



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO

FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN HISTORIA



ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL TERCER GRADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, MEDIANTE EL MODELO
BASADO EN COMPETENCIAS.

TESINA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN HISTORIA

PRESENTA

PEDRO ALBERTO RAMÍREZ HERNÁNDEZ

NÚMERO DE CUENTA
0120726

DRA. GEORGINA FLORES GARCÍA
ASESORA

TOLUCA, MÉXICO, OCTUBRE, 2018.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I. PLANES DE ESTUDIO Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANTECEDENTES.....	11
PARTE 2 LAS COMPETENCIAS, EN MÉXICO, EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.....	52
PARTE III. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ZONA ESCOLAR S082.....	89
CONSIDERACIONES FINALES.....	160
BIBLIOGRAFÍA.....	168
ANEXOS.....	174

INTRODUCCIÓN

El devenir histórico tiene varias vertientes que logran, por sus características, hacer que éste sea mejor cada día. No obstante la diversidad de aspectos, es menester enfatizar aquellos que realmente hacen funcionar un Estado como tal y desarrollan una nación hacia su porvenir.

La presente memoria, que da muestra de mi desarrollo laboral a lo largo de diez años, de los cuales seis han sido como docente frente a grupo y el resto como directivo en el nivel secundaria. Puntualiza el desarrollo del proceso de enseñanza – en algunas escuelas de la zona escolar S082, Metepec 07, en el nivel secundaria. Haciendo hincapié en la enseñanza – aprendizaje de la Historia como disciplina y la Historia de México como asignatura curricular obligatoria.

Opte por relizar una memoria de experiencia laboral dado que como mencioné anteriormente he tenido la fortuna de desempeñarme en diversas áreas de trabajo, cuyo aprendizaje me permitieron desarrollar mi trabajo de titulación. Es muy importante esta modalidad de titulación y haberla desarrollado para mí, ya que me permitió verter mi *experiencia* aprendida a lo largo de dos cargos tan disímolos como compaginados. He estado como docente frente a grupo impartiendo la clase de Historia III, bajo el programa de estudio de 1993 y con la asignatura Historia II con el programa 2011, y como directivo bajo este último.

Cuando fungí como docente aplique lo aprendido dentro de la carrera universitaria, así como las estrategias y dinámicas académicas aprendidas con el intercambio entre pares bajo las reuniones de docentes conocidas aún como los *Talleres Generales de Actualización (TGA)*.

Hacia el año 2012 me nombraron director de nivel secundaria, lo cual me permitió aprender más aún dentro de mi experiencia laboral, comaginada ahora con los docente bajo mi cargo correspondía a mi persona guiar hacia una buena empresa frente a grupo ya que aprendíamos ambas partes en un intercambio mutuo sin menospreciar dentro de este aprendizaje entre *pares*.

Consta de tres partes en cuya temática se despliega el planteamiento de las propuestas pedagógicas aplicadas en las escuelas, así como las políticas educativas que han jugado un papel decisivo mediante la expedición de diversos decretos gubernamentales.

De este modo, en la Parte I se bosqueja el desarrollo de la educación secundaria en México; enfatizando su evolución, culminando con las tres últimas reformas sustanciales: 1993, 2006 y 2011. Se plantea una explicación de la enseñanza en cada una y su propuesta de mejora; aunado a la aclaración de la enseñanza de la Historia en su respectivo plan de estudios, con sus correspondientes contenidos programáticos.

Gracias a la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con un modelo nuevo de educación se espera que los alumnos egresen mejor calificados resulta importante considerar dicha evolución ya que así se puede percibir que la Historia ha sido tomada en cuenta desde diferentes perspectivas y usada para diversos fines, utilizando la escuela como forjadora y sustentadora de regímenes políticos justificando sus políticas.

Con las nuevas reformas se establece que los los docentes deben recurrir a la utilización de herramientas importantes como los Consejos Técnicos, los principios pedagógicos y los rasgos de normalidad mínima para impartir una mejor cátedra con óptimos resultados. Así, en el capítulo dos se analiza ese modelo que busca egresar alumnos capaces de desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado, sin el temor a equivocarse o no cumplir con las expectativas pretendidas.

El modelo de Educación Basada en Competencia busca formar estudiantes altamente competentes dentro de su vida escolar y fuera de ella. Analizado desde qué es el modelo pedagógico y cómo fue surgiendo desde el mundo laboral hacia el académico, llegando a las percepciones específicas que un

docente espera de sus educandos; al aplicar las mejores estrategias que tienen en sus manos.

En este capítulo, también realicé un análisis de la jerarquización de las competencias para poder explicitar las competencias disciplinares propias de la Historia en la educación secundaria; que son el objeto de estudio de la presente memoria, cuyo impacto estudiantil sirve de referente para que el análisis histórico resulte atractivo al alumno de educación básica, y no se torne en una simple memorización y tediosa repetición de sucesos acaecidos en el pasado.

Por último, el capítulo tres abarca la aplicación de las competencias en la enseñanza de la Historia, el desarrollo de éstas en los alumnos mediante diversas estrategias metodológicas y pedagógicas que coadyuven a desarrollar en él las competencias planeadas. Planteé en este apartado una serie de propuestas didácticas para hacer de la enseñanza de la Historia en el tercer grado de educación secundaria un estudio ameno y con resultados satisfactorios; no sólo calificaciones aprobatorias sino una aprehensión real del acontecer histórico mexicano.

En lo que respecta al actuar docente se sugiere una propuesta de planificación didáctica, con su correspondiente secuencia y sus recursos pedagógicos mediante la cual se puede impartir la clase en cualquier secundaria de la zona escolar S082. Utilizada por quienquiera de los docentes lograría hacer su práctica docente frente al grupo satisfactoria. Así, dentro de estas propuestas lo que se aspira es hacer alumnos críticos, para ello no es necesario declarar la guerra a la Historia de bronce, sólo hacerla más democrática (Crespo, 2009: 209), con la cual el alumno se sienta identificado, no por aquellos héroes elevados en el panteón nacional o los villanos ubicados en la vergüenza, sino con aquellos personajes que apoyaron de cierta manera a hacer de México el país que es en la actualidad.

Como presenté en el desarrollo de este trabajo de titulación, la memorización de datos es un recurso útil para que se aprenda Historia, sin embargo, es compromiso de los docentes y alumnos aprender a realizar otra serie de actividades. Aunado a todo este planteamiento de las competencias en la Historia y la propuesta didáctica se anexan los tres programas de estudio de la asignatura, respectivamente 1993, 2006 y 2011, cuya impartición de las clases bajo estos programas de estudios me ha correspondido realizar. De los cuales este último es el que maneja en la actualidad.

Jean Meyer en su artículo *¿Qué hacer con nuestro pasado?* (2010), sostiene que toda nación debería entender su Historia; ninguna nación puede permitirse ser dominada por ella, ser la presa, la prisionera de su Historia; esto es lo que debe tener presente cualquier docente que imparta la asignatura de Historia II (Historia de México) en secundaria, ya que deben alejarse de manera formal, didáctica y tajante de aquella enseñanza histórica que propicie una paralización mental en los estudiantes; propiciando así la amnesia que les impide pensar y reflexionar históricamente, de una manera objetiva, evitando la creación de mitos, sin comprender el pasado sino juzgarlo, compuesto por figuras hieráticas e intocables (Salmerón, 2015: 7), dado lo anterior es imprescindible, como se plantea en el presente trabajo alejarse de ésta de una manera crítica y asertiva tanto para los alumnos como para los docentes.

Así, Taibo II afirma que crecimos odiando todo lo acaecido en nuestra patria (2017: 15), de este modo es por ello que los alumnos mexicanos en un acto inconsciente desprecian lo relacionado con la Historia o en uno de conciencia plena abandonan ese bello discernimiento del conocer de dónde proviene todo nuestro acontecer actual, sin percatarse que la incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado (Bloch, 1987: 38). De ahí que en las escuelas se debe imprimir con seriedad las reformas que el gobierno busca aplicar en la educación.

Sin embargo, no es la reforma aplicada a las escuelas o programas sino los profesores quienes deben cambiar su mentalidad sobre lo que hacen al momento de estar frente al grupo de clase; así como lo que deben impactar en sus alumnos en todo momento. Es en este aspecto que los docentes en general, y los de Historia en particular, deben poner todas sus competencias y carácter para crear un verdadero cambio en su labor diaria con sus alumnos.

En el caso particular de los profesores que imparten Historia, aclaro no *profesores de Historia*, sino aquellos encargados de impartir esta asignatura, con mucho tacto y sutileza deben modificar en todo, el modo de hacer su clase, tomando en cuenta que como ha sido enseñada se convirtió en una disciplina rechazada por todos quienes deben aprenderla (Sánchez, 1996: 6); aquí es donde entra de lleno la reforma, ya que éste es el primer y enorme reto de todo profesor encargado de la asignatura histórica: que los alumnos no la aborrezcan.

De este modo, al iniciarse una persona, un profesional en la enseñanza de la Historia, debe ser muy consciente de que no únicamente es el hecho de transmitir datos, nombres, fechas sin sentido. Debe ser capaz de poner en práctica estrategias y métodos didácticos haciendo de la Historia una disciplina atractiva tanto para los alumnos, como para el propio docente al momento de planeas, impartir y evaluar su clase.

Estas estrategias tanto de evaluación, enseñanza y aprendizaje de la Historia harán ver que la disciplina no es, ni puede ser, una “simple” descripción de acontecimientos, ni mucho menos una sistematización de los hechos tal como sucedieron (Salazar, 1999: 30), dado que esto es precisamente lo que se debe dejar de lado en todo momento, dando lugar a la enseñanza histórica crítica, analítico y propositivo; dejando de lado la pasividad dentro y fuera del aula, ya que es pertinente que los profesores tengan muy claro que la enseñanza de la Historia debe cubrir cuatro aspectos: Comprender hechos ocurridos del pasado, analizarlo y saber que hay formas muy diversas de adquirir y evaluar información del mismo.

Así, los alumnos serán capaces de comunicar de forma organizada lo estudiado sobre dicho pasado (Prats, 2007:11), al plantearlo a los profesores la diversidad de estrategias de enseñar la Historia, lograrán el propósito mayor de la enseñanza histórica: aprender Historia, mas no memorizarla únicamente.

En la presente memoria laboral realicé el análisis de la enseñanza de la Historia en algunas escuelas de la Zona Escolar S082, de Metepec, a la cual pertenece el Colegio Pedagógico ARCE, S.C., en el que he laborado por cinco años, de los cuales uno ha sido como docente frente a grupo impartiendo Historia I e Historia II y el resto en el el área administrativa, a cargo de la Dirección de nivel secundaria.

Como egresado de la Licenciatura en Historia he asesorado a los profesores(as) que han impartido la asignatura, sobre todo en tercer grado, para que su desempeño frente al grupo sea lo más satisfactorio posible, entendiendo ellos en su práctica docente que la Historia es la ciencia del hombre, ciencia del pasado humano, no la ciencia de las cosas o de los conceptos, (Febvre, 1993: 29), de este modo fue pertinente el análisis presentado para poder ayudarlos en mi carácter directivo y como docente mostrarles las herramientas a las cuales podían tener acceso y hacer su trabajo de la mejor manera.

La primera parte se titula *Planes de estudio y reformas en la educación secundaria*, dentro de esta analicé los diversos planes de estudio que ha habido en México en las diversas reformas: 1993, 2006 y 2011; así como los respectivos programas correspondientes a la enseñanza de la Historia de México; tomando como base el entorno de los años setenta donde se da forma a la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

Tomé como base el análisis de los planes de estudio y su respectivo programa de Historia; analizando la visión de crear la obligatoriedad de el estudio histórico en las escuelas de educación secundaria, revisando que antes existían

dos calendarios y la urgencia que hubo de unificarlos. Por lo tanto, se vio la necesidad de revisar los programas de estudio y proponer nuevos contenidos así como formas *novedosas* de enseñar a sus alumnos. Del mismo modo, realicé una comparación entre la carga horaria y de asignaturas, en los diversos planes, hasta llegar al que rige actualmente la Educación en México, compaginando las diferencias y similitudes entre éstos.

La segunda parte, llamada *Las competencias en la enseñanza de la Historia. Antecedentes de educación basada en competencias en México*. Inicia desde el análisis pertinente que hice sobre el establecimiento del plan de estudios y programas de 2011, cuya vigencia continua hasta el momento de la presente investigación. Dentro de dicho plan y sus respectivos programas de estudio se implementó de manera formal la enseñanza de la Historia mediante el desarrollo de las respectivas competencias; se plantean la articulación de los doce principios pedagógicos con que ha de regirse la educación así como el mejoramiento del *perfil de egreso*.

Asimismo, hice mención de los diversos acuerdos gubernamentales que trajo consigo el plan: 648, 696 la derogación de anteriores y la introducción de los rasgos de normalidad mínima, con la consiguiente implementación de los Consejos Técnicos Escolares, dentro de los cuales se tocarían temas de interés educativo de manera particular en cada escuela.

Estos aspectos antes mencionados, si bien son de carácter administrativo, sirven de referente para que todo docente en particular y los directivos en general, se basen al momento de poder gestionar el aprendizaje dentro de las aulas; previo conocimiento de los documentos analizados. Precisamente está es la propuesta, que los docentes antes de decidirse a impartir clases dediquen tiempo a conocerlos, analizarlos y ejecutarlos frente a grupo y en su labor administrativa que en conjunto con la primera logra hacer de un docente un buen docente.

De ahí lo que posteriormente realice en mi investigación fue priorizar y enfatizar la aplicación del Modelo Basado en Competencias dentro del plan 2011, así como el análisis y explicación de cada una de las *Competencias históricas* dentro de las cuales se debe conducir el profesor de Historia, encaminado hacia el logro del perfil de egreso; logradas las competencias históricas. Expliqué en primera instancia qué son y cómo se aplica este modelo en la educación así como los diversos tipos de competencias que existen y su definición de cada una de éstas.

Como consecuencia de este análisis y explicación se vierten varias posturas sobre este tópico de diversas fuentes y haciéndose un análisis de las mismas ya que es vital la importancia que se puede obtener al aprehender desde diversos puntos de vista las conceptualizaciones de las Competencias y sus diversas herramientas para su logro: Aprendizajes esperados, el mismo Perfil de egreso y por último las competencias disciplinares, que a saber en la presente investigación son las de mayor importancia ya que son éstas las que han de ser logradas en primicia mayor.

El planteamiento de este apartado es precisamente dar a conocer que los docentes deben ser conocedores en todo sentido de los documentos administrativos y pedagógicos que se expiden en aras de fortalecer la función que cubren frente a grupo y detrás de éste; ya que así se compagina en todo sentido un docente competente.

En mi función directiva recaía la noble tarea de dar entendimiento a los docentes bajo mi cargo sobre los documentos analizados y hacer con apoyo de éstos una tarea mucho mejor ya que el trabajo colaborativo entre docentes con la correcta guía de su directivo alcanzara a formar alumnos competentes en su total extensión de la palabra; dando una educación de calidad.

La tercera y última parte de este trabajo se titula *Enseñanza de la Historia en la zona escolar S082*, dentro de la cual se da el análisis más fuerte y puntual sobre la aplicación del Modelo Basado en Competencias en lo particular en la Zona escolar y el Colegio para el cual he prestado mis servicios. Por ello mismo, lo primero que realicé fue una ubicación geográfica y administrativa de la Zona S082, cuyo mando está en manos de la Profra. María del Carmen Flores García Rivas, bajo su supervisión se encuentran cuatro escuelas de sostenimiento público, una de éstas con doble turno; así como cuatro de sostenimiento privado; repartidas en varias localidades explicitadas dentro del apartado.

Posteriormente se presentan las *dificultades y áreas de oportunidad* que existen dentro de la zona para poder llevar a cabo la enseñanza de la Historia de México; tomando como base una serie de encuestas aplicadas tanto a los alumnos como a sus profesores, desarrollando las gráficas correspondientes para su explicación de cómo se lleva a cabo la enseñanza de la Historia en las escuelas de la zona, en específico un comparativo entre las de sostenimiento público y privado; rescatando que esas diferencias pueden centrar a los docentes en su labor y desempeñarla de una mejor manera.

Del mismo modo, propongo una de las dificultades más grandes que se observan desde el principio de la investigación, los docentes no están capacitados en el área específica para poder impartir la clase de *Historia de México*, se obtienen, pues, resultados que apoyan esta propuesta, que sin embargo, no por ello se exige que los profesores(as) deban realizar su clase de la mejor manera posible. Aunado a esto, se podrá observar que los docentes que se desempeñan en la Zona no imparten la clase por elección o vocación, tal como se explica dentro del apartado, este hecho es sin duda uno de los mayores obstáculos que se presentan al momento de enseñar Historia.

De ahí que los alumnos muestren quizá por ello una resistencia a aprender la disciplina, ya que no se sienten motivados al momento de tomar la

clase, simplemente lo hacen por cumplimiento de su horario escolar y buscando *acreditar* no aprender. Este hecho también se presenta mediante su análisis correspondiente con su gráfica y explicación.

Consecutivamente, hice el planteamiento de cómo se lleva a cabo la clase en las diversas escuelas de la Zona, exclusivamente de Historia II (Historia de México), mediante una serie de encuestas aplicadas a los alumnos y docentes sobre la labor frente a grupo, con su respectivo análisis y contraste entre las escuelas y los profesores; apoyado de las gráficas presentadas. Dentro de esta consideración se toman en cuenta las diversas competencias disciplinares que se manejan dentro de la enseñanza de la Historia de México, por lo tanto propongo el uso de un formato de planificación que diera respuesta administrativa a la enseñanza de la Historia dentro de la Educación secundaria en el tercer grado.

Este formato presentado no es, un afiche que se deba utilizar de manera definitiva dentro de todas las escuelas, o por todos los docentes en general, sin embargo se plantea para que se pueda tomar como referencia al momento que los realicen lo pertinente y su estructura al momento de enseñar no se pierda. Cabe destacar que dicho formato no sólo se puede aplicar a la enseñanza de la Historia, ya que cubre los requisitos establecidos en el Plan de estudios y normas administrativas establecidas de manera particular dentro de los establecimientos escolares.

Por último, planteé la manera en que se puede evaluar el aprendizaje de la Historia de México en el tercer grado de secundaria, buscando en todo momento el desarrollo de las Competencias históricas, así como el logro de los aprendizajes esperados, establecidos dentro del Plan de Estudios 2011, vigente hasta el momento de culminar el presente trabajo.

Al finalizar esta investigación se plantean las consideraciones finales a las que se llegué a modo de conclusión al analizar la enseñanza de la Historia en las secundarias de la Zona Escolar S082, Metepec 07.

PARTE I.

PLANES DE ESTUDIO Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANTECEDENTES

México ha sufrido varios cambios en aras de modificar, reformar o reformular la situación en la que vive; uno de los aspectos más tocado por el Estado ha sido la Educación, bajo el argumento que cuanto más esté educado el pueblo, mejor porvenir tendrá, los causes políticos por lograr una mejora educativa siempre han estado presentes.

Incluso, durante la gesta revolucionaria se tomó el aspecto educativo como bandera de un cambio significativo, al grado de forjar el origen de la Constitución Política en 1917; promoviendo cambios paulatinos que se cristalizaron hasta la década de 1920. Sin embargo, Margarita Zorrilla (2004) considera que fue en 1915, con el Congreso Pedagógico de Veracruz y su consecuente Ley de Educación Popular del Estado, el momento en que se instituyó y reguló de manera formal la educación.

A pesar de esta afirmación, es importante reconocer que en dicho año aún quedaba lejano el instante en que culminaría la gesta revolucionaria; de este modo, fue hasta 1921 que la educación pública se hizo fundamental en la construcción del país que hoy es México (Acuerdo, 1992: 1); el sistema educativo mexicano ha sufrido drásticos cambios, la mayoría de ellos en pro de intereses ajenos al mejoramiento de los educandos, dando como consecuencia que la formación de éstos sea deficiente y no responda a las exigencias propias de su tiempo.

Durante la década de 1920, en la postrimería de la primera guerra mundial el mundo entero en general, y México en particular, se vio inmerso en transformaciones debidas al cambio que se experimentaba a nivel mundial, debido a que Europa cedió su hegemonía a los Estados Unidos, (Delgado de Cantú,

2000: 549), como consecuencia de su *triunfo* en la gran guerra (1914 – 1918); al grado que los cambios políticos, económicos y técnicos exigieron una revisión y lo correspondiente en los sistemas educativos (Solana, 1999: 222), para que fueran resueltos los nuevos paradigmas impuestos.

Si bien desde 1865 existe un antecedente remoto de la educación secundaria es hasta 1915 cuando se definió con un plan de estudios de tres años (Zorrilla, 2004: 2 – 3). De este modo, para 1925 se amplió a seis años el plan de estudios de la educación primaria, incluyendo el ciclo de educación secundaria (Solana, 1999: 212), expidiéndose un decreto por el cual se dio más solidez al proyecto de este nivel, que se concibió desde entonces como una prolongación de la educación primaria, con énfasis en una formación general de los alumnos (Zorrilla, 2004: 3), firmándose el 30 de Diciembre el acuerdo que creaba la escuela secundaria, para aquellos de los que terminaban su educación primaria y deseaban seguir sus estudios. (Vázquez, 1975:161).

No obstante su antecedente lo tiene en la Ley de Instrucción de 1865, que estableció su organización al estilo del Liceo francés, (Zorrilla, 2004:2), sin embargo, por ser llevado a cabo durante la época del Segundo Imperio, no procedió favorablemente; por lo efímero y la escasez de recursos impidió llevar a cabo los nuevos planes (Vázquez, 1975:54).

A partir de la implementación de la educación secundaria se comenzó a organizar el modelo y forma de trabajar que iba a tener este *nuevo* nivel educativo en un México que necesitaba con urgencia un sistema formal de educación que respondiera a las expectativas postrevolucionarias de la población; por esta razón se creó con base en los moldes pedagógicos de la escuela secundaria alemana y los postulados democráticos de la estadounidense; acorde con el sentido popular y nacionalista de la Revolución (Solana, 1999:224), de este modo en el país, pero sobre todo en la capital; durante el régimen callista se introdujeron varias

novedades educativas, se abrieron las primeras escuelas secundarias. (Krauze, 1987: 57)

Si bien fue un proyecto ambicioso y con metas claras, como ampliar la base piramidal del sistema educativo nacional, no se logró consolidar tan fácilmente, sin embargo, para conseguirse se propusieron tres categorías, tal como lo afirma Raúl Mejía:

- 1) Preparar para la vida ciudadana.
- 2) Proporcionar la participación en la producción y en el disfrute de la riqueza y
- 3) Cultivar la personalidad independiente y libre". (Solana,1999:224)

Con estos tres puntos se sustentó lo que en sería el Plan de estudios de la Educación Secundaria, dentro del cual, buscaba ser base fundamental para que cualquier jovencito en edad escolar pertinente se formara adecuadamente y respondiera a las expectativas de un mundo tan cambiante en todos sentidos, dando por entendido que la educación preparaba para entender y participar en el mundo al proporcionar lo que componía su Historia y cultura. (Gimeno, 2000: 106).

Con base en lo anterior se concibió a la educación como el cimiento que todo trabajador debía tener; así durante el sexenio del General Lázaro Cárdenas se dio un cambio significativo en la enseñanza mexicana. Se reformó el artículo tercero constitucional, con lo cual se instauró la educación socialista.

Definida ésta como la información de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social, excluyendo de ello toda doctrina religiosa, combatiendo cualquier clase de fanatismo y prejuicios con una explicación científica y la búsqueda de relación de causa – efecto de los fenómenos; lo cual substituiría y excluiría toda explicación sobrenatural (Montes de Oca, 1996: 251 – 252). Así, se tuvo su fundamento en el plan sexenal y sosteniendo que debía encauzarse a las clases trabajadoras, en donde el papel del estado sería el del

ejercicio del control estricto en la enseñanza primaria, en específico. (Espinoza, 1999: 6)

Con esta reforma se pretendió alejar a los alumnos y docentes de cualquier dogma religioso de los fenómenos naturales; sobre todo se buscó que la educación se basara en apoyos científicos y tecnológicos para, así, dar respuestas defendibles a todo el acontecer académico y profesional. Para poder lograrlo el gobierno necesitó desarrollar un sistema educativo en el cual los alumnos pusieran en práctica lo aprendido en las aulas; teniendo talleres tecnológicos y su consecuente aplicación en la naciente vida industrial del país. Ejemplo claro de ello fue la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1936; institución dedicada a preparar profesionales en la aplicación tecnológica, aunque este tipo de educación nació en la década de los treinta, tuvo un auge inaudito en la década de los sesenta, producto del proceso de descentralización de la industrial nacional.

Por último, con esta reforma se estipuló que dentro de la educación mexicana el profesor debería ser un agente de cambio y mejoramiento social, (Montes de Oca, 1996: 274), no sólo un mero transmisor de información a sus educandos; por el contrario aquel que al impartir una clase impactara y provocara un inicial y sustancial cambio que a la larga diera como resultado buenos ciudadanos.

Con esta perspectiva, hacia finales del llamado Milagro Mexicano una de las preocupaciones principales del Estado fue fortalecer y hacer emerger un *nuevo* modelo educativo que diera por resultado egresados eficientemente capacitados para responder a los requerimientos impuestos por un mundo cada vez más globalizado del cual México era un participante afanoso.

Es conveniente destacar un Plan creado hacia 1959 se propuso y sentó las bases para multiplicar el primer grado y crear otros grados suficientes para dar escuela a todos los mexicanos (Vázquez, 1975:236), cuyo título fue *Plan para el*

Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, se propuso escalonar el gasto en once años, de ahí derivó su nombre con el que fue comunmente conocido: *Plan de once años* (Solana, 1999: 369 – 320), se propuso, resolver en un plan razonable el problema de la educación primaria (Larroyo, 1974: 546).

Éste fue una obra magna del gobierno, quizá comparada con la llevada a cabo por José Vasconcelos. Se reformaron Planes y programas de estudios buscando mejorar el rendimiento terminal del sistema primario, para lograr que el mayor número posible de niños permaneciera hasta concluir el sexto grado (Gallo, 1987: 70); a pesar de no haber logrado el objetivo fundamental el plan constituyó un intento por dar educación primaria a todos los mexicanos (Solana, 1999: 371).

Se imprimieron millones de libros, los libros de texto gratuito, aunque no se estableció que éstos debían ser obligatorios, tampoco únicos (Larroyo, 1974: 548). Sin embargo, no todo funcionó como se esperaba ya que se preocupó más por la expansión cuantitativa que por la calidad educativa, prueba de ello es que al aumentarse el número de alumnos egresados de primaria no hubo cupo suficiente en el ciclo básico de la secundaria (Gallo, 1987:70)

Ya con el Plan redactado y dado a conocer para su aplicación se vio la necesidad imperiosa de propiciar una modificación en todo lo que conllevó la situación educativa del país; por lógica lo primero que se reformó fue el artículo 3° Constitucional, aplicándosele, cómo dice Meneses (1999), el carácter democrático a la educación.

Fue tan impactante hacerla que, en palabras de Pablo Latapi (1981: 45) fue una reforma educativa que, pretendió abarcar masivamente todo el sistema educativo convencional. En esta articulación curricular resultó muy superficial un estudio histórico, pues se impartía geografía y civismo de manera paralela; por ello no se ofrecían de manera concreta ni se lograba que los alumnos comprendieran

específicamente los tópicos enseñados, sin embargo la enseñanza de la Historia tenía ya una larga trayectoria. (Vázquez, 1975: 291)

Hacia 1975 el sistema educativo mexicano vivió una reforma en miras de alcanzar una educación de calidad y que pusiera de manifiesto los cimientos de una población estudiantil mejor preparada capaz de responder a las exigencias del mundo contemporáneo, dando como resultado una nueva propuesta de mejora académica el llamado *Plan Nacional de Educación* en 1977, cuya importancia fue sustancial pues nunca antes se había hablado de un Plan específico del nivel secundaria, sólo reformas; además este plan manifestaba un fin común y una prontitud para recoger los frutos de lo planificado; se elaboró para que diera sustento a todo el sexenio 1976 – 1982, manifestando la situación de la educación, con su respectivo diagnóstico y terminando con la estrategia para conseguir los objetivos propuestos. (Meneses, 1999: 10 – 11)

Con miras a dar una mejora a la población estudiantil y a consecuencia del plan de once años la absorción de la secundaria con respecto a la primaria mejoró, la deserción disminuyó, la reproducción aumentó tres cuartas partes de los que iniciaban concluían. (Meneses, 1988:71)

1.1.- Fundamentos de la educación secundaria

Como consecuencia de la aplicación del plan de once años, el ciclo básico de enseñanza media experimentó un crecimiento extraordinario, ya que la eficiencia terminal de la primaria aumentó (Meneses, 1991:53) pues la educación primaria tuvo su unidad teórica en los cuatro primeros años e intensificó las actividades prácticas en los 5º y 6º grados. (Guzmán, 1978: 125)

Aunque la educación secundaria en México fue ignorada por bastante tiempo sin prestarle la debida atención, se buscó la manera de que este tipo de enseñanza impactara significativamente tanto el gobierno en turno como en la

sociedad en general. Este nivel formativo tendría que plantearse enfocado en servir no sólo intereses políticos, sino que la población en edad escolar debía ser beneficiada plenamente, por lo tanto no se haría expés acaso bien planteada, fundamentada y definida.

Hacia 1964 asumió la presidencia el Lic. Gustavo Díaz Ordaz y junto con el secretario de Educación Pública Agustín Yañez vieron la imperiosa necesidad de hacer cambios sustanciales en el campo educativo. De este modo, para 1965 se unificó el calendario escolar, se descartó el tipo "A": con inicio en febrero y las vacaciones mayores de diciembre a enero; se adoptó como único el tipo "B", cuya característica era que las vacaciones se darían en julio y agosto (Meneses, 1991: 97).

