnicas; una de sus mayores contribuciones al proceso de la formación del profesorado es el énfasis en conductas precisas y observables que se espera demuestre el profesor que se está formando, desde esta perspectiva Dulsat-Ortiz considera que la mejora del aprendizaje del alumnado sucede cuando se cambia la metodología de la propia práctica en una actividad paralela a un laboratorio de docencia; de

tal modo que las diversas destrezas técnicas que se practican en la metodología de la Microenseñanza, en este caso, cómo formular preguntas de comprobación, refuerzo, series de inducción, conclusión y variación de estímulo, todas estaban claramente definidas y los componentes conductuales identificados.

Iniciaremos por describir el desarrollo del taller piloto de la Microenseñanza, el cual se llevó a cabo en dos sesiones; la primera sesión en un horario matutino de 8:00 a 14:00 horas y otro vespertino de 15:00 a 19:00 horas. La sesión dos, fue en un horario corrido de 8:00 a 15:00 horas, en un aula de la Escuela Normal de Atlacomulco; habiendo establecido los espacios y el horario la Subdirección Académica. En cuanto a la muestra se consideraron alumnos de 6° y 8° semestre, pues en este periodo hay un mayor acercamiento de los estudiantes normalistas con el trabajo docente que comienza desde el 5° semestre.

La SEP detalla que conforme al Plan de Estudios, el trabajo docente es el conjunto de actividades propias de un profesor de educación secundaria, que los estudiantes normalistas llevan a cabo en periodos de un ciclo escolar con varios grupos de alumnos en una escuela secundaria, bajo la tutoría de un maestro comprometido y experimentado de la misma escuela secundaria.

Los alumnos que cursan el 2° y 3° año llevan a cabo dos jornadas de prácticas semestrales, programadas a lo largo del mismo, hasta concluir 4 semanas de trabajo en condiciones reales, y en el caso de los de 4° grado, permanecen durante todo el ciclo escolar vigente en la escuela secundaria, en donde realizan su función docente, lo anterior,

descrito en el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Por tanto, los estudiantes de primer año no fueron considerados para la muestra, pues los dos semestres iniciales de la Licenciatura realizan exclusivamente jornadas de observación, mismas que les otorgan el acercamiento con las implicaciones de ser docente.

Para fines prácticos de la metodología de la Microenseñanza se citaron a una muestra de 8 alumnos (al que solo se presentaron 7), de los cuales fueron 1 mujer y 6 hombres, 4 de cuarto año y 3 de segundo año siguiendo algunos parámetros que establece Yin. Al iniciar el taller se dio a conocer a los participantes que se trataba de un taller piloto y que, como tal, se solicitaba su autorización para tomar los videos, filmaciones y los datos que ahí se recogerían como se muestra en la siguiente figura:



Figura 3: Permiso de privacidad para filmar y fotografiar.

Al inicio del taller se establecieron las bases del trabajo; instruir con la explicación de los conductores y habiendo

aclarado las dudas respecto al tema, se daría un tiempo de 20 minutos para planear una clase de 5 minutos; una condición importante en la planeación, fue la selección de temas cortos que se expondrían por el participante, cumpliendo con los elementos antes expuestos.

Posteriormente se iniciaría con las exposiciones de cada uno de los participantes filmando los acontecimientos. Los roles en juego serían distintos:

- Cuando el participante expone su clase, está con el rol de docente.
- Cuando un compañero está impartiendo la clase, los demás actúan como estudiantes, se les hace la aclaración que entre más se apeguen al comportamiento y actúen como uno alumno de secundaria, mejor provecho tendrá el participante que está como docente en ese momento.

Mientras que, en la exposición de cada tema, se aclaró que el análisis de los videos (uno a uno) sería fundamental para dar retroalimentación; el primero en expresar los comentarios al participante, sería uno de los dos conductores del taller, luego retroalimentaría el resto del grupo; como regla durante ese momento, no se permitiría hablar al participante que ejecutó su clase, al finalizar la retroalimentación de todos los participantes del taller, se entregarían las formas propuestas para evaluar al participante que funge como docente.

Ya establecida la forma de trabajar, se dio la explicación de los cuatro temas esenciales de la Microenseñanza:

- Planeación
- Inducción
- Comunicación
- Integración

Planeación

En el tema, se dieron a conocer los elementos que contiene el formato de planeación, a fin de apegarse al solicitado en la Escuela Normal; éstos son: asignatura, grado y grupo, nombre del docente, tema, unidad y/o bloque, propósito, escenario de aprendizaje/situación didáctica, metodología/ orientaciones didácticas, fecha, competencia a desarrollar, conocimientos o temas a tratar, bibliografía y dimensión que fortalece. Anexando una secuencia didáctica con actividad de inicio, desarrollo y cierre de clase con Estrategias y/o Herramientas de evaluación y el producto derivado de la clase. También se consideraron los elementos que Spelman. B. & St John-Brook; Guillermo. G y más tarde Nieto. L. y Ramón. S, mencionaron.

Se explicó a los participantes del taller cómo la planeación de sus clases, es la habilidad de presentar, en forma ordenada, todo el material que preparan; los recursos que utilizarán, así como el orden en que se presentarán, enfatizando que, implicará un trabajo previo a la clase. No obstante, es de vital importancia documentarse sobre el tema que vayan a exponer y decidir la forma en cómo se presentará, con la finalidad de no dar la impresión de estar improvisando.

Para finalizar la primera parte del taller, se dio un espacio de 15 minutos para que prepararán una clase modelo

de 5 minutos, donde se viera reflejada la planeación según lo proporcionado en la explicación, dándoles los aspectos a evaluar en esta clase:

- Objetivos de clase:
- Metodología empleada:
- Secuencia de ideas presentada:
- Actividades realizadas:
- Recursos audiovisuales utilizados:



Esquema de pizarrón o rota folios

Inducción

El segundo tema desarrollado fue la inducción, el objetivo principal de este tema es atraer la atención de los alumnos al iniciar la clase y, en esencia, es lo que un docente hace o dice para cautivar el interés de los alumnos y así volverlos más receptivos. Básicamente sería la manera en que el profesor inicia un nuevo tema y con esto se tiene la intención de que los alumnos se identifiquen con la clase.

Cuando se logra una buena inducción, se cumple el objetivo de inducir el interés, la atención y la motivación de los estudiantes previo al tema que se va a tratar más adelante, la inducción generalmente tiene tres características: es motivante para el estudiante, es independiente del tema central que se verá y está relacionada con la clase.

En cuanto al tiempo, la inducción no debe pasar del 10% del tiempo total de la clase, por ejemplo, si la clase es de 50 minutos la inducción no debe sobrepasar los 5 minutos, por tanto, se debe ser muy creativo en la inducción. Dentro de la inducción lo que debe evitar mencionar el docente es “les voy a hablar de algo muy interesante”, porque entonces se convierte en una introducción al tema y deja de ser inducción, la intención es que el estudiante relacione por sí mismo lo que se aborda en la inducción con el tema central posteriormente.

Para la inducción cuenta mucho la creatividad, ya que es la principal herramienta para el diseño, al momento de organizar y planear una inducción, es ventajoso comenzar con una lluvia de ideas sobre temas que podrían ser motivantes. Cuando los estudiantes ya están interesados y motivados para comenzar el siguiente tema, entonces es mejor ir directo a la introducción, de lo contrario, una inducción no tendría éxito por muy buena que ésta sea. Al terminar el tema se realiza de nuevo el proceso de darles el tiempo establecido para planear una clase de 5 minutos para posteriormente volver a las filmaciones y así pasar a la retroalimentación por persona. En el caso de la evaluación de la inducción, después de ver los videos uno a uno, se tomaron los siguientes aspectos: descripción de la inducción, si ésta fue: motivante, independiente del tema, si se logró la relación con el tema expuesto y ¿cómo se podría mejorar?

Comunicación

Posteriormente, se dio el tema de la comunicación, en él, se vieron las características esenciales y que van acorde con las

reglas institucionales, para ello se les pidió a los estudiantes que fueran muy receptivos, para así poder emitirla de una forma excelente. La comunicación constituye un pilar básico en el devenir educativo, Domingo, Gallego, García y Rodríguez mencionan que egresados de una Licenciatura muestran evidentes debilidades respecto a las habilidades comunicativas, siendo ésta una herramienta fundamental para generar ambientes de aprendizaje crítico mostrando un pensamiento crítico y rico en competencias cognitivas.¹

Muchas y muy variadas son las definiciones que se encuentran acerca de la comunicación. Sin embargo, todas ellas coinciden en que es un proceso en el que se produce un intercambio modificador para los involucrados y que tiene como elementos un emisor, un receptor, un canal, un código y algunos elementos que pueden aparecer, como el medio y el ruido, haciendo referencia a Jiménez, Pérez, Ortega y Rodríguez, quienes resumen el aspecto de comunicación donde el participante es capaz de recomponer la situación simulada desde la comunicación verbal y no verbal en unidades fáciles de comprender para controlarlas en una situación real.²

¹ Jesús Domingo et al., “Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas”. *Revista Educación Inclusiva* 3, nº. 5 (2010), https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15108/ed_inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Consultado el 7 de octubre de 2020).

² Lida Zoraida Jiménez et al., “La Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica del docente”. *Revista de Investigación y Desarrollo* 1, nº. 2 (2015), http://www.eorfan.org/spain/researchjournals/Investigacion_y_Desarrollo/vol1num2/2-Investigacion-y-desarrollo-81-89.pdf. (Consultado el 11 de diciembre de 2020).

De este mismo modo, la comunicación desdeña un aspecto de suma importancia dentro del aula, ya que es la función básica del docente facilitar el aprendizaje; si bien es una herramienta fundamental, también se debe contar con la habilidad de disponer adecuadamente de todos los recursos en torno a la comunicación, pues ello puede hacer la diferencia entre el docente que los estudiantes califican como: “explica muy bien” o el que “no se le entiende nada”.

Después de la explicación del tallerista, respecto a las características básicas de la comunicación, lo más apegado a lo que sería un resultado aceptable son algunos conceptos importantes que hay que considerar para establecer una buena comunicación en el aula durante una exposición, como son:

I. Dimensión verbal:

1. Buena vocalización. Hablar con dicción y claridad.
2. Modulación de la voz.
3. Utilizar un vocabulario adecuado.
4. Coherencia en la exposición.

II. Dimensión no verbal:

1. Desplazamiento por el aula.
2. Expresión corporal (gestos, ademanes, etc.).
3. Postura.

Integración

Por último, se impartió el tema de la integración que se encuentra presente en una clase, siendo la habilidad de

ayudar a los alumnos a lograr una visión general y de conjunto, del tema cubierto, identificando las secciones o conceptos más importantes y sus relaciones, tanto internas como con otros temas del curso. La habilidad de integrar oportuna y adecuadamente el tema que se expone ayudará a los estudiantes a captar y afianzar firmemente los conocimientos.

La integración, además de presentar en forma ordenada y condensada los puntos importantes del tema tratado, debe servir a los estudiantes a juntar o relacionar dichas ideas con otros conceptos aprendidos con anterioridad o que serán tratados más adelante. Durante esta etapa se consideraron algunos aspectos que rescatan Jiménez, Pérez, Ortega y Rodríguez al indicar este momento como una parte donde se revisan los elementos donde se puede hacer una síntesis de los puntos clave para poder cumplir con el objetivo inicial de la demostración.³

Las características principales de una buena integración es que puede ser hecha por el docente que impartirá la clase, aunque podría ser más efectiva si ésta es realizada por los estudiantes; puede ser en distintas formas, ya sea como recordatorio, de manera verbal, por escrito o como un resumen. El momento dentro de la clase en el que se presenta la integración puede ser al inicio, a la mitad o al final, esto irá acorde a las necesidades del tema y como crea conveniente el docente. Después de la exposición de la clase de integración se procedió a evaluar con la siguiente información:

³ Lida Zoraida Jiménez et al., "La Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica del docente", 82.

- *Momento*
- *Forma*
- ¿Cómo pudo ser mejor?

Resultados del taller

Al término del taller, se llevó a cabo una encuesta con los participantes con la finalidad de obtener información respecto a la evaluación del taller y saber si sería un buen piloto para llevar a cabo de manera permanente con todos los estudiantes de la institución, obteniendo lo siguiente:

¿Consideras que la implementación del taller complementó tu formación inicial?

El total de los alumnos que participaron opinaron que sí complementó en su totalidad. De igual manera, el total de los participantes opinó que la utilidad del taller tiene para ellos una oportunidad de uso a futuro. También comentaron que lo aprendido en el taller, les beneficiaría en tres aspectos:

- Aspectos técnicos e instrumentalistas para impartir una clase.
- Elementos metodológicos para diseñar una clase.
- Reflexionar sobre el actuar docente.

La Microenseñanza es únicamente un aspecto del programa de educación de maestros, que no intenta sustituir las fundaciones teóricas de los programas de educación de profesores, sino corregir los desequilibrios entre el énfasis desmedido que se otorga a la teoría y la negligencia con que se trata a la práctica. En este sentido, Murillo, Guillermo y, dos décadas después, Dulsat-Ortiz explican como

la Microenseñanza atiende la necesidad de provocar una respuesta distinta en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el ensayo y la reflexión inmediata integran un desarrollo de competencias de los futuros docentes.⁴ Aunado a este argumento, en el perfil “parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes” se requiere del aseguramiento de un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión.⁵

Peleberg, sostiene que en la Microenseñanza la práctica empieza con las aptitudes básicas, pero no debe tenerse ahí sino debe proporcionar al maestro oportunidades abundantes para aprender y practicar aptitudes básicas, aptitudes de orden complejo y reforzamiento de su capacidad de decisión sobre aspectos instructivos.⁶

En suma, el taller de Microenseñanza fue pensado para iniciar a los estudiantes en el análisis de la práctica recuperando todas aquellas experiencias que se viven al interior del aula, Sacristán lo expresa diciendo:

El profesor/a interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cam-

⁴ Fernando Murillo, “Nuevas opciones de capacitación para profesores”. Ma. Cecilia Guillermo, “Microenseñanza: ¿Una técnica vigente para el desarrollo de habilidades docentes?”. Carles Dulsat-Ortiz, “Microenseñanza en el laboratorio de ciencias para el alumnado del grado de educación infantil”.

⁵ SEP, *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. (2015).

⁶ Ayre Peleberg, “Microenseñanza: Un Innovador Procedimiento De Laboratorio Para Mejorar La Enseñanza Y El Entrenamiento De Profesores”. *Unesco's Bulletin Prospects in Education* I, nº 3 (1970), <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res002/txt4.htm>. (Consultado el 11 de octubre de 2020).

biante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, exigen tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social.⁷

Se asume entonces que los docentes normalistas se encuentran inmersos en una realidad, en ocasiones, contrapuesta con la teoría, no obstante contribuyen para la creación de conocimientos útiles para la reflexión; un aporte significativo del taller, para tal efecto, fue descubrirse y reconocerse como agente de implicaciones serias en el aprendizaje de los estudiantes al observar a través de los videos todas aquellas acciones, reacciones y actos no verbales que impactan en los que fungieron como estudiantes al interior del taller.

Sacristán expresa que, “el proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente [...] puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los

⁷ José Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. (Madrid: Morata, 2008), 412.

que el profesional se enfrenta a la realidad problemática".⁸

Durante las intervenciones de los asistentes al taller, se enunciaron diversas opiniones que mostraban la confrontación con la realidad dada, incluso hubo quienes afirmaron su postura ante la adversidad como una oportunidad de aprendizaje y de cambio a su práctica; expresaron la necesidad, de haber sido posible, de tomar este taller con anterioridad, pues el impacto más significativo fue poder analizar su postura, ademanes y expresión facial y verbal ante quienes fungieron como alumnos.

Cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No solo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en "conversación abierta con la situación práctica".⁹ El mismo proceso de reflexión permite que los participantes se involucren en el análisis de habilidades comunicativas debido a que es un elemento que se expresa.

Conclusiones

La Microenseñanza funciona como una fuente que sirve para atraer la atención de quienes tienen acceso al proceso de aprendizaje, la técnica debe utilizarse medida y sis-

⁸ José Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*, 419.

⁹ José Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*, 420.

temáticamente para quienes estén dispuestos a mantener un proceso de reflexión abierto a la crítica. El proceso de reflexión, durante la formación docente, funciona como un eje fundamental porque posibilita la reestructuración de saberes y genera una práctica basada en el pensamiento crítico, por ello la Microenseñanza ofrece un modo de enriquecer la capacidad de reflexión durante la formación de docentes en educación básica.

Los futuros docentes de Historia, en educación básica, son capaces de analizar y reflexionar sus actuaciones desde la comunicación verbal y no verbal, es en la Microenseñanza donde encuentran no sólo una técnica sino una estrategia que les permite mejorar su desenvolvimiento en espacios de aprendizaje para mejorar sus habilidades pedagógicas.

La Microenseñanza se convierte en un recurso potencial para docentes novatos que ponen a prueba las transposiciones pedagógicas de saberes disciplinares en un corto periodo de tiempo, de tal modo que aprovechan los contenidos que revisan en sus asignaturas curriculares y al mismo tiempo se benefician de espacios que funcionan como escenarios donde pueden superar sus deficiencias o errores metodológicos.

Se puede decir, entonces, que la Microenseñanza promete ser un recurso que sirve para medir algunos aciertos sobre la eficacia de los futuros docentes tales como: la planeación a situaciones imprevistas, la comunicación entre docente y alumno, el manejo de análisis y la síntesis en ambientes de aprendizaje en distintos momentos de la enseñanza.

Bibliografía

- Domingo, Jesús, Gallego, José Luis, García, Ignacio y Rodríguez, Antonio. "Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas". *Revista Educación Inclusiva* 3, nº. 5 (2010), https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15108/ed_inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Consultado el 11 de diciembre de 2020).
- Dulsat-Ortiz, Carles. "Microenseñanza en el laboratorio de ciencias para el alumnado del grado de educación infantil". *Revista científica* 36, nº. 3 (2019), <https://dx.doi.org/10.14483/23448350.14769>. (Consultado el 11 de diciembre de 2020).
- Guillermo, Ma. Cecilia. "Microenseñanza: ¿Una técnica vigente para el desarrollo de habilidades docentes?". *Educación y Ciencia* 1, (1997): 59-68.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Programa de Habilidades Docentes. Microenseñanza básica: manual del participante / ITESM. Monterrey N.L.: Pie Impren, 1996.
- Jiménez, Lida Zoraida*†, Pérez, Ma. Gabriela, Ortega, Elizabeth y Rodríguez, Ma. Auxilio Romana. "La Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica del docente". *Revista de Investigación y Desarrollo* 1, nº. 2 (2015), http://www.ecorfan.org/spain/research-journals/Investigacion_y_Desarrollo/vol1num2/2-Investigacion-y-desarrollo-81-89.pdf. (Consultado el 11 de diciembre de 2020).
- Murillo, F. "Nuevas opciones de capacitación para profesores". *Revista Educación* 12, nº. 2 (1988), <http://revis>

- tas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/18467. (Consultado el 11 de diciembre de 2020).
- Nieto, A. y Ramón, P. “Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando”. *ESPECTROS Perspectivas docentes* 52 (2013), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349166.pdf>. (Consultado el 11 de diciembre de 2020).
- Organización de Estados Iberoamericanos. Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: Cudipal, 2010.
- Peleberg, A. “Microenseñanza: Un Innovador Procedimiento De Laboratorio Para Mejorar La Enseñanza Y El Entrenamiento De Profesores”. *Unesco’s Bulletin Prospects in Education* I, nº 3 (1970), <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res002/txt4.htm>. (Consultado el 11 de diciembre de 2020).
- Perrenoud, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Ciudad de México: Graó, 2007.
- Sacristán, José. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 2008.
- SEP. Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo semestres. 2002.
- SEP. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. 2015.
- Spelman, B. J. y St. John-Brook, C. “Microteaching and teacher education: a critical reappraisal”. *Irish Journal of Education* 6, nº 2 (1972), <http://www.erc.ie/documents/vol06chp6.pdf>. (Consultado el 11 de diciembre de 2020).
- Yin, R. K. Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. London: SAGE Publications, 1984.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN
INICIAL DE PROFESORES Y PROFESORAS DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR, PLAN 2012 EN LA BENMAC



Martina Alvarado Sánchez
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

 El presente texto da cuenta de una investigación que se está realizando como seguimiento de la implementación del plan 2012,¹ en el que se contemplan tres cursos referidos a historia de la educación. Se inicia con un análisis de la implementación de la educación histórica en las aulas normalistas y su trascendencia en el campo laboral en educación básica; de manera breve, se alude a la enseñanza de la historia desde otra perspectiva, enfatizando el trabajo de los conceptos de segundo orden, como categorías centrales, que permita al estudiante comprender que el “hombre es producto de su tiempo”,² y que vincule la teoría y la práctica desde una mirada crítica. Los conceptos de segundo orden los recuperamos con la idea de que “se describen como las ideas que proveen herramientas de comprensión de la Historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia.”³

¹ DGESPE, *Plan de Estudios 2012*. (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2012).