Se optó por esta resolución ya que era inaceptable y complicado trabajar con dos calendarios tan diversos; dentro de los cuales se manejaban posturas distintas; si bien el trabajar con dos era en respuesta a las inclemencias del tiempo porque donde se trabajaba con el calendario tipo "B" era porque el calor durante Julio y Agosto provocaba en los alumnos indisposición para poder trabajar con eficacia; con ello se justificaría al unificarlo, todos los alumnos descansarían en la misma época e irían a clases durante el mismo tiempo.

Otro jargumento para esta unificación respondía a la necesidad de tener el mismo ritmo de trabajo durante todo el ciclo escolar; si un alumno cambiaba de residencia podría incorporarse a cualquier escuela. Ejemplo, un alumno del Estado de México (calendario tipo "A"), si decidía irse a vivir a Aguascalientes en abril (Calendario tipo "B"), antes de esta modificación tendría que esperar hasta septiembre para empezar de nuevo el ciclo.

Por lo tanto, dado que se estableció un único calendario escolar, para 1968 se determinó un nuevo plan de estudios de la enseñanza secundaria: (Meneses, 1991:55).

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
Español	Español	Español
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Biología	Biología	Física
Geografía física y humana	Geografía de México	Química
Historia universal	Historia de México	Historia contemporánea
Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera
Educación cívica	Educación cívica	Educación cívica
Educación artística	Educación artística	Educación artística
Tecnología	Tecnología	Tecnología
Educación física	Educación física	Educación física

Un cambio significativo en este plan de estudios con referencia al de 1960 fue que Historia Contemporánea aparecía como actividad. Además, se hizo referencia que cada sesión duraría 50 minutos, en un periodo lectivo de 36 semanas.

Con base en este nuevo plan de estudios, se buscó desarrollar ciertas características en los alumnos que les permitieran desenvolverse de manera favorable en el aspecto personal y profesional. Estas características descritas como aquellas destrezas desarrolladas en los alumnos durante la década de 1960 fueron tecnológicas, ya que el país necesitaba gente preparada técnicamente para que se incorporara a las industrias ávidas de personal joven y capacitado para desempeñar las actividades propias de ésta. De este modo la educación secundaria fue el punto inicial de dicha preparación pues se enseñaban “oficios” en forma de asignatura específica, no para desempeñarlo, sino para rescatar acciones tecnológicas con gran eficacia y prestancia al servicio de una naciente industria mexicana.

Dado que sobre dicha actividad estaban cimentados los anhelos y esperanzas de la economía mexicana, pues la estructura económica habría experimentado un notable proceso de industrialización. (Meyer, 2004:896), que requería personal calificado para desempeñar las actividades; sin embargo hacia la década de 1970 este modelo pedagógico fue insuficiente para poder satisfacer las necesidades educativas y económicas del país, pues los cambios económicos y sociales trajeron consigo, el cultural, y todos ellos fueron haciendo cada vez más evidentes las contradicciones de lo nuevo, tomando en cuenta que al cambio político le seguía otro de naturaleza económica, igualmente profundo, contradictorio y costoso. (Meyer, 2004:883 – 884)

Con la educación técnica se dio una consecución de primaria, ya que en secundaria se aplicaba el concepto de utilidad a esos quehaceres académicos que no se quedaran sólo en la libreta, por el contrario que se aplicaron en la vida diaria (Meneses, 1991:58). Lo que todo alumno se cuestiona durante toda su vida estudiantil es ¿esto para qué me sirve?; como resultado de esta cuestión muchos docentes no han sabido qué responder; de este modo con la educación tecnológica se pretendió que todos los conocimientos e información recibida por parte de los alumnos le dieran una aplicación útil en su vida cotidiana. La escuela y, sobre todo, su estancia en ella se volvieron productivas para los alumnos.

Por lo tanto, a mediados de la década de 1970 se replanteó la *reforma* del modelo y sistema educativo que sirviera de parteaguas entre la metodología con que fueron formados y cómo debían ser ahora educados los alumnos de México. Queda claro que la expectativa de los mexicanos respecto a la educación creció ampliamente, ya que el índice de personas que concluían su educación primaria fue mayor en todo sentido que años anteriores.

En 1974 se propuso la creación de un nuevo plan de estudios para la educación secundaria, sin embargo, al poco tiempo se juzgó pertinente una profunda reestructuración, quedando como sigue, *Plan de estudios de la*

educación media básica: (Meneses, 1999:72 – 73), dividido en dos formas de estudio, una por áreas y la otra por asignatura.

PLAN DE ESTUDIOS POR ÁREAS¹		
PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
ESPAÑOL	ESPAÑOL	ESPAÑOL
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
LENGUA EXTRANJERA	LENGUA EXTRANJERA	LENGUA EXTRANJERA
<i>CIENCIAS NATURALES TEORÍA Y PRÁCTICA</i>	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS NATURALES
<i>CIENCIAS SOCIALES TEORÍA Y PRÁCTICA</i>	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA

Con la presentación del contenido programático por áreas se proyectó que los alumnos egresaran preparados de manera general, al analizar ciertas temáticas ordinarias, con una menor carga de currícula. Dado que al ser pocas las áreas de estudio fue lógico esperar que los estudiantes no encontraran pretexto para no obtener la calidad educativa anhelada.

¹ Propuesta de los planes de estudios para la Educación Media Básica, 1974

PLAN DE ESTUDIOS POR ASIGNATURA		
PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
ESPAÑOL	ESPAÑOL	ESPAÑOL
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
LENGUA EXTRANJERA	LENGUA EXTRANJERA	LENGUA EXTRANJERA
BIOLOGÍA	BIOLOGÍA	BIOLOGÍA
FÍSICA	FÍSICA	FÍSICA
QUÍMICA	QUÍMICA	QUÍMICA
HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA
GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA
CIVISMO	CIVISMO	CIVISMO
EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLOGÍA.	EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLOGÍA.	EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLOGÍA.

En contraste, se consideró la segunda propuesta, dentro de la cual su estudio resultó más específico; por ende se pretendió una mejor preparación de los alumnos; ya que éstos obtendrían conocimientos concretos que al concluir su educación básica les servirían de referente para acceder a una educación superior.

No obstante, al presentarse el contenido programático por áreas se mostró cierta problemática, ya que en una sola área se desarrollaban varias asignaturas específicas, por lo tanto no se trabajaban de manera concreta los aprendizajes en los alumnos. Así, al existir dos planes de estudios distintos, provocó una disparidad en la adquisición de conocimientos y su aplicación en la vida cotidiana. Ejemplo claro, resulta apreciar como en una sola área: Ciencias Sociales, se estudiaron tres distintas disciplinas: Geografía, Historia y Civismo. Este estudio global resultó muy relativo, ya que al ser un solo profesor quien impartía dicha

materia podía hacerlo enfocándose en determinada ciencia social, dejando de lado las otras dos. En el caso de las Ciencias Naturales podría suceder lo mismo.

Los alumnos se saturaban de datos e información al momento de recibir clases todo en miras de la resolución de exámenes, por ello este nuevo plan puso énfasis en el desarrollo de metas pedagógicas específicas, destacando los siguientes puntos:

- 1) Fomentar el desenvolvimiento de la personalidad del alumnado, iniciado durante la educación primaria.
- 2) Encauzar su sentido de responsabilidad individual y su voluntad de colaboración social.
- 3) Fomentar el civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto por los valores de la cultura humana. (Meneses, 1991: 56)

Se buscó crear en el alumnado una conciencia de responsabilidad cívica, tanto de manera individual como colectiva; enalteciendo la idea de que la escuela es indispensable, en conjunto con los docentes y padres de familia, para llevarlo a cabo. El cambio de la práctica pedagógica fue necesario para lograr las metas, se detalló la metodología a realizar; de ahí que en el nivel primaria se aplicó el llamado *aprender haciendo*, con base en el constructivismo, pues el alumno llegaba a obtener su conocimiento mediante la manipulación y creación: *haciendo*; no únicamente siendo un receptor pasivo de la información que el profesor transmitía durante su clase.

En el nivel secundaria, se aplicó una nueva sistematización pedagógica para ayudar al alumno a crecer en su conocimiento y habilidades cognitivas; obteniendo, por ende un mejor futuro académico y profesional. Se aplicó el método de *enseñar produciendo*, consistente en ejecutar actividades tecnológicas (Meneses, 1991: 58); si bien no todas las secundarias funcionaban con la finalidad de Técnica y este método no era exclusivo la tecnología y sus actividades; es claro que al impartirse la asignatura de Tecnología se fomentaría la ejecución – producción de conocimientos en conjunto con el desarrollo de habilidades.

He mencionado los cambios pero no se mencionó aún el concepto de competencia, si embargo se debería desarrollar un extra de los conocimientos para poderlo clasificar como capaz de egresar del nivel educativo concreto, dentro de esa tendencia Meneses (1991), aclara que tres eran las categorías en las que se clasificaban los productos aprendizaje: destrezas, elementos cognoscitivos y elementos afectivos; es durante el desarrollo de la educación secundaria que se obtiene el desarrollo de los productos educativos.

Por lo tanto, las modificaciones educativas permitieron la instauración de un modelo pedagógico que permitiera satisfactoriamente el cambio generacional y estructural en todos los ámbitos del país, ya que el servicio educativo debería proseguirse más allá de la escuela primaria, para preparar adecuadamente a los niños a ocupar un lugar en la vida. (Meneses, 1988: 15). El plan de estudios tuvo como *objetivos*: proseguir la formación del carácter, desarrollar la capacidad crítica y creadora y fortalecer las actitudes de solidaridad y justicia social; estimular el conocimiento de la realidad del país para impulsar al educando a participar en forma consiente (Meneses: 1999, 73).

Los objetivos que pretendió cumplir la Secretaria de Educación Pública, con el programa de estudios se lograrían “siempre y cuando se consideraran” a fondo las condiciones que presentaba la educación secundaria, sistema educativo de reciente obligatoriedad para la población que no estaba tan interesada en estudiar, pues *no lo creían necesario*, por desgracia se conformaban con haber concluido sólo su educación primaria y así ingresar de inmediato al mundo laboral, el cual por su parte tampoco solicitaba mayores niveles de estudio.

En el caso de las asignaturas, se pretendió que el docente fuera una persona especializada, no obstante, para que los contenidos trabajados fuesen de una manera más profunda y específica. Aún así, en uno como en otro programa

de estudios, se provocó un detrimento o un incremento en la adquisición de conocimientos de las distintas áreas o asignaturas: la utilización del libro de texto.

Ello dependería del profesor frente al grupo, sin embargo para la enseñanza – aprendizaje de la Historia, en específico, no era posible la utilización de un solo libro de texto, actividades o de referencia. Tanto el docente como el alumno deberían contar con una amplia gama de conexos que les permitieran enriquecer e incrementar su conocimiento histórico.

Por eso, antes de aplicar cualquier plan o programa de estudios era pertinente en primer término, hacer un minucioso reconocimiento de éstos; esperando como resultado una explicación clara y precisa de qué es y para qué sirve un plan o programa de estudios; así cómo qué función cubría dentro del proceso educativo.

Por lo regular, se entrega al docente su plan y programa de estudios, y así comienza a impartir su clase; sin embargo nadie explica cómo debe darle uso a esos dos documentos ya éstos tienen un papel importantísimo en el proceso educativo, empero, no se aplica tal como debe ser, eso lo sostiene Ángel Díaz Barriga:

Los planes y programas de estudio funcionan como un ordenador institucional, aspecto que dificulta la incorporación de la dimensión didáctica a la tarea educativa; el programa representa el conjunto de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar que los docentes tienen que mostrar como materia de aprendizaje. (2008:53)

De este modo, es importante que el docente incorpore esa *dimensión didáctica*, para que los contenidos sean impartidos en forma de conocimientos a sus alumnos, máxime si se trata de una asignatura como Historia, dentro de la cual de debe ser, sin embargo, aún resultaba muy desalentador escuchar que no todos los alumnos que iniciaban su educación secundaria concluían. Por esta razón se formuló una *Reforma* sustancial en torno a la educación, en particular en la educación secundaria, cuyo impacto en la sociedad resultaría satisfactorio tanto

para los docentes como para los alumnos y padres de familia; no tanto llenar a los jóvenes de “conocimientos” sino qué fuesen aptos para la vida laboral futura.

Dada la escasa profundidad con que se enseñaron los contenidos fue imperativo aplicar esa reforma que instruyera la manera de enseñar, aprender y concebir los aprendizajes de los alumnos, sin embargo habrían de pasar dieciocho años para que la reforma llegara y se dieran los cimientos de la nueva forma de concebir ese arte que consiste en enseñar y formar buenos ciudadanos mexicanos.

1.2 .- Plan de estudios 1993. Objetivos de los conocimientos

El siglo XX ha sido uno de los más cambiantes en la Historia de la humanidad; comprende gran variedad de vertientes que impulsaron y motivaron el mundo globalizado que tenemos en la actualidad; debido en gran medida a dichos cambios, uno de los ámbitos que necesita urgentemente y gran rapidez que se actualice y modifique es la educación; que ésta es la que presta las herramientas y armas necesarias para que el hombre sea capaz de responder al globalizante mundo en el que vivimos. México, a final del sexenio 1976 -1982, sufrió una crisis económica amén de petrolizar el sistema económico, por ende la otrora inversión en la educación se vió devaluada por subsanar otros aspectos. Con este panorama no quedaba más que postergar cualquier cambio sustancial, pues atraería egresos que en esos momentos no podía solventar el gobierno federal.

En 1982 el Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, asumió el cargo de Presidente de la República; de inmediato se hizo una revisión y propuesta de mejora educativa en el país. De este modo la enseñanza del nivel secundaria con base en áreas llegó a provocar tal desconcierto y deficiencia en la impartición de conocimientos que se demostró su ineficacia y necesidad de una reforma integral urgente, tal como lo menciona Meneses (1991:302):

...la secundaria presentaba una tendencia creciente a minimizar la enseñanza de la Historia y la geografía, además de que estas asignaturas estaban en manos de maestros menos capacitados. Tal delimitación parecía deberse a la modalidad de estudio por áreas cuyo fracaso estaba demostrado.

Aunado a esto se percibe un panorama de baja calidad dentro de la educación, ya que dejaba mucho que desear, al grado que por ejemplo casi ya no se enseñaba Historia, (Meneses, 1991: 301 – 302). Esto respondió a que no se le quiso mostrar al alumno la realidad del país en el que vivía. El Estado supuso que no enseñar Historia era la respuesta a resolver los problemas del país, por el contrario eso ayudó a incrementarlos, pues una de las finalidades de ésta es aprender del pasado, si bien no a hacer un mejor futuro, si preveer situaciones que podrían perjudicar la vida de la población.

En entrevista con el Profesor Adolfo Téllez Torres, Asesor Metodológico de la Zona S082, de la Región 07 Metepec, menciona²:

La enseñanza por áreas era más difícil tanto para el docente como para el alumno, pues en lo que a mi concierne, impartía Ciencias Sociales, pero tenía que abocarme a dos cosas: lo que me decía el programa (sic) de estudios y el seguimiento que hacía el libro de texto. No sabíamos si darle prioridad al libro o al programa. Por eso mismo no le dabamos la importancia debida a la enseñanza de la Historia, y cuando llegabamos a hacerlo, no nos quedaba de otra que dictar o *intentar* hacer resúmenes; la enseñanza por áreas resultó más trabajo sin resultados que por asignaturas.

El libro que cita el profesor Téllez es un experimento que se vivió en específico en el Estado de México, que fue una síntesis de las Ciencias Sociales, sin embargo, como Ernesto Meneses afirma (1991:303), fue un proyecto fuera de lo planificado por la SEP, único en el Estado de México y sin la previa autorización de ésta. Por lo tanto resultó un error, ya que se mostró esa falta de congruencia entre programas de estudio y sus objetivos.

² Entrevista realizada el día 23 de Marzo de 2014, a las 11:35hrs., en la sede de la Supervisión Escolar S082, San Bartolo Tlaltelulco, Metepec.

El profesor Téllez tiene más de 35 años de servicio, ha visto y vivido las últimas reformas que impactaron al sistema educativo mexicano, sin embargo para él fue un acierto tener ahora una impartición de clases por asignaturas, así, dice él, *un docente se enfoca a una sola asignatura y se desenvuelve mejor dando los resultados esperados.*

Con base en esa visión, en la década de 1980 se crearon foros y coloquios para crear propuestas de mejorar las cosas y, como en todo proceso, el diagnóstico arrojó tres puntos rojos de urgente resolución: a) No centrar más la enseñanza en los contenidos, sino en los alumnos, b) Proporcionar al estudiante una preparación laboral en caso de no continuar el estudio; y c) Facilitar una preparación suficiente para ingresar al Bachillerato. (Meneses, 1991: 303).

Por tanto, el gobierno propuso que por la incongruencia entre los objetivos de la educación secundaria y los planes y programas de estudio habían originado graves deficiencias en el proceso de enseñanza, por lo tanto un enorme deterioro en la calidad educativa; por ello se requirió revisar los planes y programas de estudio; de ahí la oferta de unificar en uno sólo los programas de enseñanza secundaria. (Meneses, 1991: 304). Durante el sexenio de De la Madrid no se concretó nada, quizá en parte porque todos los refuerzos del gobierno se enfocaron en dar una pronta solución a los afectados por el terremoto que acaeció en la Ciudad de México en 1985.

Para el sexenio de 1988 – 1994 el Lic. Carlos Salinas de Gortari, asumió el cargo de presidente, así para el año de 1993, al final de su gobierno el sistema educativo mexicano se vio envuelto en un proceso que modificaría drásticamente el modo de dar clases y la forma en que los alumnos aprendían y manifestaban dichos aprendizajes obtenidos durante su estancia en la educación secundaria; precisamente ese cambio propició que el presidente impulsara un modelo de descentralización educativa, dando como resultado una nueva propuesta

educativa, de la cual se rescatan los siguientes puntos: 1) Impulsar la descentralización, 2) Reformar los planes y contenidos.

Al impulsar la descentralización se pretendía que no emanara todo lo referente al proceso desde el centro político – económico del país; buscando la participación activa de las entidades en el devenir educativo nacional; originando una *Federalización Educativa*. Al reformar los planes y programas de estudio fue menester, en primera instancia, crear un único sistema de contenidos que se impartirían.

Dada la propuesta del Lic. Salinas de Gortari, se emitió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el diario oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992. El plan de modernización de 1989 partió de un diagnóstico pesimista, y eliminar la enseñanza por áreas de estudio, de este modo se anunciaba que la educación básica sería obligatoria. (Vázquez, 2012:231), asimismo, abandonar la enseñanza por las áreas de estudio y volver a las asignaturas tradicionales respondía a una exigencia del magisterio (Vázquez, 1999: 935), se debe en gran parte porque los nuevos programas y planes de estudio buscaron y se enfocaron en mejorar la capacidad de comunicación y la resolución de problemas, pero no únicamente problemas teóricos, sino aquellos que implicaran una utilidad de la vida cotidiana.

Con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se promovió la creación de la Reforma pertinente al plan de estudios. Ya que se propuso modificar el sistema educativo desde sus cimientos, aludiendo que éstos ampliarían la oportunidad a todos los alumnos para que concluyeran su educación básica; de ahí se planteó la importancia del cambio de programas; sus contenidos se harían con base en un plan emergente para reformular los criterios de enseñanza; sin embargo por la urgencia se debía dar prioridad a fortalecer la lectura, escritura y matemáticas. Se insistía en restablecer el estudio de la Historia, como asignatura separada. (Vázquez,1999: 938)

Con base en el pesimista y poco alentador panorama con que arrancó la planificación del nuevo modelo educativo en México se vio la imperiosa necesidad de sanear las lagunas que había tenido en años el sistema educativo mexicano, pues la calidad de la educación básica era deficiente, no proporcionaba el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estuvieran en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país. (Acuerdo: 1992: 3). Las cuales se había intentado transmitir en los educandos; pero ni el sistema ni los planes o los mismos docentes habían estado a la altura para poder responder a esa necesidad de proyección estudiantil. Por esta razón, un modelo educativo con sus respectivos planes y programas de estudio deberían estar en constante revisión, corrección y reformulación, previendo que los alumnos no eran como lo fueron antaño, ni serían en el futuro como lo eran en ese momento.

Dado que para 1992 los planes y programas de estudio de los ciclos que correspondían a la educación básica, tenían casi veinte años de haber entrado en vigor, habían sido sometidos sólo a reformas esporádicas y fragmentarias (Acuerdo, 1992: 9), no se había logrado una conformación real de lo que se pretendía en los estudiantes de la educación básica. En parte no era responsabilidad de los docentes, gobierno o personal encargado de realizar los planes de estudio, porque los estudiantes y padres de familia no hacían su parte de exigir una educación de calidad, digna y que en un futuro respondiera a las necesidades vitales: profesionales y socio – culturales.

Esta fue la principal razón por la cual para 1993 se lanzó el nuevo programa y sus planes de estudio que buscaron, como lo dice el acuerdo, modernizar la educación y el sistema educativo desde sus cimientos; con esta base ese año se distribuyó entre todos los maestros y directivos de las escuelas secundarias del país. Incluía programas de todas las asignaturas de primer y

segundo grado que entraron en vigor en 1993. La segunda edición incluyó todos los programas de las asignaturas académicas escolares en el ciclo escolar 1994 – 1995. (SEP, 1993: 7).

Fue hasta 1994 cuando entró en vigor el novedoso programa de estudios y fueron tomadas en cuenta las sugerencias y observaciones recibidas a lo largo de un extenso proceso de consulta, participaron maestros, especialistas en educación y científicos, así como representantes de agrupaciones de padres de familia y distintas organizaciones sociales. (SEP, 1993:7), antes se trataba de una cuestión centralista de organización y gestión, en ese momento se tomó en cuenta la opinión y la participación de la comunidad escolar para poder hacer un buen trabajo como lo pretendía el gobierno: mejorar la calidad de la educación.

El nuevo programa de estudios, planteó un nuevo sistema de evaluación, que consistió aplicar los correspondientes exámenes y sus escalas evaluativas por cada dos meses de periodo de clases, se trataba de una evaluación bimestral³, cuando durante años se había hecho de manera mensual, ahora cada dos meses los alumnos serían evaluados y la entrega de las calificaciones sería de igual manera. Por desgracia los contenidos eran cortados por los docentes sin dar una continuidad a lo visto anteriormente, por el contrario se olvidaban de ello, pues para desarrollar su labor era extenuante retroalimentar tópicos poco entendidos.

A pesar de lo planteado por el Acuerdo, fue necesario crear una conciencia en los docente y alumnos, para ello se estableció la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conformaban la educación básica (SEP, 1993:11), con eso resultaba obvio se proyectaran resultados tal como se pronosticaron en él.

³ Y consiste hasta la actualidad, quizás sea buen momento de pensar en replantear este aspecto, que después de 21 años se ha vuelto obsoleto y tedioso para los alumnos, padres y docentes.

Todo gobierno se sustenta en crear beneficios mediatos para la población y el caso del nuevo programa de estudios no fue la excepción ya que el propósito de éste fue:

...elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación secundaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas del aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela. (SEP, 1993:12)

De ahí la necesidad de crear la conciencia por hacer indispensable una educación secundaria de mayor calidad formativa (SEP, 1993:13), no sólo para obtener una gran cantidad de egresados; por el contrario, el fin común fue lograr que los alumnos recibieran una educación de calidad que les permitiera incorporarse al nivel educativo inmediato superior o al ámbito laboral con mayores expectativas económicas que en antaño.

El nivel secundaria se rezagó de todos modos, por su inarticulación entre primaria y preparatoria; cuestión que se convirtió en una prioridad que este nuevo programa plasmó como imperante. Con el nuevo programa de estudios se proponía que para consolidar y desarrollar la formación adquirida en la enseñanza primaria, se establecieran las siguientes prioridades en la organización del plan de estudios y en la distribución del tiempo de trabajo, de los cuales sobresalieron los siguientes: (SEP, 1993:14)

- 1) Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita. Las diversas competencias lingüísticas se practiquen sistemáticamente en las demás asignaturas.
- 2) Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, al establecer cursos por asignatura que sustituyen a los del área de Ciencias Sociales.

Dentro de sus puntos destaca el término “competencias”, que hasta entonces no se incluía en los programas de estudio; sin embargo, intrínsecamente

en éste es algo novedoso como ambicioso pues aún no se terminó de concretar la transición así como la unificación de áreas por asignaturas cuando se lanzó la idea que se pretendía obtener las habilidades en los alumnos para que se desarrollaran de manera *competente* en un mundo globalizante y en constante cambio, buscando que los estudiantes adquirieran elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional, (SEP, 1993: 14).

1.3.- El estudio de la Historia de México en el Plan de estudios 1993.

Con la reforma curricular de los años setenta, se modificaron las especialidades en las Escuelas Normales, para estar acorde con el nuevo currículo, que se organizó por áreas (Zorrilla, 2004:4), entre éstas se especificó un área especial llamada Ciencias Sociales, dentro de la cual se encontraba el estudio de la Historia.

La concatenación de los contenidos programáticos de las asignaturas era importante; sobre todo si éstos eran una seriación entre dos niveles educativos como lo eran la primaria y secundaria. En el caso específico de la Historia era sobresaliente la propuesta de Mireya Lamonedá (1990), que en tres puntos define y enfatiza el por qué, cómo y para qué de la Historia en la escuela primaria. De ésta se debió retomar con acierto en secundaria para puntualizar y concretar los resultados anhelados.

- 1) La Historia debe ser vista y enseñada como la relación presente – pasado – futuro contextualizada en la continuidad dialéctica que le es propia.
- 2) Eliminar el concepto de narración de sucesos dados en un sentido cronológico así como la presencia de abundantes héroes y personajes de fábula que hacen de nuestra Historia un cansado y aburrido relato memorizante que se olvida con facilidad.

- 3) Replantear y avocarse a una Historia regional, dado que impartir una Historia nacional igual para todos, enseñarla de un modo igualitario significa no conocer ni dar a conocer la realidad del mundo que nos ha tocado vivir.

Importante resulta el estudio de la Historia, y otras asignaturas, para lograr dichos propósitos sin embargo para hacerlo se necesita de un tiempo de estudio significativo de modo que resulte como se plantea; en el presente programa ya que únicamente planificaron tres horas clase para analizar el estudio de la Historia de México, en el tercer grado (SEP, 1993: 14), horas clase de 50 minutos cada una. Considérese que en primer y segundo grado se impartía la asignatura de Historia Universal I y II, respectivamente con la misma carga horaria. Lo sobresaliente y contradictorio es cómo se pretendió que con tres horas lograran las *competencias* esperadas.

El restablecimiento de la enseñanza de la Historia como asignatura específica permitía organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política, de tal forma que los alumnos comprendieran que las formas de vida actual, sus ventajas y problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre (SEP, 1993:99).

La Historia como disciplina de enseñanza en el nivel básico de educación ha carecido de un fuerte apoyo por parte del gobierno, padres de familia y docentes en conjunto; no se ha sabido qué contenidos se deben enseñar; por lo tanto se ignora lo que debe enseñarse a los alumnos del nivel básico. Esa es una dificultad, ya que por no saber estas cuestiones tan básicas, ¿cómo se espera obtener buenos resultados de los alumnos? Durante mucho tiempo se ha pretendido entender que la Historia es una repetición incoherente e inconexa de sucesos aislados de la vida y acontecer estudiantil sin embargo, no se ha profundizado lo que permite a todo ser humano crear una conciencia histórica que responda la pregunta ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos?.

De este modo, el programa planteaba que el enfoque para el estudio de la Historia evitara que la memorización de datos de los eventos históricos “destacados” fuera el objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura. Era preferible estimular en los adolescentes la curiosidad y el descubrimiento de los contenidos y su relación con los procesos del mundo en que vivían. (SEP, 1993: 100).

Conscientes de esta premisa se organizaron los contenidos de la enseñanza de la Historia de México a modo que fuera comprensible a todos los alumnos de tercero de secundaria; tomando en cuenta que en primaria los alumnos la estudiaron iniciando con una familiarización de las nociones de espacio geográfico, pasado y presente, referidos al entorno inmediato, a la localidad y a la entidad, (SEP, 1993:100), pero no se veía reflejado el hecho de ese estudio en los alumnos de secundaria, ya que existían dos razones:

- 1) Ruptura de contenidos entre primaria y secundaria; en primero y segundo se llevaba Historia Universal, hasta tercero retomaban Historia de México. En primaria se llevaba como estudio en determinados grados como: 4º, 5º y 6º; sin embargo por la estructura curricular, dos años después que egresaban los alumnos volvían a tener contacto con el estudio histórico de México.
- 2) Por la ruptura y reencuentro dos ciclo después los alumnos encontraban tedioso y repetitivo su estudio; dando por hecho que sería lo mismo que vieron en primaria; o en el peor de los casos no recordaban lo que trabajaron en primaria.

Frente a estas cuestiones no se podía esperar que el alumno obtuviera la competencia de aprender Historia, aprender sin memorización. Por lo mismo, antes que cualquier cosa lo importante era que los docentes trabajaran en hacer de la Historia una práctica sistemática, organizada y atractiva para los alumnos.

Existía un postulado dentro del Plan y Programas de Estudio (SEP, 1993: 100), que era una cuestión totalmente fuera del alcance de los docentes, alumnos, padres de familia y sistema gubernamental, reza así:

...se propiciará la formación de individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de Historia que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la Historia de la humanidad.

Difícil resulta lo propuesto por el Plan, tal como sostiene Meneses (1993), ya que habría que tomar en cuenta la baja calidad que hasta el momento había demostrado ser el nivel secundaria, inclusive por mucho tiempo se llegó a pensar que resultaba obsoleto estudiarla; en lo que respecta a la Historia, no se le ha visto utilidad, tiene una percepción de ser inútil sin valor.