² Marc Bloch, *Introducción a la Historia*. (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006).

³ Carla Peck y Peter Seixas, *The Big Six Historical Thinking Con-*

Los resultados de la investigación dan cuenta de los cambios que se gestan en el proceso de formación inicial de docentes en la BENMAC y en su desempeño profesional en el campo laboral en aulas preescolares. La metodología de investigación es de tipo cualitativa y el seguimiento del caso es con alumnos de las generaciones 2013-2017 y 2017-2021; en la que se utilizaron instrumentos como: observación participante, entrevistas, análisis de trabajos realizados por estudiantes contemplados en su portafolio digital, como proceso-producto de los tres cursos referidos a historia. El sustento teórico se centra con autores como son: Arteaga, Camargo, Díaz Barriga, Sánchez Quintanar, Galván, Pagés, Peter Lee, Seixas, entre otros, que posibilitan tener una visión más amplia en torno al estudio de la historia y la construcción del conocimiento histórico desde el modelo de educación histórica.

En el campo de la formación de profesoras y profesores de educación preescolar, se han dado reformas que dan cuenta de los cambios que en la sociedad se han gestado, pero no se toca la enseñanza de la historia. Esta carrera, desde sus orígenes, se consideraba una extensión del hogar. Con el transcurso de los años, se fue modificando dicha concepción. Para el año de 1984, se eleva la carrera a nivel licenciatura. En 1999, se presenta otro currículo. En el 2012, nuevamente se reforman los planes y programas de la educación normal a nivel nacional y por primera vez se contemplan 3 cursos referidos a historia, con el fin de que, los y las futuras docentes, tengan elementos sustanciales para trabajar la enseñanza de la historia con niños prees-

cepts. (Bogotá: Universidad de los Andes, 2013).

colares con el modelo de educación histórica. Se señalan como punto nodal, los conceptos de segundo orden entendidos como categoría de análisis, mismos que permiten conocer la historia desde otra mirada. Los estudiantes en el proceso de formación presentan cambios significativos en sus representaciones en el conocimiento de la historia.

Este escrito es producto de una investigación que se está realizando desde hace algunos años, con el fin de valorar el impacto de la reforma 2012, referido a la enseñanza de la historia. La metodología es de tipo cualitativa, se ha trabajado con estudiantes en formación, en este caso se dan resultados de dos generaciones, se cuenta con insumos como son registros de clase con alumnas y alumnos que están cursando la carrera. Dichos insumos se encuentran localizados en el portafolio de evidencias, como formadora de docentes se cuenta con dichos repositorios.

Los teóricos, para sustentar y valorar los logros de indagación, son: Santiesteban, Joan Pagés, Andrea Sánchez Quintanar, Belinda Arteaga, Siddhartha Camargo, entre otros. Teóricos que permiten articular lo que se presenta y sobre todo son impulsores del modelo de educación histórica. En un primer momento, se hizo una retrospectiva en torno a cómo se ha configurado el ser educadora de niños pequeños. Lo anterior, ha generado una identidad del ser, cómo se ha venido dando el proceso de formación y qué cursos están contemplados para la enseñanza de la historia en este periodo de educación formal. En el segundo momento, se señala el modelo de educación histórica plan 2012 y su aporte sustancial en la formación inicial de docentes del nivel preescolar para la enseñanza de la historia

en su ejercicio profesional. Finalmente se cierra con un apartado de reflexiones, que permiten enunciar la importancia de contemplar cursos referidos a la enseñanza de la historia que permitan un mejor desempeño en las aulas preescolares para el acercamiento al conocimiento de la historia.

Una mirada retrospectiva

Si se parte de que la carrera se pensaba como una capacitación a señoritas que cumpliera con la tarea de profesoras especializadas y que, atendieran a los párvulos finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se quedarían anclados en que ser educadora es sinónimo de cuidadora de niños, situación que conforme se fue transitando en el tiempo esto ha ido cambiando.

En Zacatecas, la formación de profesora para atender a niños pequeños data desde 1878 con la creación de la Escuela Normal Para Señoritas, misma que tuvo cambios de gran alcance; pero que, se puede decir que, en el Estado fue bastión importante a nivel nacional y punta de lanza en el proceso formativo de las féminas y en su desempeño al trabajar con niños de entre 3 y 6 años, para ello es de importancia revisar el proceso por el que a través del tiempo se fue sucediendo.

Los planes de estudio para esos años ofrecían las materias de: “lectura, escritura, costura, bordado y otras labores femeniles, así como principios de dibujo, aritmética, cocina, música y francés”⁴. Con el paso de los años, se fueron

⁴ José E Pedrosa, *Memoria sobre instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. (Zacatecas: Tipografía del Hospicio de

modificando los programas, así, en 1886, cuando se estipuló que la formación duraría cuatro años, entre las materias a impartir estaban: Aritmética, Canto coral, Historia general, Inglés, Ejercicios de caligrafía, Nociones de fisiología, Práctica de la enseñanza en la escuela anexa, Cursos de pedagogía (donde se contemplaba la metodología de Federico Froëbel para trabajar con párvulos); también se instruía en el cuidado de plantas, piano y manualidades.⁵

Con base en algunas fuentes de archivo, se sabe que las materias que más se ofertaban y abrían camino a corto plazo en la Escuela Normal para Señoritas eran: Música vocal e instrumental, Trabajos manuales, Piano, Teneduría de libros, Documentación mercantil, Estenografía, Mecnografía, Taquigrafía, Telegrafía e idiomas francés e inglés.⁶

Conforme se fueron presentando algunas necesidades en el periodo de la época aludida, se veía la necesidad de que la escuela debía fundamentar su hacer con elementos científicos, así se implementaron algunos principios pedagógicos de Federico Froëbel. Se recuperó la idea de que, dentro de lo educativo, y en la enseñanza de niños pequeños, era pertinente la utilización de: cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y material de construcción, entre otros, llamados los Dones de Froëbel, que eran fundamen-

niños, 1890).

⁵ Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la ciudad de México, 26 de octubre de 1886. Emitiéndose este reglamento al siguiente día y llevándose a la práctica en la Escuela Normal de la entidad, Boletín del 27 de octubre de 1886, BCEZ.

⁶ Norma Gutiérrez Hernández, *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato*. (Zacatecas: UAZ-BENMAC, 2012).

tales para ir a tono con lo que a nivel nacional se pedía dentro de la formación; dichos dones son:

Cuerpos sólidos

1. Compuesto por una pelota de tela, de dimensiones tales que el niño pueda tomarla con facilidad, a la que siguen seis pelotas más chicas con los colores del arcoíris (violeta, rojo anaranjado, azul, verde, café y gris), un soporte para hacerlas oscilar, la finalidad de este juego es la observación del color y del movimiento.
2. Constituido por una esfera, un cubo y un cilindro de madera lisa, de iguales dimensiones [...]. La esfera es sinónimo de perfección, armonía, equilibrio. El cubo significa estabilidad, continuidad en el espacio, tranquilidad, por oposición al dinamismo permanente de la esfera. El cilindro representa el equilibrio entre el cubo y la esfera.
3. Cubo de madera (es descomponible) a ocho cubos pequeños.
4. Un cubo similar al anterior y alberga a ocho paralelepípedos o ladrillitos de madera, interesa que el niño capte la idea de extensión y obediencia.
5. Un cubo descomponible en veintisiete cubos pequeños (algunos de ellos divididos diagonalmente), su finalidad es la apreciación de la simetría, la belleza y la unidad.
6. Es un cubo descomponible de veintisiete paralelepípedos o ladrillitos, ideal para las construcciones planas (algunos de ellos están seccionados en doble

dirección). Su finalidad es que perciba la proporción de las figuras en un ambiente de libertad.

Superficies:

7. Integrado por diversas superficies circulares, triangulares y cuadrangulares en un número variable.

Líneas

8. integrado por rectas (listoncillos de longitud variada), figuras circulares (círculos de metal o de papel de varios tamaños; círculos completos, semicírculos y cuadrantes).

Puntos

9. Consta de 3 tipos de materiales:
 - a. palitos y bastones pequeños
 - b. anillos y argollas de diferentes tamaños
 - c. tablas perforadas

Al usarlos, el niño puede representar distintas escenas de su entorno natural o social.

Reconstrucción

10. Este último juego facilita al niño el poder reconstruir o rehacer, sintéticamente, la figura plana y los sólidos, a partir del punto. Está formado por semillas blandas pequeñas y grandes o por bolitas de cera y palillos o trocitos de paja.⁷

En ese mismo sentido, se vio la necesidad de considerar el conocimiento del desarrollo del niño, inculcar valores,

⁷ Hortensia Cuéllar Pérez, *Froebel, la educación del hombre*, Serie (Ciudad de México: Editorial Trillas, 2008).

desarrollar la motricidad, entre otros elementos. Es así que se contempló la enseñanza de manualidades y el canto para que pudieran atraer a los pequeñines. Esto conforme al nivel de desarrollo de los niños de ahí, pero igual se pedía que las futuras profesoras supieran tocar piano, el dominio de la música; donde se puede ver la marcada diferencia entre ser profesora de educación primaria y profesora de párvulos. Las segundas se centraban en el desarrollo de las habilidades musicales como: piano, canto, etcétera. Esto era posible con mujeres de la clase acomodada, en ese sentido se fueron construyendo mitos y tradiciones difíciles de romper que en la actualidad aún perviven en torno a la concepción de ser educadora.

Otro asunto que se contemplaba para que las futuras maestras de párvulos cumplieran cabalmente con su deber, era el cursar materias que, en su conjunto, coadyuvaran a la formación de las mujeres cuya vocación era servir a la niñez. Dentro del *currículum* se contemplaba la impartición de: Español, Lectura en alta voz, Francés, Aritmética, Declamación, Nociones de literatura, Física y Química, Historia patria, Botánica y Zoología, Tenedurías, Economía doméstica, Inglés, Historia general, Lógica, Higiene general, Mineralogía y Geología, Nociones de derecho, Pedagogía y su historia, Metodología general, Sistema Froëbel, Documentación, Música vocal, Gimnasia, Costura y Caligrafía.⁸ Se incluyó la enseñanza musical dentro del currículo; se dotó de piano a la institución, siendo el pianista Fernando Villalpando, ilustre zacatecano, quien par-

⁸ Programa de exámenes, Escuela Normal para Profesoras, Boletín del primero de noviembre de 1905, BCEZ.

tipicó en dicha enseñanza con el fin de que el conocimiento se proyectara al pueblo.⁹

En esa tesitura, ser profesora de niños pequeños o de párvulos, equivalía a ser una segunda madre. Su práctica se centraba sólo en ser cuidadora y atender las necesidades afectivas del infante, caracterización que ha sobrevivido al tiempo y a las distintas denominaciones de estos establecimientos. Desde el momento de su fundación hasta la fecha, se les conoció como parvularios, luego como *kindergarten*, y, por último, como *jardines de niños* del nivel de preescolar, el núcleo duro, ha variado muy poco.

El imaginario sigue concibiendo a la educadora —antigua maestra de párvulos— como una profesional con mística propia, orientada hacia la estética, vista como una profesional desde lo manual. De igual forma, dicha carrera, por ser considerada exclusiva de la mujer, sigue siendo en gran parte femenina. En ese sentido, la mayoría de las reformas que se fueron sucediendo estuvieron pensadas para una formación de ser profesora como la segunda madre, con ciertas cualidades como ser un dechado de virtudes, entre las cuales se puede enunciar el saber realizar actividades manuales, cantos, juegos, teatro, entre otras.

Con la institucionalización de la carrera, para los años 40 del siglo XX, la situación en cierta forma se modificó, pero se siguió pensando que ser educadora era ser la segunda madre, especializada en las manualidades, entre otras. Para los años 50, de ese mismo siglo, —y como aún se seguía concibiendo esta carrera como una cuidadora de niños y el gobernador en turno pensaba que era un des-

⁹ *Boletín del Consejo del Estado de Zacatecas*, 18 de julio de 1899.

perdicio seguir formando profesoras de categoría fue así que— la formación de educadoras cierra sus puertas en la Escuela de la Constitución y se abre en el Colegio del Centro, misma que duró aproximadamente 14 años. En cambio, la Escuela Normal de la Constitución reabre sus puertas nuevamente para los años de 1953, año en el que fueron operando nuevos planes de estudio.

Para los años 60 y 70 del siglo XX, nuevamente se modifican los planes y programas en dicha formación, en los que se le veía como una profesora especialista en el arte de la técnica y la cuidadora de niños. Para el año de 1984, con la elevación de la carrera a nivel superior, se da nuevamente una reforma en todas las escuelas normales del país, en donde el *currículum* plantea una educadora investigadora, reflexiva y se enuncia la inter y multidisciplinariedad, pero no se toca lo referido a la enseñanza de la historia. No obstante, cabe señalar que en el ejercicio de prácticas se trabajan contenidos referidos a fechas patrias, entre otros. Sin embargo, a decir verdad, las educadoras lo trabajan como mera cronología, sentido común o como lo aprendieron ellas desde su experiencia, pero sin ninguna formación al respecto.

Con la puesta en marcha del plan 1999, se contemplan dos cursos que tiene que ver con el conocimiento de la historia, pero no para su enseñanza ni el aprendizaje. Los programas eran: “La educación en el Desarrollo histórico de México I y II”, que están organizados por bloques temáticos, el I., alude a “La educación en el México Prehispánico”, “La educación en la época colonial, la educación en el siglo XIX, 1821-1910” y “La educación en el periodo 1867-1910”.

Por su parte, el curso II refiere “La educación y Revolución 1910-1920” y “La consolidación del estado educador, la escuela de la unidad nacional y los años recientes”.¹⁰ Mismos que centran el estudio en el conocimiento y reconocimiento de la conformación del sistema educativo mexicano y el proceso por el que fueron transitando los jardines de niños. Las pioneras de la educación preescolar como Estefanía Castañeda, Bertha Von Glumer, Rosaura Zapata, con el fin de que las futuras profesoras y profesores de educación preescolar conocieran los orígenes de dicha profesión y el papel que jugaron las educadoras mencionadas, no tocan nada en lo referido a la enseñanza de la disciplina y de su conocimiento, mucho menos de cómo producirlo.

Por su parte, el plan 2012 contempla cursos que tienen que ver con: conocimiento de la disciplina como ciencia, sobre la enseñanza de la historia. Para ello, la organización contempla los cursos: “Historia de la Educación” en el que se revisa la conformación del sistema educativo mexicano; “La Colonia, México Independiente, hasta la actualidad”, etapas que marca la historia tradicional, pero además que distingan entre: qué es historia, para qué la historia y qué es historia de la educación, con el fin de que tengan un panorama más amplio al respecto.

Lo correspondiente al curso de “Educación histórica” refiere a poder conocer, entender y comprender las corrientes historiográficas como son “positivismo, marxismo, materialismo histórico”.¹¹ De igual forma, se revisa a

¹⁰ DGESE, *Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar*. (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2010).

¹¹ Belinda Arteaga Castillo et al, “Una propuesta para el desarro-

Marc Bloch, Car, teóricos del conocimiento de la historia, entre otros, que permiten que los estudiantes comprendan qué es la historia y cómo hacer historia; también se trabaja sobre fuentes primarias, fuentes secundarias; de igual forma se hacen visitas a archivos y hemerotecas; se revisan documentos de Pagés, Santiesteban, Seixas, entre otros, que contribuyen a valorar sobre qué es necesario cambiar en la enseñanza de la historia y del aprendizaje, entre otras actividades que posibilitan que los estudiantes le encuentren sentido a la enseñanza y aprendizaje de la disciplina dentro de su proceso de formación y vean la historia desde otra mirada. En donde el:

Valor educativo del conocimiento histórico, su principal uso social, debe ser la comprensión y la explicación del cambio y de la continuidad y su valoración. Acercar a la ciudadanía, la clave es de los cambios, las razones de su lentitud o de su rapidez, o de la permanencia, es fundamental para construir una ciudadanía libre y autónoma capaz de desarrollar su conciencia social y de comprometerse con el futuro de su sociedad.¹²

En el que el niño pequeño se vaya acercando al conocimiento de lo histórico. En ese sentido, con el modelo de educación histórica, se revisan las corrientes historiográficas y

llo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación Preescolar y Primaria”, En *Historia e identidades culturales* Joaquín Prats et al., 323-336. (Braga: Universidade do Minho, 2014).

¹² J. Pagés, *El tiempo histórico*, En *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. (Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona, 1997).

la producción de conocimiento de la disciplina; en sí, las tareas que implica un conocimiento amplio como ciencia para que los futuros profesores noveles tengan elementos para poder trabajar la enseñanza de la historia, en donde se parta de un presente que posibilite la comprensión de su pasado y puedan así vislumbrar el futuro.

Los cursos contemplados son: “Historia de la educación”, “Educación histórica en el aula” y “Educación histórica en diversos contextos”. Para muestra este último aborda aspectos como el acercamiento al patrimonio histórico, cultural, natural, que coadyuven a enriquecer el proceso de formación de los futuros profesores del nivel preescolar, y, sobre todo, cómo acercar al niño pequeño a este tipo de conocimiento para poder ir fomentando el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica, pero primero, que los futuros profesores cuenten con dichos conocimientos para poder lograr lo cometido.

El modelo de educación histórica y los cambios de representaciones en el proceso de formación del ser educadora: un estudio de caso

En el proceso de formación del ser docente, en el nivel preescolar, se ha transitado por una serie de vicisitudes en las que se puede comprender el porqué de los mitos y tradiciones que se siguen presentando, en el desempeño profesional, al interior de las aulas preescolares, en el campo de la enseñanza, como es el caso de la historia. En ese sentido, se puede enunciar que, si bien las educadoras trabajan fechas alusivas a historia, muchas de las

veces son sin sentido y, lo peor del caso, sin entender y comprender que la historia es parte del ser “como sujeto en el tiempo”.¹³

Si se acerca a los estudiantes en formación de las escuelas normales, a las fuentes primarias, asunto que se toca en los cursos antes enunciados, se puede dar cuenta del sentido y el gusto que les genera el aprendizaje de la historia. Para muestra se tienen los resultados de la investigación en proceso:

Para mí, la historia era aburrida, sin sentido, pero al ingresar a la escuela normal y trabajar la historia desde tu presente y poder entender que el pasado es parte del porqué eres como eres. Por ejemplo, el entrevistar a mi mamá para que me dijera si fui planeada, a quién me parecía, quién me cuidaba de bebé, entre otras preguntas, que refieren a mi historia personal y familiar, comprendí el porqué del carácter, mis gustos entre otras cosas.¹⁴

En ese mismo sentido Daniela señala:

Al revisar mis fotografías de cuando visitaba museos y lo aburrido que era ese tipo de actividades, le encontré pavor al escuchar sobre historia. Pero al llevar el curso de educación histórica en diversos contextos, me pude dar cuenta que los museos son huellas de la vida de una comunidad, por ejemplo cuando fui a visitar el museo comunitario de mi rancho fue con otra mirada, me di cuenta del por qué las tradiciones, las fiestas patronales, entre

¹³ Marc Bloch. *Introducción a la Historia*. (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006).

¹⁴ Párrafo extraído tal cual del escrito de la alumna Elisa de la generación 2017-2021, del 8 de abril 2020.

otras cosas, pero sobre todo cómo vivieron mis abuelos, tíos, padres, puesto que al observar objetos como estufas antiguas, planchas, metates entre otros objetos entendí por qué la forma de tratar a las mujeres y a los hombres de la familia, entre otras cosas que me ayudaron a valorar lo que soy y lo que tengo.¹⁵

Por su parte Lirio señala:

Al estar elaborando mi historia de vida, aplicar entrevistas a mis padres, revisar fotografías e ir retroalimentando con los documentos de clase y las discusiones al interior de las clases, me he interesado por conocer más sobre mi persona, comunidad, costumbres, pero sobre todo cómo puedo abordarlo con los pequeños que estarán a mi cargo en un futuro como educadora.¹⁶

En ese mismo tenor Brenda alude que:

Enseñar historia con niños pequeños, cómo es el tiempo desde la vida cotidiana, el niño comienza a desarrollar nociones más precisas, pues como dice Pagés el niño ya maneja el tiempo cuando dice “mañana fui al cine”..... pero muchas veces vemos a la historia como una mera cronología, acontecimientos sin sentido es necesario como dice Andrea Sánchez Quintanar partir del presente para conocer el pasado, y al conocer el pasado comprendemos el presente y podemos vislumbrar el futuro.¹⁷

¹⁵ Párrafo extraído tal cual del escrito de la alumna Daniela de la generación 2013-2016 del mes de 12 marzo del 2015.

¹⁶ Párrafo extraído tal cual del escrito de la alumna Lirio de la generación 2017-2021 del 23 de marzo del 2020.

¹⁷ Párrafo extraído tal cual del escrito de la alumna Brenda de la generación 2017-2021 del 23 de abril del 2020.

Con estos testimonios, entre otros productos que contemplan los portafolios de evidencias de las estudiantes en formación, se puede valorar el conocimiento que se va desarrollando en el proceso formativo de los profesores novatos, debido a que las evidencias como conocimiento-proceso y producto pueden permitir reconocer el cambio de representaciones que se van dando al trabajar la historia y su enseñanza desde otra mirada a cómo se ha venido trabajando de manera tradicional, situación que se puede afirmar por los hallazgos encontrados, que es gracias al modelo de educación histórica. En esa tesitura, es pertinente enunciar lo que señala Pagés:

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se propone desde este enfoque se ha de basar en la vida y en los problemas reales del alumnado y ha de permitirle pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses, la opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente.¹⁸

A partir de este caso del Modelo de educación histórica, con respecto al tradicional, se puede observar que la enseñanza parte de recuperar los intereses y necesidades de los estudiantes. Desde el contexto en el que se desenvuelven los alumnos, reconocen el funcionamiento de las fuentes

¹⁸ J. Pagés, “El tiempo histórico”. En Benjamín. P. y Pagés J. (Coord.), Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria. (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997).

primarias como memoria viva, que dan elementos importantes para poder enseñar una historia que genere interés y gusto por esta disciplina.

Conclusiones

Los cambios curriculares que se han presentado a través del tiempo en las escuelas normales mexicanas, en la mayoría de los casos por cuestiones políticas o bien por la necesidad de transformar las prácticas que los profesores realizan en educación básica donde preescolar no es ajeno a esto, no consideran que la asignatura de la historia es nodal para que el individuo se pueda comprender como sujeto en el tiempo, valorar lo que se tiene y, de manera trascendental, para formar buenos ciudadanos del futuro.

Por esta razón, la reforma 2012 en el campo de la enseñanza permite acercar al futuro docente a una formación profesional en el sentido amplio, puesto que le apuesta a la especialización de sus egresados. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia como lo plantea dicha reforma es: otorgar protagonismos a los jóvenes, convertirlos en pensadores reflexivos, pero sobre todo comprender por qué sucede lo que sucede, con el resultado de los hallazgos hasta el momento se puede decir que, sí es posible tener otra visión sobre lo que es enseñar historia, como es el caso del modelo de educación histórica y el trabajo con fuentes primarias.

Por un lado, les genera a los estudiantes gusto por dicha asignatura, situación que pone a los futuros profesores noveles con una perspectiva diferente de cómo enseñar

historia a niños pequeños. La reforma 2018, al quitar estos cursos y otros, deja ver que las autoridades no entienden, ni comprenden, la trascendencia en el proceso de formación del ser docente, sobre todo, de la trascendencia de que se curse este tipo de asignaturas que coadyuvan a la formación de una identidad como mexicanos, entre otros asuntos no menos importantes.

Bibliografía

- Arteaga Castillo, Belinda et al. "Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación Preescolar y Primaria". En *Historia e identidades culturales*, Joaquín Prats et al., 323-336. Braga: Universidade do Minho, 2014.
- Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*. Ciudad de México, Madrid, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Boletín del Consejo del Estado de Zacatecas*, 18 de julio de 1899.
- Camargo, Siddhartha, *Educación histórica*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, https://www.academia.edu/30224896/educaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica. (Consultado el 7 de septiembre del 2020).
- DGESPE, *Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2010.
- DGESPE, *Plan de Estudios 2012*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2012.
- Gutiérrez Hernández, Norma, *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato*. Zacateca: UAZ-BENMAC, 2012.
- Cuéllar Pérez, Hortensia, *Froëbel, la educación del hombre*. Ciudad de México: Trillas, 2008.
- Pagés, J. "El tiempo histórico". En Benjamín. P. y Pagés J. (Coord.), *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

- Peck, Carla y Peter Seixas, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Bogotá: Universidad de los Andes, (2013) <https://www.redalyc.org/pdf/815/81538634017.pdf> (Consultado el 14 de octubre del 2020).
- Pedrosa, José E, *Memoria sobre instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. Zacatecas: Tipografía del Hospicio de niños, 1890.
- Sánchez Quintanar, Andrea. "Reencuentro con la Historia, Reflexiones sobre la teoría y práctica de la historia", (2006) https://issuu.com/roxanaalvarezbenmac/docs/9._resumen_reencuentro_con_la_histo (Consultado el 14 de octubre del 2020).
- Santisteban Fernández, Antoni. "Una investigación cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico", en *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación* 19-29, (2007) <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126326> (Consultado el 16 de octubre del 2020).

EL USO DEL LIBRO DE TEXTO COMO APOYO Y NO COMO
USO EXCLUSIVO DE ENSEÑANZA. ALGUNOS CASOS EN
ESCUELAS SECUNDARIAS DE ZACATECAS



Jesús Domínguez Cardiel
Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Sin lugar a dudas el libro de texto es una herramienta de gran valía para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso de la asignatura de historia también lo es, sin embargo, durante las visitas de observación, que los maestros de formación inicial realizan a sus estudiantes, se han percatado que algunos docentes monopolizan su uso, es decir, es la única herramienta para el desarrollo de sus clases; por lo tanto, se detectaron varios problemas.

El primero es que se parcializa la visión histórica, en otras palabras, los alumnos solamente memorizan la perspectiva oficial y no se desarrolla su pensamiento crítico; el segundo problema radica en que los estudiantes pierden el interés en la clase, pues se dedican a contestar los ejercicios, hacer resúmenes y buscar conceptos que son de interés para el docente y no para ellos; y el tercer problema, y a la vez el más severo, es que los docentes no son capaces de planificar sus clases si no existe el libro de texto, esto trae como consecuencia un retraso en el arranque de las sesiones al inicio del ciclo escolar, o en su defecto, trabajos sin sentido y desconocimiento de los procesos históricos, pues los títulos en que se presentan los temas, difieren de

una mirada historiográfica que permita un conocimiento más estructurado.

Asimismo, queda en evidencia que el docente que monopoliza el uso del libro de texto, no tiene las herramientas investigativas que un maestro debe tener, pues carece del uso de fuentes primarias, herramientas didácticas enfocadas a la historia y el uso de la educación histórica y, por consiguiente, los conceptos de segundo orden. Por lo tanto, el presente texto hace una propuesta, con base en el paradigma de la educación histórica, para evitar la práctica detectada, pues resulta necesario dinamizar las clases de historia, generar el pensamiento crítico y hacer uso de distintos medios didácticos para la obtención de los aprendizajes esperados.

Brevísima historia

Los libros, desde su invención, han sido los instrumentos en el que muchas personas basan o han basado su aprendizaje, manuscritos en un inicio y durante muchísimo tiempo; posteriormente, específicamente a raíz de la mecanización que inició Gutenberg en Alemania, se producen a mayor escala, por consiguiente, llegan a más lugares y más personas los tienen a su alcance. Continuar con la historia de los libros, en este momento, resulta innecesario, pues historiadores e investigadores ya han dedicado bastante tiempo, esfuerzo y páginas para ello, sin embargo, es necesario decir que, en América, comenzaron a circular una vez que llegaron los europeos. Alguien pensará que los códices son libros, sin embargo, desde la composición física, son

distintos, por tal motivo, se comenzará este brevísimo espacio desde los libros medievales, pues, siguiendo la misma explicación, los papiros y libros enrollables tenían otra estructura.

En este sentido, lo que aquí se pretende no es saber el desarrollo o historia de los libros propiamente, sino más bien la utilización que se les ha dado como libros de texto, además conviene resaltar que este término se comienza a popularizar, al menos en México, en la segunda mitad del siglo XX. Así pues, según algunos autores, los primeros que se pueden considerar de este tipo aparecieron en el medievo, en donde “a veces la explicación del maestro consistía en leer de forma monótona o incluso dictar mientras los estudiantes copiaban pues debe tenerse en cuenta que, generalmente, el alumno no disponía de la obra comentada”.¹ Durante los siguientes siglos, y en especial a raíz del Renacimiento, la educación amplió sus horizontes y más personas accedieron a la lectura y el uso de libros, pero no se debe pensar que se masificó, sino más bien dejó de ser un monopolio eclesiástico y aunque elitista, se extendió.

Según Javier Merchán, los libros manuscritos evolucionaron, y en el siglo XVIII:

[...] los manuales escolares establecen (ieron) *una suposición sobre el destinatario y el contexto donde va a ser usado* y –podemos añadir– constituyen a su vez un reflejo,

¹ F. Javier, Merchán Iglesias, “El uso del libro de texto en la clase de Historia”. *Gerónimo de Uztariz*. No. 17/18 (2002) <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/620413.pdf>. (Consultado el 7 de diciembre de 2020), 80.

no sólo de la identidad de los usuarios, sino también de las prácticas escolares y de las circunstancias que las gobiernan [...] Asimismo, ya desde sus primeros pasos el libro de texto de Historia revela una concepción del saber histórico en la que el conocimiento se equipara con el recuerdo, de manera que la formación histórica consiste en la rememoración del pasado, construido, eso sí, de forma coherente con los intereses del estado-nación.²

Así, en los siglos XVIII y XIX, los libros de texto funcionaron como manuales que debían seguirse para aprender conocimientos más que comprender los mismos, es decir, incluso desde la misma historia de la educación se ha visto, bajo las investigaciones de historiadores reconocidos, que se usaron manuales y catequismos para aprender a pie juntillas lo que ahí se mencionaba, incluso hay ejemplos de que los niños estudiantes hacían repeticiones constantes hasta dominar el ejercicio, es decir, más que un elemento pedagógico como lo comprendemos actualmente, servía para la memorización y mecanización de ejercicios y saberes. En este sentido, el libro ha tenido históricamente la función de servir de apoyo en la memorización y aplicación de exámenes.³

Como parte de esta brevísima historia daremos un salto al siglo XX cuando en México, el 12 de febrero de 1959, el presidente Adolfo López Mateos creó, por decreto, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).⁴ Muchas páginas y tinta se han dedicado a esta acción,

² F. Javier, Merchán Iglesias, "El uso del libro", 80-81.

³ F. Javier, Merchán Iglesias, "El uso del libro", 81.

⁴ Elizer, Ixba Alejos, "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiem-

sin embargo, es menester recordarlo para comprender la inercia y utilización que se le dio por parte del magisterio mexicano a raíz de su popularización.

Entregar una obra escolar gratuita a los alumnos de primaria no constituía ninguna novedad en México. Desde el Porfiriato y en los gobiernos de Álvaro Obregón, Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho se realizaron esfuerzos para proveer de materiales de lectura y cartillas de alfabetización a las escuelas del país. [Sin embargo,] por primera vez en la historia de México no habría distinguos entre niños de escuelas primarias públicas y privadas, rurales y urbanas; cuando menos no en el material educativo que el Estado se propondría entregar, [ya que,] no sólo unificaba contenidos, sino que se atribuía funciones de autor, editor, impresor y distribuidor.⁵

Ante esta disposición gubernamental, las primarias usaron el libro de texto más por obligación que por gusto y en las postrimerías del siglo XX se extendieron de manera gratuita a la educación secundaria, no obstante, con el paso del tiempo la costumbre y el hecho de la gratuidad fueron el elemento que consolidó al libro de texto como un instrumento imprescindible en la educación nacional. Hasta aquí este pequeñísimo repaso, pero no se debe olvidar que este hábito pedagógico tuvo rechazos y aprobaciones, donde finalmente se impuso la autoridad gubernamental.

po. Autores y editoriales de ascendencia española". *RMIE*, no. 59 (2013), <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a8.pdf>. (Consultado el 6 de diciembre de 2020), 1190.

⁵ Elizer, Ixba Alejos, "La creación del libro de texto", 1190.

Metodología y problemática

Tal vez usted, lector, se preguntará el porqué del resumen anterior, la explicación radica en que, con base en esa idea de utilización de los libros, nos preguntamos, ¿cuál es la importancia actual del libro de texto y cómo hacen uso de este instrumento los docentes de las escuelas de Zacatecas? La respuesta no es nada sencilla de contestar, pues aun cuando los planes y programas explican la utilidad que debe tener y la manera en que se debe hacer, en ocasiones los profesores monopolizan su uso, o en mejores circunstancias lo combinan con estrategias didácticas y más recursos con el objetivo de diversificar la enseñanza de la historia.

En este sentido, durante el ciclo escolar 2019–2020 se tuvo la oportunidad de visitar al menos cinco escuelas pertenecientes a la zona conurbada de Zacatecas y Guadalupe, la primera, en el municipio capital del Estado del mismo nombre y la segunda, la que más desarrollo urbano ha tenido en la última década; estas observaciones se realizaron en el marco de la dirección y asesoría de documentos recepcionales de alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, en donde se encontró como problemática que algunos docentes monopolizaron el uso del libro en las clases de Historia, es decir, no los practicantes sino los titulares.

La situación era repetitiva en dos de esas escuelas, por lo que se pensó que esto se reproduciría en las demás, por lo tanto, nos dimos a la tarea de idear una estrategia que permitiera conocer la utilización de los libros de texto en

las distintas escuelas observadas. Así, partiendo de esta problemática el objetivo fue conocer cómo se utilizan los libros de texto en algunas escuelas zacatecanas, sobre todo para identificar algunas otras estrategias y fuentes utilizadas en dicho fin.

Por lo tanto, la hipótesis que se planteó fue que el libro de texto continua como la principal herramienta pedagógica en las clases de historia, aun cuando los planes más actuales, específicamente el 2017, indican que se deben diversificar las estrategias didácticas con fuentes primarias y secundarias, a la vez que se utiliza la metodología de la Educación Histórica y los conceptos de segundo orden como marcos asimiladores para la realidad histórica.

Con base en esta idea, hubo la interrogante sobre saber cómo investigar sobre esta problemática sin que los profesores o las mismas escuelas se sintieran invadidas o fiscalizadas. Por ello, se indagó sobre alguna metodología que lo permitiera, entonces fue que se recurrió a lo cuantitativo, pues se contabilizarían algunos valores y “en el contexto de las ciencias de la educación, los instrumentos de medición son procedimientos sistemáticos y estandarizados que permiten observar la conducta humana, a fin de hacer inferencias sobre determinados constructos”,⁶ además, apoyándose en un cuestionario cerrado, personal y privado, los maestros solo contestarían lo que consideraran necesario.

⁶ Carlos, Ruíz Bolívar, *Instrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. Houston, Texas, USA: Danaga Training and Consulting, 2013, 41.

Así, para realizar la investigación, se recurrió a la construcción de una serie de preguntas que de acuerdo a lo que menciona Carlos Ruíz,

[...] se concluye que un cuestionario es un instrumento de recolección de datos, de lápiz y papel, integrado por preguntas que solicitan información referida a un problema, objeto o tema de investigación, el cual es normalmente administrado a un grupo de personas. [En este sentido,] el uso del cuestionario en la investigación social se basa en un supuesto básico, cual es que el individuo dará respuestas verdaderas; es decir, se asume que el sujeto tiene tanto la voluntad como la capacidad para emitir respuestas sinceras y verdaderas acerca del objeto de estudio. Este supuesto es de vital importancia en la investigación basada en cuestionarios.⁷

La presente investigación es un momento inicial de una más grande que se pretende realizar, sin embargo, recupera los supuestos de veracidad en las respuestas, así como de la honestidad de las mismas, pues se explicó a los profesores, que se les aplicó el cuestionario, que no tenía fines lucrativos ni de fiscalización de su tarea docente, sino simplemente de interpretación, por tal motivo,

[...] la información adquirida a través de este tipo de instrumento puede suministrar información descriptiva de las características de individuos o grupos. [Asimismo,] el conocimiento de las características educacionales del grupo puede ayudar a explicar el porqué de determinadas actitudes manifestadas por sus miembros.⁸

⁷ Carlos, Ruíz Bolívar, *Instrumentos y técnicas*, 245-246.

⁸ Carlos, Ruíz Bolívar, *Instrumentos y técnicas*, 247.

Por ello, se recurrió a los cuestionarios de tipo mixto, pues se les daba la posibilidad de elegir una respuesta, sin embargo, se añadió la pregunta “otro”, que es de tipo abierta, para que colocaran algún comentario y así tuvieran la posibilidad de responder según sus consideraciones. Incluso, para mayor fiabilidad y confidencialidad, se mandó el cuestionario por correo electrónico, ya que de esa manera “existe una alta posibilidad de que el sujeto pueda responder y regresar al instrumento con más frecuencia y no se requiere que él tenga que escribir las respuestas”,⁹ como fue el caso, además, no se les pidió el nombre de las escuelas ni de ellos; entonces podemos asumir que las preguntas fueron contestadas bajo el principio de verdad.

Antes de conocer las preguntas resulta menester explicar que solo contestó la mitad de las personas a quien se solicitó, es decir, el tamaño de la muestra corresponde a 13 docentes encuestados de diferentes secundarias de la zona conurbada. Esto responde a dos factores principalmente, el primero es que los docentes, a quien se les envió, ya tenían más de 40 años de servicio, por lo que, en voz de ellos mismos, el uso de herramientas tecnológicas les resultaba complicado, la otra mitad lo resolvió de inmediato. El segundo factor se debió a que las mismas personas que argumentaron no saber usar los correos electrónicos y plataformas digitales, también dijeron no querer contestar porque su trabajo era “el mismo que cualquier profesor”, es decir, pensaron que se les criticaría o fiscalizaría por su labor docente.

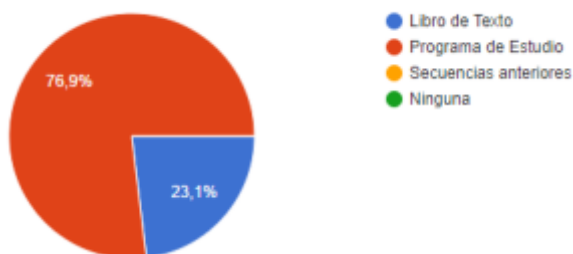
⁹ Carlos, Ruíz Bolívar, *Instrumentos y técnicas*, 252.

Resultados de las encuestas

Una vez que se identificó la problemática y se contactó a los profesores, se procedió a diseñar el cuestionario, es decir, una vez con la cuestión detectada se preguntó a los docentes si querían contestar algunas preguntas sobre el uso del libro de texto, entonces se diseñó el estudio; posteriormente éste se les envió a los docentes y, después de ver las preguntas, contestaron que no podrían realizarlo.

La primera pregunta dice: ¿Cuál es la principal herramienta que utiliza para realizar su planeación didáctica? Los ítems de respuesta fueron: Libro de Texto, programa de estudio, secuencias anteriores y otro. Las dos respuestas únicas fueron el libro de texto, con un 23.1%, y programa de estudio, con un 76.9%.

Pregunta 1 ¿Cuál es la principal herramienta que utiliza para realizar su planeación didáctica?



Esta situación nos da a entender que, los encuestados, consideran que el Programa de estudio tiene mayor importancia que el libro de texto, aunque éste no deja de ser un elemento casi indispensable en sus clases; sin embargo, también se puede apreciar que, el menos los encuestados,

consideran rehacer sus planes de trabajo. Asimismo, la alta frecuencia que tienen los libros de texto se debe a que aún “se evidencia en la educación la existencia de una complicada crisis, acentuada por la vigencia de una práctica pedagógica centrada en la transmisión de estudios programáticos”,¹⁰ lo cual no es culpa del docente, sino de la dirección vertical que la misma Secretaría de Educación Pública de México envía para trabajar los contenidos, esto no es tampoco negativo, sin embargo, la crisis radica en que no se va más allá y queda en la simple aplicación.