Existe incongruencia dentro de lo propuesto en el Programa y Planes de estudio de 1993, con lo que se esperó ya que planteó desarrollar competencias en los alumnos, sin embargo, en uno de sus apartados se mencionan *objetivos*. En el caso específico de Historia, por ejemplo, se estipulaban de manera adversa al impulso de competencias por el logro de objetivos pues hacía referencia que para lograr los objetivos señalados, los programas de estudio de Historia tenían las siguientes características:

- 1) Los temas de estudio se organizan siguiendo la secuencia cronológica de la Historia de la humanidad, integrando por grandes épocas y su tratamiento es mucho más flexible que en los programas anteriores; se pone mayor atención a las épocas en las cuales se han desarrollado transformaciones duraderas y de prolongada influencia y se da mayor atención a etapas de relativa estabilidad.
- 2) Se da prioridad a los temas referidos a las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas que han caracterizado el desarrollo de la humanidad, enfatizando el desarrollo y transformaciones de la vida material, en el pensamiento científico, en la tecnología. Esta opción implica reducir la atención que tradicionalmente se ha prestado a la Historia política y militar. Al poner énfasis en los procesos culturales, en la organización de la vida social y en la vida material se pretende que los alumnos comprendan los procesos históricos cuya influencia se extiende a la vida contemporánea y que, por otro lado, son con mayor probabilidad más cercanos a su curiosidad e interés.
- 3) Los temas de estudio pretenden superar el enfoque eurocentrista de la Historia de la humanidad que ha predominado en los programas de esta asignatura.” (SEP, 1993: 100 – 101)

Dentro de estos objetivos planteados específicamente para la asignatura de Historia, se observa notoriamente que su planificación no estaba alejada de lo que pudo haber sido con una buena organización, sin embargo, quedaban sin

resolver ciertas cuestiones como: ¿cuáles eran esas grande épocas? ¿quién las determina para su estudio?, o esa secuencia cronológica, de verdad permite una flexibilidad para su estudio o queda en el planteamiento; ya que al ser secuencia, se debía seguir, sino perdería su carácter al entrar a la afabilidad de los contenidos.

Aquí es donde las *competencias* del docente determinaban con libertad de cátedra cómo analizar, estudiar e impartir las temáticas a sus alumnos. En el segundo apartado se hacía énfasis en el análisis del avance de la humanidad con base en su desarrollo tecnológico dejando de lado aspectos políticos y militares que hasta entonces fueron los que determinaron el estudio histórico; era un aspecto interesante, pero dicha transformación tecnológica obedecía en gran medida a los intereses políticos y militares; otro aspecto en el cual entraba la competencia docente para hacer a su alumno atractiva la clase, sin perder de vista lo planteado por el programa.

Por esta razón, es importante que el docente encargado de impartir la asignatura cubriera con perfil específico y se supiera desenvolver dentro del aula, impactando a sus alumnos, así define Lamonedada el papel del docente de Historia en tres etapas:

...la labor del profesor de Historia constituye un proceso cuya primera etapa consistiría en exhibir la conexión de los acontecimientos. Una segunda etapa en la que el docente verdaderamente ejerce su papel como tal, ofreciendo al alumno una relación coherente de los acontecimientos para lograr una tercera etapa, logrando que el alumno aprenda y comprenda dicha coherencia.” (Lamoneda: 1990: 9)

El tercer aspecto sobresale pues su propuesta resulta diferente a lo otrora estudiado, ya que se analiza la Historia desde un punto de vista ajeno al eurocentrista, sin embargo los dos primeros cursos de secundaria planteaban una Historia Universal, de la cual no se toma en cuenta el acontecer de México. Un cuarto aspecto presenta la organización temática y tendía a orientar la enseñanza – aprendizaje de la Historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y

nociones que permitirían a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales.

Así, la enseñanza de la Historia debía propiciar que los alumnos comprendieran nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la Historia, diversidad y globalidad del proceso histórico (SEP, 1993:102). Suena muy alentador el referente teórico y la expectativa que se esperaba de los alumnos de secundaria, ya que existía una vinculación directa entre los tres grados; la realidad distaba mucho de la propuesta, pues no se planteaban estrategias para que los alumnos y docentes lograran los objetivos presentados.

El quinto postulado presenta la vinculación de los temas de Historia con las otras asignaturas, los programas de la asignatura establecían temas cuyo estudio permitiría la comprensión de la relación pasado y presente, entre tiempo y espacio geográfico, con la sociedad y la naturaleza. (SEP, 1993:102). De las propuestas del plan de estudios 1993 ésta es la que mejor resultaba, aunque se logró ver su aplicación hasta la reforma de 2006, con la *Transversalidad*, se obtuvo como resultado que las disciplinas se vieran inmiscuidas en las asignaturas con temas relevantes y realizar proyectos homogéneos; así se podría demostrar la utilidad de algunas asignaturas como el caso específico de Historia.

Por último, respecto a este plan de estudios, en busca de la modernización educativa se propuso un contenido programático de Historia III, correspondiente al análisis de la Historia de México. Cabe destacar que la organización estaba formada por ocho unidades, las cuales debían cubrirse en cinco bimestres con sus respectivas evaluaciones. En aspectos como éste en el cual los docentes ponían en práctica sus competencias de planificación y dosificación de contenidos, para lograr una correcta impartición de sus clases en tiempo y forma sin demeritar su trabajo al momento de querer cubrir en su totalidad los temas del programa. Véase Anexo I.

Con base en estos contenidos resalta que su ordenamiento era cronológico y las épocas de análisis eran las que la SEP propuso dignas de estudiarse en el nivel secundaria; asimismo se hacía una referencia, a la conocida *Historia de Bronce*, rememorando personajes sobresalientes y dejando a la sombra aquellos que se pretendía hacer creer que oscurecieron la evolución digna y recta del país.

Como conclusión, se aprecia que los objetivos del estudio de la Historia, dentro del programa 1993, proponían realizar un profundo énfasis en el estudio de los cambios y avances más perdurables, pero también se revisaban procesos específicos que permitían, además del fortalecimiento de la cultura de los alumnos, identificar la complejidad de la Historia de la humanidad. (SEP,1993:103); con esa propuesta de la complejidad era natural que se estimulara el interés entre los estudiantes y los docentes para que resultara prolífico estudiar la Historia de México; sin embargo con presentar los objetivos perseguidos en el estudio de esta disciplina no se planteaba la estrategia pedagógica para alcanzarlos.

1.4.- Plan de estudios 2006. Propósitos de los aprendizajes.

En el año 2000 se presentó una apertura para México en el plano político, cuestión que englobaba a toda la sociedad; la elección de un presidente de la llamada oposición. Después de setenta años de gobiernos priístas el partido hasta entonces de oposición Partido Acción Nacional, con el candidato Vicente Fox, ganó las elecciones federales para presidente. Con Reyes Tamez al frente de la Secretaría de Educación Pública, buscó que el programa educativo fuera la educación del cambio, tal como sostiene Josefina Zoraida Vázquez:

...la enseñanza secundaria quedó liberada de su carácter enciclopédico pues se redujeron las asignaturas en una tercera parte, con un aumento de horas clase y menos alumnos por grupo (Vázquez, 2012: 237)

Sin embargo, hasta la fecha no se ha podido lograr por el crecimiento de la población escolar, sobre todo en la enseñanza secundaria, donde los grupos aún son muy amplios de hasta 43 o 44 alumnos por grupo.

En el sexenio 2006 – 2012, con el Lic. Felipe Calderón Hinojosa como presidente, y como Secretaria de Educación Josefina Vázquez Mota se suscribió el Acuerdo 384 por el que se estableció el nuevo Plan y programas de estudio para educación secundaria, publicados en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de mayo de 2006. (SEP, 2011: 18)

Se promulgó una *nueva* reforma al sistema educativo, dado por las situaciones que vivía la educación sobre todo en el nivel secundaria; ya que la baja eficiencia terminal era producto de la reprobación acumulada de asignaturas que tarde o temprano se tradujo en repetición y abandono escolar, así como la perspectiva que los maestros de secundaria trabajaban en condiciones difíciles, en parte, por el tamaño y la cantidad de grupos que les eran asignados para completar sus cargas horarias. (Zorrilla, 2004: 17).

Dado que es imperioso que los los alumnos aprendan a desenvolverse en un mundo globalizado, el plan 2006 presentó a la educación secundaria con el énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo. Así, bajo esta premisa la SEP, había promovido en su plan de acción 2001 - 2006, una renovación total de (SEP, 2006: 5); de nuevo el cambio de programas y planes, pues no volvió a ser satisfactorio con lo que se trabajó hasta esos momentos.

El plan y programas de educación básica de 2006 sobresale por la intención del órgano encargado que se esmeró en poner en práctica lo más sofisticado de sus estrategias pedagógicas, para que los alumnos egresaran más preparados con miras al bachillerato, así lo planteaba el programa:

...la razón de ser de la educación secundaria: asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática. (SEP, 2006: 6)

Volvió a resaltar lo que se buscó desde tres décadas atrás, sin embargo se destacó el desarrollo de las competencias, especificándolas como básicas, cuya explicación se desarrollaba al interior del programa. Existió, pues, una propuesta interesante e innovadora, se arguyó que la escuela secundaria debía asegurar a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida, por lo tanto debía articularse con los niveles de preescolar y primaria, para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticos pedagógicos congruentes; por lo tanto para lograr este postulado se había propuesto un perfil de egreso que definía el tipo de ciudadano que se esperaba formar en su paso por la educación obligatoria. (SEP, 2006: 8 - 9).

El perfil de egreso se implementó para la educación básica obligatoria: preescolar, primaria y secundaria. No se habló de cuestiones educativas aisladas, por el contrario deberían ir articuladas y en forma de eslabón, concatenadas; si bien se demostraba su obtención y aplicación al final de la secundaria era desde preescolar que al alumno se le iba preparando para ese fin. Los rasgos del perfil de egreso eran diez (SEP, 2006:10)

Al término de la educación secundaria el estudiante debería:

a) Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Cuyo impacto y resultados se pueden observar y aplicar dentro de la asignatura de español.

- b) Reconocer y apreciar la diversidad lingüística del país. Asimismo en español se puede apreciar el desarrollo y logro de dicho rasgo, sin embargo también existe la asignatura de Lengua Extranjera, y en caso de educación indígena se promueve el bilingüismo promoviendo las raíces culturales del país, desde pequeños.
- c) Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones. Dentro de este Rasgo entran diversas asignaturas, entre ellas español, Ciencias y la misma lengua extranjera; ya que se proponen juicios y se debe emitir esas opiniones bien detalladas y explícitas para todos.
- d) Seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente. Se sostiene bajo el bien desarrollado uso de las asignaturas como Ciencias, Tecnología, Matemáticas. Y en general todas, ya que dentro de ellas se promueve el uso y la búsqueda de información.
- e) Emplear los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida. Dentro de este rasgo vemos aplicadas las asignaturas de Historia, Ciencias, Tecnología, Estatal, Formación Cívica y Ética.
- f) Conocer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley. Se desarrolla mediante el estudio bien realizado de las asignaturas como Estatal, Formación Cívica y Ética, Historia.
- g) **Reconocer y valorar distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística. De la mano con el anterior se ve el impacto de Formación Cívica y Ética, Estatal e Historia.**
- h) Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones. Se desarrolla mediante el transcurso del estudio de asignaturas como Ciencias, Estatal, Historia, Español.
- i) **Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios. Se desarrolla mediante la aplicación precisa de la asignatura de Artes, así como el refuerzo con la Historia, Estatal y Formación Cívica y Ética.**
- j) Reconocerse como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos. Aunque se ve con base en el desarrollo de la asignatura de Educación Física, no es exclusiva de ésta, pues existen otras más que fomenten el logro de este rasgo. Ejemplo de ello son Formación Cívica y Ética y Ciencias.

Los rasgos del Perfil de Egreso, en su momento una novedad, en la actualidad son una obligatoriedad para todas las instituciones de Educación Básica, en específico dentro de la enseñanza secundaria, se aplicó de tal manera que son referente para todos los docentes y de este modo deben realizar su trabajo competentemente.

Asimismo, otro cambio que se encontraba en este programa de estudios, era la modificación del mapa curricular, así como la carga horaria y los programas de estudio de las diversas asignaturas. Ejemplo muy claro: en 1993 se hacía el estudio de las diversas ciencias en tres años, con el siguiente desglose: primer año Introducción a la Física y la Química; y Biología I; segundo año Biología II, Física I y Química I; tercer año Física II, Química II. Primer año Geografía General, segundo año Geografía de México; por último Primer año Historia Universal I, segundo año Historia Universal II y tercer año Historia de México.

Para ese plan esas asignaturas cambiaron, desde nombre hasta carga horaria y desglose de contenidos, quedando de la siguiente manera: primer año Ciencias I (énfasis en Biología), Geografía de México y del Mundo, Asignatura Estatal; segundo año Ciencias II (énfasis en Física), Historia I (universal); tercer grado Ciencias III (énfasis en Química), Historia II (de México). Con esta modificación se aprecia una reducción sustancial a la carga horaria y curricular hasta entonces aplicada (SEP, 2006: 31).

Fue un llamado a trabajar para que los alumnos *aprendieran* conforme a los rasgos del perfil de egreso; sin embargo se tornó muy tedioso tanto para alumnos, como para docentes pues la carga de contenidos resultó fuerte para el corto tiempo en que se trabajaba, con un contenido temático resultó muy difícil hacer su trabajo eficientemente.

Otro aspecto de ese programa de estudios era la *transversalidad* pues el trabajo que se desarrollaba en la escuela podía trascender las paredes escolares

(SEP, 2006: 15), dando un impacto fuerte y real tanto de los alumnos como de los docentes frente a grupo; éstos últimos creando un colectivo docente ocupado en fomentar las capacidades de sus alumnos.

Esta propuesta de trabajo, bajo la transversalidad, era la apuesta de las modificaciones así como reorientar la práctica educativa en el desarrollo de capacidades y competencias sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje (SEP, 2006:17). Resultó difícil pensar en la eliminación de dicha parte memorística, no obstante se abusó de este recurso por eso mismo, fue imperioso hacer un cambio radical en el esquema de enseñanza basado en un programa bien cimentado.

Los contenidos transversales con lo que se pretendía trabajar bajo este programa 2006, eran cuatro: a) Educación ambiental, b) Formación en valores, c) Educación sexual y d) Equidad de género. Si bien, no eran lo único y se podían insertar otros tanto, éstos eran los que promovía la SEP para que se hiciera uso de la transversalidad, partiendo de aquí los docentes podrían hacer equipo con otras temáticas, propias de sus asignaturas e inmiscuir otras para un buen desenvolvimiento en los alumnos con base en la realización de proyectos académicos, buscando obtener una evidencia o producto.

Otra inserción que resaltó fue el uso masivo de la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de todas las asignaturas, buscando como base estructural el logro de los rasgos del perfil de egreso, sustentado por el proceso de competencias y la aplicabilidad de todas sus habilidades a lo largo de su instrucción secundaria. Así lo explica el mismo programa:

Es necesario el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza, estas tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance no sólo las herramientas relacionadas con la computación, sino otros medios como el cine, la televisión, la radio y el video, todos ellos susceptibles de aprovecharse con fines educativos.

Para que las tic incidan de manera favorable en el aprendizaje, su aplicación debe promover la interacción de los alumnos, entre sí y con el profesor, durante la realización de las actividades didácticas (SEP, 2006: 24 – 25).

Respecto a las Competencias, este programa de estudios hizo una clasificación y explicación de las mismas así como la especificación sobre lo que alumnos deben lograr, las competencias propuestas contribuirán al logro del perfil de egreso y deberían desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionaran oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos (SEP, 2006: 11 – 12)

Ese es punto destacado del programa ya que no se habló de objetivos, sino de *propósitos* y para lograrlos se buscaba la consolidación de los aprendizajes esperados de cada contenido programático. Para dejar de lado la acción memorística se debía hacer una concatenación para que el alumno lograra ser competente; partiendo en todo momento del aprendizaje esperado, lograr la competencia y obtener el perfil de egreso requerido.

1.5.- La enseñanza de la Historia en el Plan 2006

El plan 2006 planteaba los propósitos anhelados en cada una de las asignaturas estudiadas en secundaria y para el caso específico de Historia, presentaba los siguientes: (SEP, 2006: 37)

Se busca que los estudiantes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica, por ello se requiere concebir esta disciplina como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad en sus múltiples dimensiones: política, económica, social y cultural. Requiere de la enseñanza de una Historia formativa, centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos.

Los programas de Historia pretenden que, al concluir la educación secundaria, los alumnos:

- Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la Historia universal y de México.
- Expliquen algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.

- Comprendan que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica.
- Expresen de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.
- Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.
- Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural.

Si bien estos eran los propósitos para todo lo referente en la enseñanza de la Historia dentro de la Educación Básica, cabe señalar que existían los propios de la enseñanza de la Historia de México. Así, se modificó la currícula de la asignatura en secundaria; ya sólo se impartían dos cursos: el primero enfocado a la Historia Universal, llamada Historia I impartida en segundo grado; e Historia II, para el análisis de la Historia de México, ofertada en tercer grado.

Con base en estos términos la SEP editó una serie tomos con los programas para cada asignatura, en 1993 no fue así, todo venía contenido en uno solo. Por lo tanto era recomendable que cada docente, analizara primero el plan y programa de educación básica, y así planeara en el de su respectiva asignatura a impartir. Asimismo, en 2008 se dio a conocer la *Guía de trabajo de Historia II*, producto del Segundo Taller de Actualización, sobre los programas de Estudio 2006, dentro del cual se daba conocer que la perspectiva pedagógica de los programas incluía contenidos tanto conceptuales y procedimentales como actitudinales para profundizar en las formas de construir el conocimiento histórico. (Bonilla, 2008: 7)

En el caso de la asignatura Historia II, quedó modificada su carga horaria con cuatro horas clase semanales, permitiendo una mayor amplitud en su estudio; se modificó el contenido programático, así como su dosificación, antes se hizo en unidades, ahora se especificaban por bloques de estudio; cinco bloques durante el ciclo evaluados en cinco bimestres (SEP, 2006: 61 – 87), tomando en cuenta que el estudio de la Historia estaba organizado con un criterio cronológico,

presentando una división en periodos que contribuía a explicar el pasado esclareciendo las principales características de las sociedades analizadas.

Se presentaba una visión general y sintética de las principales características de las sociedades en diferentes espacios, subrayando sus cambios y transformaciones, véase Anexo II (SEP, 2006: 16); de este modo, se pretende superar el enfoque informativo, desarrollando competencias que permitan a los estudiantes participar de manera responsable, en situaciones de su vida personal y social. (Bonilla, 2008: 7)

En el contenido programático sugería las horas clase destinadas al estudio de cada bloque, sin embargo fue tan cargado que se hizo difícil tanto para el docente como para el alumno lograr los aprendizajes esperados en esa cantidad de tiempo ya que la intención fue la de formar alumnos reflexivos y críticos respecto a su propio aprendizaje (Bonilla, 2008: 7). Dentro del programa de Historia II se consideraron cuatro elementos (SEP, 2006: 13):

I. Una estructura organizada en función de tres ejes: comprensión del tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia. Estos tres ejes son con los cuales se van a orientar los docentes para que logren desarrollar en sus alumnos las competencias históricas necesarias para que conozcan la Historia de su patria, desde un punto de vista crítico, analítico y alejado de fanatismos estériles.

II. Cuatro ámbitos de análisis: económico, social, político y cultural. Cuya importancia es vital pues no sólo se estudiará lo que se refiere al aspecto político militar hasta entonces visto; se ve la Historia Nacional desde otras perspectivas, enfatizando una transversalidad entre estas y no aisladamente.

III. La relación de Historia con las demás asignaturas. Es la transversalidad con los temas base, vistos con anterioridad; sin embargo la misma asignatura debe plantear otras temáticas y solicitar a otras su apoyo y formar proyectos didácticos, pues cabe recordar que en el trabajo por proyectos los estudiantes

son protagonistas activos que manifiestan su curiosidad y creatividad en el desarrollo de sus propias propuestas (SEP, 2006: 45).

IV. Orientaciones didácticas acordes al enfoque y propósitos para el estudio de la Historia.

Los docentes se abocaban al contenido de los *temas* para saber qué iban a impartir, no obstante era importante conocer todo el contenido, ya que era una guía de trabajo que les permitía desempeñarse mejor, como docentes, por tanto se demandaba del profesor el conocimiento de la propuesta pedagógica y de sus propósitos, que le permitirían planear estrategias didácticas que involucraran actividades idóneas para interesar a sus alumnos en la Historia (Bonilla, 2008: 7), con actividades en las cuales entraran en juego su imaginación y creatividad. (SEP, 2006: 16); por eso mismo se proyectaba cuál debería ser el papel del docente dentro del aula al momento de impartir su clase (SEP, 2006: 18)

La enseñanza de la Historia demanda del profesor el conocimiento del enfoque y de los propósitos, así como el dominio de los contenidos. Es deseable que el curso y las clases se planeen con base en los siguientes elementos:

Enfatizar el análisis y la comprensión histórica.

No debe abusarse de la exposición, el dictado, la copia fiel de textos y la memorización pasiva.

Considerar los propósitos de la asignatura para guiar y facilitar la enseñanza de una Historia explicativa.

Conocer las características, necesidades y problemáticas de los adolescentes para elegir estrategias y materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural.

Recuperar los conocimientos previos de los alumnos para incidir en la afirmación, corrección o profundización de los mismos.

Desarrollar actividades de aprendizaje que motiven en los alumnos el interés por el estudio de la Historia.

Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática e intercultural en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de valores de solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia.

Cuando asumía ese papel el docente de Historia lograba impactar en sus alumnos, por tanto debería confrontar y replantear su quehacer pedagógico: qué, cómo y con qué recursos enseñar, así como la evaluación de los aprendizajes,

(Bonilla, 2008: 7), sin embargo, en ocasiones el docente de Historia frente a grupo no contaba con el perfil requerido para poder impartir la clase; había por ende clases improvisadas y monótonas, logrando que el alumno aborreciera esa disciplina, pues no recordaban que cursar la secundaria en México significaba, para los estudiantes, enfrentar una carga de trabajo de más de 10 asignaturas en cada ciclo escolar (SEP, 2006: 26), y llegar con una *aburrida* clase de Historia el alumno lo que menos hacía era aprender.

Asimismo, el programa específico de la enseñanza de la Historia menciona que se consideraron cuatro elementos: I. Una estructura organizada en función de tres ejes: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia. II. Cuatro ámbitos de análisis: económico, social, político y cultural. III. La relación de Historia con las demás asignaturas. IV. Orientaciones didácticas acordes al enfoque y propósitos para el estudio de la Historia. (SEP, 2006: 13); estas consideraciones se retoman más adelante en el Plan 2011.

Por último, dentro de ese programa de estudios se planteaba el empleo de una serie de recursos didácticos tanto para el alumno, como para el docente. Entre éstos los que sobresalían eran: (SEP, 2006:17)

Fuentes escritas. Para el manejo de información histórica es esencial que los alumnos lean y contrasten diversos documentos oficiales, crónicas o fragmentos de obras historiográficas, biografías, novelas.

Fuentes orales. Mitos, leyendas, consejos y tradiciones que se transmiten de generación en generación. Este material permite ampliar el conocimiento histórico al proveer información de la memoria colectiva no incluida en los textos impresos.

Mapas históricos y croquis. Son de apoyo para desarrollar la noción de espacio. A través de su lectura e interpretación se puede obtener y organizar información histórica.

Gráficas y estadísticas. Son recursos que posibilitan trabajar con la noción de tiempo histórico mediante la observación de los cambios cuantitativos y cualitativos.

Imágenes e ilustraciones. La lectura y comprensión crítica de imágenes ayuda a los alumnos a conocer de manera visual otras épocas.

Museos. Ofrecen la oportunidad de acercar a los estudiantes a objetos de otras épocas. El maestro no debe pedir que copien las cédulas de identificación de los objetos sino promover actividades que les permitan elaborar sus propias conclusiones.

Sitios y monumentos históricos. Son espacios con vestigios de la actividad humana, como sitios arqueológicos, conventos e iglesias, casas y edificios, plazas, fábricas.

Con base en las propuestas de aprendizaje mencionadas no conviene al proceso de enseñanza y aprendizaje la memorización de acontecimientos históricos, como única forma de validación de los aprendizajes, se requiere la construcción de su conocimiento (Bonilla, 2008: 7). Sin embargo, en ocasiones el docente no conoce dichos recursos y si los conoce ignora cómo desarrollarlos en clase, pero es deber de éste mantenerse informado de las novedades educativas y su implementación.

Cuando se hace un uso correcto de los recursos y metodologías didácticas se logra una correcta valoración de los aprendizajes esperados en los alumnos, sin olvidar que la evaluación es un proceso permanente que valora el avance de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de actitudes relacionadas con la comprensión histórica. (SEP, 2006: 18)

Con el conocimiento del contenido programático, el docente debe *planear* sus clases, cómo las va a impartir, tomando como base los aprendizajes esperados y el desarrollo de *competencias*; se menciona y solicita a todo docente una *planeación de su trabajo*; debe hacer una proyección de lo que va a trabajar

con sus alumnos, considerando elementos como: aprendizajes esperados, contenidos, la metodología (estrategias de enseñanza y aprendizaje) que se emplearán al momento de impartir su clase, la dosificación del tiempo, los materiales que se utilizarán y los productos que se esperan obtener al momento de concluir sus actividades.

Por lo tanto, el docente no sólo debe ser hábil al momento de estar frente al grupo, antes debe haber todo un conglomerado de alternativas que se utilizan para que sus alumnos logren los aprendizajes esperados. Con base en esa planeación el mismo plan de estudios propone algunas orientaciones didácticas para que al docente se facilite su labor frente al grupo, buscando comprobar que para la oportuna operatividad de los programas es fundamental que el docente: a) Domine los contenidos programáticos, b) Maneje la didáctica para la enseñanza de la asignatura, y c) Que reconozca y emplee recursos de apoyo de manera creativa para facilitar el proceso de aprendizaje. (SEP, 2011: 99). Las orientaciones que se plantean son las siguientes: Línea del tiempo, Mapas históricos, Análisis de fuentes históricas, Análisis iconográfico, Análisis de materiales audiovisuales, Visita a museos y sitios históricos, Estudios de caso y proyectos de investigación.

Lo anterior son referentes, pero no una regla a seguir, el docente deberá hacer todo lo posible por implementar y crear mejores estrategias para que sus alumnos aprendan. Es conocido que los docentes dentro de su labor se enfrentan a grandes retos, los cuales lejos de alentar su trabajo los mantiene extenuados y en la mayoría de las veces provoca que se den sus clases de manera monótona, tradicional y tendiendo a la mediocridad.

Con base en esta premisa, es pertinente reducir la carga administrativa a los docentes y provocar con esto que se enfoquen más en su labor de enseñar y lograr que sus estudiantes obtengan los aprendizajes esperados y las competencias anheladas; esto se logrará siempre y cuando se fundamente clara y

objetivamente lo que se espera de los estudiantes en los planes de estudio así como de los docentes que impartirán las respectivas asignaturas. En pocas palabras obtener alumnos competentes mediante el trabajo de docentes competentes.

Queda por último analizar el programa de estudios 2011 que es el vigente en la enseñanza en general y particular en la Historia; destacando las diversas competencias que se insertan en él y bajo el parámetro de éstas que gira la enseñanza histórica actual

PARTE 2

LAS COMPETENCIAS, EN MÉXICO, EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

2.1.- Plan de Estudios 2011. Competencias de los aprendizajes esperados.

Las últimas reformas: 1975, 1993, 2006, han marcado el parámetro para que en 2011 se planteara una nueva *Reforma* que implicó un cambio significativo cuyo resultado se vería reflejado a corto plazo con empleos bien remunerados y crecimiento profesional. (Cruz: 2014)⁴. Para 2011, al final del sexenio de Felipe Calderón se propuso la reforma que concluyera lo iniciado en 2006; promoviendo la reformulación del Plan de estudios de la Educación Básica, lo relevante de éste es el énfasis en las competencias específicas de la Historia de México que se han de desarrollar en el tercer grado de secundaria.

Este nuevo plan se sostuvo mediante la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), dentro de la cual se planteó que debe fortalecerse la forma de enseñar a partir de los siguientes lineamientos (SEP, 2001: 20):

- Actividades orientadas al desarrollo de competencias.
- Propiciar la formalización de los conocimientos.
- Evaluaciones que favorezcan el análisis y la reflexión.
- Claridad expositiva y comprensiva de texto e imagen.
- Redacción sencilla, breve y clara, adecuada para el nivel y grado escolar
- Capacidad cognoscitiva y de comprensión de los alumnos.
- Proporción texto - imagen según el nivel y el grado
- .Tipografía adecuada para las capacidades lectoras de cada nivel y grado.

La propuesta es para toda la educación básica, sin embargo no hay que olvidar que deben ir concatenadas si no se pierde la esencia del plan y su reforma por querer impulsar una mejor educación en los alumnos de México. Las políticas educativas en México, han hecho propuestas para que se logre un mejor estándar a nivel nacional y mundial de la educación mexicana; dado

⁴ www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/.../1935.pdf:2, 25/Enero/2014

esto el plan 2011 retoma lo propuesto con anterioridad en el plan de 1993 y 2006. Las competencias tan solícitas en el desempeño de cualquier actividad ahora se proponen cómo deben desarrollarse y cuáles son las que se deben atacar con mayor celeridad y oportunidad logrando alumnos competentes.

Aunque el plan enfatiza la enseñanza basada en el desarrollo Competencias, sólo de manera general se abarcan las *Competencias para la vida* las cuales se desglosan en menores términos para su correcto entendimiento y desarrollo idóneo. Movilizan y dirigen todos los componentes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores; deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida: las Competencias para la Vida (SEP, 2011:38).