Pregunta 2. ¿Cuál es el libro de texto que más utiliza?



La segunda pregunta fue: ¿Cuál es el libro de texto que más utiliza? Los ítems de respuesta fueron: a) El que le mandan, b) El que usted elige, c) Antología elaborada por usted y d) Antología elaborada por una tercera persona, donde la elección de esas posibles respuestas se debió para verificar qué tanto siguen la verticalidad institucional.

¹⁰ José A., Santiago Rivera, “El libro de texto y la enseñanza de la historia”. *Presente y Pasado. Revista de Historia*. No. 19 (2005), <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/22990/articulo10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Consultado el 7 de diciembre de 2020), 171.

Así, las respuestas reflejan que los libros de texto más utilizados son los que les mandan, es decir, no tienen opción de elegir otros o también lo hacen por economía de los estudiantes, cabe la pena recordar que los alumnos de las escuelas públicas no siempre cuentan con los recursos suficientes para comprar libros del gusto del docente. Asimismo, el que el 35.5 % haya contestado que fue el que ellos eligen se debe a dos factores: el primero a que tienen la posibilidad de seleccionar y que a la vez no sea gravoso para la comunidad estudiantil, y el segundo a que, generalmente con la anuencia de los padres de familia, deciden invertir en otro que no es el de mayor uso.

Entonces, el uso casi generalizado se debe a que “la misión encomendada a este medio didáctico por la tradición pedagógica ha sido suministrar los contenidos que los alumnos requieren, acordes con las exigencias formativas establecidas en los marcos curriculares”,¹¹ incluso, también continua como instrumento indispensable porque es “útil para abordar los problemas de gobierno y gestión del tiempo de clase, pues oferta una amplia gama de tareas –ejercicios y actividades– generalmente rutinarias que ayudan al profesor o profesora a completar la función clasificatoria del examen”.¹² Empero, aunque sí es recurrente lo anterior, la situación no siempre es así, pues según la observación propia, algunos docentes usan el libro de texto no como base de la clase, sino como apoyo o recurso didáctico.

¹¹ José A., Santiago Rivera, “El libro de texto y la enseñanza”, 173.

¹² F. Javier, Merchán Iglesias, “El uso del libro de texto en la clase de Historia”, 102.

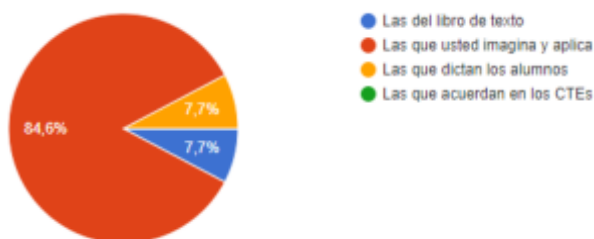
La tercera pregunta fue: ¿Qué es más importante, el libro de texto o el programa de estudio? Los ítems de respuesta fueron: a) Libro de texto, b) Programa de estudio y c) Otra. El 100% de los encuestados respondió que el Programa de estudio. El objetivo era comprobar expresamente que los docentes creían que el libro era la base para la planeación didáctica, sin embargo, esta idea era errónea, pues los encuestados afirmaron lo contrario. Asimismo, dio como referencia que, de acuerdo a la observación, las personas que decidieron no contestar la encuesta son quienes monopolizan y priorizan la importancia del libro sobre los demás recursos que se tienen.

Pregunta 3. ¿Qué es más importante, el libro de texto o el programa de estudio?



La cuarta pregunta fue: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que más usa? Los ítems de respuesta fueron: a) Las del libro de texto, b) Las que usted imagina y aplica, c) Las que dictan los alumnos y d) Las que acuerdan en los CTE's. La idea era saber la manera en que usan el libro de texto o en su defecto las diversas estrategias que se aplican en el salón de clases.

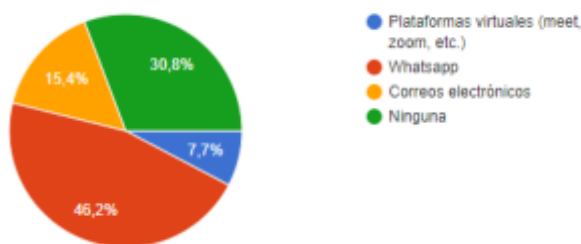
Pregunta 4. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que más usa?



Los porcentajes que se presentan reflejan que el 84.6 aplica las que imaginan ellos mismos, por encima de las que están en los libros, el 7.7 respondió que las que dictan los alumnos, esto no significa que ellos lleven la batuta de la sesión, sino más bien que el docente da una especie de democracia dirigida para permitir que se tomen decisiones pedagógicas en favor de un aprendizaje significativo; asimismo el otro 7.7 respondió que las que vienen en los libros de texto, lo que hace pensar que en esas clases solo se dedican a “completar frases, confeccionar cuadros de correspondencia, escribir el significado de algunos términos, confeccionar mapas, etc., tareas todas que en última instancia se resuelven copiando de una u otra página”,¹³ actividades contrarias a lo que las políticas actuales piden, afortunadamente solo fue menos del 10%, hecho que significa que la mayoría de los docentes se actualizan y tratan de mejorar su práctica docente.

¹³ F. Javier, Merchán Iglesias, “El uso del libro de texto en la clase de Historia”, 93.

Pregunta 5. ¿Qué medios digitales utiliza en su práctica docente de manera cotidiana en su salón de clases?



La quinta pregunta fue: ¿Qué medios digitales utiliza en su práctica docente de manera cotidiana en su salón de clases? Los ítems de respuesta fueron: a) Plataformas virtuales (Meet, Zoom, etc.), b) WhatsApp, c) Correos electrónicos y d) ninguna. En el caso de esta pregunta, se puede observar que se diversificaron las respuestas a comparación de las anteriores, pues el 46.2 afirmó utilizar el sistema de mensajería instantánea como el más usado en sus clases, no obstante, todavía el 30.8 dijo que no utiliza ningún medio digital; el 15.9 dijo que usa el correo electrónico y el 7.7 las plataformas, que hasta antes de marzo de 2020 se encontraban emergentes. Precisamente, después de este mes, diversas plataformas se convirtieron en la base de la educación, pues la emergencia sanitaria derivada del COVID-19 impidió la asistencia presencial a las instituciones, en este sentido, las respuestas, si bien reflejan una realidad pretérita, dan cuenta de una educación basada en el sistema presencial, por lo tanto, la pandemia rompió de golpe las inercias que muchos docentes tenían; aunque, cabe la pena decir también que, hay algunos que no se han

adaptado y con tumbos tratan de implementar las clases a distancia.

Pregunta 6. ¿Cómo son los trabajos que se le entregan?

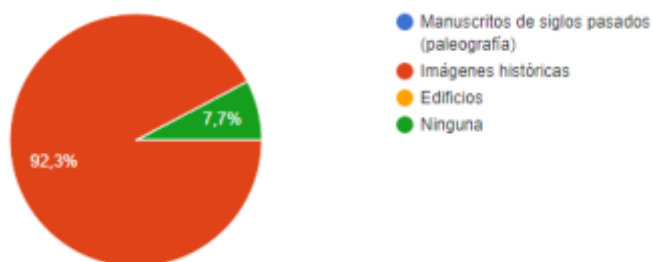


La sexta pregunta fue: Generalmente, ¿cómo son los trabajos que se le entregan? Los ítems de respuestas fueron: a) En su libreta, b) En cartulinas, hojas de máquina, etc., c) Diapositivas y d) Impresas y hechas en procesador de textos o el paquete office (Word, Excel, etc.). Las dos únicas respuestas fueron que el 76.9 entrega sus trabajos únicamente en la libreta, mientras que el 23.1 restante lo hacen en cartulinas. Los porcentajes, así como la ausencia de las demás respuestas, indican que los docentes continúan privilegiando los medios tradicionales por encima de las novedades tecnológicas, no obstante, no se debe pensar que no existe un aprendizaje significativo, sino más bien que el contexto de los estudiantes y los sitios en donde se encuentran ubicadas las escuelas, no permiten recurrir constantemente a medios digitales, incluso también es de pensarse que lo hacen para hacer más eficiente el tiempo, pues usar medios como el Power Point necesita, por lo regular, reunirse

en equipos y por lo tanto, salir de sus casas y exponerse a peligros externos.

La séptima pregunta fue: ¿Qué fuentes primarias utiliza en su práctica docente cotidiana? Los ítems de respuesta fueron: a) Manuscritos de siglos pasados, b) Imágenes históricas, c) Edificios y d) ninguna, sin embargo, contrario a lo que se pensó, solo dijeron que un 92.3 usa las imágenes históricas,¹⁴ mientras que el 7.7 por ciento contestó que no usa ninguna.

Pregunta 7. ¿Qué fuentes primarias utiliza en su práctica docente cotidiana?

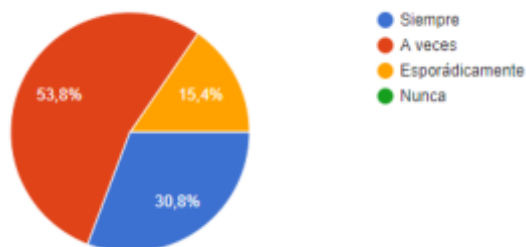


Esta pregunta en particular era de sumo interés para esta investigación, pues según el plan de Aprendizajes

¹⁴ “Al mismo tiempo, destacan que el empeño de llenar de imágenes los libros de texto, al estilo de los juegos de ordenador o las consolas que tanto atraen a los niños, ha decaído en un caos visual que impide su comprensión. Y a esto hay que sumar la imprecisión con la que están escritos”. M.P., Fernández Palop y P.A., Caballero García. “El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), (2017), <http://revistas.um.es/reifop>. (Consultado el 8 de diciembre de 2020), 209.

clave de 2017, desde el cuarto año de primaria se debe reconocer la variedad de fuentes históricas, proceso que será afianzado en segundo de secundaria,¹⁵ sin embargo, el resultado fue como se esperaba, es decir, el uso de libros de texto ha privilegiado solamente el uso de imágenes, de las cuales muchas veces no corresponden fielmente al proceso o hecho histórico, por lo tanto se dejan de lado los monumentos, ya sean prehispánicos o correspondientes a cualquier otro periodo de la historia nacional, tales como iglesias, palacios, jardines o edificios; misma situación sucede con algunos documentos que se deben conocer de manera casi obligatoria si lo que se quiere es lograr la empatía y conciencia histórica, por ejemplo: el Acta de Independencia, la Hoja de las firmas de la Constitución de 1917, etcétera.

Pregunta 8. ¿Cuál es la frecuencia que utiliza el libro de texto en sus clases?



La octava pregunta fue: ¿Cuál es la frecuencia que utiliza el libro de texto en sus clases? Los ítems de respuesta

¹⁵ Secretaría de Educación Pública. *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, (Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública, 2017), 174-176.

fueron: a) Siempre, b) A veces, c) Esporádicamente y d) Nunca, de los cuales los porcentajes fueron: 53.8 contestó que a veces, el 30.8 siempre y el 15.4 de manera esporádica.

Las respuestas que se vertieron son ilustrativas, pues, aunque de manera histórica e “insertos en la estructura de la educación pública, facilitan observar y comprender las relaciones entre la organización, difusión o alteración de una versión oficial de la historia nacional, con los desplazamientos de estructuras y contextos políticos e ideológicos básicos para la operatividad y legitimidad del poder estatal”,¹⁶ no deben ser utilizados de manera tan frecuente, pues se pierde la intención para lo que fueron creados, incluso se cae en el uso pragmático que solo busca el llenar y utilizar el tiempo por encima de los aprendizajes esperados.

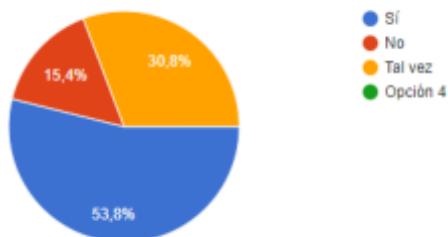
La novena pregunta fue: ¿Considera usted esencial al libro de texto en la educación secundaria? Para esta ocasión los ítems fueron: a) Sí, b) No, c) Tal vez y d) Otra, así, las respuestas fueron que el 53.8 lo considera esencial, el 30.8 tal vez, mientras que el 15.4 no, en otras palabras, “si la labor del maestro se limita a transmitir los contenidos que aparecen en el libro, en cierto modo su cualificación profesional en este desempeño podría ser mínima: bastaría con tener una buena educación en el trato con los alumnos y unas buenas dotes como reproductor de textos”.¹⁷ Des-

¹⁶ Natalia, Vargas Escobar, “La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 49 (2011), <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14018533008>. (Consultado el 8 de diciembre de 2020), 492.

¹⁷ M.P., Fernández Palop y P.A., Caballero García. “El libro de texto como objeto de estudio”, 206.

de esta investigación se piensa que no es tal el grado, sino más bien responde a una costumbre pedagógica arraigada pero que poco a poco se va disminuyendo, por lo tanto, la diversificación didáctica ayuda a que los estudiantes vean de mejor manera y con mayor profundidad, aunque sea en el nivel de secundaria, el estudio de la Historia.

Pregunta 9. ¿Considera usted esencial al libro de texto en la educación secundaria?



Aun así, y siguiendo a este mismo autor se piensa que:

Para aquellos que no tienen desarrollado un espíritu crítico y no realizan una verificación de la información antes de emitir un juicio, para los que no tienen formación o la tienen insuficiente, el que una información esté en letra impresa en un volumen de una biblioteca le da garantía de verdad.¹⁸

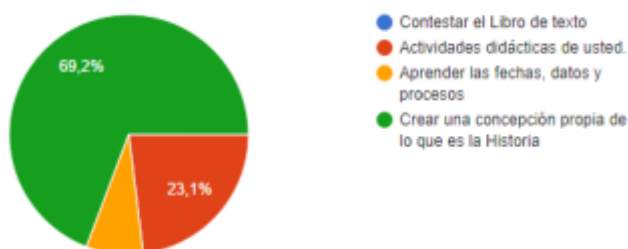
Por eso, en el caso de los estudiantes de secundaria, los libros de texto son verdades absolutas, empero, la obligación del docente debe ser la de despertarles la conciencia crítica, y por lo mismo el uso de fuentes primarias y otras

¹⁸ M.P., Fernández Palop y P.A., Caballero García. “El libro de texto como objeto de estudio”, 208.

estrategias didácticas debe ser una constante, no así el uso monopolizado del libro de texto.

La décima pregunta tiene estrecha relación con la anterior y fue: ¿Qué es más importante? Para lo que las respuestas fueron: a) Contestar el libro de texto, b) Actividades didácticas de usted, c) Aprender los datos, fechas y procesos y d) Crear una concepción propia de lo que es la Historia. Las respuestas reflejaron que en un 69.2 es más importante crear una concepción propia de lo que es la Historia, un 23.1 las actividades didácticas de cada docente y por último con un 7.7 aprender datos, fechas y procesos.

Pregunta 10. ¿Qué es más importante?

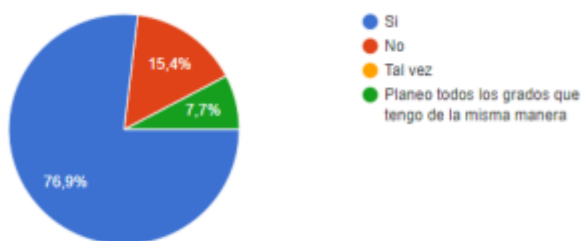


En realidad, lo anterior es a la vez alentador, pero también preocupante, es decir, casi el 70% de los encuestados considera que la conciencia crítica y personal en torno a la Historia y sus procesos es fundamental en las clases actuales, sin embargo, es interesante ver que aún casi el 10% privilegia la memorización por encima de la comprensión, que es lo que piden los planes y programas.

De la misma manera, resulta alentador que nadie contestó que era fundamental contestar el libro de texto, igual-

mente que los mismos docentes son quienes producen las actividades didácticas. Tal vez se pueda pensar con esto que la idea que aquí se propone es transgresora por ir en contra de usar el libro de texto, pero no es así, pues lo que se busca es que la educación no monopolice su uso, sino que se utilice como una herramienta necesaria, sí, pero no la única, pues el uso de fuentes primarias y otras estrategias didácticas permiten al estudiantado obtener el ansiado aprendizaje significativo.

Pregunta 11. ¿Conoce el plan de estudio con el que se planea en cada grado escolar?



La décima primera cuestión fue: ¿Conoce el plan de estudio con el que se planea en cada grado escolar? Los ítems fueron: a) Sí, b) No, c) Tal vez y d) Planeo todos los grados que tengo de la misma manera. Los porcentajes para esta interrogante fueron: 76.9 que sí conocen el plan de estudio, 15.4 no y el 7.7 que planea todos los grupos homogéneamente.

Tal vez parezca un poco ambigua esta cuestión, sin embargo, era necesaria para comprobar porqué en algunos casos continua la monopolización del uso del libro de texto. El objetivo se cumplió, pues la mayoría conoce el plan

de estudios, pero hay algunos profesores que no, por lo tanto, se deduce que solo aplican lo que propone el libro de texto, si bien no es del todo incorrecto, no debe ser así, pues desde los mismos planes se busca que sea “un instrumento que facilita las prácticas educativas diversas y pertinentes al presentar contenidos curriculares seleccionados, ordenados y expuestos de una forma didáctica”.¹⁹

En todo caso, la misma SEP pide que:

Al vincularse con otros materiales educativos que apoyan, extienden y profundizan los contenidos curriculares, el libro de texto gratuito dejará de concebirse como un único manual para el aprendizaje. En tanto se vayan dando las condiciones para hacer factible la presencia permanente de los otros materiales educativos con los que habrá de vincularse, el libro de texto será la herramienta esencial del aprendizaje, si bien gradualmente tendrá que superarse esta restricción.²⁰

Entonces, según lo observado, los docentes de secundaria que fueron encuestados, van por buen camino, ya que se encuentran en ese proceso, y, finalmente en algún momento, los docentes que aún no lo hacen, integrarán las fuentes primarias, otras actividades didácticas y el libro de texto de manera más amplia y no como un mero manual.

Finalmente, aun preocupa que hay quien planifica a todos sus grupos de la misma manera, pues el docente debe ser capaz de diferenciar las formas de aprendizaje de los estudiantes y de los grupos, en otras palabras, pensar en

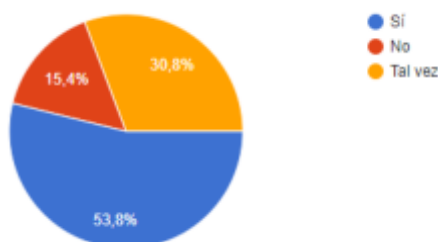
¹⁹ Secretaría de Educación Pública. *Aprendizajes clave*, 130.

²⁰ Secretaría de Educación Pública. *Aprendizajes clave*, 130.

cuáles son las estrategias más adecuadas para cada tipo de alumno o grupos, pues de esa manera les permitirá llegar a su zona de desarrollo próximo, adquirir un aprendizaje significativo y en el caso de la historia, comprender los procesos, darle un significado y con base en la empatía histórica generar una idea propia para que de manera crítica interpreten las realidades y contextos en los que viven y que a lo largo del tiempo se han formado con sus características distintivas.

Por otro lado, la última pregunta fue: ¿Considera que el libro de texto contribuye en la obtención de la identidad nacional? Las posibles respuestas fueron: a) Sí, b) No, c) Tal vez, en esta última interrogante los porcentajes indicaron que el 53.8 % considera que sí se genera una identidad nacional, el 30.8 que tal vez y el 15.4 que no.

Pregunta 12. ¿Considera que el libro de texto contribuye en la obtención de la identidad nacional?



La cuestión fue en busca de pensar que el libro, dentro de la educación secundaria:

[...] es el factor decisivo en la promoción del sentimiento de solidaridad que constituye la comunidad nacional, aun

cuando la población no comparta la misma época heroica de su fundación o esté traspasada por antagonismos internos de clase. La nación [pues] constituye una comunidad configurada a través de ciertas relaciones de poder en la que no todos participan de igual manera.²¹

Al respecto, esta pregunta se elaboró como cierre y en busca de comprender si los docentes tienen la idea o la perspectiva de que, mediante el uso de libro de texto, se puede generar la identidad nacional, pues aun cuando hay ciertos elementos que nos identifican como mexicanos, éstos deben ser afianzados, y por obvias razones la educación y el libro de texto, como instrumento, son o pueden ser esta base.

Conclusiones

Pues bien, a manera de conclusión, “entre las críticas más frecuentes sobre su empleo didáctico está la información desactualizada y obsoleta, pues no se concibe su utilización de una sola referencia cuando existe tanta diversidad conceptual”.²² Por tal motivo, se propone que su uso debe ir en función de las necesidades del alumnado y del contexto, no a la inversa, de lo contrario se corre el riesgo de caer en versiones acartonadas y sin sentido.

Allí ocurre que los libros de texto, elaborados con contenidos sobre hechos históricos, muestran una información estereotipada, de acento cronológico, con un vocabulario estandarizado; cualidades que restringen el manejo de la

²¹ Natalia, Vargas Escobar, “La historia de México”, 517-518.

²² José A., Santiago Rivera, “El libro de texto y la enseñanza”, 174.

información histórica o fragmentos empobrecidos y obsoletos.²³

No obstante, y como se ha tratado a lo largo del texto, no debe caerse en eso, pues el docente con la diversidad de estrategias que, como ya se vio, usa, amplía la educación, le da el sentido crítico necesario y privilegia la comprensión histórica, más que la memorización de fechas, lugares o personajes.

Entonces, a manera de balance, la mayoría de los docentes que contestaron el formulario son egresados de escuelas formadoras de docentes, por lo tanto, es visible que la educación e instrucción que se recibieron en estas instituciones fue adecuada y les ha permitido, a pesar de sus más de diez o quince años de servicio, adaptarse y actualizarse para continuar con la mejora de su práctica docente. Asimismo, se notó que hay diversificación en el uso de materiales y no un uso monopolizado del libro de texto, pero también fue interesante ver que aún no se elimina la importancia del libro de texto, esto no es negativo si se le da el uso como lo marcan los programas y documentos rectores de la SEP.

Así, el uso de los conceptos de primero y segundo orden no es recurrente. Se necesita afianzar la metodología de la Educación Histórica para contribuir con lo mandado en los documentos mencionados en las líneas anteriores, es decir, más que eliminar el libro de texto, su uso debe virar hacia otra dirección, una que, con base en la actualización de los docentes y la comprensión de la metodología

²³ José A., Santiago Rivera, "El libro de texto y la enseñanza", 173.

de Educación Histórica, permita a los estudiantes y a los mismos profesores, entender que la historia se encuentra presente en nuestra vida actual, que somos parte de un proceso histórico y que, como sujetos históricos, tenemos la oportunidad y responsabilidad de actuar conforme a las necesidades de los contextos en los que vivimos.

En suma, el presente texto contribuye en el campo de la didáctica de la historia para dar cuenta de que los profesores de Zacatecas se encuentran en un proceso de renovación pedagógica, pues, aunque utilizan el libro de texto recurrentemente, han avanzado en la implementación de nuevas estrategias y metodologías acordes a las necesidades de los estudiantes, por ello, esta primera encuesta también ayuda a comprender que hay una perspectiva alentadora para los estudiantes de secundaria, ya que sus profesores se encuentran en una actualización constante. Finalmente, la investigación pretende ir más allá y seguir encuestando a más profesores de ese nivel educativo, al menos para cubrir todas las escuelas de Zacatecas y Guadalupe.

Bibliografía

- Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. “El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), (2017), <http://revistas.um.es/reifop>. (Consultado el 8 de diciembre de 2020).
- Isba Alejos, Elizer, “La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española”. *RMIE*, no. 59 (2013), <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a8.pdf>. (Consultado el 6 de diciembre de 2020).
- Merchán Iglesias, F. Javier, “El uso del libro de texto en la clase de Historia”. *Gerónimo de Uztariz*. No. 17/18 (2002), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/620413.pdf>. (Consultado el 7 de diciembre de 2020).
- Ruíz Bolívar, Carlos. *Instrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. Houston, Texas, USA: Dana-ga Training and Consulting, 2013.
- Santiago Rivera, José A., “El libro de texto y la enseñanza de la historia”. *Presente y Pasado. Revista de Historia*. No. 19 (2005), <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/22990/articulo10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Consultado el 7 de diciembre de 2020).
- Secretaría de Educación Pública. 2017. *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y su-*

gerencias de evaluación, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Vargas Escobar, Natalia, “La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 49 (2011), <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14018533008>. (Consultado el 8 de diciembre de 2020).

LOS INFORMES TÉCNICOS COMO EVIDENCIA DE LA
APLICACIÓN DEL ENFOQUE GEOGRÁFICO POR MAESTROS
EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
EN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN GEOGRAFÍA



Sonia Robles Castillo
Ma. Loreto Ayala González
Josafat Rodríguez Flores
Juan Manuel Nuño Martínez
Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

 En el presente trabajo se muestran los resultados emanados de la observación directa del proceso educativo realizado durante la intervención en las Jornadas de Observación y Práctica Docente (JOPD,) llevadas a cabo por maestros en formación del V semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Geografía, las cuales se desarrollaron durante dos momentos distintos en el semestre agosto 2019 a enero 2020, con alumnos de primer año en la escuela Secundaria Técnica # 25 “J. Jesús Larios Guzmán” de Tacoaleche, del municipio de Guadalupe, Zacatecas, Técnica #10 “Benito Juárez, del municipio de Saín Alto, Técnica Industrial #60, y Técnica # 8, estos últimos del municipio de Sombrerete.

A partir de la recopilación de la información que se presenta, el documento pretende ser un referente de periodicidad semestral para la mejora constante de la intervención docente de los maestros en formación, que les permita fortalecer las áreas de oportunidad, además de ser un ins-

trumento de seguimiento donde se muestren las prácticas exitosas para las futuras JOPD, las cuales podrán ser descritas para que se transformen en artículos de divulgación, presentación en congresos, foros y sean referentes de la investigación educativa.

De manera general, el tema de investigación que aborda el Informe Técnico es la aplicación del enfoque pedagógico de la Geografía en la intervención docente de los alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Geografía, donde se analizó el trabajo de intervención docente por parte de los maestros en formación. Para lo cual se elaboraron guías de observación, instrumentos de investigación (encuestas, entrevistas, test), diario de trabajo, evidencias de la práctica, plan de clase, autor registro y grabaciones (audios, fotos y videos).

Se presentan los resultados de las actividades en el trabajo de investigación que dio inicio en la segunda semana del mes de noviembre del año 2019; la primera actividad que se desarrolló fue el diseño y ejecución de una guía de observación, cuyo objetivo fundamental fue el de reconocer las características personales y del contexto social de los alumnos de las escuelas con las que posteriormente se llevaron a cabo las dos jornadas de práctica docente.

Para cumplir con este objetivo, los maestros en formación, aplicaron encuestas a los alumnos de secundaria, además observaron distintas clases para ver la manera en que se comportaban en diferentes momentos de la jornada y distintas asignaturas, esto para generar una idea clara de la manera en que actuaban los alumnos.

Se retomó la información pertinente para la caracterización de los alumnos, a partir de lo cual se desarrollaron planes de clase para trabajar con dos grupos de primer grado de secundaria durante una semana en la asignatura de Geografía, poniendo especial atención en que las estrategias planteadas cumplieran con las características que propone el enfoque pedagógico para la enseñanza de la materia en la educación secundaria en México. Para asegurarse de que este fin se cumpliera, se diseñó una rúbrica para hacer la revisión de las planeaciones tomando como principales indicadores aquellos elementos que se enmarcan en dicho enfoque.

Para tener un mayor número de evidencias que pudieran enumerar el trabajo realizado por los maestros en formación, los estudiantes se encargaron de realizar una serie de auto-registros a partir de la implementación de sus planes de clase, en los cuales se pone de manifiesto lo sucedido durante la sesión. Asimismo, los docentes encargados de la observación aplicaron una rúbrica para evaluar el desempeño en las prácticas.

Por último, los estudiantes normalistas diseñaron un instrumento de evaluación, en el cual, los alumnos de secundaria se encargaron de evaluar el desempeño de acuerdo a lo realizado durante las dos jornadas de observación y práctica docente, éste consistió en una pequeña entrevista que da cuenta de la aplicación o, en caso contrario, la ausencia de la aplicación del enfoque de la Geografía en las clases de la jornada.

El uso y la importancia del enfoque pedagógico de la geografía

La formación de profesores, en las escuelas normales o en aquellas escuelas que funjan como formadoras de maestros, debe ser un punto nodal en la búsqueda de una calidad educativa de todos los países que así lo precisen, es importante analizar el trabajo que se realiza con los futuros docentes en miras de reflexionar las acciones para alcanzar una mejora continua en la enseñanza, y, por efecto inmediato, en el aprendizaje.

Para lograrlo siempre será fundamental que se revisen a detalle aquellos documentos que rigen tanto la formación de los docentes como el destino que tendrá esta educación, es fundamental examinar los elementos tanto del Plan de Estudios de las Licenciaturas como de Educación Básica, ya que en ellos se marcan los paradigmas vigentes que en la educación se deben seguir.

Como una manera de atender estas necesidades, se elaboraron informes técnicos con el propósito de recabar información derivada de la práctica docente y posteriormente experimentar un proceso de análisis y reflexión sobre los logros alcanzados en relación con el enfoque de la Geografía. Para llevar a cabo dicho análisis se diseñaron instrumentos de evaluación de la práctica de los normalistas, fungiendo como evaluadores maestros tutores y formadores; también se aplicó una encuesta a los alumnos para medir la aplicación del enfoque.

Cabe señalar que, para la fundamentación de informes técnicos, se buscaron trabajos similares sin obtener resul-

tado, por lo tanto, la mayoría de referentes teóricos se enfoca en el trabajo de la aplicación del enfoque pedagógico de la Geografía. Por ejemplo, en la investigación realizada por María Jesús Marrón Gaite de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado Universidad Complutense de Madrid titulado Educación geográfica y formación del profesorado.¹ Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior, analiza la importancia que tiene una buena formación del profesorado para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen con éxito, en este caso lo hacen considerando específicamente la enseñanza de la Geografía.

Su trabajo fue desarrollado dentro de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense, el cual consistió en un estudio acerca de la percepción que sus estudiantes –futuros profesionales de la docencia– tienen sobre la Geografía, así como del grado en que valoran la utilidad de su estudio y del modo en que han abordado su tratamiento en los niveles de educación Primaria y Secundaria.

Uno de los puntos que resalta en su investigación es que se debe enseñar desde una perspectiva que tenga relación directa con las necesidades formativas de los ciudadanos del siglo XXI, para lo cual enmarca que se debe propiciar que cada alumno conozca de forma personalizada cómo es el planeta en el que vive, cómo son los espa-

¹ M.J. Marrón, “Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio Europeo de Educación Superior”, (Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles nº 57, 2011), Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/issue/archive>.

cios más o menos próximos a él y cómo actúa el hombre sobre ellos.²

Para el tipo de Geografía que se quiere enseñar en México, de acuerdo al enfoque pedagógico para secundaria, se encuentra una consistencia muy similar, ya que dentro de lo que marca con respecto al contexto es el que “constituye el punto de partida hacia la comprensión de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza que dan lugar a la diversidad y a los cambios del espacio geográfico”.³

No basta con conocer los contenidos geográficos que el currículo de cada nivel educativo prescribe trabajar con los estudiantes, sino que es imprescindible, también, saberlos enseñar. Es decir, dominar la metodología y las estrategias didácticas más adecuadas para enseñar cada contenido y para optimizar cada acción de enseñanza-aprendizaje.⁴

Por otro lado, dentro de la revista electrónica Diálogos Educativos en su Volumen 14, se realizó un estudio titulado *Un Enfoque Didáctico para la Enseñanza del Espacio Geográfico*, en el cual se analiza la conveniencia de incorporar el enfoque didáctico diseñado por la Secretaría de Educación Pública de México para la enseñanza de la Geografía

² M. J. Marrón, “Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”. (Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles nº 57, 2011), Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/issue/archive>.

³ SEP, *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación* (Ciudad de México: 2017), 420.

⁴ M. J. Marrón, “Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”. (Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles nº 57, 2011), Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/issue/archive>.

por docentes de Historia y Geografía de un establecimiento educativo particular de la ciudad de Temuco, Chile, ya que consideran que éste entrega bases geográficas y didácticas sólidas que orientan la enseñanza de esta disciplina, debido a que permite el trabajo de los componentes del espacio geográfico a diferentes escalas, sus categorías de análisis, conceptos, habilidades y actitudes.

Si la geografía es una ciencia espacial y el espacio sólo es geográfico en relación con el hombre, las distintas acepciones que el espacio geográfico ha ido adoptando en función de los diversos paradigmas, han originado un objeto o enfoque distinto.⁵

El informe técnico como referente de la aplicación del enfoque pedagógico de la Geografía

Como formadores de docentes, es de suma importancia construir procesos de análisis sobre la práctica de los maestros en formación, para ello, la elaboración de informes técnicos puede ser un referente que permita la recuperación de elementos de análisis sobre las áreas de oportunidad y fortalezas del proceso formativo de los normalistas, y a su vez, que conduzca a la reflexión y la revisión de las prácticas docentes para la mejora de la intervención en el aula.

⁵ P. Félix “La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico”. Investigaciones Geográficas (Esp), n. 34, España: 2004, Acceso el 4 de diciembre de 2020, <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/298/3/Pillet%20Capdepon-Geografia%20y%20las%20distintas%20acepciones.pdf>, 142.

El informe técnico puede verse como un documento que destaca y da cuenta del progreso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de una investigación científica; en él se describen los resultados obtenidos, en este caso, del uso y aplicación del enfoque geográfico y el trabajo con recursos humanos: adolescentes de nivel secundaria.

La trascendencia del Informe técnico radica en que “los futuros docentes tendrán que adquirir un conocimiento disciplinario más avanzado del que enseñarán. Para robustecer el contenido específico, se estudiarán los enfoques y procedimientos didácticos de las áreas de conocimiento”,⁶ lo que quiere decir, que si no conocen y no aplican el enfoque geográfico, no se están teniendo resultados favorables en las Jornadas de Observación y Práctica Docente.

De acuerdo a lo establecido por la SEP, el enfoque pedagógico de la Geografía en educación secundaria, propone lo siguiente:

[...] el aprendizaje de la geografía se enmarca en un enfoque formativo que implica diseñar, organizar e implementar situaciones de aprendizaje que promuevan la participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos acerca del espacio en el que se desenvuelven, con base en sus nociones previas.⁷

Tanto el enfoque pedagógico como la aplicación son el eje rector de este Informe Técnico y de las prácticas desarrolladas por los docentes en formación del CAM. En rela-

⁶ SEP. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. (Ciudad de México: SEP, 2017), 39.

⁷ SEP. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. (Ciudad de México: SEP, 2017), 162.

ción con lo anterior y en consonancia con la SEP, sobre la importancia de la aplicación del enfoque geográfico en las JOPD, Moreno & Marrón, en su libro *Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica*, señalan:

Junto a todos los aspectos, es necesario citar también la influencia que, sobre la enseñanza de la geografía, han tenido las innovaciones metodológicas de los últimos años, tanto por lo que respecta a la búsqueda de una enseñanza más activa, como por la necesidad de adecuar el proceso de aprendizaje a la personalidad y evolución intelectual del alumno.⁸

Metodología para la construcción del informe técnico

La metodología utilizada es mixta; es decir, de tipo cualitativo y cuantitativo, a partir de la revisión y análisis de una serie de instrumentos que dan cuenta de la aplicación del enfoque geográfico en escuelas secundarias del estado de Zacatecas; la metodología se construyó a partir de una serie de pasos considerando los programas de O.P.D., así como de las asignaturas de Planeación y Evaluación y de especialidad. Los pasos fueron los siguientes:

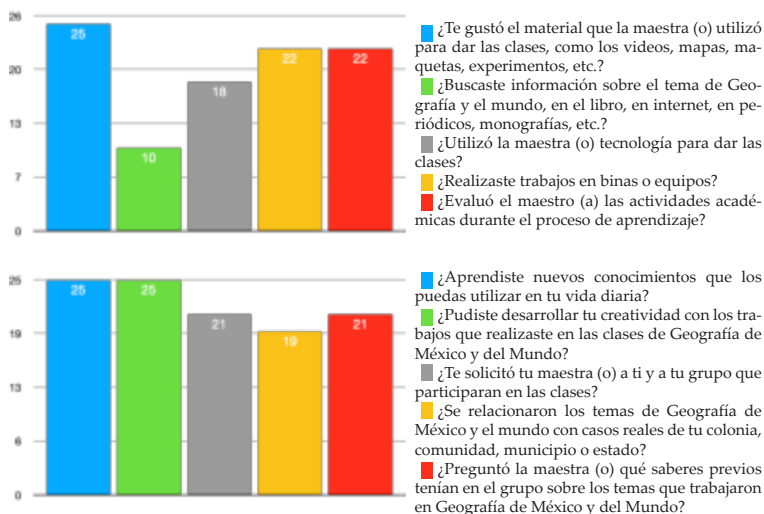
1. Consideración por parte de los investigadores sobre los elementos para el proceso de investigación.
2. Detección de problemáticas para su sistematización a partir de la asignatura de Observación y práctica docente.

⁸ J.A. Moreno, *Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica*. (Madrid: Editorial Síntesis, 1996), 46.

3. Preparación de las Jornadas de observación y práctica docente a partir del diseño conjunto de las asignaturas de Observación y práctica docente, así como de Planeación y Evaluación, considerando los elementos del proceso de construcción y análisis de informes técnicos y práctica docente en relación con el enfoque de la Geografía.
4. Los instrumentos de los normalistas para el desempeño en la primera y segunda jornada de práctica docente, fueron los siguientes:
 - Guía de observación
 - Plan de trabajo
 - Registro de clase
 - Fotos
 - Videos
 - Listas de cotejo
 - Diario de trabajo
 - Encuestas a alumnos
 - Rúbricas de evaluación
5. Intervención docente y recuperación de evidencias.
6. Análisis de evidencias.
7. Elaboración del informe técnico.

Resultados

Ocho estudiantes de la licenciatura aplicaron una encuesta a veintiséis alumnos de secundaria. Las preguntas y los resultados se muestran a continuación:



Asimismo, tanto los maestros titulares de los estudiantes y sus formadores, evaluaron a los normalistas a partir de un instrumento que medía la aplicación del enfoque geográfico en Educación Secundaria, los resultados obtenidos se muestran a continuación.



Análisis de resultados

Los resultados obtenidos reflejan que hay diferentes apreciaciones en los actores que formaron parte de la JOPD, puesto que los alumnos de secundaria evaluaron de una manera satisfactoria el desempeño de los futuros docentes, por ejemplo, en cuanto a las preguntas ¿te gustó el material que la maestra (o) utilizó para dar clases? ¿Aprendiste nuevos conocimientos que puedas utilizar en tu vida diaria?, y ¿pudiste desarrollar tu creatividad con los trabajos que realizaste en las clases de Geografía de México y del Mundo?, el 100% (veintiséis alumnos) dio respuesta positiva, lo que puede demostrar que están de acuerdo con la práctica de su profesor.

Cabe señalar que cuando se les preguntó si ellos buscan información sobre Geografía, sólo 10 alumnos contestaron afirmativamente, lo cual llama la atención, puesto que los profesores deben fomentar la autonomía en los alumnos para que éstos desarrollen competencias que les permitan buscar fuentes confiables para el estudio de las ciencias y otras áreas de estudio.

En cuanto al uso de las tecnologías que los maestros en formación implementaron en el aula, dieciocho alumnos contestaron de manera afirmativa, lo que abre la pauta para reflexionar sobre el empleo que los profesores hacían de herramientas tecnológicas antes y después del COVID-19.

En cuanto a la aplicación del enfoque geográfico, cabe destacar que diecinueve de los veintiséis alumnos refieren que sí existe relación de lo que aprendieron en las clases con las actividades que llevan a cabo de manera cotidiana,

por lo que puede resumirse que la aplicación del enfoque geográfico es mesuradamente pertinente, aunque el resto denota que debe trabajarse aún más en este aspecto.

Asimismo, es necesario analizar con mayor profundidad el proceso de evaluación que los normalistas realizan con sus alumnos y sobre todo el impacto que ello genera, ya que de acuerdo a los resultados, no es la totalidad del alumnado quien reconoce de manera contundente la evaluación por la que atravesó, entendiendo que este proceso lleva consigo múltiples aspectos cognitivos sumamente relevantes.