Estas Competencias genéricas y se desglosan jerárquicamente hacia las disciplinares desarrolladas respectivamente en las asignaturas. Con base en estas competencias posteriormente se describen los estándares curriculares que se trabajan con la reforma integral, teniendo en cuenta que esa competencia es una capacidad que, no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra (Viso, 2010: 15)

Otra modificación fue la de los Rasgos del Perfil de egreso de la educación básica; siguen siendo diez, pero cambian sustancialmente, destacando que el perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica; plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de ésta (SEP, 2011: 39 – 40):

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma

decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares, que deberán ir vinculados. Los Estándares Curriculares son aquella organización en la cual entran las asignaturas a estudiar dentro de la Educación Básica, no sólo hablamos de español o matemáticas; asimismo se trata de entablar una correlación entre los diversos niveles, cuya distribución se hace en cuatro periodos: 1) Preescolar, 2) Primaria baja (1°,2° y 3°), 3) Primaria Alta (4°,5°, 6°) y 4) Secundaria. Estos periodos son mediante los cuales un estudiante puede abarcar todo su proceso académico, cuya importancia es tan fuerte como básica pues es el puente entre lo elemental con la educación superior. Por lo tanto los Estándares Curriculares se organizan en

cuatro periodos escolares de tres grados cada uno y son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos (SEP, 2001:42).

Con base ésta se determinan los estándares curriculares, para Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales y se asignan los Campos Formativos y a su vez las diversas asignaturas por estudiarse durante el periodo de la Educación Básica, quedando de la siguiente manera⁵:

Estándares Curriculares	4° Periodo Secundaria		
Campos de formación para la Educación Básica			
Lenguaje y comunicación	ESPAÑOL I, II, III Segunda Lengua Inglés I, II, III		
Pensamiento matemático	MATEMÁTICAS I, II, III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Ciencias I (Biología)	Ciencias II (Física)	Ciencias II (Química)
	TECNOLOGÍA I, II, III		
	Geografía de México y de Mundo	Historia I	Historia II
	Asignatura Estatal		
Desarrollo personal y para la convivencia		Formación Cívica y Ética I	Formación Cívica y Ética II
	TUTORÍA		
	EDUCACIÓN FÍSICA I, II, III		
	ARTES I, II, III		

⁵ Se registran solamente las asignaturas y estándar curricular respectivo de la enseñanza secundaria.

No se trata de aprender una asignatura por aprenderla se persigue un fin más grande al momento de desarrollar habilidades, destrezas y aptitudes – actitudes favorables en su desempeño académico: competencias. Con base en esta postura es importante observar que los mencionados *Campos de formación para la educación básica*, son el enfoque *formativo* a la educación; no un nivel educativo, sino todo lo considerado como básica: preescolar, primaria y secundaria.

Las competencias son lo que deben alcanzar los estudiantes, por lo tanto poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente. (SEP, 2011:38), no es tanto a lo que uno posee, sino el modo en que uno actúa en situaciones concretas (Viso, 2010: 19). Por tanto, la adquisición de aquellos y el desarrollo de éstas es lo que cimienta lo elemental dentro de la educación. Un alumno competente es aquel que conoce, sabe y aplica lo aprendido dentro de la escuela.

No sólo se pretende sacar del alumno todo lo competente que puede llegar a ser, también al docente, por lo mismo dentro de este programa se presentan los *doce principios pedagógicos*. Son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011: 26); mediante los cuales un docente rige su actuar frente al grupo, por tanto son lo que sustentan el presente plan, a saber (SEP, 2011: 26 – 28):

1. **Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.** Ya no más en los contenidos que se iban a dosificar en los alumnos, sino en éstos y su proceso de aprendizaje.
2. **Planificar para potenciar el aprendizaje.** Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución. Dejar de lado la planificación como mero requisito administrativo.

3. Generar ambientes de aprendizaje. Al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje.

4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. Alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.

6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. Además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente. Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula; Materiales audiovisuales, multimedia e Internet; Materiales y recursos educativos informáticos.

7. Evaluar para aprender. La evaluación, es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad. La educación actual debe ser incluyente, es decir que no se debe dejar fuera las personas que presenten características diferentes a lo que se ha establecido como normal, por el contrario darle prioridad a su atención y sacar adelante algún rezago que exista.

9. Incorporar temas de relevancia social. Es aquí donde entra la competencia del docente para poder hacer a un lado sólo los contenidos y trabajar con otras cuestiones que permitan al alumno alcanzar la competencia específica; como la transversalidad e interdisciplinariedad de las temáticas trabajadas en otras asignaturas.

10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. La acción educativa se convierte en una triada dentro de la cuál si un eslabón falla no se logrará hacer a un alumno competente; lo básico en esta rasgo es la comunicación.

11. Reorientar el liderazgo. El docente como formador de alumnos es un líder, de este modo debe asumir ese papel y liderar a sus alumnos hacia una meta específica de aprendizaje.

12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela. Además de sus horas – clase que imparte cada docente debe cubrir una serie de asesorías con aquellos alumnos que se encuentren rezagados en los aprendizajes esperados; del mismo modo toma como tutorados una serie de alumnos que orienta para que sigan ese camino hacia la mejora académica.

Para el ciclo escolar 2012 – 2013 se expidió un nuevo decreto el 648, con en el cual se propuso una serie de nuevos lineamientos para la

acreditación, evaluación y formación de la educación básica en México. Con este nuevo decreto se reforzó lo establecido por las anteriores reformas, ya que exige un mayor interés de parte de los maestros en su tarea de educar a la niñez, cada vez más necesitada de formación y educación, en todo sentido de la palabra; de ahí que se establezcan nuevas modalidades para que los alumnos puedan acreditar los distintos niveles educativos y sus respectivos grados académicos.

En el año 2012 gana las elecciones federales para Presidente de la República el Licenciado Enrique Peña Nieto, candidato por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), y dentro de su plan de trabajo para el sexenio 2012 – 2018 plantea una serie de reformas, dentro de las cuales se encuentra la Educativa, ésta busca acrecentar en los docentes el compromiso de actuar con base en una ética bien cimentada para que desarrollen su labor *a conciencia* y sus alumnos egresen bien preparados.

Como prioridad a esta reforma educativa se derogan los anteriores acuerdos y de la mano del Secretario de Educación Pública, Lic. Emilio Chuayffet Chemor, se expide un nuevo Acuerdo, el Número 685, que modifica el acuerdo 648 (Acuerdo 685, 2013: 1), plantea la posibilidad de que los docentes en conjunto con los padres de familia y alumnos decidan el devenir académico de los estudiantes, sobre todo aquellos que estén en peligro de no acreditar el grado o asignatura, en caso de secundaria. No obstante, para el ciclo escolar 2013 – 2014 se expide el acuerdo 696, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 11 de septiembre de 2013, por el cual se derogan los dos anteriores y se restablecen nuevas circunstancias para que se lleve a cabo la labor educativa de manera adecuada. (Acuerdo, Septiembre 2013: 8)

Los artículos más significativos del citado acuerdo son:

5°. Reporte de evaluación. Otrora se le consideraba *boleta de calificaciones*, con el acuerdo 648 se le da el nombre de *Cartilla de evaluación*, funcional para el ciclo

escolar 2012 – 2013, para el presente ciclo se le denomina *Reporte de Evaluación*. Que se considera el documento oficial para la acreditación parcial o total de cada grado o nivel de la educación básica.

6° Contenido del Reporte de Evaluación.

c) Observaciones y/o en su caso, recomendaciones específicas del docente a los padres de familia o tutores, referentes a los apoyos que requiera el alumno para mejorar su desempeño académico (Diario oficial, 11 Febrero 2013: 2).

12° Alertas y estrategias de intervención: A partir del segundo bimestre el docente deberá registrar en el Reporte de evaluación, si existen riesgos de que el alumno no alcance los aprendizajes previstos en el ciclo escolar o de que no sea promovido al siguiente ciclo grado o nivel, así como la estrategia de intervención a seguir.

13° Exámenes de recuperación en el nivel secundaria. Son un apoyo oportuno a los alumnos de nivel secundaria que se encuentren en riesgo de no acreditar al final del ciclo escolar una asignatura o grado escolar, con la posibilidad de presentar uno o más exámenes de recuperación.

d) El examen o exámenes de recuperación, deberán ser aplicados en el momento que el alumno, el docente y, en su caso, el tutor académico, lo consideren conveniente, siempre que ello sea antes de la evaluación del quinto bimestre o examen final que todo alumno deberá presentar. Únicamente podrán presentarse exámenes de recuperación de los primeros cuatro bimestres. (Diario Oficial, 2013: 4)

14° Promedio final de nivel educativo. Para la educación secundaria, es la suma de los promedios finales de los tres grados que conforman el nivel, dividida entre tres.

15° Acreditación por asignatura. Se tendrán por acreditadas las asignaturas de educación secundaria establecidas en el plan de estudios de educación básica, cuando se obtenga un promedio final mínimo de 6.0. Este es uno de los puntos más significativos de la presente Reforma educativa, ya que antaño no se había manejado tan explícitamente la forma de acreditar asignaturas o nivel académico. (Diario Oficial, 2013: 5)

17° Apoyos adicionales. El Reporte de Evaluación incluirá recomendaciones sobre el apoyo que padre de familia o tutores y docentes deberán proporcionar a los alumnos (Diario Oficial, 2013: 8).

El acuerdo anteriormente analizado cimiente de lo que se pretende alcanzar dentro del sistema educativo, ya que ahora con base en los aprendizajes esperados y las competencias establecidas, hermanado al

compromiso de los docentes al momento de realizar su labor, se espera de la educación que sea impartida en las escuelas de México con calidad; dar un extra para que los alumnos egresen bien preparados y competentes en todo sentido.

No sólo consiste en el compromiso de los alumnos al momento de realizar sus deberes dentro y fuera de la escuela, por el contrario es mayor para los docentes e instituciones educativas en quienes recae la tarea tanto de ejercer una calidad educativa como de motivar e implicarse en esa educación de calidad que se espera en los alumnos. Imprimiendo en ellos Aprendizajes Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

En los ciclos escolares anteriores se llevaban a cabo los llamados Talleres Generales de Actualización (TGA), cuya importancia recaía en el perfeccionamiento de sus conocimientos y estrategias pedagógicas al momento de estar frente a grupo. Sin embargo éstos dejaron de ser funcionales por esa razón durante el ciclo escolar 2013 – 2014 se restablecen los Consejos Técnicos Escolares, entonces trabajados en forma de Academia; reunidos los docentes y trabajando para lograr un sobresaliente desempeño; se proponen que de manera conjunta todos los docentes de la institución y así lograr el florecimiento educativo, dado que el Artículo Tercero Constitucional al reformarse en febrero de 2013 que prevé a la educación impartida en todos los planteles sea de calidad, definida ésta como aquella que cumple con todos los preceptos establecidos en la normatividad de la ley general de Educación. (SEP, 2013:12).

Por esta circunstancia la SEP, en aras de tener un trabajo mejor organizado edita en Septiembre de 2013 el folleto *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo docente*; así como el complemento que sirve para sustento *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Con dichos documentos

se propuso cómo organizar el trabajo y estructura para llevarse a cabo de manera correcta y concreta.

El Consejo Técnico Escolar (en adelante CTE), tiene como objetivos: a) Descarga administrativa, b) Fortalecimiento del Liderazgo tanto de la Supervisión escolar como de la Dirección; c) Manejo de aprendizajes en los alumnos y abatir el rezago educativo y d) Fortalecer el incremento en la habilidad matemática y de Lectura – escritura en los alumnos de Educación básica., esto como base que al CTE se le reconoce como un instrumento útil para la organización de la escuela y la transformación positiva de los resultados de aprendizaje de los niños, que mediante el establecimiento de un tiempo dedicado especialmente al encuentro del director con sus maestros, apoyados por el supervisor de la zona, tratarán asuntos técnicos mediante el trabajo colaborativo. (SEP, 2013: 7)

Para que esto se efectúe dentro de cada institución educativa, se han estipulado los ocho rasgos de normalidad mínima los cuales se deben llevar a cabo tal cual, de esta manera se logrará una educación de calidad. A saber son (SEP, 2013: 13):

- 1) Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar. Con el cumplimiento cabal de este rasgo se busca totalmente evitar ausentismo tanto de los docentes como de los alumnos en particular y en general las suspensiones fantasmas que crean en los alumnos rezago educativo.
- 2) Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar. Al cumplirse este rasgo es importante notar que se pretende que todos los grupos y asignaturas, en caso de secundaria, tengan un profesor asignado en su totalidad del ciclo escolar, evitando con esto retrasos y rezagos en los alumnos.
- 3) Todos los maestros inician puntualmente sus actividades. Al consumir eficazmente este rasgo se logrará evitar pérdidas inútiles de tiempo, por parte de los docentes. Por ello es importante que consideren sus materiales y sus necesidades con tiempo para estar con sus grupos puntualmente.
- 4) Todos los alumnos asisten puntualmente a todas sus clases. Resulta imperativo el trabajo escuela - alumnos – padres de familia, para que se obtengan buenos

resultados en el ramo de la puntualidad, ya que es tarea de los tres que se dé. Al asistir puntualmente los alumnos evitan quedarse rezagados.

5) Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente. Existen diversos materiales y recursos que se destinan a cada una de las escuelas; sin embargo muchos de éstos no se utilizan como debe ser, por lo tanto al cumplirse este rasgo compete el directivo y supervisor cerciorarse que la escuela haga uso de los materiales a disposición de la educación de calidad de su escuela.

6) Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje. Es aquí donde entra la competencia del docente para planificar sus clases y hacerla cumplir en el desarrollo de ésta; ya que no pierde tiempo en improvisaciones o dictados absurdos, además que se esmera en tener el control y orden del grupo para que todos aprendan al momento de realizar las actividades planificadas.

7) Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en trabajo de la clase. Concatenado con el rasgo anterior es imperativo que el docente planifique sus actividades de manera ordenada y con variantes para que se consiga que los alumnos logren los aprendizajes esperados y desarrollen las competencias planteadas.

8) Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo. No sólo corresponde a Español o Matemáticas, desarrollar este rasgo ya que desde el plan 2006 de habla de la transversalidad en algunos temas que pueden trabajarse desde el punto de vista de cualquier asignatura. Ahora con llamada Interdisciplinariedad se busca, no sólo enfatizar, sino lograr por a cualquier costo este rasgo pues es sumamente importante para que los alumnos puedan consumir y adquirir a plenitud los aprendizajes esperados.

Con los rasgos de normalidad mínima queda claro la intercomunicación de la triada Docente – Director – Supervisor; y al realizar la constante comunicación y su trabajo colegiado queda claro que los rasgos 1 – 5 corresponde en gran medida tanto al Director como al Supervisor asegurarse que se lleven a cabo con cabalidad. En lo que respecta a los 6 – 8 es competencia directa del Docente al entenderse con el Director y su trabajo realizado frente al grupo que se logren y cumplan para que se obtenga la Educación de Calidad.

Con esta pirámide se muestra que todo el proceso educativo actual está sustentado por los aprendizajes esperados, buscando lograr el Perfil de Egreso, consiguiéndolo con el resultado de los ocho rasgos de Normalidad Mínima que van de la mano del proceso educativo: Educación de Calidad.



Cabe recordar que la educación es un campo inacabable por lo que lo más novedoso es la propuesta de cuatro prioridades educativas: a) Normalidad mínima, b) Combatir el rezago y abandono escolar, c) Fortalecimiento de la comprensión lectora y habilidad matemática y d) Convivencia escolar.

2.2.- La enseñanza de la Historia en el Plan 2011

La Historia como se aprecia pertenece al tercer campo formativo, **Exploración y comprensión del mundo natural y social**, dentro del cual

implícitamente se habla que existe un por qué de su estudio, la exploración de ese mundo social y promover la postura de plantear hipótesis y respuestas críticas al desenvolvimiento de la sociedad. Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad. (SEP, 2011: 49)

Con la objetividad que se requiere es saber y apreciar que para que este nuevo programa de estudios, vigente en la actualidad, es el desarrollo de las competencias en los alumnos, no sólo llenarlos de información vanal y sin sentido, por el contrario que dicha información, confundida con conocimiento, logren aplicarla en su vida cotidiana y puedan defenderse ante las situación tan competitiva social, personal y profesional. Por lo tanto, el programa define cómo debe ser el estudio de la Historia con base en éste: (SEP, 2011: 53)

El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral; el aprendizaje de la Historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana.

El nuevo programa de estudios de Historia II, enfocada en la Historia de México, se modifica respecto al de 2006 en primer término porque ahora aparecen primero los aprendizajes esperados y en segundo término los contenidos; resaltando con ello que de ese momento en adelante lo importante es el aprendizaje esperado y los contenidos serán un medio para que se logren; no al revés.

Los otrora conocidos como temas ahora son un mero utensilio para que los alumnos logren esos aprendizajes esperados que debían adquirir los alumnos sobre la Historia, por lo tanto el Plan de estudios 2011, representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. (SEP, 2011: 9), por eso mismo el fin de este nuevo plan de estudios es que:

...el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo

Con base en lo anterior la SEP, emite el programa y plan de estudios específico de la asignatura de Historia que enmarca las características necesarias para lograr las competencias anheladas, es una guía para maestras y maestros y se constituye como un referente que permite apoyar su práctica en el aula, motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus estudiantes (SEP, 2011: 8); así como hubo modificación en los rasgos de perfil de egreso y en el contenido programático, también los hubo en lo referente a los propósitos en la enseñanza de la Historia, en la educación secundaria se pretende que los alumnos: (SEP, 2011: 13 - 14)

- Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la Historia de México.
- Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.

- Reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la Historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales.

Con base en estas perspectivas, se modificó sustancialmente, una vez más, el programa de estudios de la asignatura de Historia II; planteándose que lo importante es lograr el aprendizaje esperado, tomando como plataforma los diversos contenidos que se plantean para el correcto análisis histórico; asimismo dichos aprendizajes y contenidos, de manera enlazada funcionan para lograr las competencias específicas propuestas al inicio de cada bloque.

Tomando como referencia lo anterior, esos proósitos de la enseñanza histórica suelen ser ambiguos en cada docente que se encarga de impartir la asignatura, debe tomar en consideración los propósitos de la misma, asimismo diversos autores se han dado a la tarea de postular diversos propósitos que tiene la enseñanza de la Historia, un ejemplo muy claro y que se compagina con lo estipulado por la SEP es lo dicho por Frida Díaz Barriga (1998) a exponer cinco propósitos o metas que persigue la enseñanza la enseñanza de la Historia, a saber son:

- a) Comprensión de fenómenos sociales y de la naturaleza social e individual del ser humano.
- b) Desarrollo de la capacidad de reconstrucción de conocimiento histórico.
- c) La comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes.
- d) La adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de habilidades específicas del dominio de la Historia.
- e) Desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información. (Díaz- Barriga Arceo, 1998: 4)

Por tanto, no sólo los especialistas en la disciplina histórica, sino los especialistas de la educación y pedagogía se han dado a la tarea de delimitar

los fines de enseñar esta disciplina; sin embargo la tarea del docente no es fácil ya que tomando la referencia dada deberá hacer que en sus alumnos se cumpla y logren los Aprendizajes Esperados. De este modo, es capacidad de todo docente lograr este propósito imprescindible deshaciéndose de la idea absurda de que el conocimiento histórico tiene como fin último el aprendizaje de una información determinada. (Salazar, 1999: 74).

En este plan se expone específicamente qué se pretende desarrollar con el correcto estudio de la Historia y sus competencias. El desarrollo de competencias disciplinares, específicas para la asignatura de Historia II. (SEP, 2011: 23 – 24): **Comprensión del tiempo y del espacio histórico. Manejo de información histórica; y Formación de una conciencia histórica para la convivencia**, se deben desarrollar a lo largo del ciclo escolar, tomando como base los aprendizajes esperados y los contenidos, asumiendo que éstos serán el *pretexto* para conseguir esas competencias.

El contenido programático está organizado jerárquicamente tomando como base las competencias que favorecen, aparecen enseguida, los aprendizajes esperados y por último los contenidos; claro está que éstos deben tratarse con una base pedagógica bien clara y con estrategias atractivas, las cuales impliquen que los alumnos logren el aprendizaje. Dentro de los contenidos se incluyen los *Temas para reflexionar*, cuyo impacto e inclusión es tan fuerte que el docente los puede trabajar en modo de proyecto educativo, durante, o al final del bloque. Debe hacerse con mucho cuidado ya que son tópicos no incluidos de manera implícita en el contenido programático; véase Anexo III.

2.3.- Modelo Basado en Competencias

Por años se ha buscado afanosamente un modelo pedagógico que responda a las necesidades incipientes de las nuevas generaciones que se encuentran urgidas de ser dirigidas y conducidas hacia una meta común con

sus expectativas puestas en un futuro promisorio, dentro del cual se ha visto que la educación juega un papel tan importante que el ramo económico crece poniendo una base fundamental para que el sector educativo vire hacia cambios sustentando el modelo económico.

Propuestas han ido y venido todas ellas pretendiendo ser la solución para el rezago educativo en el mundo entero, sin embargo ninguna lo ha logrado; ese fallo se debe en gran medida por la falta de una planificación adecuada que propicie una concreta aplicación y con ello resultados favorables dentro del mundo laboral y su demanda tan exigente que tiene.

México es un país que tiene carencias en diversos ámbitos, debido en parte por las lagunas educativas existentes desde hace tiempo, con base en esta premisa, hacia la década de 1960 se creyó pertinente adoptar como modelo educativo aquella práctica docente enfocada al conductismo, encauzando los logros académicos en el manejo de la conducta los alumnos al momento de estar impartiendo la clase; en parte de obtuvieron ciertos avances puesto que el actuar educativo era una acción pasiva en la cual el docente era un transmisor de información y el alumno únicamente receptor de la misma.

No existía, pues, interacción alguna ni participación activa por parte de los alumnos. Por consiguiente no resultó un apropiado modelo para que los educandos incrementaran sus habilidades cognitivas, dado lo anterior se observó pertinente implementar un sistema que ofreciera resultados óptimos a la población estudiantil. Así, el tipo que resultó apropiado para obtener lo esperado fue el llamado Constructivismo, cuya característica principal es que el alumno es el constructor de su propio conocimiento, desarrollando las habilidades pertinentes que le permitiera ser una persona capaz de realizar cualquier diligencia laboral, ya que toda enseñanza es con base en un aprendizaje significativo, pues el aprendizaje constructivista se fundamenta en la idea de que lo esencial en la enseñanza es la participación activa del estudiante en el proceso del aprendizaje (García González, 2010:7).

El hecho que no se logran los resultados esperados por los diversos modelos educativos en el país se puede manifestar desde diferentes vertientes, sin embargo lo más significativo de las posibles respuestas radica en la falta de profesionalización del colectivo docente que se encuentra frente a grupos, pues se encuentran desfasados de las nuevas tendencias educativas y sus respectivos planteamientos, sobre todo por una realidad muy concreta: los docentes de hoy fueron educados bajo las perspectivas académicas de ayer. Tal como dice Francisco Imernón (2007) al sostener que los profesores fueron formados en el conductismo con trasfondo positivista y una visión técnica de un oficio donde había soluciones técnicas para todo y para todos; por lógica los otrora estudiantes, ahora docentes no lograrán impactar en los alumnos de manera significativa al grado de hacer tediosa sus dinámicas, ya que son las mismas con las que aprendieron y no funcionan con los alumnos actuales.

De este modo, esas estrategias ya no pueden aplicadas produciendo como resultado fracasos y retrocesos educativos en sus educandos quienes esperan y anhelan una visión diferente de lo que reciben en sus aulas. Por eso mismo, el Constructivismo se convirtió en una solución de aplicabilidad para que se incrementaran los niveles académicos de todos, dado que este enfoque se convierte en un promotor de las capacidades del alumno para aprender por sí mismo. (García, 2010: 7)

Con la perspectiva anterior, es necesario hacer conciencia que los alumnos son promotores de aquel conocimiento que debe ser logrado, pero ahora ya no mediante la memorización sino con el desarrollo de ciertas habilidades que permiten la adquisición de los aprendizajes. Se trata de hacer del proceso de aprendizaje un mecanismo de interacción entre el docente y los alumnos, cuya marca debe ser tan notoria que aquel sólo es un moderador y

guía conductor de sus alumnos con un resultado evidente hacia el final de cierto periodo evaluativo, y hasta un ciclo escolar.

A tal grado fue el impacto del cambio del modelo educativo que sentó las bases de lo que en la actualidad se profesa como la correcta práctica docente; no obstante hay que recordar que la psicología constructivista se refiere a la manera en que se “construyen” las estructuras del pensamiento, por medio de “herramientas mentales” como la conciencia y el lenguaje (García, 2010: 95), dichas herramientas se erigen en el motor de todo lo que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje. El lenguaje es herramienta ya que con éste es con el que se realiza cualquier intervención en miras de mejorar la educación, claro está con ayuda mayor de estrategias y materiales didácticos apropiados para que los alumnos se apropien de los conocimientos.

A pesar de ser una idea novedosa en el campo educativo no hay que perder de vista que es un modelo cuya aplicación correcta logra resultados alentadores, para que esto se consiga es menester considerar que el constructivismo contiene dos elementos muy importantes: 1) El conocimiento es activamente construido por el sujeto cognoscente, no pasivamente recibido del entorno; y 2) se trata de un proceso en el cual el sujeto, al adquirir conocimiento, además de adaptarse o ajustarse a una situación, también se autodetermina en alguna dirección (García, 2010:95). Queda claro que ahora ese sujeto activo y nada pasivo determina también el dinamismo de las clases en el transcurso de su vida académica.

Es visible que el modelo constructivista de educación promueve en el alumno una transformación en activo y deseoso de saber, incrementar y aprehender nuevos conocimientos, sin embargo no todo recae en dicho deseo. Esa es una realidad muy fuerte debe existir además una exigencia mayor para todo lo que se quiera lograr; ya que esta concepción educativa se sustenta en la idea de que se deben promover los procesos de crecimiento personal del

alumno en el marco de la cultura al grupo al que pertenece (Díaz-Barriga Frida, 2003:30).

Aunque resulta innegable que es una notable aportación al campo educativo, cabe recordar que el Constructivismo surgió como una corriente epistemológica en la cual se postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: un sujeto cognitivo busca cambiar de conducir a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de experiencias previas(Díaz – Barriga Frida, 2003:27 – 29).

Esas experiencias previas que ya por sí mismas son un conocimiento adquirido y significativo apoyan de manera sustancial a que el alumno dentro del salón de clase haga – construya e incremente su nivel académico. De este modo ha sido tanto el avance que se manifiesta que ya no es suficiente buscar en el alumno la construcción de su conocimiento, ya que se fue quedando corta esta expectativa; hubo la necesidad de encontrar otro parámetro que se empleara para medir el avance académico de los alumnos.

De este modo, hacia 1985 Chomsky define ese nuevo concepto como la capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación. Este nuevo vocablo es competencia (Villalobos,2009:50), al realizar esta acepción Chomsky pretendió ejemplificar que no sólo se necesitan conocimientos para poder desenvolverse en la vida, ahora son necesarias las capacidades conjuntas para obtener un buen desempeño.

Si bien el término Competencia es aplicado al campo educativo, al concebirse no fue expreso para tal efecto, ya que tiene sus orígenes en el sector productivo, específicamente en el ámbito de la capacitación, (Ramírez Apaez, 2008:9), ya que se buscó no sólo tener empleados con ciertas habilidades, sino competentes para desarrollar cualquier diligencia que le sea

encomendada; tal como sostiene Yolanda Argudín (2005) al decir que la palabra proviene del griego y significa *aquel que está preparado para ganar*.

Aunque hay que rescatar que si bien Chomsky define el concepto, no se estableció a ciencia cierta el resultado esperado, por lo tanto existe una dificultad con el enfoque de competencias pues existen múltiples definiciones y diversos enfoques para ser aplicados a la educación (Tobón, 2006:2); precisamente donde esta perspectiva se aprecia que Competencias es un enfoque no un modelo educativo en sí. Por lo tanto, existe quien califica la palabra como un término baúl, ya que caben muchas interpretaciones (Garagorri, 2006:2), por lo tanto, lo que se debe tener en cuenta muy enfáticamente es que el término *competencias* no establece relación unívoca entre los aprendizajes adquiridos (Viso, 2010: 22).

Sin embargo Mabel (2009) confirma que las competencias son las capacidades que todos los seres humanos necesitan para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Por lo tanto, no son exclusivos del terreno educativo, aunque es en éste donde se sostiene su cimiento; por eso mismo la OCDE (2007) postula que la competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra habilidad de enfrentar demandas complejas, que respondan a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (Coll, 2007:8), es, pues, un término complejo y dinámico por el uso y el dominio. (Ruiz, 2010: 44).

Es notable que la educación es un ámbito muy fuerte en la sociedad tanto así que es imperativo reformar constantemente, busquen y aplicar modificaciones para lograr que se eleve el nivel académico de los alumnos; con el apoyo de monitoreo constante de docentes cada vez más hábiles con las herramientas suficientes para lograr el objetivo principal: Aprendizaje en los alumnos.

Cuando se trata de especificar un parámetro que se debe alcanzar dentro del campo educativo mexicano, resultaría una tarea muy difícil, hasta infructuosa; ya que no existe aún un modelo o enfoque que responda y resuelva todas las necesidades de los educandos. Esto es debido a que los estudiantes, así como las épocas cambian y el contexto en el que son educados también.