En este mismo sentido, es relevante señalar que bajo la mirada del paradigma socio constructivista, es muy importante realizar con detenimiento actividades que permitan el rescate de referentes previos, mismos que serán la base para el logro de aprendizajes significativos, en este tenor, veintitún alumnos dijeron haber atravesado por este proceso, lo cual debe considerarse para comprender la adquisición de conocimientos basados en el enfoque de la Geografía.

Sin duda, los resultados obtenidos dan pauta para múltiples reflexiones y análisis en relación con la práctica de los normalistas, y, asimismo, entorno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo los formadores en las Escuelas Normales, lo que abrirá, sin duda, una brecha de mejora en el sector educativo.

Conclusiones

Es importante considerar los instrumentos que se diseñarán, para la evaluación que llevan a cabo los maestros ti-

tulares y formadores, sobre el desempeño de los estudiantes normalistas, puesto que el análisis de resultados nos muestra que hay discordancia entre las apreciaciones de los formadores de docentes con las de los maestros tutores, denotando que el rigor en la evaluación que realizan los profesores del Centro de Actualización del Magisterio a los estudiantes es más estricta que la de los profesores titulares. No obstante, esto puede deberse a múltiples factores, ya que el seguimiento que dan los profesores titulares sobre la práctica de los normalistas es más puntual y continua, en tanto, la rotación del acompañamiento que los formadores hacen, puede propiciar una visión parcial sobre el desempeño de los jóvenes dentro del aula.

Indudablemente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, llevan consigo múltiples momentos de análisis y reflexión que permiten identificar áreas de oportunidad que deben ser atendidas al interior del cuerpo docente que atenderá de manera inmediata estas necesidades, de manera tal que las condiciones educativas en el nivel básico atraviesen por transformaciones que permitan el desarrollo de los procesos de aprendizaje bajo la aplicación adecuada de los enfoques orientados a la enseñanza.

Por ello, la elaboración de informes técnicos da pauta para sistematizar y documentar, a manera de investigación educativa, el trabajo docente que día a día se lleva a cabo en las aulas del país.

Bibliografía

- Fernández, C. M., *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*, Buenos Aires: Biblos, 2014.
- Marrón, M.J. 2011 “Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, n. 57, 2011. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/issue/archive>.
- J.A. Moreno, *Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica*, Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
- SEP, *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Ciudad de México: 2017.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN RELACIÓN CON LAS HERRAMIENTAS QUE OTORGA EL PLAN DE ESTUDIOS 1999 FRENTE A CIRCUNSTANCIAS DEL ADOLESCENTE



Scarlett Caballero Varela
Sonia Robles Castillo
Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

s de vital importancia mostrar en esta investigación, con base en un estudio longitudinal, el análisis transversal de una profesora de Lengua Materna –Español–¹ desde su etapa como estudiante de la Enseñanza del Español en Secundaria, su proceso para atender a la diversidad del alumnado bajo los planteamientos de la malla curricular del Plan de Estudios 1999 y cómo fue que lo resolvió recurriendo constantemente a textos que informan y actualizan su quehacer, puesto que las demandas de las situaciones áulicas *superan* en gran medida los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria.

En este plan de estudios, no se contemplan asignaturas que aborden temas como la educación inclusiva, educación socioemocional o la importancia de las neurociencias, para que ello permita al futuro docente contar con herramientas sólidas para enfrentar las múltiples situaciones complejas que caracterizan a los jóvenes del siglo XXI de las escuelas

¹ Actualmente, la asignatura de “Español” es impartida con el nombre de Lengua Materna. Español a partir de que los Programas de Estudio 2017 en Educación Básica se implementaran.

secundarias del país, de modo tal que, es menester del docente vivir procesos de actualización para lograr ser consciente de la importancia de buscar la capacitación para hacer frente a tales problemáticas.

En un primer momento, esta investigación se centró bajo el análisis de caso que surgió a partir de la jornada de práctica correspondiente al periodo de agosto de 2018 a enero de 2019, durante la asignatura de Observación y Práctica Docente, en la cual, se lanzó la consigna de elaborar un ensayo con una problemática detectada en el aula, de modo tal que, el análisis de este caso, se acuñó en las bases teóricas del Plan de Estudios 1999, específicamente en la línea de Desarrollo de los Adolescentes y las dificultades que se atravesaron en la praxis, puesto que la realidad a la cual se enfrentó fue diversa a la planteada en el Plan de Estudios 1999; ya que, en el grupo en el que se practicó, había un alumno diagnosticado con autismo, por lo tanto, de manera inmediata la futura docente detectó el primer obstáculo para el trabajo teórico-metodológico respecto al alumno.

Es importante señalar que, con base en la experiencia obtenida en la jornada de Observación y Práctica Docente, se descubrió que los estudiantes formados por el Plan de Estudios 1999, enfrentan una realidad áulica que no es abordada en éste, por lo tanto, se plantea una estrategia de intervención basada en paradigmas y modelos de la psicología del aprendizaje que oriente a los docentes para realizar un trabajo inclusivo bajo las circunstancias multifactoriales que viven día a día con el alumnado.

Relación de los Planes de Estudio 1999 y 2018 en el campo de la adolescencia

Es innegable que el quehacer docente enfrenta demandas y dificultades actuales que se relacionan con la atención al alumnado que presenta problemas de aprendizaje generados, ya sea por factores emocionales, sociales, familiares o clínicos; en ese sentido, la formación de los profesores debe incluir herramientas psicopedagógicas que les brinde la oportunidad de intervenir de manera adecuada.

Los docentes formados por el Plan de Estudios 1999, para la Licenciatura en Educación Secundaria, no cuentan con tales herramientas gracias a la naturaleza curricular del mismo, cuyos campos formativos son “habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela”,² de tal manera que se busca que los futuros docentes cuenten con “las habilidades, conocimientos, actitudes y valores”,³ que les permitan desempeñarse en un ámbito académico propiciador de “habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal”.⁴ Los anteriores campos formativos involucran una serie de asignaturas disciplinares

² SEP, *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. (Ciudad de México: Secretaría de educación Pública, 1999), 9.

³ SEP, *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria...* 9.

⁴ SEP, *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria...* 9.

que se organizan en tres campos: formación general, común y específica.

En el caso del Plan de Estudios 2018, la malla curricular contempla trayectos formativos como: “bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativas”,⁵ mismos que permiten –entre más aspectos– concebir a la educación inclusiva “como un modelo educativo que identifica y atiende la diversidad de necesidades y características del aprendizaje de cada estudiante, al mismo tiempo que se propicia la participación y el trabajo colaborativo”,⁶ lo que hace de ésta flexible, ello para facilitar el desarrollo, a cada docente, de habilidades, aptitudes, actitudes, competencias y herramientas suficientes para una intervención “pedagógica y didáctica para la inclusión”.⁷

Con ello, se entiende que el Plan 1999 tiene un enfoque, respecto a la educación inclusiva, didáctico competencial, esto es, que los docentes en formación serán capaces de reconocer diferencias individuales para el diseño y aplicación de estrategias “que estimulen el aprendizaje, sobre todo, en el caso de estudiantes con riesgo de fracaso escolar. Otra competencia didáctica refiere que el docente identifica las necesidades educa-

⁵ CEVIE, *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria*, (2018). Acceso el 27 de septiembre de 2020, <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>, s/p.

⁶ CEVIE, *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria...*, s/p.

⁷ CEVIE, *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria...*, s/p.

tivas de educación para atenderlas mediante estrategias didácticas particulares”.⁸

Lo anterior se resume en un concentrado (véase Anexo 1) que muestra la distinción entre asignaturas y cursos disciplinares, según sea el caso, que contemplan la educación inclusiva y el desarrollo socioemocional de acuerdo a cada Plan de Estudios mencionado con anterioridad.

Es evidente que el Plan de Estudios 1999 contempla paradigmas y modelos del aprendizaje que logren atender situaciones complejas y actuales, como el autismo y lo relacionado al manejo de dichos casos en el aula, no obstante, se centra en los procesos cognitivos del aprendiz; por lo que los docentes, formados con el primero, se ven limitados a intervenir con los recursos teóricos que respalden su práctica en ciertas circunstancias, puesto que las asignaturas no abordan temáticas relacionadas con la educación inclusiva y el desarrollo socioemocional que orienten al docente para identificar los casos específicos que requieren un trato especial, por lo que es menester de los profesores, buscar medios que les permitan lograr la actualización de su práctica. Sin embargo, lo hace desde la perspectiva del desarrollo general del adolescente, sin iniciar el estudio en las primeras etapas de la infancia.

La falta de recursos teóricos, si bien representa una problemática en la práctica educativa actual, es una oportunidad de crear lazos a favor del aprendizaje de todas y todos los estudiantes con las y los psicólogos educativos, quienes son un apoyo en la intervención educativa, ya que

⁸ CEVIE, *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria...*, s/p.

contribuyen a la elaboración de estrategias que se puedan emplear en el contexto escolar al interior del aula, que es donde el docente tiene la responsabilidad y la autoridad para actuar de manera pedagógica y, sobre todo, ética en estrecha relación con el enfoque de la psicología educativa, es decir, con teorías del aprendizaje que permitan comprender y atender las disfuncionalidades que tienen los individuos para aprender, asimismo, el diseño de estrategias para su atención con base en métodos, técnicas, instrumentos y momentos específicos que el profesor o profesora debe considerar para su intervención y así, no contribuir a generar barreras para el aprendizaje y la participación como lo es la de *metodologías y prácticas* que:

[...] tiene relación directa con el trabajo docente, [...] todos los ajustes, planeación, implementación, uso de recursos, estrategias, organización que el docente debe llevar a cabo para que todos los alumnos aprendan considerando sus características y condiciones. Si el docente no lo lleva a cabo entonces es una barrera metodológica o de práctica.⁹

El proceso de enseñanza, a partir del Plan de Estudios 1999, involucra la evaluación: “la evaluación es inseparable del proceso de enseñanza, ya que aporta información sobre el avance y las dificultades de los educandos en las distintas situaciones de aprendizaje”;¹⁰ si bien, muestra un lado contundente sobre la atención prioritaria y diversifi-

⁹ M. Wetto, “Barreras para el aprendizaje y la participación”, *Lifeder.com*, (2016). Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://www.lifeder.com/barreras-aprendizaje-y-participacion>.

¹⁰ SEP, *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria...* 66.

cada al alumnado, no relaciona aspectos de un proceso de enseñanza con énfasis en la *inclusión educativa*, es decir, el claro reconocimiento:

[...] de la diversidad de capacidades de los alumnos y de sus diferentes orígenes y culturas y que todos ellos han de convivir primero en la escuela y luego en la sociedad. [...] poner el acento principal en las limitaciones y en las barreras que se generan desde la organización y el funcionamiento del propio sistema educativo y no sólo en las condiciones de las escuelas para hacer posible la integración del alumnado.¹¹

Ello como método de intervención con alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación o con trastornos del desarrollo que impacten en el aprendizaje como el caso que se expone; por ejemplo, el Plan de Estudios 2018 permite que, la documentación y formación académica, contribuya al avance hacia “un sistema educativo inclusivo que fuera responsable y garante de los derechos de todos los alumnos, sea cual sea su origen, su cultura, su procedencia social o sus capacidades personales”.¹²

En ese tenor, la integración del alumnado es, en la escuela ordinaria, la misma que ofrezca, de forma prioritaria, la necesidad de suprimir las barreras que impiden la participación social y académica de todos los alumnos en las aulas, ya que muestra que la discapacidad intelectual no constituye un rasgo absoluto manifestado exclusivamente por la persona, sino que es expresión de la interacción

¹¹ A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, (Madrid: Alianza Editorial, 2017), 34-35.

¹² A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, 34.

funcional entre la persona con una limitación intelectual, sus habilidades adaptativas y el entorno en el que se desenvuelve, entre ellos, el ámbito escolar. En consecuencia, Echeita refiere que la inclusión educativa opta por la incorporación de todos los alumnos y no sólo de aquellos que tienen relación con la educación especial.¹³

La línea del tiempo: secuenciación temporal descriptiva sobre un estudio de caso

En ese sentido, atendiendo a la metodología longitudinal con base en una secuenciación temporal en la que las variables se recogen de acuerdo a tiempos diferentes con apoyo de la descripción y el análisis de efecto de un estudio de caso, es pertinente la descripción de las características en un momento de tiempo determinado.¹⁴

De tal manera, se presenta la siguiente línea del tiempo que muestra la evolución de esta investigación, desde el rol de estudiante al de profesora en Educación Secundaria con Especialidad en Español y sobre su práctica docente, con tercer grado, en la Escuela Secundaria General “Julián T. Medina”, ubicada en la comunidad El Lampotal, Vetagrande, Zacatecas, para la asignatura de *Observación y Práctica Docente*. En dicha práctica se pudieron observar al-

¹³ S. G. Echeita, “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación”, n.11, (2013). Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>, 99-118.

¹⁴ R. J. Hernández y O. L. García, “Metodología en investigación clínica. Tipos de estudios”, (s.f). [Archivo Power Point]. Acceso el 5 de octubre de 2020, <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/22.pdf>.

gunas dificultades para diseñar estrategias de trabajo con un alumno con autismo. Esta investigación obedece a un estudio de tipo longitudinal, debido a que varios de los datos mencionados anteriormente se han retomado constantemente desde el 2018, de modo que ha evolucionado el análisis sobre el objeto de estudio.

A partir del 2018, en calidad de estudiante normalista, desde la asignatura de *Observación y Práctica Docente* se lanzó la consigna de elaborar un ensayo analítico con alguna de las temáticas que hayan sido de relevancia en la última jornada de práctica. Por tanto, se inició el caso de un alumno diagnosticado con autismo por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); la falta de conocimiento y sobre cómo intervenir en el aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debió a la ausencia de una asignatura, en el Plan de Estudios 1999 que dotara de herramientas al respecto en ese momento, por lo que se consultó bibliografía sobre el tema, específicamente la proporcionada por el Plan de Estudios 2018, en el curso *Desarrollo en la adolescencia* en el que se encontró información sobre los trastornos del lenguaje, siendo éste uno de los principales rasgos del cuadro referente a la patología que se deseaba estudiar.

De modo tal, se indagó que el lenguaje es un “sistema funcional verbal [que] se forma sobre la base de un sistema de reflejos condicionados y está integrado por tres analizadores, el visual, el auditivo verbal y el motor verbal”,¹⁵ en ese sentido, se comprendió que

¹⁵ A. M. R. Morán, M. L. Y. Vera y M. R. Morán, “Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Conside-

[...] los trastornos del lenguaje en los niños impulsaron a que [...] se obtuviera la atención pedagógica y [llegara] a promover iniciativas centradas tanto, con la creación de centros especiales como desplegaron iniciativas de integración escolar como en los sistemas de educación pública.¹⁶

Por tanto, el fin es la transformación del sistema educativo para hacer posible que todos los alumnos y alumnas aprendan juntos:

La inclusión es una empresa compartida. Vemos la promoción del aprendizaje y la participación y la lucha contra la discriminación como una tarea que nunca termina, que nos involucra a todos en la reflexión y en la reducción de las barreras que nosotros hemos y seguimos creando y que crean fracaso escolar y marginación.¹⁷

Gracias a esa indagación, se entendió que la educación inclusiva, como lo definen Ainscow, Booth y Dyson, “se trata de un proceso de mejora e innovación sistemático, para tratar de promover el aprendizaje y la participación e inte-

raciones para la atención en la escuela. Universidad y Sociedad”, n.2, (2017). Acceso el 4 de octubre de 2020, <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus30317.pdf>, 193.

¹⁶ A. M. R. Morán, M. L. Y. Vera y M. R. Morán, “Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. Universidad y Sociedad”,... 193.

¹⁷ T. Booth y M. Ainscow, “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. (Bristol, UK: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002). Acceso el 4 de octubre de 2020, http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf, 9.

gración de los alumnos, prestando especial atención a los más vulnerables o a aquellos que sufren algún tipo de discriminación”,¹⁸ por tal motivo, en 2019 se llevó a la práctica el saber construido a partir del curso mencionado, como en los de *Desarrollo socioemocional y aprendizaje* y *Teorías y modelos de aprendizaje*, sobre que la inclusión educativa es una de las soluciones tentativas para evitar la exclusión en el aula propiciada por la desinformación.

En ese marco, se estudió sobre desarrollo socioemocional con base en la teoría del apego de John Bowlby, la cual:

[...] remite a la constante tendencia de los humanos para establecer vínculos afectivos, el cual consiste en buscar el contacto o la proximidad con determinadas personas. Señalando que la interacción que el adulto establece con los demás, corresponde a la calidad con la [que] se vinculó con sus cuidadores.¹⁹

Bajo ese esquema, fue posible realizar adecuaciones a las planeaciones para atender el caso del alumno con autismo, no obstante, no se aplicaron gracias a que el conocimiento sobre su trastorno fue después de haber realizado la práctica docente, aun así, la experiencia permitió conti-

¹⁸ R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”. *Revista digital para educadoras, educadores sociales, animadoras y animadores socio-culturales*, n.16, (2012). Acceso el 5 de octubre de 2020, https://www.researchgate.net/publication/338898438_Hacia_la_construccion_de_procesos_y_practicas_exclusivas_Metodologias_para_la_intervencion, 1-12.

¹⁹ S. Robles, “El dispositivo móvil como objeto contrafóbico que permite controlar la vivencia del sentimiento de soledad en los jóvenes”, (2020), [documento inédito], 30.

nuar estudiando sobre cómo realizar intervenciones bajo metodologías inclusivas en esos casos, lo que llevó a retomar el ensayo elaborado en 2018 como una investigación formal titulada: “Educación inclusiva, una mirada psicopedagógica: análisis de la práctica” para presentarla en el *1er Congreso Internacional de Investigación Educativa* organizado por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, en donde se presentó una propuesta educativa –gracias a las aportaciones de autores expertos en el desarrollo socioemocional y de aprendizaje como Rafael Bisquerra (2003), consultados en la bibliografía ofrecida por los cursos del Plan de Estudios 2018–, dirigida al logro de la eficacia de las actividades inclusivas frente a alumnos con autismo bajo la ideología educativa de:

[...] la educación emocional [que] pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla, así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.²⁰

Por tanto, es relevante “construir bienestar [...], los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse

²⁰ R. Bisquerra, “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa*, n.21, (2003). Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>, 9.

competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo”,²¹ por consiguiente, la propuesta estuvo dirigida a atender al alumno autista de tercer grado de secundaria tomando en cuenta sus características como: el no contestar las actividades propuestas de manera oral ni escrita, no hablar en clase y cuando se le pedía participar verbalmente prefería quedarse callado. Mientras el resto de sus compañeros trabajaban él se quedaba viendo a la nada, hasta que se acercaba la practicante y le preguntaba si tenía dudas, a lo que él respondía que no y comenzaba a escribir su nombre sin la última letra en las hojas de la actividad, cuando intentaba ayudarle él se mostraba con indisposición a escucharla y sólo le contestaba con monosílabos; todo el tiempo movía los dedos de sus manos como si estuviera dando clics. Es un alumno que no hacía ruido, no hablaba, no se levantaba, solamente estaba sentado viendo hacia el vacío.

Lo que llevó –gracias a los instrumentos, las observaciones y la recuperación de datos– a elaborar la mencionada propuesta, misma que se divide en tres pasos importantes para que se lleve a cabo:

1. Caracterización:

La intención es realizar una descripción a partir de la observación del alumno, sin emitir juicios de valor, sólo anotar aquello que se observa de acuerdo a los comportamientos, actitudes, acciones que estén fuera de lo usual.

²¹ R. Bisquerra, “Educación emocional y competencias básicas para la vida”,... 11.

2. Identificación del problema:

Se identificarán aquellas características de lo desconocido, es decir, lo que no se está entendiendo, para ello se requiere del acompañamiento de los expertos del equipo de USAER para diseñar estrategias adecuadas para su aprendizaje.

3. Diseño de actividades de intervención:

Se propone el diseño de actividades táctiles que sean de menor a mayor grado, para ello es necesario generar tolerancia en el estudiante y que no resulte tan abrupto solicitarle que realice las mismas. Con ello, el material didáctico y la intervención del docente, estarán planteados a partir de tres conceptos específicos:

1. *Seting*. Se refiere a conocer los espacios áulicos, impulsar ambientes de aprendizaje que permitan al estudiante sentirse cómodo y motivado para aprender, en este caso, tomando en cuenta la caracterización ya realizada previamente de acuerdo, a los espacios, recursos didácticos, la dinámica grupal con la finalidad de propiciar a los alumnos, específicamente aquellos que muestran necesidades especiales, un ambiente favorable para que éste les permita, tanto a ellos como al docente, generar pautas para que las intervenciones psicopedagógicas surtan el efecto esperado.
2. *Timing*. Tiene que ver con la pertinencia de las intervenciones del docente, la elección del momento adecuado del estudiante para ir experimentando procesos de aprendizaje que le causen comodidad y tranquilidad, de modo que el do-

cente perciba el ritmo y el estado emocional de sus alumnos y esto le indique el momento oportuno de su intervención, de modo que el chico esté preparado para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. *Intervención didáctica.* Está planteada en el conocimiento previo que tiene el docente sobre los actores educativos que sustentan sus actividades, estrategias, herramientas y metodologías de enseñanza, atendiendo la importancia de los principios pedagógicos para entender los aspectos socioemocionales que caracterizan a los alumnos con alguna patología, como es el objeto de este caso de estudio, intentando a través de metodologías inclusivas evitar la segregación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo tal que, el alumno encuentre paulatinamente medios de integración en su grupo, sin ser señalado y sin que ello provoque la desatención del resto del grupo. Tomando la inclusión como un valor social y cultural en el que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades.

La bibliografía proporcionada por el Plan de Estudios 2018 demostró que cuenta con herramientas suficientes para enfrentar múltiples situaciones complejas que caracterizan a los jóvenes, como estudios, artículos, materiales audiovisuales, etc., sobre desarrollo socioemocional, teorías del aprendizaje, educación inclusiva y neurociencias, que permiten al estudiante normalista, fundamentar su

práctica docente a través de un bagaje cultural y teórico acorde a las actuales necesidades educativas.

La investigación se retomó con la finalidad de analizar los aportes del Plan de Estudios 1999 y las pautas que ofrece para la reflexión de la práctica docente, no prevé de suficientes herramientas para enfrentar problemáticas educativas actuales, como lo es la atención a la diversidad, al campo socioemocional, conocimiento neurocientífico que contribuyan a la comprensión de la conducta, el aprendizaje y las emociones desde la visión química y biológica.

Todo ello conlleva a la realización de intervenciones con base en las “estrategias metodológicas y actividades para llevar a cabo las prácticas y procesos inclusivos”,²² sin tener que acudir al cuadro clínico de los alumnos, sino de “responder a la diversidad reflexionando sobre la vida social y educativa de los centros, los enfoques cooperativos en las instituciones educativas y las metodologías más eficaces para llevar a cabo acciones o procesos inclusivos y de ciudadanía participativa”,²³ esto como profesora de la escuela inclusiva.

Para esto, es debido tener presentes conceptos como comunidad, igualdad, democracia (como proceso que afecta a la sociedad en conjunto relacionado con la justicia), cooperación, aprendizaje y participación (superación de las barreras para el aprendizaje y la participación de docentes, estudiantes y de la comunidad educativa), diversidad

²² R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”,... 1.

²³ R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”,... 2.

(apreciar la diversidad de todos los alumnos como un valor) y la implicación de toda la comunidad escolar.²⁴

La intervención, con el apoyo del diseño de planeaciones, debe tomar en consideración preceptos propios de un enfoque inclusivo como: “aceptación, pertenencia a la comunidad, relaciones personales, interdependencia, independencia y la consideración de padres y profesores como una comunidad de aprendizaje”,²⁵ asimismo, el desarrollo de métodos, recursos y estrategias innovadoras “que favorezcan la participación y la adaptación a diferentes situaciones o escenarios [...] permitir la flexibilidad [...] aumentar las oportunidades para la reflexión y la investigación desde una perspectiva [...] crítica”,²⁶ con énfasis en el constructivismo que busque un aprendizaje significativo a través de la acción y la experimentación enfatizando aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, “resultado de un proceso de interacción del ambiente y de las personas [...], el aprendizaje es la construcción de conocimientos a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona”²⁷ con respecto al componente social del aprendizaje.

Así, la intervención debe incluir el valor añadido de las diferencias como aspecto relevante para potencializar el aprendizaje, de igual modo, trabajar en correlación las

²⁴ R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”,... s/p.

²⁵ R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”,... 4.

²⁶ R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”,... 4.

²⁷ R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”,... 4.

estrategias metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la evaluación, la planificación, programación y retroalimentación-seguimiento con base en metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo, colaborativo, experienciales o transformativas, provisión de recursos, apoyos y tipos de ayuda colaborativos, terapéuticos, curriculares, de consulta; así como técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial como pruebas orales, escritas, observaciones, diálogos, escalas valorativas, entre otras.²⁸

En esa línea, es sumamente importante planificar y definir las estrategias clave, para ello hay que “llevar a la práctica un enfoque de estas características [lo que] requiere la capacitación y la formación permanente y continua de los profesionales, de las familias y de la comunidad en general. [...] con claridad conceptual y práctica y con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos [...] con habilidades diversas de intervención socioeducativa o psicopedagógica, y para diseñar y evaluar [...] estrategias a implementar”²⁹ para favorecer el desarrollo de procesos inclusivos con base en las necesidades del alumnado, así, con ello y con la propuesta didáctica del alumno autista, se lograrán definir objetivos, competencias, actividades, evaluación, materiales, espacios y tiempos.

Es así que, lo anterior, permite aprender los cursos del trayecto formativo de *Bases teórico metodológicas para la*

²⁸ R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”,... s/p.

²⁹ R. C. Guerrero, “Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención”,... 8.

enseñanza del Plan de Estudios 2018, dotando de marcos teóricos-metodológicos para atender a la diversidad bajo estrategias de intervención basadas en paradigmas y modelos de la psicología del aprendizaje que orienten a los futuros docentes y a los profesores en formación continua realizar un trabajo inclusivo en circunstancias multifactoriales que se viven día con día con la o el alumno.

Conclusiones

Es indudable que el Plan de Estudios 2018 ha contribuido sobremanera en la comprensión de aspectos relacionados con las problemáticas educativas de índole psicológica, de modo tal que el docente puede sentirse respaldado para atender las innumerables circunstancias que obedecen al comportamiento y desarrollo cognitivo de los alumnos de educación básica de la actualidad, puesto que en múltiples ocasiones con el apoyo de USAER, son detectados casos de adolescentes con algún cuadro patológico que compromete sus procesos de aprendizaje, de tal manera que los estudiantes normalistas que son formados sin las referencias necesarias para observar, detectar y canalizar se ven limitados para atender estos casos.

No obstante, es importante señalar que el Plan de Estudios 1999, aporta, dentro de los propósitos de sus asignaturas, la capacidad de reflexionar la práctica docente, de forma que el estudiante logra recuperar los aspectos que pueden formar parte de sus áreas de oportunidad, y con ello, buscar de manera autónoma y crítica las herramientas que requiere para diseñar planes de clase adecuados

a cada uno de los alumnos de secundaria, iniciando con la caracterización de cada uno de ellos desde diferentes aristas de la psicología del adolescente, como los aspectos físicos, cognitivos, el contexto social y cultural, como la identidad y la sexualidad; no obstante, las problemáticas actuales como trastornos de conducta, del desarrollo, socio-afectivos, entre otros, rebasan los planteamientos de este Plan de Estudios y ello, permite identificar que los docentes en formación y en formación continua enfrentan situaciones difíciles que requieren un apoyo curricular que permita conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje con mayor respaldo teórico que impacte en su práctica.

La presente investigación tiene miras a seguir desarrollándose, se pretende continuar con la implementación de la propuesta educativa que se ha mencionado líneas antes, con la intención de obtener resultados concretos respecto a su puesta en práctica con un alumno con autismo dentro del aula, una vez que las condiciones así lo permitan. Lo que lo sitúa al presente artículo como un acercamiento a una intervención psicopedagógica más extensa y amplia.

Bibliografía

- Bisquerra, R. "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa*, n.21, 2003, 7-43. Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>.
- Booth T. y Ainscow M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002. Acceso el 4 de octubre de 2020, http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf.
- CEVIE. *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria*, (2018). Acceso el 27 de septiembre de 2020, <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>.
- Echeita S. G. "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n.11, 2013, 99-118. Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>.
- Guerrero R. C. "Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención". *Revista digital para educadoras, educadores sociales, animadoras y animadores socioculturales*, n.16, 2012, 1-12. Acceso el 5 de octubre de 2020, https://www.researchgate.net/publication/338898438_Hacia_la_construccion_de_procesos_y_practicas_exclusivas_Metodologias_para_la_intervencion.
- Hernández R. J. M. y García O. L. "Metodología en investigación clínica. Tipos de estudios". [Archivo Power Point]. Acceso el 5 de octubre de 2020, <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/22.pdf>.

- Marchesi A. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial, 2017.
- Moran A. M. R., Vera M. L. Y. y Morán M. R. “Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. *Universidad y Sociedad*”, n.2, 2017, 191-197. Acceso el 4 de octubre de 2020, <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus30317.pdf>.
- Robles C. S. “El dispositivo móvil como objeto contrafóbico que permite controlar la vivencia del sentimiento de soledad en los jóvenes”, [documento inédito], 2020.
- SEP. *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 1999.
- Wetto, M. “Barreras para el aprendizaje y la participación”, *Lifeder.com*, 2016. Acceso el 4 de octubre de 2020, <https://www.lifeder.com/barreras-aprendizaje-y-participacion>.

Anexo

Distinción de los cursos disciplinares que contemplan la educación inclusiva y/o el desarrollo socioemocional de los planes de Estudio 1999 y 2018.

Semestre	Plan de estudios 1999	Plan de estudios 2018
	Asignaturas	Cursos
Primero	Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales.	Desarrollo en la adolescencia.
Segundo	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad.	- Desarrollo socioemocional y aprendizaje. - Teorías y modelos del aprendizaje.
Tercero	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales.	Planeación y evaluación.
Cuarto	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos.	Neurociencia en la adolescencia.
Quinto	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo.	Educación inclusiva.
Sexto		Pensamiento pedagógico.

(Elaboración propia).

LA FILOSOFÍA COMO ESTRATEGIA EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PERCEPCIONES
DE LOS ESTUDIANTES



Jorge L. Castañeda
David Castañeda Álvarez
Juan Manuel Muñoz Hurtado
Salvador Lira
Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

 El paso de los años, la filosofía ha venido perdiendo de manera explícita terreno al interior de los planes de estudio de la educación básica de las nuevas generaciones que, entre otras, se ha expuesto principalmente en la disminución del desarrollo del pensamiento como una posibilidad de participación proactiva al interior de la sociedad.

El presente texto comparte el proceso parcial de método de trabajo basada en razonamiento filosófico con estudiantes de Telesecundaria. Se potencia en los alumnos el aprendizaje cuando construyen y/o proponen soluciones en conjunto con sus compañeros a los planteamientos caracterizados por ser complejos y problemáticos y trascienden al hecho de escuchar pasivamente las lecciones.

Estas actividades promueven la discusión entre los miembros de grupo y gestionan la motivación de los alumnos por encontrar sentido a los aprendizajes sobre el tema. Crear problemas de estructura incompleta toma su tiempo y exige creatividad, pero puede resultar extremadamente gratificante cuando los alumnos llegan a

cumplir con sus metas de aprendizaje, planteadas por el profesorado en función de los programas de estudio.

La clave para hacer del razonamiento filosófico una herramienta exitosa para el aprendizaje está en la calidad del tiempo y en el diseño que se invierta en la creación del proyecto. Diseñar una situación-problema que realmente sea significativa para los participantes es absolutamente determinante. Una vez que se ha encontrado un problema con significado, hay que estructurar los objetivos de aprendizaje en torno a dicho problema y al contexto que se vive en los diferentes ámbitos de la sociedad en la que nos desempeñamos, así como encontrar fuentes que puedan contribuir a los pensamientos de los alumnos sobre el problema a resolver, si se realiza esto, existe una gran posibilidad de que, al menos, tenga algo de éxito en el desarrollo del pensamiento crítico. Un enfoque para el desarrollo de problemas es el de trabajar en reversa a partir de preguntas de examen.¹ Por ejemplo, los problemas conceptuales y ensayos pueden ser expandidos hasta ser convertidos en casos más grandes que requieren de la integración de una mayor cantidad de información. Otro enfoque es el de identificar debates de actualidad en el área de estudio y hacer que los alumnos exploren los aspectos principales. Al respecto señala que incluso hacer que los alumnos lean, resuman y critiquen artículos de revistas especializadas puede servir como una experiencia valiosa.² Para conquistar la atención de los alumnos, el profesor puede valerse de formatos de

¹ Rhem, J., "Aprendizaje basado en problemas: una introducción", *El Foro nacional de enseñanza y aprendizaje*, 8 (1), (1998), 1-7.

² Véase: Ethel M. White, "Structure and development of oats",

presentación tales como reportes de periódicos ficticios o datos extraídos de estudios experimentales e informes de casos.³

La idea de este texto, en términos concretos, recae en presentar resultados parciales sobre el conocimiento de los alumnos, gestado dentro de las clases en el subsistema de Telesecundaria, los logros que el mismo alumno identificó, el potencial que tuvo sobre cierto tema y que permitió dar respuestas tan cortas pudiendo hacerlo de una manera mucho más completa, utilizando información que en determinado momento ya revisó; situación que generó una retroalimentación profunda dentro de las clases.

La filosofía de Matthew Lipman como herramienta pedagógica

La propuesta de Filosofía para Niños y adolescentes surge a finales de los años sesenta con la preocupación del profesor Mathew Lipman respecto a las carencias de razonamiento con las que llegaban los estudiantes universitarios con los que trabajaba en la facultad de Filosofía de la Universidad de Columbia en Nueva York. Al respecto se afirma que:

Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor

en *The Oat Crop: Production and Utilization* ed. por Robert Welch, (London: Chapman y Hall, 1995), 88-119.

³ Jonh Barrel, *Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo* (Buenos Aires: Editorial Manantial, 1999).

desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía y filosofía sin filosofía.⁴

En los trabajos escritos que le entregaban, y en el modo en el que defendían sus argumentos en las discusiones de clase, se reflejaban las carencias en cuanto a su capacidad para hacer inferencias adecuadas, generalizaciones apropiadas, para hacer analogías, detectar errores de razonamiento, hacer deducciones apropiadas, etcétera. Lipman piensa, desde entonces, que el desarrollo del pensamiento no es algo que se pueda dejar hasta los años universitarios.

Las adquisiciones de las herramientas necesarias para un razonamiento apropiado deben ser fomentadas desde que los estudiantes son muy pequeños y adolescentes, la intención es que para cuando los estudiantes salgan del bachillerato, el pensamiento activo, independiente y reflexivo se haya convertido en un hábito y una herramienta para seguir aprendiendo.

La enseñanza en el nivel de secundaria corresponde a un momento de cambio del individuo. Todas las acciones que se tomen en este momento suelen ser determinantes y generan consecuencias significativas que deben ser tomadas en cuenta en el ámbito educativo. Al respecto, se considera que la filosofía en la secundaria, debería tomar un lugar permanente como parte fundamental del modelo. Actualmente encontramos en una gran variedad de países la intensidad del trabajo con la filosofía y con grandes re-

⁴ Estanislao Zuleta, *Educación y democracia, un campo de combate*, (Bogotá: Corporación Tercer Milenio, 1985), 25.

sultados; en un estudio realizado por la UNESCO, en el año 2007,⁵ se evidencia la presencia que está teniendo la filosofía en América Latina.

En 1998, la UNESCO dio a conocer un informe donde se menciona que se trabajaban con las prácticas de la filosofía a nivel de preescolar y primaria, buscando el impulso para su implementación en donde no existía. De este modo, se menciona que el programa de la filosofía determina bondades específicas como: pensar por sí mismos, es decir, desarrollar en el niño y el adolescente un espíritu crítico y la capacidad de pensar por sí mismo, estas cualidades se adquieren por el ejercicio del pensar riguroso,⁶ pues se debe reflexionar sobre asuntos existenciales, éticos, políticos, estéticos, ontológicos o metafísicos, de los cuales la ciencia no da cuenta de ellos. Pensar por sí mismo, implica un camino reflexivo que problematice, conceptualice y argumente racionalmente, éste es el aprendizaje del filosofar.

La comunidad de investigación o de discusión filosófica son dos formas de debate y, como no hay democracia sin debate, el aprendizaje del debate en la escuela asegura una educación de la ciudadanía democrática. El desarrollo de un pensamiento crítico es fundamental dentro de una democracia que reposa sobre el derecho a la expresión de las ideas, de la confrontación de las opiniones en un espacio

⁵ UNESCO 2007 (Cuestionario por internet de la UNESCO sobre la situación actual de la enseñanza de la filosofía en el mundo, cuyos resultados se han publicado en el estudio de la UNESCO, La filosofía una escuela de libertad, 2007).

⁶ Libardo Enríquez Pérez Díaz, *Pensar en escuelas de pensamiento: Formación, perspectiva y retos desde los colectivos del pensar* (Bogotá, Universidad de la Salle, 2017), 39-41.

público de discusión. El interés de aprender a pensar por sí mismo en la escuela garantiza una libertad del pensamiento, una agudeza de juicio muy importante para el alumno como futuro ciudadano.

Se necesita considerar la posibilidad que tienen los jóvenes de pensar por sí mismos, la viabilidad que tienen de elaborar sus propios juicios y argumentos, la necesidad que tienen de dar respuestas satisfactorias a las innumerables preguntas que se formulan sobre el mundo, la vida, sobre sí mismos, la sociedad, el futuro, la libertad, la democracia, el arte y muchas otras cosas más, que sin duda poseen y que la escuela al excluir la filosofía no responde satisfactoriamente o, peor aún, desconfía de que los niños y jóvenes puedan dar respuesta a éstas y muchas otras preguntas. Es dudar que colectivamente puedan construir un saber filosófico, o que puedan aprender a filosofar sobre las cosas que los inquietan y preocupan, al respecto Lipman comenta:

Pienso que también los niños [...] necesitan estar en condiciones de hablar sobre temas que los adultos hablan permanentemente con ellos; les decimos que digan la verdad, pero, ¿qué es la verdad?; les decimos que sean justos, pero, ¿qué es ser justos? Los niños necesitan de la filosofía para clarificar esos conceptos, que son filosóficos, y que, a la vez, están en el lenguaje de todos los días; también para clarificar la naturaleza de sus investigaciones y para hacer mejores juicios. Los niños necesitan de la filosofía igual que los adultos. [...]. Sí, son capaces de hacer filosofía. Ahora bien, si la hacen del mismo modo que los adultos, ya es algo que se debe determinar en cada caso particular. No estoy seguro de poder contestar esa pregunta de

un modo general. Depende de lo que se quiera decir con la expresión “¿pueden hacer filosofía?” [...]. Me gustaría tomar esa pregunta, en un sentido semejante al de las preguntas de Wittgenstein, asimilándola a la pregunta “¿puede un niño jugar al fútbol?”. Por supuesto que un niño puede jugar al fútbol, si lo que se quiere preguntar es si el que juega al fútbol puede cumplir sus reglas. No es una cuestión de cuán bueno se es jugando al fútbol, sino de si violan o no las reglas del juego. Aquellos jugadores que no juegan bien, pero que sin embargo juegan, son jugadores. (Pero miremos las reglas de ese juego llamado filosofía). Si usted es relevante, consistente y no auto-contradictorio, si usted está interesado en los conceptos en que los filósofos han estado interesados –como la amistad, u otros equivalentes en importancia–, si usted se sitúa bien respecto de la naturaleza del argumento y de la deliberación; en otras palabras, si usted sigue procedimientos filosóficos, entonces usted parece estar jugando el juego. No sé con qué fundamento se le podría descalificar si hace eso. Si un niño se introduce en una conversación filosófica entre adultos y hace todas estas cosas, ¿con qué fundamento se lo va a descalificar?⁷

Los adolescentes son capaces de aprender a filosofar, a trabajar con la filosofía de manera implícita siendo conscientes de ello. El problema es identificar las limitantes que los mediadores ponemos al respecto dentro del mismo contexto. La sociedad, recurrentemente ha venido etiquetando a los más jóvenes como inexpertos desde una visión totalmente burda y vacía, debido a que en efecto suele ser que los jóvenes hayan tenido y experimentado muchos menos

⁷ Matthew Lipman, *El filosofar con los niños o las alternativas de una educación filosófica*. Citado por: Diego Antonio Pineda, *Filosofía para niños: el ABC* (Bogotá: Edit. Beta, 2004), 49.

situaciones que los adultos, sin embargo, limitan a los jóvenes a no tener que aprender y ahondar en la razón de las cosas en sí.