Por tanto, la Educación Basada en Competencias (EBC) avanza como un proyecto formativo de alcance mundial (Mabel, 2009: 9), por lo que no es una simple idea salida de la nada; que trae consigo una supuesta “respuesta para el problema” educativo cuyo origen radica en que se enriqueció en el mundo laboral teniendo en cuenta la importancia de los saberes previos (Bellochio, 2009: 26). De este modo, la educación por competencias se fortalece día a día con diversas tendencias educativas, dando como fruto un reforzado enfoque educativo que sirve de trampolín para dar mayores cimientos a los educandos.

Dado lo anterior es pertinente mencionar que la Educación Basada en Competencias es un enfoque más no un modelo; ya que carece del alcance y los fundamentos propios de un modelo educativo (Bellocchio, 2009: 25), así pues el Constructivismo es el modelo que sustenta al Enfoque Basado en Competencias. Con base en lo anterior y conscientes que el Enfoque Basado en Competencias se gesta en la industria se ha depurado al grado que se aclara que las competencias son aquellas capacidades pero desarrolladas y en condiciones de ser puestas a prueba cuando las circunstancias lo requieran; toda competencia es una capacidad, pero no toda capacidad es una competencia (Mabel, 2009: 11), así que es la capacidad de actuar de manera eficaz sustentándose en conocimientos pero no se reduce a ellos (García, 2010, 9).

Es muy difícil para una nación tan grande como México encontrar una forma específica de educar a su niñez, por lo tanto se ha brincado de un modelo a otro; poniendo en práctica un enfoque u otro, sin preveer resultados, consecuencias ni formas de trabajo. Por ello mismo, es hasta la década de 1990 que el discurso de Competencias ha ido tomando forma progresiva en todos los niveles de la educación forma (Coll, 2008: 1), y en México es hasta 2006 con la pertinente reforma educativa qué se pone de manifiesto la aplicación y utilización de las Competencias en el sistema educativo nacional en su modalidad de Educación Básica; aunque es veladamente en el Programa de estudios de 1993 cuando se utiliza la palabra Competencias.

Es sobresaliente que cuando llega la Educación Basada en Competencias todo el sistema educativo se vira en torno de ésta, propiciando qué tanto docentes, alumnos y padres de familia busquen que los alumnos sean *competentes*, en todo lo qué realicen, en tareas y actividades escolares así como en su desenvolvimiento ante la sociedad estudiantil y su entorno social; no sólo aquellas personas autómatas qué logran resolver exámenes para obtener una nota alta y eso es todo, si un análisis ni perspectiva de lo qué está haciendo.

César Coll (2007) sostiene qué el enfoque de las competencias corre el riesgo qué se ha tenido en el pasado: presentarse y ser presentado como una solución a los males que aquejan la educación escolar en la actividad; las aportaciones del enfoque de competencias son muy valiosas pero no son un remedio milagroso. Por eso, la enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos y en la práctica educativa de manera definitiva (Zavala, 2007:1), este cambio representa una mejora sustancial tanto en los docentes, alumnos y sistema educativo en general.

Así, es importante analizar y observar que la realidad educativa requiere una concreta apreciación y aplicación de pertinentes estrategias didácticas

para que se logre en los educandos de hoy desarrollar competencias que les ayudarán en un mundo globalizado, hoy para mañana. Mientras exista una señal de rezago educativo existirá la necesidad de encontrar nuevas y novedosas estrategias que propongan resarcirlo y así encauzar a la población estudiantil hacia un mejor futuro.

De este modo, el Enfoque Basado en Competencias es la opción más viable para lograr el objetivo, ya que se implica un conductismo no reduccionista, no conceptualista y un pragmatismo que recupera la teoría; ya que este conductismo funda el desarrollo de las competencias en la metacognición (Bellocchio, 2009: 23). El conductismo no es un retroceso, por el contrario sin éste no podría existir ya que se toma como base de referencia para la consolidación de un significativo avance.

Ya con una consideración teórica sólida que pueda ayudar a crecer a todo el sistema educativo es necesario que ahora se plantee los elementos necesarios para que se ponga en práctica con resultados positivos. Uno de los más importantes es proponer un programa de estudios que corresponda con el objetivo primordial de crear alumnos competentes. De ahí que se de el planteamiento de un currículo por competencias ya que es una alternativa al tradicional pues pasa de la lógica del saber a la lógica del saber hacer (Garagori, 2006: 2), dicha lógica es un paso importante del quehacer educativo ya que se pretende con el desarrollo de las competencias educativas lo que el alumno aprenda dentro del aula en su clase lo logre aplicar en la vida cotidiana; esto porque una competencia no es un objetivo ni una simple habilidad, no es sólo información. Es pues, la suma de todo esto (Azpeitia, 2006: 120); de este modo al hacer uso y aplicación de lo anteriormente mencionado se logra que un estudiante salga avante, no sólo en la educación formal, sino también en la informal.

El programa curricular que se plantea con base en las competencias debe ser muy específico y proponiendo qué se espera con exactitud de la educación actual; debe ser, pues, bien estructurado y sus contenidos programáticos establecidos coherentemente con una estructura no disciplinar ya que, en palabras de Perrenaud (2006), lo más honesto sería decir qué hoy no sabemos exactamente para que sirven las disciplinas escolares.

No se debe fragmentar el currículo académico, por el contrario éste debe ser constituido y aplicado de modo global previendo que tanto alumnos y docentes cubran los aprendizajes esperados, por ende, se logre ser competente. Esto significa que no se debe tratar de un programa clásico; no dice qué se necesita enseñar, sino lo que los alumnos deben dominar. (Perrenaud, 2006: 62)

Ahora bien, el trabajo docente enfocado en las competencias es un trabajo muy laborioso y complejo que no se debe dejar únicamente a los alumnos; por el contrario la mayor carga recae en los docentes quienes tienen la obligación de promover y motivar su enseñanza en el desarrollo de las Competencias en sus estudiantes; basándose en el pensamiento complejo como una forma de ver la realidad para tomar en cuenta puntos tradicionalmente opuestos en la comprensión de la realidad (Anahuac, 2009: 5).

Aunque la complejidad es la labor, ésta no se encuentra en la filosofía; sino en todos los grandes filósofos que elaboraron una complejidad para la visión del mundo (Morin, 2007:107), de eso se trata el desarrollo de las competencias en los estudiantes: que se puedan explicar su mundo y realizar propuestas para su mejora ; sin embargo la complejidad resulta insuficiente a la hora de brindar una teoría específica del aprendizaje con tradición pedagógica propia siendo una instancia superadora del constructivismo (Bellocchio, 2009: 26).

La mejora se logra gracias a la educación y su correspondiente acto de propiciar la reflexión y el compromiso de acción para que la sociedad vaya construyendo un escenario de humanización progresiva (López Calva , 2006: 81). Esa es la tarea más difícil de la educación, más allá de lograr las competencias: humanizar a la sociedad. Por ello mismo, es importante tomar en cuenta que la complejidad dentro de la educación y la práctica docente significa que los profesores sean mejores planificadores y gestores de la enseñanza – aprendizaje (Imbernon, 2007: 119) y es aquí donde se conjuntan todas las habilidades, destrezas y conocimientos; en fin sus competencias docentes para que al lograr los docentes el desarrollo de éstas sus alumnos se conviertan en competentes.

Si bien la Educación Basada en Competencias es el enfoque mediante el cual se enseña en la actualidad en México, tiene un fuerte sustento en la pedagogía constructivista observando que con este es posible apoyarlo de manera más eficaz puesto que no conceptualiza ya que atiende la formación de conocimientos de orden actitudinal y procedimental (Bellocchio, 2009: 24 – 26), aunque en México la competencia se entendía sólo como el desarrollo de habilidades técnicas especializadas (Villalobos, 2009: 41).

Existen diversas competencias, no se habla de una sola o un solo tipo, por tanto se diversifican y jerarquizan de acuerdo a nivel educativo dentro del currículo específico con el que se vaya a trabajar. De esta forma en un currículo bajo el enfoque de competencias tiene diversos puntos, entre los que destacan:

- 5) Selección de contenidos por materiales y unidades de competencias, en función de las necesidades sociales.
- 6) Los contenidos tienen que organizarse en forma interdisciplinar, con miras a lograr al final del bloque el dominio de una competencia global e interdisciplinaria.
- 7) La incorporación de actividades, buscando que todas las asignaturas hasta las teóricas se ejerciten y se exijan más que conocimientos y comprensión.
- 8) La metodología de la Enseñanza debe orientarse por un enfoque constructivista e incluyente.

- 9) La evaluación, que debe ser centrada en la construcción de la práctica informada; ya no capacidad retentiva sino la disponibilidad del conocimiento retenido.
 11) Cronograma. Planificación del programa, curso, materiales y bloques formativos. (Bellocchio, 2009: 55 – 61)

Por tanto, al elaborar un programa con sus respectivos planes de estudios, basados en competencias se hace de forma tal que así como un alumno debe desarrollarlas, el docente debe estar totalmente capacitado para hacer que el alumno logre ser competente.

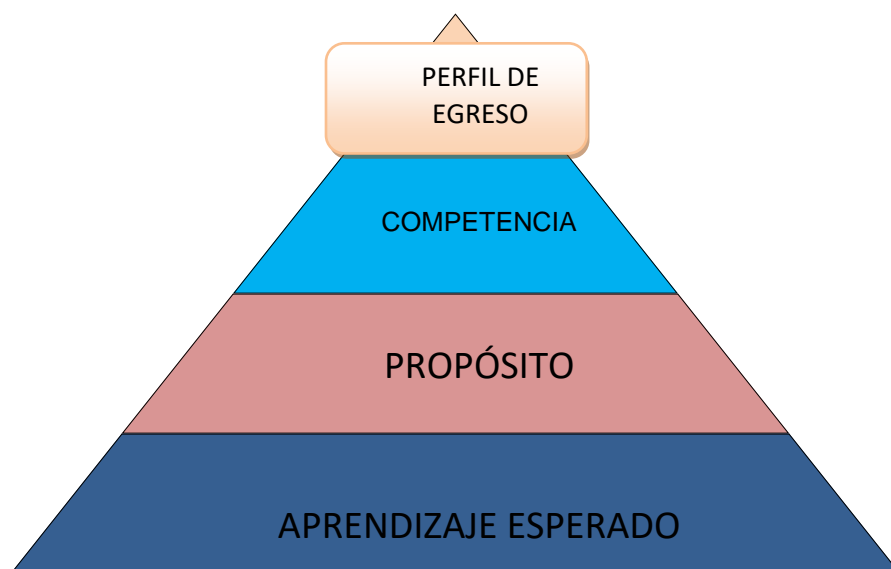
La clasificación de la taxonomía de las competencias tiene diversas vertientes, que en ciertos momentos se llega a confundir para su aplicabilidad; por la distorsión de su explicación concreta. Sin embargo, para evitar caer en ambigüedades es necesario que el docente sepa aplicar las conceptualizaciones en la práctica diaria con sus alumnos. Así, se puede observar la taxonomía clásica y explicar, tomando como base dos autores, de la siguiente manera:

<i>Propuestas de Villalobos</i>	<i>Propuestas de Marissa Ramírez, et. all.</i>
Competencias básicas, clave o esenciales: implican el nivel de comprensión lectora, el pensamiento matemático y la capacidad de escuchar.	Competencias Básicas: Describen los comportamientos elementales que deberán mostrar los trabajadores y estar asociados a conocimientos de índole formativa.
Competencias genéricas o transversales: Suponen el desarrollo de habilidades de pensamiento como analizar, comprender, inferir, sintetizar y aplicar, entre otras.	Competencias genéricas: Describen los comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones como habilidad de analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar entrenar, planear.
Competencias específicas: Corresponden a aquellas propias de cada área del conocimiento y se derivan de las genéricas. (Villalobos, 2009: 81 – 82)	Competencias Técnicas: Describen los comportamientos asociados con conocimientos de índole técnica vinculados a una cierta función productiva. (Ramírez, 2008: 11)

Enfocando la atención ya en el ámbito educativo mexicano, se plantea hacia 2008 en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la articulación curricular y la integración en los programas de las competencias (Villalobos, 2009: 61); con base en lo anterior se vislumbró el camino hacia la aplicación de la Reforma de 2011 ya en forma como la Educación Basada en Competencias en México.

Dicha articulación se aplicó en primer instancia para la educación primaria, dando una continuidad al nivel preescolar y proyectando de esta manera hacia la educación secundaria una base competente; teniendo en 1993 el sustento normativo ya que se observó en este nivel ciertas problemáticas como son la saturación de datos e información ajena a los estudiantes y los contenidos son eminentemente informativos (Ramirez, 2008:11), pero no formativos.

A pesar de dicha ambigüedad, es importante hacer notar que para la educación secundaria existen específicamente en cada asignatura las competencias que se esperan desarrollar en los alumnos al finalizar el ciclo de estudios respectivos. De hecho, en los programas de estudios antaño se redactaba en futuro y se leían leyendas como “Al finalizar el ciclo el alumno logrará...”, postulando objetivos, cuestiones que se pretenden lograr al finalizar ciclos o cuando el alumno ha abarcado ciertos contenidos programáticos. En la actualidad, el postulado es que durante el desarrollo del curso el alumno va alcanzando los estándares planteados y lograr las competencias, por ende, se obtiene una acreditación más sustancial. No sólo se arroja un número aprobatorio, sino que éste certifica que ha alcanzado un grado competente en sus asignaturas cursadas.



En esta pirámide se muestra como se espera obtener el perfil de egreso, considerando que el Aprendizaje Esperado viene de la mano con el contenido programático para que se logre, y así en escalón para que sea provechoso el estudio y conclusión de la secundaria, por ende la Educación Básica, ya que los programas de estudio establecen los aprendizajes que se espera que los alumnos logren en cada ciclo escolar, favorece la creación de las estrategias que consideren adecuadas para alcanzar las metas propuestas (SEP, 2006: 19 – 20) .

Con base en lo anterior, en el citado año de 2008 la entonces Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, decretó el acuerdo 444 mediante el cual se establece la taxonomía de las Competencias, éstas aplicadas a la Educación Media Superior y Superior; sin embargo es importante su desglose e impacto hacia secundaria obteniendo proyección hacia el nivel inmediato superior, es una cuestión que siempre va concatenada.

Así, tomando como referencia dicho documento oficial se tiene que existen tres diversos tipos de competencias: Genéricas Disciplinarias (básicas y disciplinarias) y Profesionales (básicas y extendidas); en caso del nivel secundaria se toman sólo las genéricas y disciplinarias puesto que partir de ellas se cimientan los programas y planes de estudio actuales.

2.3.1.- Competencias Genéricas

Tomando como referencia la normatividad estipulada en el citado acuerdo se tiene que las competencias genéricas son aquellas que capacitan para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, (ACUERDO 444, 2008: 4); de este modo, se rescata que las competencias son un aspecto sobresaliente en la educación actual, sin embargo es importante rescatar que existe una clara especificación y agrupación para su posterior designación dependiendo el área donde se pretenda trabajar. Asimismo, los diversos niveles educativos existente es México han permitido la creación de diversas Competencias para satisfacer a todo el alumnado, de esta manera se encuentran concatenadas a pesar de no encontrar, aparentemente, una relación entre ellas, destacando que estas competencias genéricas son comunes a todos los egresados son relevantes a todas las asignaturas y transferibles para reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias (ACUERDO 444, 2008: 3)

De este modo, existen Competencias de las cuales se desprenden las modalidades a trabajar en cada nivel, desglosándose desde el Bachillerato en forma decreciente hasta llegar al preescolar. A saber se tiene que existen once competencias genéricas con sus respectivos atributos; los cuales ayudan al docente a conducir su práctica en miras de lograr la excelencia y competencia en sus alumnos. De estas once para su aplicación en la educación secundaria se toman las No. 1, 4,6,7,8,9, y 10, cuyo contenido se explica a continuación, tomando en cuenta el citado Acuerdo No. 444:

1) Se reconoce y valora así mismo y aborda problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Con esta Competencia se hace referencia que desde el momento en que el alumno asume su capacidad de cumplir objetivos; toma conciencia de ser capaz de resolver cualquier problema y superar n cantidad de situaciones de oportunidad, que le permitan crecer de manera correcta.

4) Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos: - Identifica las ideas clave de un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

De este modo, se expresa que el alumno logrará interpretar los mensajes, mediante el uso racional de las tecnologías de la información y la discriminación de las ideas principales de toda la pesquisa que se ha obtenido.

6) Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos: - Elige fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellos de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.

- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sistemática.

Tomando como sustento a la Competencia No. 4, se retoma la discriminación de la información de diversas fuentes para lograr emitir de manera objetiva y crítica una opinión permitiendo al alumno enriquecer su desempeño académico y logrando ser competente.

7) Aprender por iniciativa e interés a lo largo de la vida.

Todo estudiante, en cualquier nivel académico, debe ser capaz de estudiar e incrementar sus habilidades, destrezas y conocimientos por sí mismos. Desde el propio interés queda demostrado o no su capacidad para lograr ser competentes.

8) Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Una de las mayores capacidades que ha desarrollado un estudiante es aquella donde se adaptan de manera muy fácil a trabajar en equipo y en contextos ajenos a su confort, ya así podrá aportar sus propias opiniones e ideas enriqueciendo el trabajo.

9) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Al momento que un estudiante realiza el acto de estudiar de manera objetiva la disciplina histórica, adquiere la conciencia idónea que en un futuro no muy lejano se aplique como un ciudadano con valores y virtudes.

10)Mantiene una actitud de respeto hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Sosteniéndose en un estudio agudo y sistemático durante su estancia en la escuela, el alumno logrará ser capaz de interpretar, explicar y respetar las diferentes manifestaciones culturales de su país y del mundo; de este modo logrará emitir un juicio sostenido en su competencia.

Resulta conveniente hacer mención que a pesar de estar bien establecidas y enfocadas las Competencias genéricas aún faltan cuestiones para concretar de manera eficaz el desenvolvimiento y ejecución de una Educación de Calidad en el nivel secundaria. Por lo tanto, es necesario recurrir a un documento de vital importancia que permita enfocar correctamente la educación y su impacto en los estudiantes. Además de las Competencias genéricas se mencionan otros aspectos igual de sobresalientes: Aprendizajes Esperados, Estándares Curriculares, Perfil de egreso y Competencias para la Vida.

Estos de manera conjunta hacen su aparición en el Plan de Estudios de 2011 y se complementan en el Manual Enfoque de Competencias en la Educación Básica, cuya importancia radica en que se hace una atinada definición de los citados aspectos, para que tanto docentes como instituciones educativas busquen y apliquen estrategias para conseguir lo que se promueve. De esta forma y considerando al Manual se tiene que:

APRENDIZAJES ESPERADOS: Son indicadores de logro, en términos de temporalidad establecida en los programas de estudio marcan que es lo que espera de cada alumno en términos de *saber, saber hacer y saber ser*, constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula, con información sobre lo que se debe ir aprendiendo por parte de los estudiantes en cada grado y materia, en caso de secundaria se organizan por asignatura – grado - bloque (Didactic Latinoamerica, 2013: 21)

Los **aprendizajes esperados** son lo que regularán de aquí en adelante el conocimiento que deberán adquirir y las habilidades que deberán desarrollar los alumnos durante su estadía en la Secundaria, no quedan aislados los contenidos o *temas* ya que éstos son básicos para que el Aprendizaje Esperado se obtenga, pero ya no son lo esencial ni único para que el alumno aprenda. Éstos se convierte en una guía tanto para el docente como para el alumno y se pueden desarrollar en Conceptual, entendido como el *qué* se va aprender; Procedimental, entendido como el *cómo* se va a aprender y el Actitudinal, entendido como el *para qué* se va aprender dichos contenidos.

Estándares Curriculares: Son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados. En conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica; asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. Solamente existen cuatro asignaturas que cuentan con Estándares Curriculares: Español, Matemáticas, Ciencias e Inglés (Didactic Latinoamerica, 2013: 21 – 22)

Perfil de Egreso: Plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo; son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, así como conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar con éxito diversas tareas. (Didactic Latinoamerica, 2013: 22), son diez rasgos cuyo contenido y descripción se hizo en la primera parte.

Competencias para la Vida: Se desarrollan en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la Vida, son cinco como a continuación se explicitan (Didactic Latinoamerica, 2013: 23 – 24):

COMPETENCIA	IMPLICA
Para el aprendizaje permanente	La posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida.
Para el manejo de la información	La búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información.
Para el manejo de situaciones	La posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida y tener la iniciativa de llevarlos a cabo.
Para la convivencia	La relación armónica con otras personas y la naturaleza.
Para la vida en sociedad	La capacidad de decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.

Estas competencias se mencionan para que el alumno las desarrolle como tal, son aquellas que pueden ser catalogadas como genéricas o para la vida; sin embargo existen aquellas que son específicas de cada asignatura, aunque no se mencionan dentro de este programa de estudio. Con las Competencias ya establecidas y los aspectos complementarios la Educación Básica ha pretendido ser una con la calidad suficiente al momento de responder ante las necesidades del presente mundo globalizado.

2.3.2.- Competencia disciplinares

Si bien ya se mencionaron las competencias genéricas y para la vida corresponde mencionar que no es suficiente para los docentes y sus alumnos puedan desarrollar las habilidades, destrezas y capacidades con base en los contenidos establecidos dentro de los programas de estudios vigentes. Estos aspectos son los complementos necesarios para poder en general ampliar las competencias en los alumnos de Secundaria. Por esa razón se habla de

Competencias Disciplinarias, que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar, ya que son aquellas enfocadas únicamente en ciertas áreas de estudio de los programas.

En el caso específico de la educación secundaria se sabe que existen cuatro campos formativos y cada uno tiene sus diversas asignaturas, las cuales se desglosan en contenidos programáticos divididos en cinco bimestres. De este modo, para que un docente logre realizar de manera satisfactoria su labor es preciso que en primera instancia conozca al pie de la letra su programa, cuyo conocimiento dará por sentado que hará un buen trabajo; ese conocimiento comienza con saber el tipo y cuáles son las competencias que se espera desarrollar a lo largo del ciclo escolar.

El estudio de la Historia como asignatura en la Educación Secundaria pertenece al Campo Formativo Exploración y comprensión del mundo natural y social; y se divide en dos cursos Historia I, que comprende el análisis de la llamada Historia Universal; e Historia II, cuyo contenido programático se concreta con tópicos de la Historia de México.

Ahora bien, ya que se conoce dicha situación, con base en el Programa de estudio 2011 guía para el maestro Educación Básica Secundaria Historia (SEP, 2011), se tiene que existen tres competencias disciplinares específicamente para el estudio de la Historia en nivel Secundaria. Estas competencias que se numeran dentro del Plan de estudios facilitará mucho el trabajo del docente ya que ahora se enfocará buscar y aplicar las estrategias necesarias para lograrlas.

Estas competencias a saber son las siguientes:

- a) **Manejo de Tiempo y Espacio Históricos:** Esta competencia se subdivide en dos connotaciones, que son el manejo del tiempo histórico y a su vez, aunque no de manera revuelta la apropiación del manejo del Espacio histórico, estos dos elementos permitirán a los alumnos y docentes fomentar de manera apropiada el manejo de los

datos que pueden proporcionar los textos y datos que se analizan dentro de la clase y la propia explicación que pueda emitir el alumno. (SEP, 2011: 23)

Favorece, pues, que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. (SEP, 2011:23).

Específicamente el uso del Espacio histórico se involucra de manera directa la asignatura de Geografía (estudiada en primer año y perteneciente al mismo campo formativo), por lo que se pretende en el alumno: el empleo de las habilidades cartográficas para localizar, comparar y representar sucesos y procesos históricos en mapas o croquis, así como la correcta descripción y establecimiento de relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados.

Por su parte, el uso del tiempo histórico permite que el alumno manifieste dominio en destrezas básicas como uso de las convenciones (semana, mes, año, década, siglo, a.C. y d.C.) para describir el paso del tiempo y los periodos históricos; ubicación de acontecimientos y procesos de la Historia en el tiempo y establezca su secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general, mediante la identificación de lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la Historia.

Comprenda que las sociedades tienen características propias y están sujetas al cambio; con la identificación, descripción y evaluación de las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso. Logrando comprender el presente a partir de analizar las acciones de la gente del pasado.

Con base en estas premisas de la Competencias desglosada en dos tipos de habilidades a desarrollar se obtiene que los estudiantes asimilen la información con una conciencia plena de lo que están recibiendo y transformándola en textos propios con una redacción adecuada y concreta.

b) **Manejo de información histórica.** formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos, seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado; emplee en su contexto conceptos históricos y describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información. (SEP, 2011: 23)

Cabe recordar que las Competencias se van desarrollando conforme avanza el ciclo escolar, no se obtienen de manera súbita al final de éste; por lo tanto al desenvolverse el alumno en el ámbito histórico mediante la presente Competencia se considera

como un logro cuando los estudiante han manipulado la información presentada, ya sea por el docente o sus manuales de texto, a modo que ellos logren redactar un escrito con sus propias ideas y propuestas sobre cualquier suceso histórico, ya sea mundial, nacional, regional o local.

Al pretender que un alumno maneje la información histórica es un gran alcance, ya que es precisamente con el dominio de ésta cuando se logra totalmente desprenderse la actitud memorística del aprendizaje histórico. Si bien la memoria es un remanente importante al momento de aprender cualquier asignatura no es el único, ni su fin de aquellas: memorizar sin analizar ni proponer. Es aquí lo importante tan relevante de esta competencia, que cuando se manejan los datos históricos se desentiende la memorización y por consiguiente se logra un análisis, síntesis y propuesta propia de entendimiento de los hechos históricos.

- c) **Formación de una conciencia histórica para la convivencia.** Mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. (SEP, 2011: 24)

De este modo es menester hacer mención qué gran parte del desempeño, alto o bajo, que manifiestan los alumno durante su estadía en la escuela es en parte por responsabilidad de los docentes; quienes no se han permitido dar ese plus para que sus estudiantes mantengan el interés dentro del aula y en sus temáticas de trabajo.

Por lógica, corresponde al profesor de asignatura preparar, diseñar y aplicar diversas y variadas estrategias que logren que sus alumnos aprehendan de manera significativa, y este conocimiento sirva para lograr que su convivencia sea sana; así como la promoción de ésta entre sus pares.

Como es sabido, parte de los programas y planes de estudio de Historia vienen con fuerte carga de eventos y sucesos históricos que incluyen cuestiones bélicas; ahí precisamente recae la importancia de esta Competencia ya que al ser analizados de manera consciente, objetiva y con la consigna de realizar propuestas de mejora; la asignatura de Historia tomará importancia tanto para los estudiantes como para el sistema educativo, ya que se conseguirá el logro de la competencia.

Con este análisis de los diversos programas de estudios de la asignatura Historia, ahora corresponde conocer como se han trabajado dentro de la Zona S082, bajo mi gestión como directivo; por ende es con el correspondiente Plan 2011 que a sazón es con el que se trabajaba en esos momentos.

PARTE 3. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ZONA ESCOLAR

S082

3.1 Ubicación geográfica y características de la Zona Escolar S082.

Dentro del sistema educativo mexicano y sus políticas organizativas se han buscado opciones de oportunidad de mantener el control de las escuelas para que funcionen de manera más efectiva en todos sus ámbitos de gestión. Con base en esta premisa existen diversas maneras de organización educativa administrativa: sector, región, zona escolar, entre otras.

Así la más compacta y donde se origina ese control y organización escolar es la Zona Escolar, que tiene una determinada región geográfica, procurando una constante vigilancia con el firme propósito de realizar el trabajo académico más efectivo en las aulas escolares; buscando la constante gubernamental que es la búsqueda de la educación de calidad por encima de todo.

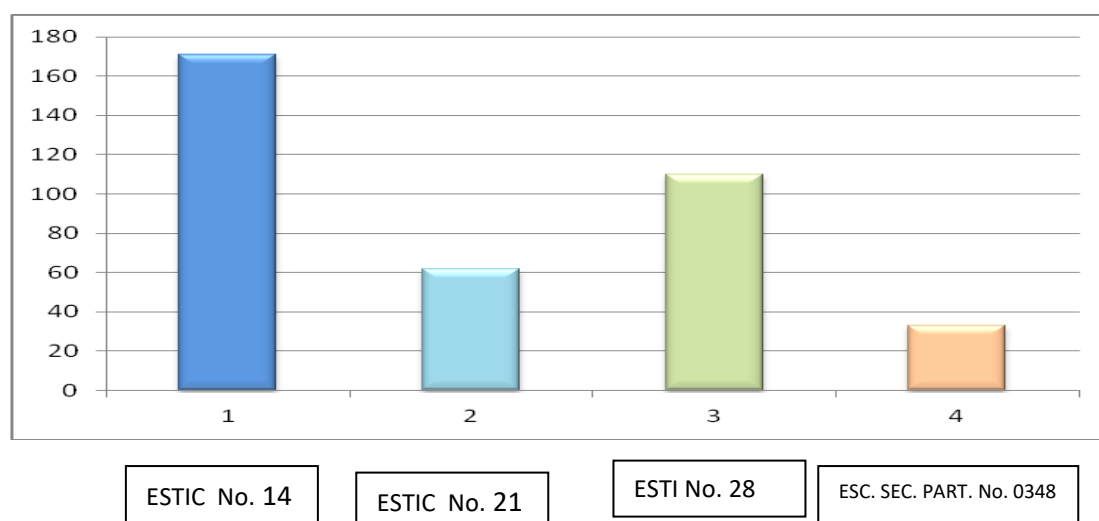
Por tanto, se agrupan varias instituciones educativas en dichas supervisiones escolares, teniendo como cabeza un *supervisor(a)* en cuya responsabilidad de guiar, organizar, verificar y revisar el trabajo directivo, docente y académico en general. Debidamente con el apoyo de los directivos escolares y sus colectivos docentes los supervisores dan cuenta de lo realizado en las escuelas.