Si les mostramos la manera de ser partícipes en todas y cada una de las acciones que suceden nuestro alrededor sin duda serán parte y sabrán preguntarse y encontrar el sentido de toda acción en sí. Entender que los espacios escolares deben ser reformados en lugares que permitan a los alumnos discutir, saber y entender que por sí mismo sea capaz de encontrar una respuesta y una interpretación de la misma, dejando de lado la previa interpretación y pase automático de la respuesta termina por ser vital, Lipman afirma que:

Es más bien que los estudiantes que pasan por las escuelas han de ser tratados razonablemente en un esfuerzo para convertirlos en seres más razonables. Esto significa que cada aspecto de la escolarización ha de ser defendido racionalmente a cualquier precio...los niños educados en instituciones razonables son más razonables que aquellos que han crecido bajo circunstancias irracionales. Lo más frecuente, en cambio, son aquellos que han crecido irracionalmente y que forman a sus hijos también irracionalmente. Escuelas más razonables significan futuros padres más razonables, ciudadanos más razonables y valores más razonables por doquier.⁸

En este sentido, cobra importancia el justificar el sentido de investigaciones de este tipo, con un objetivo esclareci-

⁸ Matthew Lipman, *El filosofar con los niños o las alternativas de una educación filosófica*. Citado por: Diego Antonio Pineda, *Filosofía para niños: el ABC*, 49.

do no específico de manera textual, pero implícito en toda la extensión de la palabra, cuando se menciona el hecho de buscar el trabajo de la reflexión en los alumnos con intención de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, entendiendo el ahondar de una manera consciente en los procesos y el conocimiento en sí que conlleva una simple aportación. Si comprendemos que la filosofía es parte importante y propulsora de la reflexión y el pensamiento, comprenderemos la importancia de que sea parte de indiscutible del trabajo en el aula.

La reflexión filosófica no se caracteriza como tal en el sentido destructivo o demoledor, sino más bien como un pensamiento reflexivo que fundamenta debidamente las afirmaciones. En palabras de Vincent Ryan Ruggiero “nos ayuda a interpretar ideas complejas, a evaluar las evidencias a favor de un argumento, y a distinguir entre lo razonable y lo no razonable”.⁹ Así pues, también propone examinar la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria, y tiene una doble vertiente analítica y

⁹ Icente Ryan Ruggiero, MA, es profesor de Humanidades Emérito de la Universidad Estatal de Nueva York, Delhi Colegio. Antes de su carrera veintinueve años en la educación, que era un trabajador social y un ingeniero industrial. El autor de veintiún libros, sus libros de comercio incluyen Advertencia: ¡Tonterías está destruyendo América y La Práctica de la bondad amorosa! Sus libros de texto incluyen el arte de pensar y más allá Sentimientos, tanto en las ediciones 10 y disponible en chino, así como inglés, Pensar críticamente acerca de cuestiones éticas, y una guía para el Pensamiento Sociológico. Su último libro, dañado Cultura: Principios de Redescubriendo América Duraderos, Valores y Sentido Común, está disponible en Amazon y en las librerías. Profesor Ruggiero es reconocido internacionalmente como uno de los pioneros del movimiento Pensamiento Crítico

evaluativa. Intenta superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica, así como entender y evaluar los argumentos en sus hábitats naturales, por ejemplo, el jurídico, el estético y el ético. El pensamiento crítico constituye una de las tres dimensiones del pensamiento complejo mencionado por Edgar Morín y es parte de la formalidad sistemática del pensamiento en términos holísticos.¹⁰

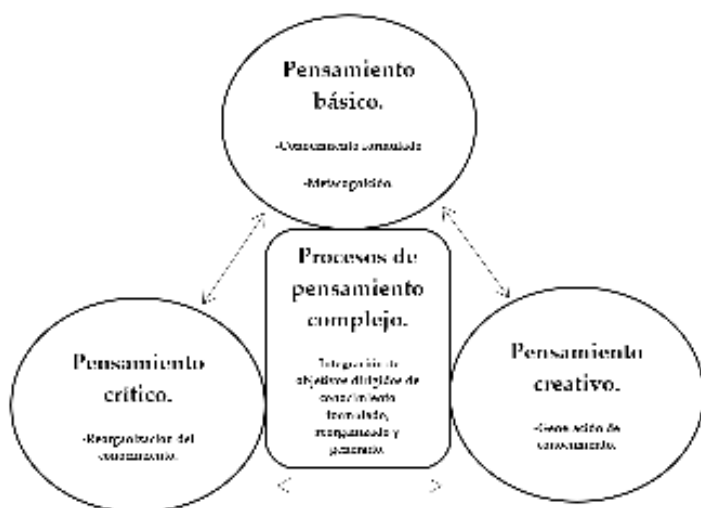


Imagen 1. Proceso de pensamiento complejo. Fuente: Iowa Department of Education, 1989. Traducción libre.

en la educación. Anteriormente en su carrera, publicó ensayos en una variedad de revistas y diarios, incluyendo América, mente católica, El Signo, La Lámpara, y Católica Mundial. Ruggiero, Vincent R. *The Art Of Thinking: A Guide To Critical And Creative Thought*, NY, Harper & Row, 1984.

¹⁰ Morín, Edgar. Sociólogo y antropólogo francés. Estudiosos de la crisis interna del individuo, ha abordado la comprensión del «individuo sociológico» a través de lo que él llama una investigación multidimensional, es decir, utilizando los recursos de la sociología empírica y de la observación comprensiva.

En este sentido, hablar del desarrollo de un pensamiento reflexivo, dentro de esta investigación, constituye un elemento indispensable en el entendido de objetivar las dimensiones del trabajo con la técnica previamente señalada, ya que se pretende llevar al alumno a prácticas en donde implique el poner en juego todos los esquemas de los que ya es dueño, relacionándolos y correlacionándolos con los nuevos aprendizajes y reflexiones que se presentan, para poder dar una aportación que coadyuve con las condiciones del contexto en el que se desenvuelve.

Proceso metodológico

La metodología utilizada durante el proceso de intervención, se inspiró en la investigación-acción que refiere una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”¹¹. Esta metodología, “realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico”.¹²

El modelo de desarrollo cognitivo, como referente retomado para que los educadores puedan encontrar respuestas al cambio pedagógico que demanda la sociedad

¹¹ Antonio Latorre, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona: Graó, 2005), 25.

¹² Miguel Martínez Miguélez, “La investigación-acción en el aula”, *Agenda Académica*, 7, 1 (2000): 28.

del conocimiento, se inspiró en el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman que impulsa un cambio en la manera de ver a la filosofía como una herramienta cuyo contenido es exclusivo, mismo que retoma la esencia de la curiosidad del ser humano como una actividad exploratoria y de comprobación.

Durante el proceso de intervención, se desarrollaron tres etapas: en la primera, los alumnos hacen una lectura compartida en voz alta de un texto seleccionado por el docente y que esté en coordinación con el contenido a trabajar; en la segunda, los estudiantes sugieren preguntas en torno a la lectura, esta etapa, retoma el centro de interés de cada estudiante, las diferencias y coincidencias, éstas se escriben en un recurso visual en plenaria ya sea un pintarrón o un dispositivo electrónico de proyección; en la tercera, los estudiantes, seleccionan un tema desde el punto de vista de los alumnos derivado de las aportaciones gestadas. En esta etapa, el papel del docente es fundamental para gestionar un diálogo permanente en el proceso de investigación y se concibe como imperativo a la discusión ya que permite profundizar en los aprendizajes del tema discutido, las habilidades del pensamiento utilizadas y las propias actitudes que ponen en uso durante el proceso.

El elemento esencial del método que potencia el enseñar a pensar se localiza en el arte de preguntar.¹³ La pregunta permite conjugar la gestión de emociones y saberes,

¹³ Lorenzo Tébar Belmonte, "Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein Indivisa", *Boletín de Estudios e Investigación*, 6 (2005): 103-116.

lo que genera que, al preguntar, el estudiante manifiesta interés por saber aquello que le genera inquietud y deseos de aprender.

La implementación de este proceso metodológico se realizó en la escuela telesecundaria “María Guadalupe Castorena de Belauzarán”, de carácter básico con organización tridocente. Ubicada en la comunidad de Buenavista, Luis Moya, Zacatecas. Para este trabajo, se ha delimitado solamente la población a estudiar al segundo grado, mismo que estaba integrado por 8 alumnos con edades que oscilan entre los 13 y 14 años.

Percepciones sobre el método utilizado

La información se presenta con base a una organización por pregunta respondida por cada uno de los estudiantes. El vaciado, la interpretación y el análisis son parte importante de este trabajo, ya que permite dar una visualización general sobre las percepciones de un grupo de alumnos de segundo grado de educación telesecundaria, desde su experiencia con la implementación del Programa de Filosofía de Lipman.

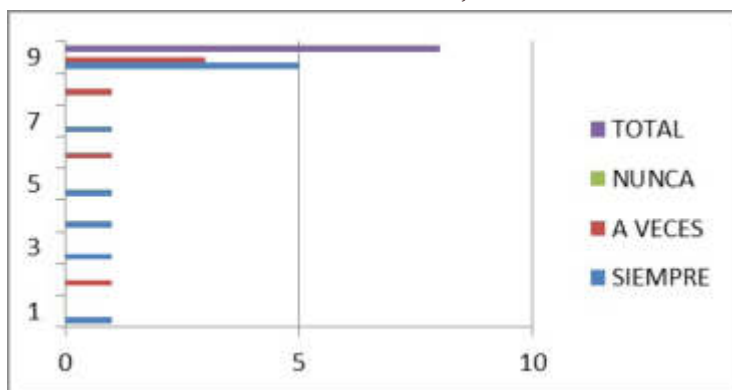
1. ¿Consideras que este método de trabajo permite desarrollar la reflexión y establecer conclusiones pensadas y objetivas?

Los alumnos, en su mayoría, consideran que esta forma de trabajo permite siempre desarrollar la reflexión y establecer conclusiones pensadas y objetivas, aun así, existe una minoría que piensa que solo a veces se logran desarrollar estas habilidades. Según la información que se logró ob-

tener, los alumnos consideran que esta forma de trabajo permite desarrollar la reflexión y establecer conclusiones pensadas y objetivas. Una mayoría piensa que siempre se logran establecer reflexiones a manera de conclusión y una minoría, equivalente al 37.5% del total de los alumnos, consideran que solo a veces.

En este sentido una realidad es que se trabaja la reflexión y el planteamiento de conclusiones pensadas y objetivas, solo que algunos de ellos aún se identifican más por trabajar las sesiones entregando un trabajo por escrito en el que copien, describan o realicen algún esquema sin darle mucho valor a la parte de aterrizar ideas centrales de lo revisado a lo largo de las sesiones. Es precisamente en donde el uso de la reflexión y el planteamiento de conclusiones, pensadas y objetivas, toman peso ya que se concluye, ya sea de manera oral o escrita, dándole un peso mayor a la perspectiva personal sobre el tema. Los que ya lograron trabajar de esta forma pueden visualizarse, desde la información gráfica, como un 62.5%, que consideran que siempre se logra concluir de una manera reflexionada y objetiva.

Gráfico 1. Beneficios del trabajo con filosofía

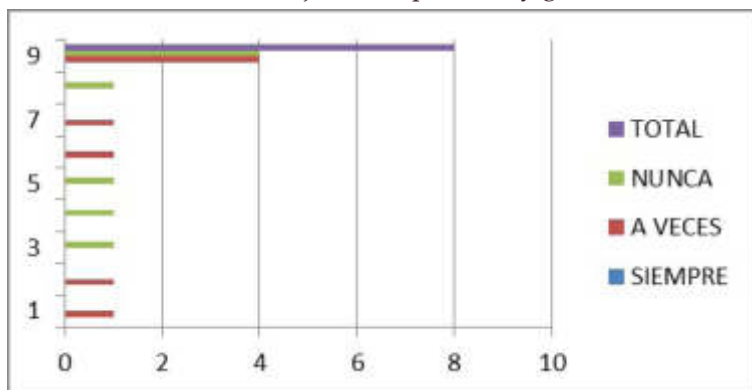


2. ¿Consideras que hay problemas de comunicación que afectan el cumplimiento de los objetivos generales y específicos de la clase?

Con respecto a la comunicación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, existe una división equivalente al 50% de alumnos que considera que nunca existen problemas de comunicación y otro 50% del total que considera que a veces hay problemas de comunicación que terminan por afectar.

La comunicación que se genera, regularmente termina por forjar algunas ideas que no quedan del todo claras, lo que produce que algunos de los alumnos encuentren dificultad en lograr concebir nuevas ideas. De igual manera se puede identificar que también existen momentos de intervenciones comunicativas claras, que generan una comprensión amplia que permite cumplir con los objetivos generales y específicos.

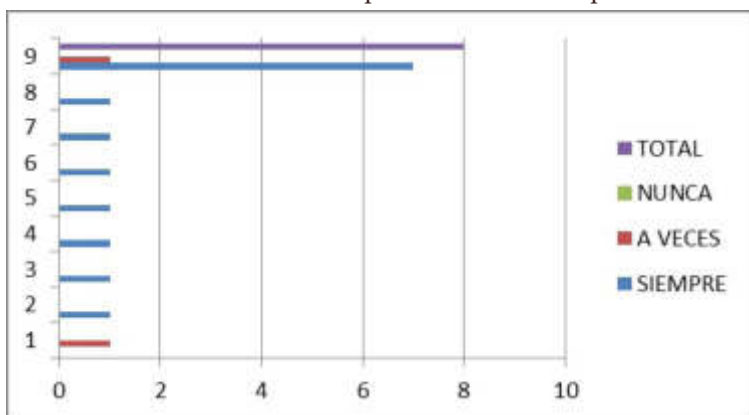
Gráfico 2. Problemas de comunicación que afectan el cumplimiento de los objetivos específicos y generales



3. ¿Consideras que todos los compañeros del grupo les quedan claros los temas vistos?

Con respecto a lo claro que quedan los temas con respecto a esta forma de trabajo, el 87.5%, que representa por mucho la mayoría de los alumnos, considera que siempre quedan claros los temas que se trabajan con este método, el resto, siendo la minoría y representado por un 12.5%, considera que a veces quedan claros.

Gráfico 3. La filosofía facilita que los contenidos queden claros



En todas las actividades, precisamente uno de los principales objetivos es que los temas tratados en las respectivas sesiones queden claros. Al utilizar este método de trabajo en donde se comparten distintos puntos de vista y soluciones existe una tendencia al trabajo productivo, ya que claramente, la mayoría considera que si quedan claros los temas que se tratan con esta forma de trabajo. El porcentaje minoritario, que considera que a veces quedan claros los temas, es porque tienden a encontrar dificulta-

des en concebir un aprendizaje desde lo que se sabe, conocidos como conocimientos previos, acerca de los cuales se menciona que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”,¹⁴ en este sentido, lo que aporta un alumno desde lo que sabe termina por nutrir lo que otros compañeros están aprendiendo.

Conclusiones

Desde la experiencia de trabajo inspirada en el método de filosofía para niños propuesto por Matthew Lipman, realizada con un grupo de segundo grado de nivel secundaria en el subsistema de telesecundaria, se obtienen una serie de cometarios a manera de conclusión.

Los estudiantes en general, presentan una serie de dificultades para emitir cometarios, la expresión oral es deficiente y la dinámica de trabajo con la que se identifican está caracterizada por la solicitud de productos que entregan sin ningún tipo de exigencia argumentativa. Sin embargo, reciben bien la experiencia como una tarea más. Al ser pocos, se logra una participación inmediata, con bastante motivación por la novedad de la modalidad.

Poder realizar una interdisciplinariedad, entre los contenidos precedentes, generó retos, además del uso del tiempo que se requiere para implementar ejercicios permanentes de reflexión que retome la participación verbal activa de todos los estudiantes. Durante el proceso se detectaron deficiencias en la lectura que imposibilitó parcial-

¹⁴ David Ausubel, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, (Ciudad de México: Trillas, 1976).

mente las lecturas argumentadas, esta difícil comprensión del capítulo en cuestión generó la fragmentación y percepción episódica de los textos leídos. La lectura es herramienta imprescindible para todo tipo de acercamientos al saber, particularmente ahora, ante la diversidad cultural de los alumnos y los desniveles de comprensión en algunos temas.

Sobre el diseño de escenarios o situaciones, aparentemente resulta sencillo; pero primero se limitan a leer las preguntas del texto, se elaboran nuevamente algunas otras, al final, en su mayoría, las preguntas se enfocan en la importancia de las normas que rigen la vida en sociedad en todas las situaciones, en la escuela, en la casa y en la comunidad.

Como estrategia, se solicitó que cada estudiante escribiera preguntas al final del trabajo entregado. El primer enfoque de la lectura de sus preguntas identifica su parcial comprensión. La selección de la pregunta o tema a debatir se hace difícil, pues cada uno apunta a la que ha escrito. La pertinente conexión de temas facilita la elección. La lectura comprensiva tiene sus estrategias peculiares que hay que enseñar sistemáticamente.

Se realizaron varios enfoques, desde los planteamientos de las preguntas, en donde los alumnos manifiestan motivación elevada, todos participan en todas las preguntas; perciben de manera positiva la diversidad de las respuestas ya que parten de las vivencias de cada uno. El docente, como mediador, ayuda a los alumnos a superar el egocentrismo y lograr una armonía en la construcción mental.

Las manifestaciones recurrentes, durante los ejercicios iniciales, estuvieron caracterizadas por las dificultades

para expresarse de manera fluida y clara, limitaciones en las razones expuestas sobre el tema y las posturas excesivas, desde lo personal y sin sustento; al finalizar todas fueron parcialmente superadas.

Durante el proceso de evaluación, las principales dificultades fueron especialmente la de la lectura, sin embargo, poner vital atención en que todos los estudiantes participen, genera interés y compromiso; resaltar y organizar el léxico nuevo para los estudiantes en cada capítulo; dar importancia a la elaboración de preguntas que permita que no se repita; prestar atención a las aportaciones de todas y todos, ya que no se debe gestar frustración, por lo que se debe invertir tiempo en que el estudiantado piense y organice su aportación. Este método es una propuesta interesante de trabajo que gestiona conocimientos, habilidades, actitudes y valores en beneficio del desarrollo integral del estudiante como un futuro ciudadano participante en la construcción de una sociedad cada vez mejor.

Bibliografía

- Ausubel, David. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas, 1976.
- Barrel, Jonh. *Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 1999).
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 1995.
- Lipman, Matheew., Sharp, Ann Margaret, y Oscayan, Frederick. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones La Torre, 2002.
- Martínez Miguélez, Miguel. "La investigación- acción en el aula". *Agenda Académica*, 7, 1 (2000): 27-39.
- Pérez Díaz, Libardo Enríquez. *Pensar en escuelas de pensamiento: Formación, perspectiva y retos desde los colectivos del pensar*. Bogotá: Universidad de la Salle, 2017.
- Pineda, Diego Antonio. *Filosofía para niños: el ABC*. Bogotá: Edit. Beta, 2004.
- Rhem, J. (1998, diciembre). "Aprendizaje basado en problemas: una introducción". *El Foro nacional de enseñanza y aprendizaje*, 8 (1), 1-7.
- Ruggiero, Vincent R. *The Art Of Thinking: A Guide To Critical And Creative Thought*, NY, Harper & Row, 1984.
- Tébar Belmonte, Lorenzo. "Filosofía para niños de Matheew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein Individualizado". *Boletín de Estudios e Investigación*, 6 (2005): 103-116.

UNESCO 2007 (Cuestionario por internet de la UNESCO sobre la situación actual de la enseñanza de la filosofía en el mundo, cuyos resultados se han publicado en el estudio de la UNESCO, La filosofía una escuela de libertad, 2007).

Este libro se terminó el 16 de julio de 2021 en la ciudad de Zacatecas, México. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Paradoja Editores.





La Serie: *El Saber Sabio y el Saber Didáctico* se coloca como la primera y única en su tipo en las IES Formadoras de Docentes. El lector encontrará desde investigaciones en torno a saberes disciplinarios como estudios literarios, teoría de la historia o historiografía de la educación, hasta estudios de carácter didáctico que analizan los procesos de formación docente, la transposición didáctica o el análisis de la práctica profesional en distintos niveles educativos, en especialidades como Español, Historia, Matemáticas, por mencionar algunas. Además, se ofrece un volumen con la reunión de cuentos históricos para un uso didáctico, lo que involucra el desarrollo de competencias transversales, pensadas para la construcción de una Sociedad Basada en el Conocimiento.