Para efectuar dicho trabajo cuenta con el oportuno apoyo de un *asesor metodológico*, cuya principal función es auxiliar en los detalles administrativos de cada escuela y el asesoramiento de los mismos para un mejor desenvolvimiento administrativo y académico. A pesar de ser una dependencia gubernamental, atiende a instituciones de sostenimiento particular, debido a que éstas mediante la incorporación que deben hacer quedan registradas ante la SEP y de este modo quedan supeditadas a toda la normatividad que se les exige a las escuelas públicas.

Dentro del análisis del presente trabajo se examinó la Zona Escolar S082, con sede en San Bartolo Tlaltelulco, en Metepec, perteneciente a la Subdirección Regional Metepec 07, ya que dentro de ésta se encuentra la escuela en la cual he trabajado por cinco años. Dicha zona alberga a ocho escuelas: cuatro de sostenimiento particular y cuatro de carácter público, con base en esto se aplicó una encuesta a alumnos de tres escuelas públicas y una particular⁶, siendo la población total de tercer grado de 434 alumnos, concluyendo el día de la aplicación la cantidad de 376, cuyo resultado refleja un 86.7% del total de los alumnos que cursan el tercer grado de secundaria, ciclo 2016 – 2017, asimismo se aplicó la respectiva a lo(a)s docentes que imparten en las respectivas escuelas; de las cuales son siete docentes y por cuestiones de horarios propios se logró aplicar a seis. Las preguntas que formaron parte de las encuestas aplicadas se pueden apreciar en los anexos IV y V.

De este modo, tal como se muestra en la gráfica 1, se ve claramente que la ESTIC No. 14, ubicada en el municipio de Chapultepec, es la que tiene mayor cantidad de alumnos, asimismo la Esc. Sec. Part. No. 0348 “Colegio Pedagógico ARCE”, cuya cantidad de alumnos es menor que las demás.

Gráfica 1. POBLACIÓN QUE CURSA EL TERCER GRADO DE SECUNDARIA CICLO 2016 - 2017



⁶ Cabe recordarse que la zona escolar S082 cuenta con 8 instituciones, sin embargo por cuestiones de tiempo y carga de trabajo únicamente se logró aplicar en: ESTI No. 28, ESTIC 0014 y ESTIC No. 21, en caso de las particulares se hizo en la Esc. Sec. Part. No. 0348 “Colegio Pedagógico ARCE, S.C.”.

Las escuelas se encuentran distribuidas en tres municipios: Metepec, Chapultepec y Calimaya. De este modo, existe gran diversidad de alumnos dentro de la zona, a lo que se debe educar y enseñar con un plan homogéneo; sin tomar en cuenta que esa diversidad de estudiantes podría hacer más rica la enseñanza, claro está con el apoyo y competente desenvolvimiento del profesor frente al grupo.

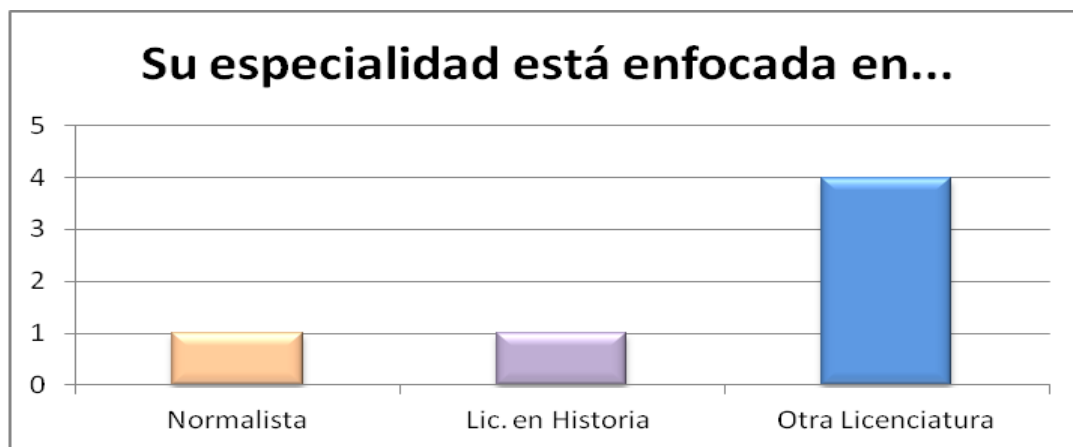
Existe, por tanto, dentro de la zona un parámetro de alumnos y docentes tan dispar que conduce a que en ocasiones no se desarrolle plenamente el programa de estudios tal como corresponde y se desea lo haga cualquier docente, de tal suerte que impacte en los alumnos al grado que se alcancen los Aprendizajes Esperados, de las diversas asignaturas.

Por su parte, el cuerpo docente se compone tanto de profesores normalistas, como profesores con carrera universitaria. En el caso de los normalistas se da por entendido que se encuentran capacitados para impartir las asignaturas en el nivel. Incluso el Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México (CAMEM) apertura especialidades para la enseñanza de asignaturas específicas, como el caso de la enseñanza de la Historia en Secundaria. De este modo se capacitan de forma pedagógica para enseñar y aprender contenidos y cómo impartirlos.

En el caso de los profesores de carrera universitaria, que por lo regular son los que imparten en escuelas particulares, si bien están preparados en cuanto a contenidos programáticos específicos de la Historia, carecen de técnicas y estrategias pedagógicas que le ayuden a impartir su asignatura. Esto es en el mayor de los casos, sin embargo existen casos de profesores que no tienen la carrera de Historia, no obstante cubren el perfil estipulado por las autoridades educativas gubernamentales, han laborado frente a grupo impartiendo Historia; de este modo, obtienen experiencia comprobable que les permite seguir con su labor

docente. En la gráfica No. 2 se muestran los resultados obtenidos de la encuesta en relación a la cuestión sobre su perfil profesional.

Como se puede observar de los seis docentes encuestados únicamente uno tiene la especialidad en Historia, la mayoría tienen otras licenciaturas: Filosofía, Turismo y Derecho. Este es uno de las áreas de oportunidad más fuertes que existen para la enseñanza histórica, tal como se verá en el apartado 3.2.

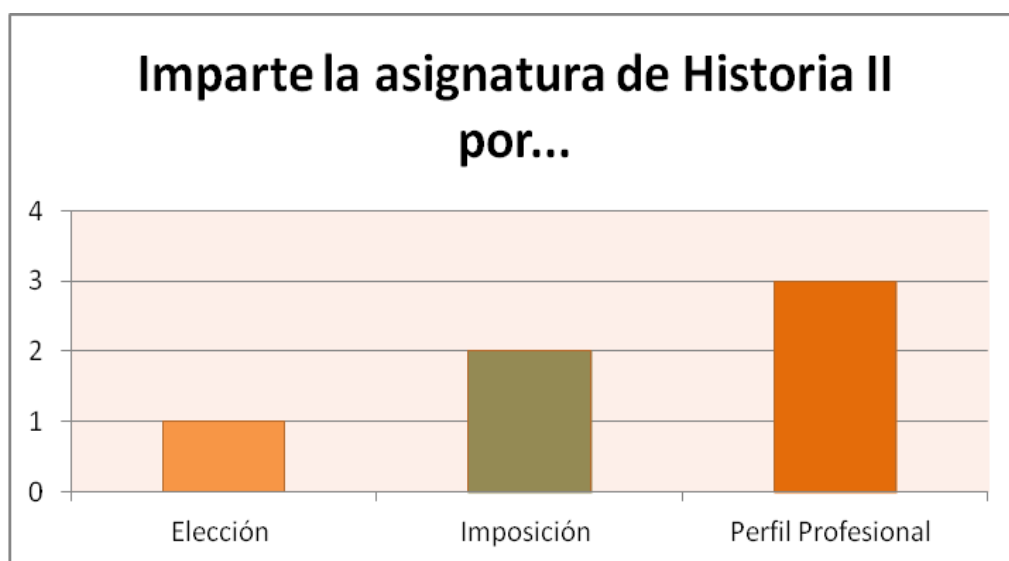


En el caso específico de los alumnos de la Zona S082 existen dos vertientes muy marcadas en el status de los alumnos. Por un lado, quienes ostentan un poder adquisitivo alto y en el otro, alumnos de recursos medios o escasos, quienes se insertan en el mundo laboral, al concluir sus horarios escolares, para mejorar la dinámica económica familiar.

Asimismo, los estudiantes de ambos tipos de instituciones educativas poseen fortalezas y sus respectivas áreas de oportunidad; sin embargo es tarea primordial del docente resaltar las primeras y disminuir hasta erradicar las segundas, de modo que en todo momento se busque crear alumnos competentes dentro y fuera del aula, poniendo en práctica lo aprendido dentro de ella.

Por consiguiente al saber cuál es el perfil de los docentes conllevó a preguntarles la razón para impartir la asignatura de Historia II y sólo uno de ellos lo

hace por elección, es la profesora que está bajo mi cargo en el Colegio quien a pesar de no ser Lic. en Historia, eligió y se ha preparado para dar clases de Historia a lo largo de más de cinco años de servicio docente, el resto de los entrevistados lo hacen porque corresponde con su perfi, con base en los lineamientos de la Supervisión escolar, o en su defecto por imposición de su respectivo director, aunado a que imparten otra u otras asignaturas, haciendo que su carga horaria fuese muy amplia. En este último caso, es lo peor ya que no hacen su labor con convicción ya que únicamente cumplen y dejan de lado el hecho que sus alumnos logren los Aprendizajes Esperados.



A pesar que sólo una docente por elección imparte Historia II, al cuestionarles cuanto tiempo han dado dicha asignatura se puede observar lo siguiente:



La mayoría ha impartido Historia de México entre 5 y 10 años de labor docente, independientemente de impartir otras asignaturas, respecto a ésta última lo hacen desde antes del plan de 2011, por consiguiente deben tener la capacidad de adaptarse a los cambios y lograr una mejora en su labor docente día a día, sin el referido pretexto que el plan y programa de estudios no lo conoce al cien por ciento.

Es precisamente ese el objetivo tan elemental y básico al que se debe poner atención al momento de impartir clases, pues en ese momento es cuando el docente pone en práctica y desarrolla todas aquellas estrategias que darán por resultado la aprehensión del conocimiento; sea cuál sea la asignatura impartida. Lo importante es que el docente implemente estrategias didácticas, acordes con actividades propias que permitan la adquisición y desarrollo de las competencias propias de cada asignatura, sustentados con la adquisición de los Aprendizajes Esperados.

3.2 Dificultades y áreas de oportunidad de la enseñanza de la Historia de México.

El ser humano es presencia actual del pasado (Sánchez, 1996: 18), dada esta situación es justificable que busque siempre explicar ese pasado para

entender su presente. Sin embargo, la interrogante siempre ha sido ¿qué enseñarse de esa Historia? ¿cómo enseñarse?, y sobre todo ¿con qué profundidad y complejidad debe enseñarse? Por lo tanto, la mayor carga de esa enseñanza histórica recae por lo regular en las escuelas con sus diversas currículas e infinidad de estrategias y técnicas pedagógicas útiles que facilitan el aprendizaje de los alumnos, sea cual fuere el contenido a tratar.

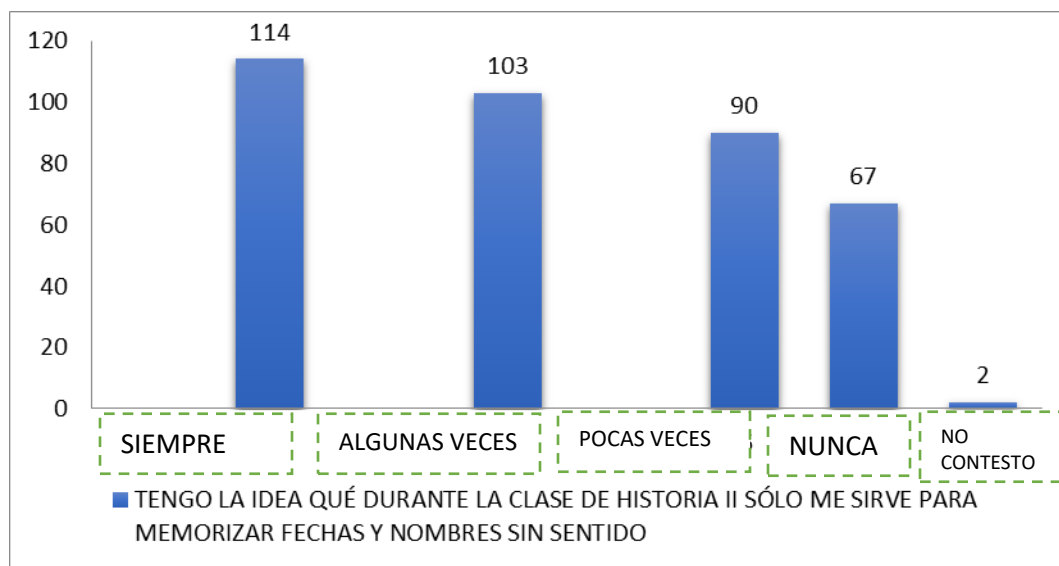
Sin embargo, no ha sido posible albergar aquellas que satisfagan total o plenamente el aprendizaje histórico, incluso se ha llegado a creer que la asignatura “Historia” no tiene ninguno, por esta razón durante varios ciclos escolares se han realizado esfuerzos por lograr una educación integral y formativa que dé sustento a la aprehensión de cada individuo en su vida escolar, recordando que la educación es un proceso de reconstrucción y construcción de la realidad. (Álvarez, 2007: 49), en este caso la enseñanza de la Historia es la asignatura elemental que permitirá lograr dicho conocimiento y crecimiento como sociedad.

Lo imperioso es verificar el criterio de la Historia qué habrá de enseñarse, pues nos encontramos con diferentes versiones de la práctica docente y sus interpretaciones. De este modo, tal como sostiene Luis Villoro al decir que en México la Historia nació a partir de la Conquista (Pareyra, 2005: 40) y se intenta orientar la vida ante una situación tan específica que se ha marcado el devenir de una nación mediante su conocimiento adecuado de la Historia se puede lograr, alejándose de juicios de valor.

México, como nación de instituciones delega la responsabilidad de planear, ejecutar y supervisar los planes de estudio aplicables en las escuelas a un organismo específico de ello, la Secretaria de Educación Pública, de este modo las instituciones educativas particulares o públicas de todo el país se rigen por la misma. A su modo cada institución y sobre todo los docentes deben llevar a cabo lo establecido en la normatividad institucional colocando todas sus capacidades para que los alumnos aprendan los contenidos programáticos del plan de estudios.

Pese a ello no se toman en cuenta las necesidades o características tan diversas que existen en el país, de este modo se aportan planes de estudio alejados de la realidad socio – cultural de los educandos, perdiendo de vista que dicha realidad apoyará o disminuiría el rendimiento académico.

De hecho, los planes y programas arrojan contenidos tan dispares que en ocasiones se tornan tediosos tanto para el docente como para el alumno, en cierto modo sin sentido, trayendo como consecuencia una práctica docente y el desarrollo de la clase sin aportes relevantes en los resultados de los aprendizajes esperados, por lo menos de esta manera lo perciben los alumnos, tal como se puede apreciar en la gráfica, cuya cuestión es precisamente como perciben la enseñanza de la Historia en su escuela.



De este modo se logra ver que la mayoría de los alumnos no encuentran otro sentido a esta disciplina y su enseñanza, por lo menos en su escuela; si bien por muy poco existen aquellos que no piensan lo mismo, es importante analizar que está pasando en la Zona para que los alumnos sostengan dicha idea. Una posible respuesta podría ser las estrategias de enseñanza que han ocupado y ocupan sus docentes frente al grupo.

De ahí la imperiosa necesidad de toda institución educativa de crear ese interés en los educandos y de esta manera lograr exitosas clases con provechosos resultados académicos, pues la preocupación de todo profesor es que sus alumnos aprendan “algo” de un cúmulo de información o explicaciones que establecen el programa y los libros de texto (Salazar, 1999: 11), por lo tanto es muy importante que dentro de la preparación docente que se desarrolla, una de sus prioridades sea precisamente conocer a cabalidad el plan y programas de estudio que se esté impartiendo.

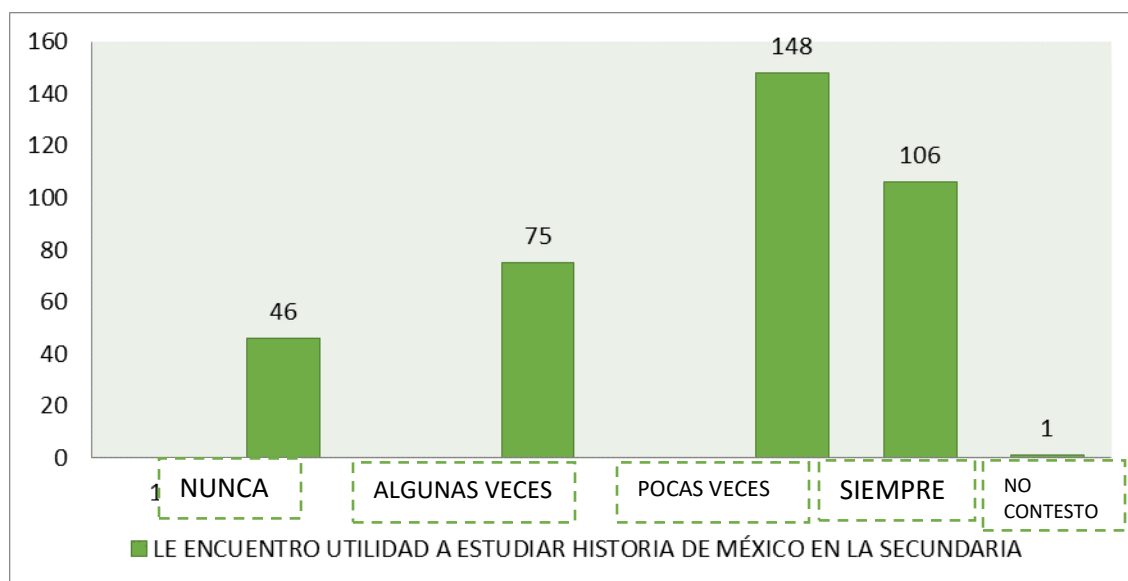
Asimismo, un gran bagaje de estrategias y didácticas que permitan enseñar su disciplina; sin embargo, no es así ya que los docentes normalistas carecen de referentes teórico – históricos y los docentes enfocados en la licenciatura en Historia carecemos del andamiaje pedagógico que permita desenvolvernos correctamente, ya que por enfocarnos en ser historiadores se tiene poco interés por indagar sobre la materia en cuestión teórica y métodos, así como sus bases epistemológicas (Galván, 1999: 13)

A pesar de existir diversas reformas y sus aplicaciones correspondientes, el docente ha caído en un letargo por no avanzar en su preparación, de este modo, para Victoria Lerner, en el caso específico de la enseñanza de la Historia, se adolece de un problema fundamental: existe un abismo entre las propuestas teóricas y las realidades (González Aispuru, 2002: 195); se plantean las propuestas y sus perspectivas pero el análisis de éstas dista mucho de lo que en realidad se realiza dentro del salón de clases, aunado a esto se tiene que:

“...en nuestro país la Didáctica de la Historia se ha desarrollado muy poco incluso se le considera como una materia innecesaria y carente de sentido.” (Galván, 1999: 15)

De este modo, es lamentable que desde la misma propuesta gubernamental no se haya logrado que a la disciplina histórica se le de cierta importancia equiparable con la matemática o el español, recordando que las tres

van concatenadas. Por eso mismo, es preocupante que la enseñanza en general tenga áreas de oportunidad enormes y éstas recaigan de manera significativa en la Historia, sin embargo, los estudiantes de la Zona escolar S082, le encuentran sentido a la Historia en secundaria, tal como lo demuestra la siguiente gráfica, dentro de la cual la mayoría de los encuestados manifestó que si le encuentran ese sentido, ahora, pues, falta crear el interés de hacerlo de manera más certera y eficaz.



Cabe recordar que en la educación básica se da una especial jerarquía a asignaturas como español o matemáticas, dejando en un plano secundario, tal como afirma Oresta López a la Historia frente a otras materias que se consideran prioritarias (Muñiz, 2007: 15), justificando este suceso en los rasgos de normalidad mínima 6, 7 y 8; dejando de lado una asignaturas de índole social como Geografía, Formación Cívica y la propia Historia.

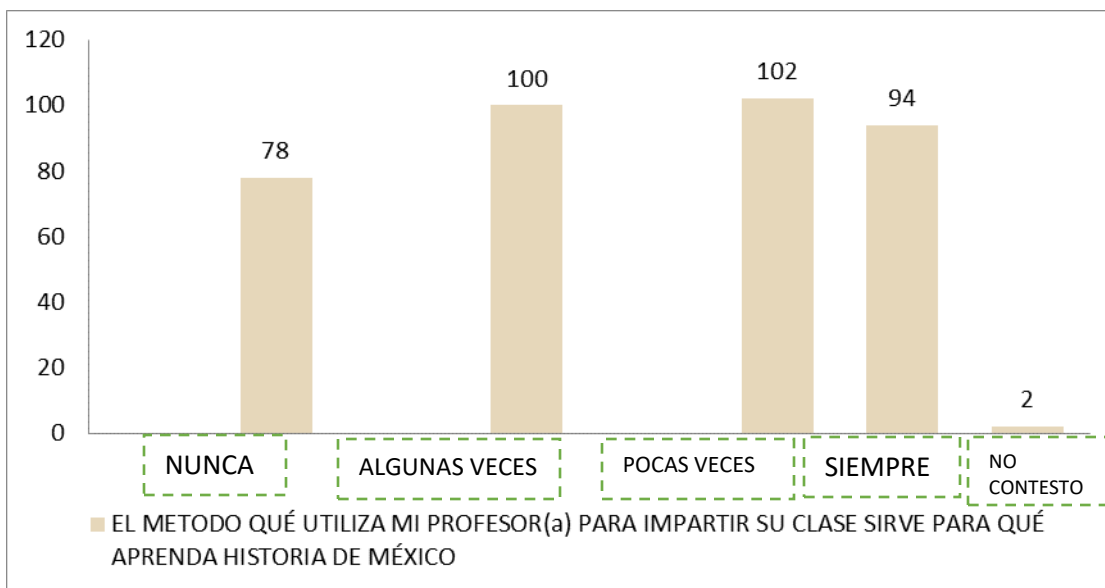
Los docentes, sobre todo en el nivel primaria, complen específicamente con lo que indican sus autoridades, por tanto es comprensible que se dedique mayor tiempo a las áreas mencionadas. Aun así, en estos docentes debe estar presente su competencia para lograr impartir en sus alumnos todas las asignaturas con la misma calidad en tiempo y contenidos, sin dejar de lado ninguna; utilizando la

transversalidad e interdisciplinariedad, permitiendo de este modo que dentro de dos asignaturas diversas se trabajen los estudios sociales resaltando lo que el profesor desee: historia, cívica, geografía, entre otros.

No obstante, los docentes al sentirse incapaces de proyectar un estudio así lo que han logrado es que la asignatura *Historia* dentro de la educación secundaria se haya vuelto generalmente rechazada por los alumnos, pues han convertido en una cronología, crónica o descripción de los hechos únicos e irrepetibles (Sánchez Quintanar, 1996: 6), sin un correspondiente análisis, aquí es donde se genera el dilema, pues tanto docentes como alumnos caen en ese craso error de creer que la Historia es un conglomerado de hechos, nombres y fechas “dignos” de memorizar y corroborar el aprendizaje mediante la aplicación de un examen, olvidando que la Historia y su aprendizaje van más allá.

Por eso, resulta importante considerar que se carece de una correcta y aplicable didáctica de la Historia, ya que supone tomar distancia de las formas tradicionales de enseñanza orientadas al desarrollo de las destrezas del presente en perspectiva histórica (Solano, 2006: 16); sin olvidar que no importando cualquier asignatura, al enseñarse hay que penetrar en la esencia intelectual de la “materia de enseñanza” o naturaleza de conocimiento, tal como propone Julia Salazar (Lima, 2007: 55), ya que así un profesor logrará impactos de manera acertiva en sus alumnos, no tomando en cuenta la asignatura, empero si cobrando importancia este docente y su competencia de impartir clase y lograr el aprendizaje en sus alumnos.

Al aplicarse las encuestas a los alumnos de las escuelas pertenecientes a la Zona S082, donde se les cuestionó si les gusta el método de enseñanza de su profesor arroja los siguientes resultados



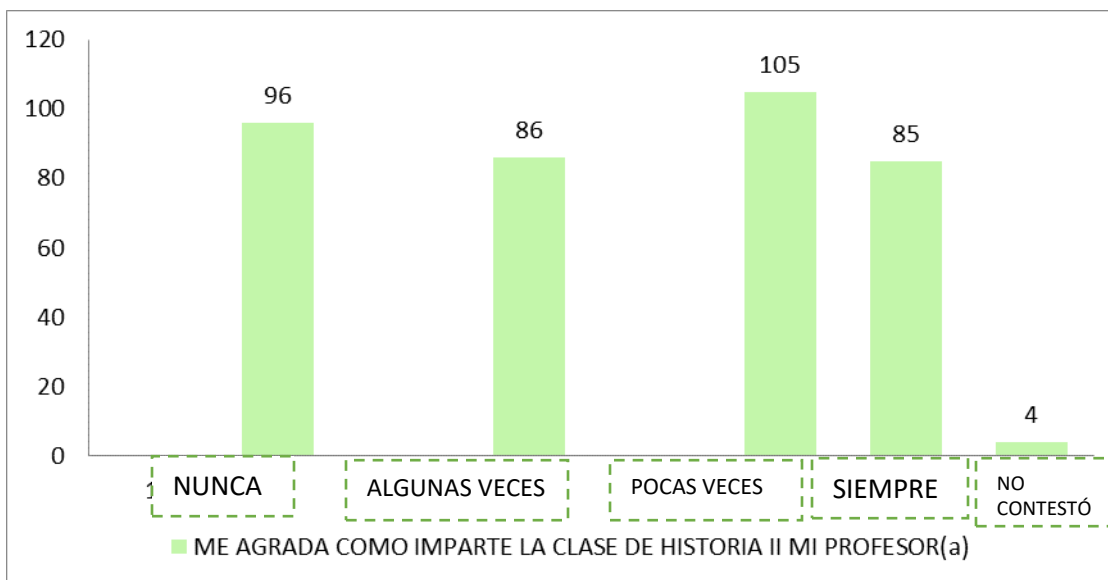
Se interpreta que a los alumnos les gusta como les han enseñado sus profesores, en términos más estrictos de análisis ya es tan común la forma de enseñanza de sus docentes que es tan frecuente al grado de tomarle sentido y gusto a esa cotidianidad que tienen en sus clases diarias. Como son actividades de rutina que ellos mismo sienten que con ello aprenden Historia.

Por lo tanto, es imprescindible que aquel profesor que pretenda enseñar Historia debe apropiarse de un contenido concreto (Salazar, 1999: 68) que logre planificar aquello que el alumno aprende en el transcurso del ciclo escolar, en el cual la persona dedicada de lleno a lograr la base de los Aprendizajes Esperados es el profesor quien, a pesar de tener por escrito y de manera institucional un plan y programa de estudios con contenidos específicos, debe estructurar su ciclo escolar en el que se pretenda que el alumno aprenda a pensar más que recibir un cierto número de información de datos históricos (Galván, 1999: 22), es aquí donde se logrará la verdadera competencia docente de aquel que imparta la clase.

Lamentablemente, de no ser así, de seguir presentándose la Historia como hasta ahora, seguirán existiendo mexicanos inconcientes de su situación histórica, viendo a la Historia como un discurso que se apega en sus propias palabras, nunca llegarán a usarla (Hurtado, 2011: 47) por la misma razón que no le han

encontrado sentido ni aplicabilidad a su estudio, asimismo los docentes no han logrado imprimir ese sentido de aprender la Historia dando sentido a la vida cotidiana.

Al cuestionarles a los alumnos si les gusta cómo imparte su clase el profesor de Historia, estas fueron sus respuestas.



Quedan divididas las respuestas entre el gusto de como imparte la clase su profesor(a), la mayoría opta afirmativamente, sin embargo aquellos que les disgusta son parcialmente parejos, en éstos es donde se debe poner énfasis en reafirmar sus prácticas para que el docente impacte a tal grado que les agrade como se imparte la asignatura.

Además, se debe hacer cargo totalmente de la dinámica dentro de su aula, sin embargo muchos no han entendido e incluso evitan conflictuarse al momento de su práctica dejando de lado el hecho de cambiar su concepción de la enseñanza de la Historia y no pedir que los conflictos suscitados en el salón los resuelvan exclusivamente las autoridades educativas (Salazar, 1999: 74), esa

también es una competencia que el docente debe poner en práctica de manera mediática, reforzándola y haciéndola más eficaz: resolución de conflictos dentro de su aula.

Por eso mismo, durante mi gestión en la dirección exigí a los docentes a mi cargo que debían ser los primeros en gestionar las respuestas a los conflictos que se pudieran suscitar dentro de su aula al momento de impartir clase; aspectos como control de grupo, incumplimientos de trabajo en clase y el desarrollo armónico de su clase, ésta de manera didáctica. Por tanto, daba ciertos puntos de vista con base en la revisión periódica de sus clases, en el caso específico la de Historia, así como sugerencias elementales para mejorar su práctica docente.

Precisamente, en esas cuestiones es donde se nota una falta de compromiso por parte de los docentes ya que se demerita su labor y con éste el interés de los estudiantes, por aprender Historia, aunado al hecho que cuando se hace inteligible por la organización de un discurso tejido sobre complejas redes de conceptos y significaciones (Zavala, 2000: 5), se olvidan los docentes de que se enseña a adolescentes carentes de vocabulario que permita entender en gran medida los contenidos, como sostiene Oresta López (2007) al decir que la complejidad de las ciencias sociales, como la Historia, plantea cada vez nuevos retos; aquellos que deben procurar por encima de todo acto memorístico, un análisis y su correspondiente reflexión de los acontecimientos estudiados.

Si bien el “*hubiera*” no existe, menos en el estudio histórico sería muy rico que un adolescente estudiante de tercer grado de secundaria pudiera plantear alternativas a los hechos históricos una alternativa, claro esta con todo lo permeable de los contenidos programáticos, previo análisis y reflexión.

Se podrían mencionar diversas problemáticas en el desarrollo de la enseñanza de esta asignatura, sin embargo existe una en la que el docente, alumnos e instituciones no se ven involucradas, es el hecho radicado en el plan de

estudios para la Educación básica, el cuál se ha visto envuelto en una serie de reformas y cambios radicales tanto en sus contenidos como en su estructura elemental (1993, 2011), presentando una serie de contenidos programáticos demasiado amplios, con un desorden al momento de organizar una dosificación con su correspondiente planificación semanal o quincenal máximo.

Volviendo a mi experiencia como Directivo, cabe hacer mención que solicité a mis docente la dosificación anual de su programa de estudios, especificando en que tiempos trabajaría los contenidos y su conveniente planificación por lo menos de las dos primeras semanas, de manera que sean congruentes ambas. Conforme va avanzando el ciclo les solicito su dosificación anual revisada y su planificación acorde al tiempo que llevamos del curso, con ello observo si va en tiempos o desfasado. Claro está que la planificación es flexible, pero así se erradica una problemática administrativa: la falta de entrega de su documentación solicitada.

3.3 Enseñanza de la Historia de Mexico en el Tercer Grado de Secundaria.

Antes de iniciar el este apartado, cabe mencionar que tengo experiencia docente de diez años, de los cuales seis han sido frente a grupo y los últimos cuatro fueron como directivo escolar. En esta función he podido desempeñar funciones y actividades que permitieron decidirme a escribir el presente trabajo.

En esta emocionante función de dirigir un colegio de docentes, con sus respectivos grupos de alumnos, ha resultado una importante oportunidad para poner en práctica lo aprendido en clase durante la carrera universitaria, así como forjar un carácter que permitiera imponer y al tiempo conciliar con los docentes. Ser duro, pero a la vez flexible y guía de los alumnos, de modo que éstos y los docentes precisamente crean del director un guía, un líder que los conducirá hacia el éxito académico.

Asimismo, lo más fructífero de la actividad directiva ha sido apoyar a los docentes a que realicen su labor con los más altos resultados académicos posibles, tomando en cuenta que al ser formadores dentro de la escuela, se realiza esta labor con base en las experiencias tanto frente a grupo como vividas en carne propia, de ahí que al momento de sostener reuniones con los docentes he hecho hincapié en el sentido de actualizarse constantemente y considerar que los aspectos didácticos sobresalientes para la enseñanza de la Historia son: diseño curricular, diseño de objetivos, técnicas didácticas, recursos auxiliares y formas de evaluación (Sánchez, 1996: 25), de este modo no les será complicado dar su clase de manera eficiente.

Dado este bagaje de conocimientos adquiridos se entiende que se ha logrado obtener un aprendizaje, aunque se debe tomar en cuenta que el aprendizaje no consiste sólo en tener experiencias, sino en vivirlas, assimilarlas e incorporarlas a la vida diaria y laboral (Michel, 2006: 19), de este modo cuanto más experiencia tenga un docente más puede compartir con sus compañeros al momento de intercambiar comentarios de labores.

Respecto a un docente, como mi caso, que me nombraron Director, es más significativo aún contar con dichas experiencias y compartir con los docentes respecto al acto de impartir sus clases, evaluar los diversos procesos, mantener un orden dentro y fuera del aula, con un fin común y tomando en cuenta, como menciona Guillermo Michel (2006) la experiencia es base del aprendizaje y éste es progresivo y siempre incompleto.

De este modo mi quehacer dentro de la gestión directiva ha sido en todo momento guiar y procurar que los docentes realicen de la mejor manera posible su labor; en miras de lograr en los alumnos la adquisición de los aprendizajes esperados.

Con base en el plan y programas de estudios de 2011, tomando como referencia los doce principios pedagógicos y los ocho rasgos de normalidad mínima, los docentes imparten sus clases enfatizando las competencias, buscando alcanzar los aprendizajes esperados que se plantean en los contenidos, los cuales el docente debe impartir de manera sistematizada, con la aplicación de la estrategias y actividades apropiadas, así como su correspondiente herramienta evaluativa para la comprobación de la adquisición de los conocimientos.

Es pertinente mencionar que en el caso específico de la disciplina histórica impartida que como asignatura tiene un carácter interpretativo, ahí radica su importancia y responde a la necesidad de formación, antes que de información, (Hurtado, 2011: 49), por tanto, la estrategia didáctica y su aplicabilidad en el aula deben tomar en cuenta la diversidad del grupo de clase al que se va a impartir la asignatura; considerando que el acto de enseñar no sólo es “verter” información en la cabeza de un alumno (Silberman, 1998: 7), por lo tanto en todo momento se debe considerar como un acto de enseñanza – aprendizaje.

Alejándose, pues totalmente, de aquel vicio de proporcionar información al educando, y éste a su vez las reproduzca al pie de la letra en una prueba escrita, que le evaluará su *aprendizaje* sin embargo, no se exigía un esfuerzo mayúsculo que implique un desarrollo de habilidades cognitivas.

Por lo mencionado con anterioridad, resulta imprescindible hacer mención a aquel docente encargado de la asignatura que:

“...la Historia puede verse en dos formas: como un intento de explicar el presente a partir de sus antecedentes pasados, o como una empresa de comprender el pasado desde el presente”(Villoro, 2005: 38)

Asimismo, que comprenda aquel docente, bajo mi cargo, la importancia de alejarse totalmente del estigma que ha perseguido a la enseñanza de la Historia

como una asignatura pesada, tediosa, aburrida y sin sentido, en palabras de Luis González

“...la especie cenicienta del género histórico es la Historia que admite muchos adjetivos: anecdótica, arqueológica, anticuaria, placera, precietífica, menuda, narrativa y romántica”. (González, 2005: 57)

Por lo tanto, pese a que en ocasiones no sea especialista en la disciplina histórica, éste no es obstáculo para desempeñar sus funciones con ahínco y esmero, dado que es un profesor y debe prepararse para hacer su labor docente lo mejor posible frente a los alumnos; aunque si es menester que sea un especialista en Historia el docente de dicha asignatura en Secundaria.

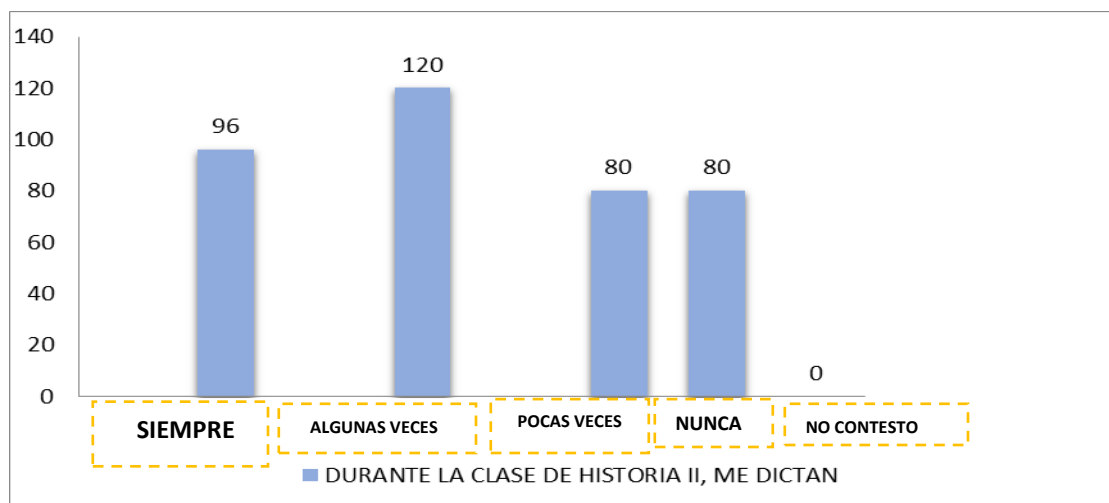
De este modo, se toman en cuenta las tres competencias que se numeran en el Programa de estudios respecto a la asignatura Historia, a saber son: a) Comprensión de tiempo y espacio histórico, b) Manejo de la información y c) Formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011: 23 – 24). Por lo tanto, las actividades y estrategias que se desarrollan en el aula tomarán un fin básico: desarrollar las competencias históricas.

Precisamente en este desarrollo es cuando el profesor manifiesta toda su capacidad para implementar un pertinente desenvolvimiento de su clase, así, resulta importante conocer en primera instancia el Programa de estudios en forma profunda, toda la estructura de éste, las implicaciones normativas que se manifiestan, las propuestas pedagógicas para el docente y los recursos didácticos que se pueden utilizar, no sólo sus contenidos programáticos; éstos últimos son el instrumento final de la utilización de todo un engranaje puesto en los planes de estudio.

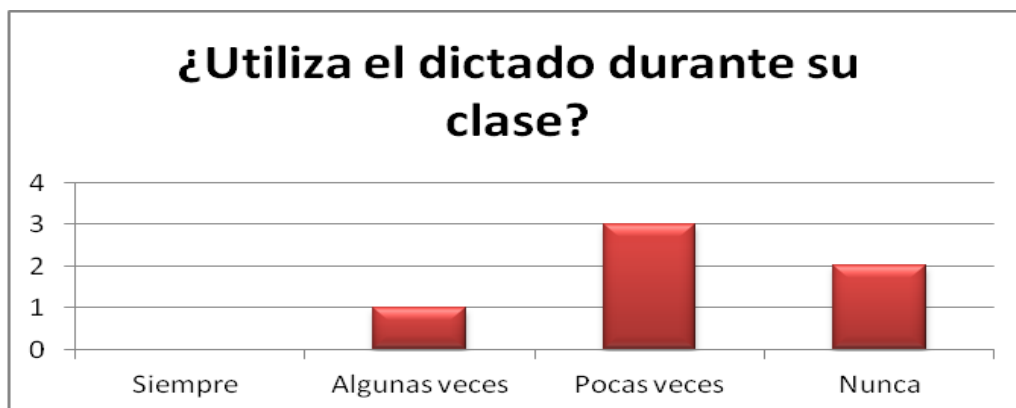
Es aquí cuando sobresale una dificultad grande ya que existen docentes que no saben o no pueden realizar su labor de modo que cubran las expectativas dadas por el mismo programa, dada esta situación se da la carencia de una estructurada planificación, de ahí que sus clases se tornen tediosas y sin sentido.

Al no tener, ni llevar una planificación el docente se ve en la penosa necesidad de improvisar sus actividades, y en el peor de los casos llegar a sostener y practicar el dictado sosteniendo con esa acción que la historia de esta manera, no se discute (Hurtado, 2011: 57), craso error de cualquier profesor, ya que el dicatado es lo que tiende a hacer una clase “aburrida”, y esta acción hace que los alumnos sientan cierta aberración por la asignatura, sin obtener ningún resultado real de aprendizaje óptimo, simplemente llenar páginas en su libreta, sin mayor objeto académico.

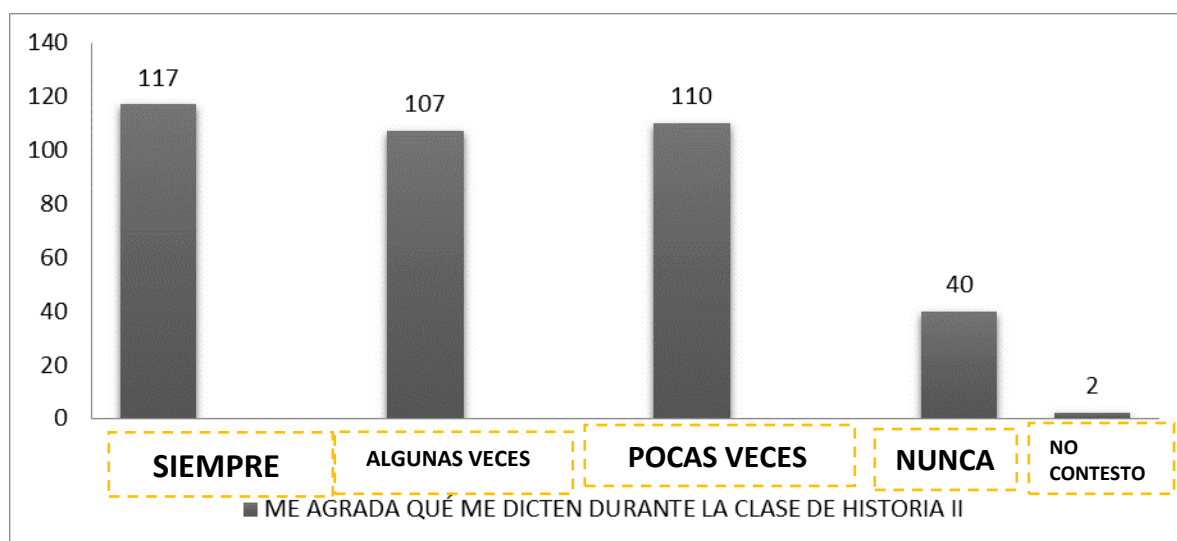
Respecto a este apartado tan importante como lo es la utilización del dictado en las clases de Historia, los alumnos y docentes encuestados arrojan las siguientes respuestas



Los alumnos encuestados afirman que si les dictan durante su clase de Historia, ahora bien la frecuencia con la que lo hacen los profesores, en sus propias palabras es de la siguiente manera.



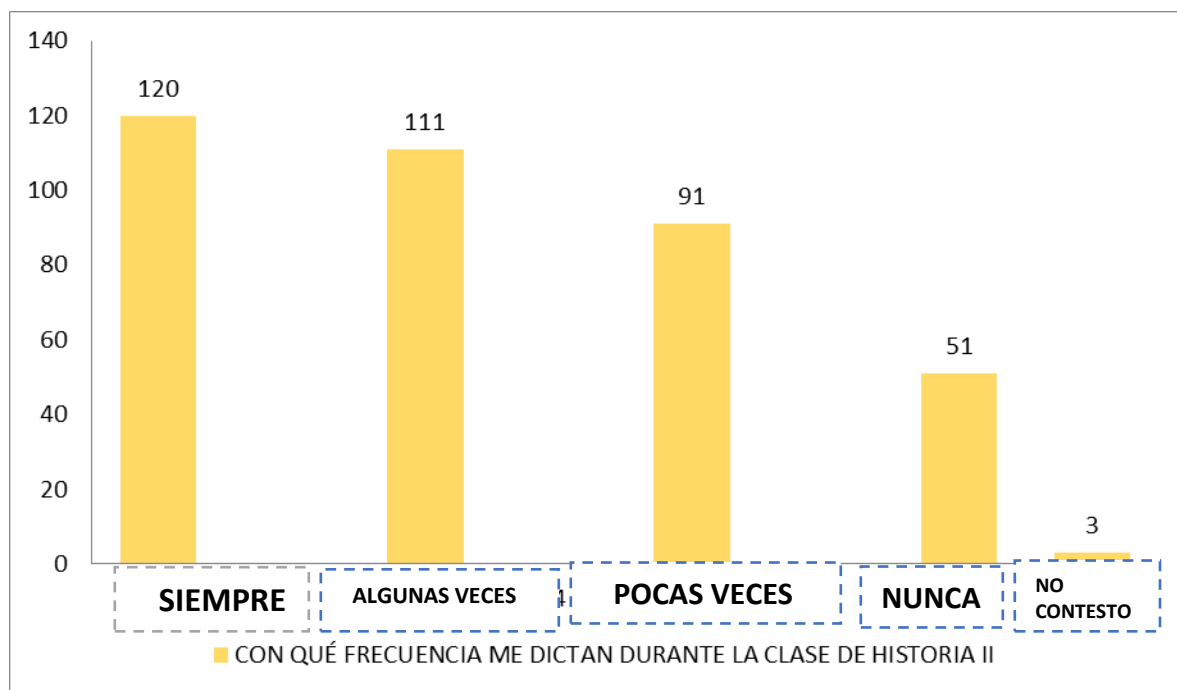
De esta manera se logra apreciar que mientras los docentes no admiten o admiten poco el empleo del dictado sus alumnos contrarrestan dicha información al sostener que, en efecto, se emplea de manera constante y rutinaria. Ahora bien, los docentes en efecto dictan lo que en el libro pueden ellos leer sin mayor problema, pero qué opinan sus alumnos sobre el dictado en su clase.



Las respuestas arrojadas por los estudiantes son, irónicamente, que les agrada el dictado en su clase, es en este momento cuando conviene reflexionar, ¿de verdad les agradara el dictado?, o es simplemente que así se han acostumbrado y lo ven tan normal ese acto de sus profesores, por años que en este momento que se les cuestionó sobre el hecho responden asertivamente ante tal situación. Incluso motivando a que sus respuestas en relación la frecuencia con

que les dictas sus profesores se vea similar y al mismo tiempo disparea entre los que mencionas que es muy común el dictado y lo que mencionan lo contrario.

La cuestión de esas clases carentes de estrategias apropiadas es también la razón que en México no se tenga de materiales, a pesar de haberse elaborado libros adecuados para niños, programas de televisión, creando así la necesidad de desarrollar la didáctica de la Historia, (Lerner, 1995: 1) esos materiales de reciente creación y la consecuente conciencia se han visto aún retasados por la apatía de los propios docentes, en cuanto ésta cambie se obtendrán muchas cosas positivas.



Es esta gráfica se aprecia que los alumnos de la Zona escolar S082 difieren, como se mencionó, sobre el dictado de su profesor, sin embargo éste es un marcador de que lo están haciendo, cuestión que ya está establecido no deben hacer.

Incluso, cuando el profesor se comprometa impartir Historia de manera objetiva verá con satisfacción que las pruebas puestas por el mismo arrojarán resultados favorables para todos, ya que de no ser así no sabrá definir hechos ni

conceptos que son propios de la Historia (Trepant, 1995: 139), y por tanto se tienen clases de mediana calidad, manteniendo ocupados a los alumnos por una cantidad de tiempo muy limitada.

Es por esta razón tan vital que a mi profesora de Historia le he solicitado que por ningún motivo dicte, debe buscar otra estrategia y alternativa amén de lograr que sus alumnos se mantengan activos, atentos y productivos en la clase.

Otro aspecto que se convierte en una dificultad al momento de enseñar la asignatura es que los docentes al momento de impartir su clase tienden a pedir el desarrollo de un tema, con títulos, sin embargo no se les ha enseñado a los alumnos a realizar este tipo de actividades de manera activa, para que se obtenga ese Aprendizaje Esperado que se marca en el programa. Ya que no se han utilizado las secuencias de realizar un tema de manera habitual (no rutinaria) (Trepant, 1995: 138), esto se da porque el docente da por sabido que sus alumnos han entendido claramente las instrucciones de lo qué y cómo deben realizar sus actividades en clase y extraclase.

De ahí que en todo momento de mi gestión directiva he sostenido reuniones con la profesora encargada de impartir Historia y le he solicitado que me explique lo que los alumnos debían hacer, posteriormente que me enseñe qué debían hacer y por último cómo se los va a explicar a ellos ya que de este manera enriquecemos su quehacer docente, asimismo puedo enterarme de los limitantes tanto de mis alumnos como de mis profesores, en caso específico de la que imparte Historia. Claro está que no de todas las actividades a realizar, ya que con una vez que realicemos este ejercicio los profesores de percaran de mi seguimiento cercano y así los alumnos, sin querer, serán beneficiados.

Por esta misma razón, antes de que se pretenda que un alumno realice algún trabajo, las indicaciones deben ser bien específicas y quedar claras a los estudiantes, así se evitan contratiempos e incumplimientos; dado que el 20% de

los incumplimientos en las actividades se debe a que los alumnos no captaron de manera correcta las indicaciones.

Pasando a otro aspecto relevante, el uso del libro de texto es muy complejo, puesto que existen diversos tipos y variado nivel de interpretación, explicación y análisis de los contenidos analizados en los libros de texto. En primaria se trabaja con los textos editados por la SEP, dentro de los cuales se analizan contenidos acorde con el plan de estudios, sin atender actividades que propicien el desarrollo de competencias, así como el logro de los aprendizajes esperados.

Ya en el nivel secundaria, al impartirse cada asignatura por un profesor específico se determinó utilizar un libro de texto, éste no es uniforme en todas las escuelas del país, como en primaria, sino que cada escuela puede escoger con qué libro trabajarán durante el ciclo escolar; en el caso de la Zona escolar S082 durante los tres últimos consejos técnicos se acuerda entre las escuelas el libro a trabajar. De este modo existe cierta uniformidad para poder trabajar las asignaturas. En el caso de las escuelas particulares las editoriales se acercan a las instituciones y ofrecen un extenso bagaje de propuestas bibliográficas, así como sus correspondientes recursos tanto para el docente como para el alumno. De este modo, se diversifica los tipos de libros que se utilizan en las escuelas secundarias, no sin ello se deja de lado lo importante de la clase: lograr la comprensión de los aprendizajes esperados.

Al realizarse un análisis de cuatro diferentes libros de texto de la hoy asignatura Historia II (Historia de México) editados en 1994, 1996, 2008 y 2011 encontré que:

El editado en 1994, HISTORIA 3er. CURSO, de los autores José de Jesús Nieto López, María del Socorro Betancourt Suárez y Rigoberto F. Nieto López, de la editorial Santillana, se organiza en ocho unidades y las actividades aparecen al final de cada bloque. Al final del libro viene de manera explícita todo el *Programa*

de *Historia de México. Tercer grado* (pág. 188), correspondiendo con lo planteado en el Plan y programa de estudios de 1993; una sugerente bibliografía tanto para el alumno como para el docente (pág. 191 – 192). Sin embargo, no presenta una guía de como se debe manejar el libro; ésta es una ayuda que si presentan los libros en la actualidad.

Por ejemplo, el tema *Lucha por la libertad* de la unidad 3 “La Independencia de México” se desarrolla entre las páginas 54 y 64, dividido en tres subtemas y éstos a su vez en varios subapartados, que dan cuenta del tema general; de forma narrativa con un lenguaje apropiado para que los alumnos conozcan la lección, arrojando fechas y nombres que completan la secuencia cronológica del acontecimiento. Inicia con una serie de *preguntas* detonadoras que buscan en el alumno ese interés por saber más de lo que ya conoció en primaria. Dentro de cada página vienen ciertas ventanas con datos interesantes y curiosos que propician el interés de los alumnos; asimismo tiene imágenes y mapas de los participantes en el acontecimiento histórico.

La página 65 está dedicada a actividades evaluatorias, las cuales constan de proponer al alumno realizar actividades que se resuelven tanto con lo visto en clase con su profesor como con lo leído en su libro; desarrollando tres habilidades, por lo menos en este contenido programático: comprensión lectora, expresión oral al responder las cuestiones planteadas y el ordenamiento cronológico de ciertos enunciados (recordando que dentro del texto se plantean fechas y nombres que pueden apoyar al alumno). Con esta misma tónica continúan las siguientes unidades. Cabe mencionar que este tipo de libros se siguieron utilizando hasta el ciclo escolar 2008 – 2009.

El editado en 1996 *LAS RAZONES DE LA HISTORIA DE MÉXICO*, la autora Paulina Latapí de Kuhlmann, de la editorial Ediciones Pedagógicas S.A. de C.V. se organiza en ocho unidades. Analizando misma unidad y tema del texto anterior, Unidad 3 “La Independencia de México”, coinciden en su organización,

se encuentra entre las páginas 61 – 75, dentro de éstas se desarrolla del tema de manera narrativa con fechas y nombres sobresalientes del acontecimiento analizado; así como situaciones anecdóticas que inciden en el beneficio de los alumnos al estudiar el tema, ya en la página 75 se promueve una actividad didáctica correspondiente a la unidad que comprende complementar un esquema, así como desarrollar en su libreta una serie de actividades variadas que bien podrían realizarse en el transcurso de la unidad. Ya para finalizar en el calce de la página presenta una secuencia de una línea del tiempo que el alumno debe ir realizando conforme se van concluyendo las unidades. Algo novedoso que presenta este libro (pág. 76) son las llamadas actividades de profundización, divididas en tres: Reflexionando sobre valores, Analizando un documento de la época y Armando tu propio glosario.

Para concluir la unidad (pág. 77) se propone una actividad de investigación sobre personalidades de Morelos e Hidalgo, en parejas; así como una lectura de un historiador “Leyendo a un historiador”. Ya al final de la página propone lecturas *ad hoc* para alumnos de secundaria, atractivas y que despiertan el interés de éstos. A pesar de ser la información muy estructurada y los hechos descritos con cierta veracidad y coherencia en su narración no se presta para que los estudiantes de secundaria la vean atractiva.

El libro de 2008 lo escriben Elizabeth Carbajal, Alejandro Reyes Juárez y Antonio Avitia Hernández, editado por *LAROUSSE*, arroja que ya se establecen propósitos y se organiza en cinco bloques, cada uno se divide en tres grandes temas: Panorama del periodo, Temas para comprender el periodo y Temas para analizar y reflexionar, éstos a su vez subdivididos en temas más específicos, coincidiendo con el plan y programa de estudios de 2006.

Armonizando con el tema tratado anteriormente, éste ahora corresponde al Bloque 2 “Nueva España desde su consolidación hasta su independencia”, subtemas *Crisis política* y *Del autonomismo a la Independencia*, está entre las

páginas 155 – 177. Inicia con una línea del tiempo del siglo XVI al XIX resaltando los aspectos sobresalientes del periodo (págs. 102 – 103); asimismo se numeran los propósitos que se buscan lograr (pág. 104). Se exponen los subtemas de manera descriptiva y narrativa arrojando datos de fechas y personajes sobresalientes durante el proceso previo y transcurso de la guerra de independencia.

Presenta cuadros de análisis y figuras para poderse observar varias vertientes del proceso, sin embargo no actividades. Al final el bloque muestra un pequeño glosario “Lo que debes recordar” (pág. 174) y un proyecto a realizarse al final del bloque (pág. 175) y proponen actividades y evaluaciones al final del bloque. En las páginas subsecuentes (176 – 177) presenta una serie de evaluaciones y autoevaluaciones; las cuales consisten precisamente en hacer actividades de reforzamiento, que bien podrían ser actividades a realizarse en el desarrollo del bloque; la autoevaluación es tipo rúbrica donde el alumno coloca sí logró o no lo propuesto en su libro de texto.

Finalmente, el de 2011, editado por Santillana; elaborado por Alberto Betancourt Posada, León Enrique Ávila Romero, Hugo Betancourt León, Armando Pavón Romero, Clara Inés Ramírez González, Rosalina Ríos Zúñiga y Elvia Zúñiga Lázaro. En concordancia con el tema analizado en los tres anteriores textos; este libro se divide en cinco bloques, el tema en cuestión corresponde plantea los Aprendizajes Esperados, así como propósitos, se organiza en cinco bloques con sus correspondientes evaluaciones y actividades por bloque. El tema, pues, se encuentra entre las páginas 140 – 151; subdividió en los mismo grandes subtemas que el libro de 2008; la diferencia de éste y los otros tres anteriores es que en el presente se plantean ejercicios de reflexión intrínsecos en el desarrollo del contenido programático. Existe ya una planificación dentro del mismo libro organizada en *inicio*, *planeación*, *desarrollo* y *cierre*. Éstas se hacen de manera formal en todo el tema organizados en cada subtema, finalizando con una rúbrica autoevaluatoria que da muestra del avance de los alumnos.

El texto desarrollado para explicar cada uno de los temas y subtemas es menor en cantidad a los libros anteriores, sin embargo, con base en éstos es que se plantean las actividades así como las ventanas informativas que dan datos y argumentos alternos al texto original que origina el interés de los alumnos al momento de trabajar con el libro.

Es probable que se esbocen sus interpretaciones y análisis de textos históricos de diferente vertiente, sin embargo el libro de texto no es la única herramienta que puede utilizar tanto el docente como el alumno. De ahí que los docentes de la Zona concuerdan en utilizar el libro de manera cotidiana.



Claro está, como se verá más adelante, que existen otros métodos y herramientas de enseñanza de la Historia, sin embargo para el docente y alumno de secundaria el libro es el que tiene a primera instancia y por tanto lo utiliza al máximo.

Ahora bien, el mayor obstáculo al que el alumno y docente se encuentran al momento de aprender la asignatura es la llamada y tan conotada *Historia de bronce*. Término poco estudiado por los docentes, sin embargo muy utilizado, más aún por los alumnos; es la que intentan *aprender* y memorizar, mas no saben de lo que realmente se trata; sin analizar que estamos inmersos y llenos por doquier de ese tipo de aprendizaje histórico.

En palabras de Luis González al hablar de las múltiples utilizaciones de la Historia dice que la “Historia de Bronce” es

...”la más pragmática ya que recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de las instituciones, se ocupa de los hombres de estatura extraordinaria; presenta hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación” (Villoro, 2005: 64)

De este modo, al proponerse precisamente lo que es este tipo de Historia muy pocos profesores saben realmente están enseñando y qué utilidad le están dando a la disciplina, esta perspectiva se ve claramente en las correspondientes evaluaciones que realizan los alumnos ya que se han convertido en una repetición mecánica. Se han aprendido largas definiciones de memoria, sin captar plenamente su sentido (Trepant, 1995: 140), aunado a que en México ha sido desarticulada la enseñanza histórica en el nivel secundaria, así Victoria Lerner (2002) propone que se debe a dos factores a) Falta de una propuesta para enseñarla en secundaria y b) Falta de los materiales didácticos y guías del docente que le ayuden a actualizarse en su labor.

Un docente debe estar en constante capacitación, perfeccionamiento e incremento de bases pedagógicas y disciplinares para completar al momento de impartir su clase más aún un profesor de Historia, puesto que se tiende a enseñar de manera torpe y simple, sin llegar jamás a la condiciones de aprender una Historia compleja (Zavala, 2000: 3), retomando fuertemente la de bronce, que en palabras de Luis González, llegó para quedarse ya que es la preferida de los gobiernos (Pereyra, 2005: 67)

Ya en esos quehaceres gubernamentales no haré hincapié pues sería una batalla absurda, lo único es mención de de ese tipo de Historia, si bien no es la ópima, ni apropiada para enseñarse a los alumnos, sin embargo, se podría utilizar para, a partir del conocimiento de ésta, crear el interés en los alumnos y lograr llegar aun conocimiento de una Historia crítica, aquella que es

“...la desenterradora de traumas, horrores, rudezas, barbaries, da a los caudillos argumentos para su acción transformadora, busca el ambicioso fin de destruir para después rehacer” (Pereyra, 2005: 72)

Con base en el Plan y Programas de estudios de 2011 todas las asignaturas deben ser impartidas enfatizando las competencias, buscando alcanzar los Aprendizajes Esperados y ambas cuestiones se obtenían mediante el logro de dichos aprendizajes que se plantean en los contenidos que el docente deberá impartir de manera sistematizada, aplicando estrategias y actividades apropiadas y su correspondiente herramienta evaluativa para la comprobación de la adquisición de los conocimientos.

En el caso específico de la disciplina histórica impartida como asignatura se debe recordar que tiene un carácter interpretativo, ahí radica su importancia y responde a la necesidad de formación, antes que de información, (Hurtado, 2001: 49), por tanto la estrategia didáctica y su aplicabilidad en el aula deben tomar en cuenta la diversidad del grupo al que se va a impartir la asignatura, considerando que el acto de enseñar no es sólo verter información en la cabeza de un alumno (Silberman, 1998:7), en todo momento se debe considerar que ese acto de enseñanza – aprendizaje no sea sólo un vicio de proporcionar información vanal al educando, éste a su vez los reproduzca al pie de la letra en una prueba escrita, sin que se exija un esfuerzo mayúsculo o implique un desarrollo de habilidades cognitivas.

Por lo mencionado con anterioridad resulta imprescindible formular una serie de propuestas didácticas y estrategias tanto de enseñanza, como de aprendizaje que logren el desarrollo de las competencias históricas; para tal efecto, se toman en cuenta las tres competencias que se nueran en el Plan de estudios de la asignatura Historia II a saber: Comprensión del tiempo y espacio histórico; Manejo de la información histórica; Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Es en este momento cuando se pone en énfasis

toda la capacidad del docente para desarrollar un pertinente desenvolvimiento de su clase, para esto resulta imperante conocer el programa de estudios en forma profunda, no sólo sus contenidos. Dejando de lado una Historia memorística y repetitiva, tomando en cuenta que la enseñanza de esta disciplina no debe presentarse como esa acumulación de datos sin más contexto que el ofertado por héroes y villanos (Hurtado, 2011: 42).

3.3.1. Planificación Didáctica

En el preciso momento que el docente ha conocido profundamente su plan de estudios toma conciencia de la importancia de crear todo lo idóneo para que una clase se desenvuelva correctamente, esto se logrará en cuanto se establezca el cumplimiento de manera cabal en la entrega y desarrollo de la planificación, tomando en cuenta que toma un papel predominante a tal grado que:

“asienta la educación de una persona, sugiere ser eficaz, integral y en competencias no puede quedar librada a la improvisación o a las veleidades subjetivas de los posibles educadores que se encuentran comprometidos con un grupo de educandos”
(Moncada, 2013: 133)

De este modo, con una planificación eficaz, bien estructurada, se tendrá su correspondiente buen desempeño dentro y fuera del aula. Dentro, con los educandos y sus actividades realizadas; fuera, ya que se pone en práctica lo aprendido en el aula y desarrolla las actividades extraescolares con enorme facilidad.

Tal como se ha planteado, para que un docente haga un trabajo competente se debe estar actualizado y proactivo en la resolución de su clase; de este modo es imperativo conocer que la planificación es básica y esencial porque con ella se establece con toda seguridad los pasos que seguirá en el desarrollo de su clase, tanto él como sus alumnos, dan que ésta es una propuesta de trabajo que organiza las acciones de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación llevadas a cabo durante un periodo determinado, puede ser a lo largo del ciclo escolar,

bimestre, semana o clase. (García, 2012: 53). Así, dentro de ésta se debe colocar como pretende alcanzar los aprendizajes esperados y desarrollo de las correspondientes competencias.

Efectivamente, la planificación es un acto reflexivo donde el maestro imagina lo que puede hacerse para que los alumnos incrementen el dominio sobre ciertas competencias (Sánchez, 2016: 88), asimismo, todo aquello que se pretenda realizar por parte del docente se debe plasmar, en consecuencia lo que los alumnos ejecutan y presentar evidencias que sustenten lo plasmado en la planificación, por eso mismo se debe hacer con toda claridad.

Este esquema de planificación se sostiene por varios elementos y momentos siendo el más importante y corazón de la misma: la secuencia didáctica. Ésta tiene intrínseca la situación didáctica, definida como un conjunto de actividades articuladas, que implican relaciones docente – alumnos, dando como resultado la construcción y aprehensión de los aprendizajes esperados.

La secuencia didáctica se desarrolla en tres momentos diferentes aunque concatenados entre sí y el contenido programático; por tanto las situaciones didácticas sirven como pretexto para que el alumno se muestre interesado (y no forzado) en lo que va a aprender.

De este modo, hago un espacio para hacer una aclaración importante en el entendimiento del trabajo docente. Existen profesores en la actualidad que al momento de desempeñar su labor se detienen ya que no tienen definidos los conceptos que se manejan siempre en la enseñanza de la Historia. Por lo mismo, en mi labor como líder del equipo de secundaria es mi deber guiar a los docentes por un camino que les haga más digerida su labor y al mismo tiempo logren hacerlo de la mejor manera. En mi carácter como conocedor de la Historia me debo enfocar en guiar a mi profesora a conocer los conceptos que rigen el plan de estudios y logre transmitirlos a sus alumnos, claro está mediante estrategias que desarrollen las capacidades de éstos y queden claros los conceptos.

El concepto que más confusión produce en ésta es el de “planificación” trastocado en planeación. Éste último era el utilizado en antaño, sin embargo actualmente se ha evocado a una reconsideración, redefiniéndose como se conoce y emplea: Planificación. De este modo, tomando en cuenta al *Diccionario de la Lengua Española* la planificación se define como:

“Plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado. (Real Academia, 2001: 1779)

Asimismo, en dicho diccionario se encuentra definido el concepto de planeación, que se explica como un planteamiento y éste a su vez como planear el cual se manifiesta como *trazar o formar parte de una obra* (Real Academia, 2001: 1778). Así, la importancia del entendimiento de ambos conceptos radica en que los profesores con base en su programa de estudios de establecer el orden y serie de actividades específicamente establecidas en tiempo, buscando en todo momento la obtención de los Aprendizajes Esperados, así como la correspondiente competencia, de manera sistemática y con un fin específico.

Por esta misma razón, la Secretaría de Educación Pública (SEP) hacia 2012 editó una serie de materiales que apoyan al docente en la realización de una buena práctica docente, dando un soporte teórico que realmente les hace falta a los maestros. Claro está que antes de que un profesor lo analice lo debe hacer el directivo para que de éste surja la información ya jerarquizada en las necesidades de cada institución, así puede instruir a su colegiado como hacer uso de dichos materiales.

Por eso en el momento en que le encomendaba a mi profesor la realización de su planificación, en lo primero que hacía énfasis fue en el conocimiento de su programa y los Aprendizajes Esperados, ya que de ahí partiría para proponer sus actividades, de este modo lo alejaba totalmente de la visión que se tiene de realizar y entregar la planificación como un mero trámite administrativo.

Este material consta de 5 tomos, cada uno con cierta temática específica, concatenados uno con los demás.

El segundo tomo titulado *La Evaluación durante el ciclo escolar* plantea, entre otras cuestiones, lo básico que se debe contener para diseñar la planificación, por lo tanto, al docente le corresponde conocer las competencias, enfoque didáctico, aprendizajes esperados, contenidos programáticos, metodología para el trabajo, recursos y materiales didácticos, así como las técnicas e instrumentos de evaluación apropiados (SEP, 2012: 18), éstas características subyacen amén de conocer a plenitud el programa y plan de estudios correspondiente a la asignatura por impartir, pues en éste se detalla a plenitud los aspectos antes mencionados.

Cuando el profesor cumple con revisar concienzudamente ese documento vital para su formación, es momento de realizar su planificación ya que debe preguntarse qué y para qué enseñar, así está atento a los ritmos y estilos de aprendizaje, así como a las dificultades para que enfrentan los alumnos (SEP, 2012: 20), por eso mismo, el docente es quien va a diseñar va marcando pautas para valorar el avance real de los alumnos, así como de él mismo, sin recurrir ni permitir a ninguna autoridad que lo haga, antes bien, da muestra de su introspección y así logra un avance mayúsculo en su práctica. De este modo, se debe considerar que las actividades planificadas constituyen a su vez actividades de aprendizaje y éstas constituyen ejercicios de evaluación formativa de seguimiento (Trepát, 1995: 142).

Si bien el término planificación es el empleado en la actualidad, Robert Gagne y Leslie Briggs (2001) proponen tiempo atrás que el aprendizaje debe planificarse para que las personas se aproximen al máximo a sus metas, por tanto la enseñanza planificada contribuye al desarrollo personal de manera tan compleja como sea posible. Entonces, al ejecutar una planificación se debe considerar que implica momentos de tranquilidad y claridad (Sánchez, 2016: 88) que son los

propicios para realizarla ya que requiere sistematizarse de modo que de continuidad a los aprendizajes y hacer implícita la propuesta del docente independientemente del formato a utilizar (SEP, 2012: 17), no se puede realizar incoherentemente ni mucho menos sin tomar en cuenta las cuestiones oficiales.

Bajo la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (2012) existen seis elementos imprescindibles para considerarse en la planificación:

- a) Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- b) Selección de estrategias didácticas y su correspondiente evaluación.
- c) Reconocer que los aprendizajes esperados son el referente del diseño del trabajo didáctico.
- d) Creación de oportunidades de aprendizaje significativo y promoción de la inclusión.
- e) Contar con evidencias de aprendizaje
- f) Comunicación de logros de aprendizaje, a padres, alumnos y autoridades.

Con base en estos se podrá lograr una mejora sustancial en el trabajo docente y así un mejoramiento en el desempeño académico de los alumnos. En conclusión, el docente además de conocer su programa, alumnos y el proceso de planificar, debe ser constante en éste último, ya que así se obtendrán los resultados esperados. En las encuestas aplicadas a los docentes en activo de la zona escolar S082, al cuestionárseles sobre el tipo de planificación que utilizaban y si introducen dentro de ésta secuencias didácticas innovadoras los resultados son como siguen...



Se observa que los docentes sostienen que realizan una planificación bajo el enfoque de competencias y uno solamente (del Colegio ARCE) responde utilizar la que se trabajada de manera argumentada. Esto demuestra que existen docentes que se han mantenido en un letargo de preparación y siguen manifestando que el origen de su labor frente al grupo es basada en Competencias, sin embargo, olvidaron que ahora existe una nueva forma de planificar. Si bien, se sigue trabajando para lograr el desarrollo de las competencias históricas y la adquisición de los aprendizajes esperados, ahora es bajo una argumento que se permitirá dicho cometido; tomando en cuenta desde un diagnóstico de los alumnos y la asignación de las actividades veladamente explicando el por qué y su cometido al hacerlas.

En cuanto la Supervisión dio por entendido la realización y utilización de este tipo de planificación, los docentes debían comenzar a trabajar en ello; por tanto giré instrucciones a mi profesora para que comenzara a analizar como es este tipo de planificación; así mismo junto con ella he trabajado en realizar un formato apropiado para que se lleve a cabo su clase con miras a obtener los resultados esperados y aumentados por llevar una propuesta más favorable, aunque requiera mayor trabajo. Por fortuna mi profesora además de ser profesional es comprometida con la Institución, con los alumnos y con ella misma para fortalecer y mejorar su práctica docente.

A pesar de estarse manejando desde este ciclo escolar la planificación argumentada, es pertinente mencionar que pocos docentes saben qué es y cómo se lleva a cabo dicho tipo de planificación; por tanto es menester mencionar que tiene siete elementos, Raúl Sánchez Barajas (2016), propone que son los siguientes: propósito, actividades, recursos materiales, organización, espacio, tiempo y evaluación. A saber cada uno de los aspectos antes mencionados cumplen una función específica; siguiendo con el autor antes mencionado se establece que:

Propósitos: Es todo aquello que se quiere lograr en términos de aprendizajes con los alumnos, en lo que se quiere avanzar con ellos. Tomando como base en todo momento los Aprendizajes esperados implícitos en los planes y programas de estudio.

Actividades: Se debe tomar como base los tres momentos claves de la clase, inicio, desarrollo y cierre. Se debe tomar en cuenta el contexto de los alumnos: lo que saben, lo que se desea aprender y la forma en que aprenden los alumnos.

Recursos materiales: Los diversos recursos didácticos de los cuales hace y puede hacer uso tanto el docente como los alumnos durante la clase: libro, láminas, cuadernos, fichas, entre otros; justificando la razón de utilizarlos con base en las actividades solicitadas.

Organización: Se define la forma de intercambiar y de comunicarse entre ellos. Es la manera en que se organiza al grupo para poder trabajar durante la clase.

Espacio: Se determina el *lugar* donde se va a llevar a cabo la clase, puede ser el salón, el patio, laboratorio; explicando la razón de por qué se utiliza dicho lugar.

Tiempo: Se refiere a la duración que tardaran los alumnos en realizar las actividades asignadas

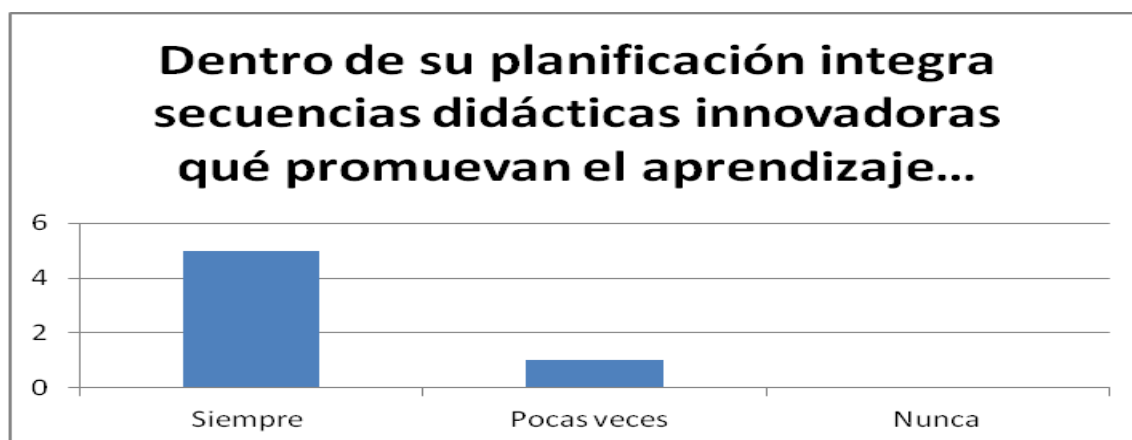
Evaluación: Se toman en consideración tres aspectos, a) momentos, b) criterios y c) instrumentos.

- a) Momentos: Se puede realizar en cada uno de los momentos del desarrollo de la clase.
- b) Criterios: Se toma en cuenta la relación de las capacidades implícitas en las competencias del programa y los aprendizajes esperados que se consideraron para la clase.
- c) Instrumentos: Se enfocarán a las evidencias que arrojen las actividades realizadas por los alumnos, considerándose como evidencias para demostrar lo que han aprendido: reactivos, ejercicios, gráficos, dibujos, cuestionarios, entre otros. Claro está que

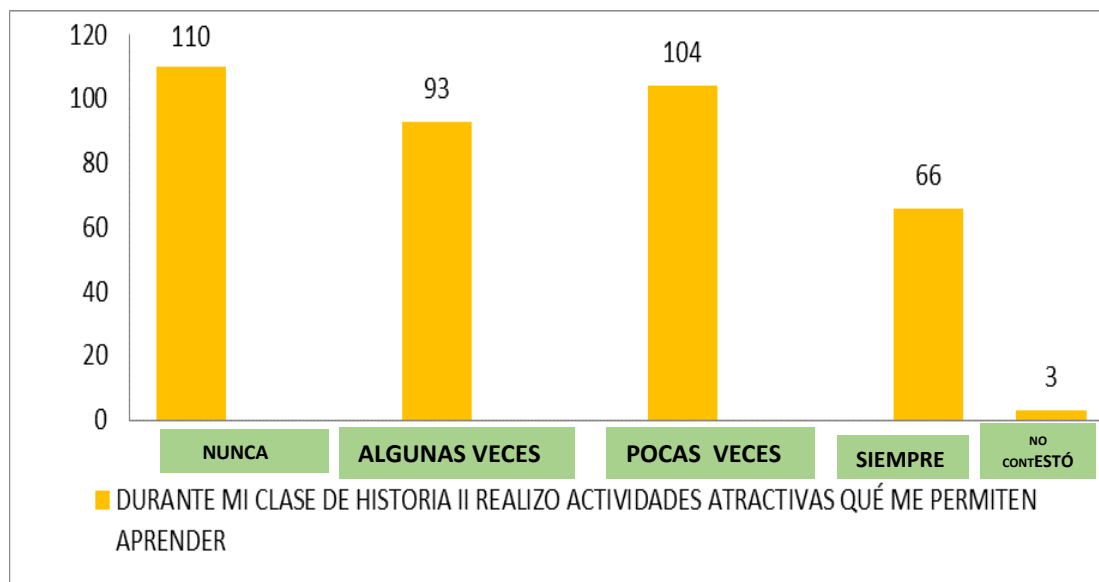
dichos instrumentos se verificarán con base en rúbricas establecidas. (Sánchez, 2016: 140 – 141)

Así con base en estos aspectos es como se ha ido realizando la planificación de la profesora, exprofeso indicaciones de parte de la supervisión escolar. Claro está que existen elementos que se van desarrollando de manera implícita sin que por ello se dejen de lado las argumentaciones al momento de lograr o no lograr los aprendizajes esperados.

El otro cuestionamiento que se planteó a los docentes fue, independientemente del tipo de planificación utilizada, si se plasman secuencias didácticas innovadoras para promover el aprendizaje. Los resultados fueron así.



Al observar la gráfica cuyos resultados resaltan que la mayoría de los docentes manifestaron proponer siempre ese tipo de secuencias dentro de las cuales se plantean actividades que fomentan en todo momento el aprendizaje esperado. Quizá todos lo contestaron así ya que de este modo consideran su labor, sin embargo al cuestionarse a los alumnos sobre si sus actividades realizadas en clase les parecían atractivas y favorecían su aprendizaje, estos fueron los resultados:



Con estos resultados se da pauta a que los docentes deben poner más énfasis en su labor, sobre todo al momento de plasmar en su planificación las actividades que sus alumnos han de realizar; tomando en consideración que las actividades deben ser atractivas y obliguen a movilizar los conocimientos y a transferir sus aprendizajes y desarrollar adecuadamente las competencias (Viso, 2010: 20)

Dado esto mismo, se hace la propuesta de un formato de planificación que se corresponde con lo esperado para que se consoliden los Aprendizajes esperados de cada contenido programático. Si bien, es sabido que no existe un formato en específico para planificar y cada docente puede crear el propio, siempre y cuando se cumpla con lo anhelado, es pertinente que cada institución formalice ese vital instrumento docente, así se logrará tener un mejor control y ejercicio docente – administrativo y su correspondiente directivo enfoca de manera concreta la revisión y concreción del desarrollo de la clase.

**COLEGIO PEDAGÓGICO ARCE, S.C.
PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA**

ASIGNATURA:		
NÚMERO DE SESIONES:	PERIODO:	
BLOQUE:		
APRENDIZAJE ESPERADO:		
COMPETENCIA DISCIPLINAR:		
ESPACIO:		
CONTENIDO PROGRAMÁTICO:		
TEMA:		
RECURSOS:		
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA:		
INICIO:		
DESARROLLO:		
CIERRE:		
EVALUACIÓN:	PRODUCTOS:	OBERVACIONES:

ELABORÓ
Profr. (a) _____

Vo.
Director Escolar

3.3.2 Competencias históricas en la Educación básica.

Si bien el docente al impartir la asignatura histórica busca que los alumnos aprehendan y se apropien del conocimiento, buscando rescatar los aprendizajes esperados, mediante diversas estrategias. Sin embargo, dejan de lado lo elemental, por lo cuál se rige la educación actual: el desarrollo de las competencias, mediante el logro de los aprendizajes esperados.

En el caso de la educación del nivel secundaria, como es sabido, las clases se imparten con base en asignaturas, esto es que un profesor se enfoca en impartir una sola disciplina o área de aprendizaje. Por lo tanto, el impacto sobre los alumnos es mayúsculo pues se entiende que la amplitud de los contenidos es menor. De este modo, cada asignatura tiene sus respectivas competencias, no obstante pertenece al mismo campo formativo que otras asignaturas, las competencias son específicas en cada una de éstas y se deben desarrollar con sus respectivos Aprendizajes esperados que deben responder a necesidades concretas de una comunidad (Hurtado, 2011: 42).

Todo lo que se establece dentro del plan y programa de estudios de la Historia en la Educación secundaria viene determinado, como es sabido, por el organismo gubernamental encargado de la educación, de este modo en el caso de la Historia impartida en secundaria tiene tres competencias específicas que se buscan lograr a lo largo del ciclo escolar, teniendo como soporte la obtención de los aprendizajes esperados. Las competencias que se buscan desarrollar al momento de estudiar Historia en la Educación Básica, en específico en secundaria son: a) Comprensión de tiempo y espacio históricos, b) Manejo de la información histórica y c) Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

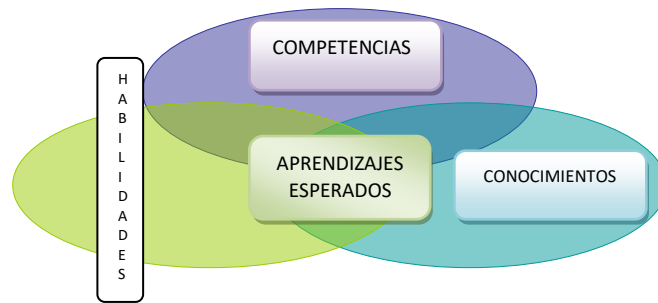
La cuestión es precisamente interrelacionar las competencias con la obtención de los aprendizajes esperados mediante el desarrollo de los contenidos programáticos en clase, por lo tanto, es en este momento donde se deben poner en práctica estrategias didácticas apropiadas que promuevan en los alumnos la

obtención de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias históricas pertinentes.

Cuando el profesor haya logrado que los alumnos desarrollen las competencias y más aún los aprendizajes, se cumplirá gratamente que el conocimiento histórico posibilite en el ser humano la conciencia de una posición en la sociedad y la identificación necesaria para el devenir (Sánchez, 1996: 20), por esa misma razón es deber del profesor mostrarle al alumno que la Historia no es estática, no se paraliza en lo que los libros y el mismo profesor mencionan en sus clases. Va más allá, se debe lograr que los alumnos desde edades tempranas logren visualizar que no es la Historia del pasado, sino que estudia al hombre en su totalidad (Salazar, 1999: 17).

Así, el aparato gubernamental encargado de establecer las normas educativas, la SEP, ha visto imperioso instruir a los docentes para que sea una meta final el que los alumnos expliquen el pasado desde una perspectiva ajena a fanatismo sin ser relativa, por el contrario siendo objetivos y fieles a lo analizado en clases. Sin embargo, no se ha analizado que no todos los alumnos podrán hacerlo ya que no todos poseen las habilidades ni han desarrollado las competencias necesarias para poderlo lograr, aún alcanzando los aprendizajes esperados.

Me explico, los Aprendizajes dados por el plan de estudios se pueden alcanzar conjuntando tres aspectos relevantes: competencias, habilidades y conocimientos; ahora bien estos aprendizajes se pueden obtener de manera concreta por cualquiera de los alumnos, aplicando sus conocimientos y habilidades durante sus clases, con éstas en conjunto desarrollan las competencias históricas ya mencionadas, empero la de comunicar y hacerse expresar de manera oral y/o escrita esos procesos históricos no la logran aún al finalizar el ciclo escolar.



Los tres elementos en conjunto y de manera acompañada logran en los alumnos los aprendizajes esperados.

De este modo, existe un planteamiento paralelo al hecho por la SEP, que permite entender la razón de la enseñanza de la Historia en México, Frida Díaz – Barriga (1998) lo propone así:

“Entre los principales propósitos o metas educativas que persiguen la enseñanza de la Historia están a) comprensión de fenómenos sociales y de la naturaleza; b) desarrollo de la capacidad de reconstrucción del contexto histórico; c) comprensión de procesos; d) adquisición de conceptos y categorías explícitas básicas y habilidades específicas del dominio de la Historia y e) desarrollo de la capacidad de análisis de fuentes de información.”

Al realizar un análisis con detenimiento las propuestas de la autora resultan ser la base de las competencias propuestas por el plan de estudios que rige actualmente la educación histórica en el nivel básico en México, claro está con otras palabras y dimensiones ya que Díaz – Barriga va más allá de lo que un alumno podría lograr en la educación básica; no por falta de méritos sino por el poco seguimiento que se hace de la asignatura y el desenvolvimiento correcto de los docentes y alumnos respecto al mismo alumno.

Existen diversas formas de enseñar y aprender Historia, sin embargo los docentes han caído en el retraimiento de hacerlo de una sola manera, sin valorar

que si la verdadera finalidad de la enseñanza histórica fuera atiborrar a los alumnos de fechas o fórmulas el llamado método catequístico sería el idóneo (Lief, 1974: 50), por fortuna no es de esta manera, más aún con el modelo que se enseña actualmente, sostenido por el constructivismo, cuya propuesta del estudio de la Historia es que va de un perfeccionamiento de las capacidades de aprendizajes significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno tendientes a una visión comprensiva del mundo (Díaz – Barriga Frida, 1998: 3), dejando de lado totalmente aquella acumulación absurda de datos que no servirán de nada.

Por tanto, pretender desarrollar una mejor pedagogía se realizan análisis y conjeturas sobre cuál podría ser el más idóneo para desarrollar en los alumnos las competencias adecuadas de cada asignatura y lograr los Aprendizajes esperados, los cuales son pilares de la enseñanza – aprendizaje en la actualidad.

De este modo, siguiendo a la misma autora, propone que:

“una propuesta didáctica constructivista para enseñar Historia requiere analizar de manera conjunta los contenidos curriculares y los recursos o métodos didácticos (Díaz - Barriga, 1998: 3)

Este razonamiento se realiza trece años más tarde de lo planteado por Díaz – Barriga, tomando como base al constructivismo y poniendo énfasis en el Modelo Basado en Competencias. Llegó el reordenamiento y propuestas de enseñanza; ahora corresponde al docente impactar en sus estudiantes con esa novedosa forma de enseñar y aprender.

Se realizó un ajuste de los contenidos programáticos de manera general, en el caso particular de la Historia, se hace de forma más analítica; dejando de lado a cronología y hechos anecdóticos. Además se propone metodologías y formas de trabajo. Cuando se revisa de manera profunda el programa se puede apreciar que dejándose de lado la cuestión anecdótica de los contenidos de esta manera los procesos de la Historia de México si bien siguen una secuencia, se enfocan más en resaltar las cuestiones económicas de éstos. Es una buena

oportunidad para el análisis y enseñanza histórica desde otra vertiente como no había enseñando en la educación básica.

Si bien es una novedosa manera de ver la Historia en la educación básica, es aquí donde el docente debe enfocar todas sus competencias y habilidades para poderla enseñar, conociendo él primero los conceptos que se manejan, así como la mejor manera que sus alumnos los aprendan y de esta manera complementar la secuencia de hechos y procesos por impartir.

Por lo tanto, es preciso mencionar que el docente debe preparar muy bien su clase para que al momento de impartirla logre que sus alumnos entiendan que no se estudia el pasado sino el valor explicativo de éste para vincularlo al presente (Salazar, 1999: 18), por desgracia la didáctica de la Historia en México ha tenido un desarrollo mínimo en comparación con la de Estados Unidos y sobretodo con la de Europa (Lerner, 1995: 1), aún así la SEP se ha esmerado en que los profesores encargado de enseñar Historia estén mejor capacitados y ofrezcan mejores clases.

3.3.2.1 Comprension de tiempo y espacio históricos.

Esta, que es la primera de las competencias a desarrollar en el curso de Historia, durante la educación secundaria, sostiene que se favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico; implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad (SEP, 2011: 23)

Cuando una persona estudia Historia en el nivel básico inmediatamente piensa en fechas, nombres, lugares y únicamente al estudiarlos se ha hecho un ejercicio memorístico y de repetición ante una prueba escrita. De este modo, es prescindible, en primer instancia, que se establezcan estrategias *ad hoc* para enseñarla con esta competencia en específico se enseñe y se aprenda, mas no se memorice únicamente. Por tanto, al proponerse dichas tácticas se logrará que la meta propuesta se logre y no únicamente un trámite administrativo, haciendo en consecuencia de lado la llamada Historia tradicional, por aquella preferencia del tiempo corto, por los individuos y los acontecimientos (Collazo, 2012: 53).

Sin embargo, no es posible que las mejores estrategias didácticas alejen esa incoherente conjunción con el estudio del tiempo tal como afirma Jaime Collazo (2012), al decir que el conocimiento histórico es imposible no relacionarlo con el tiempo, ya que éste es un elemento imprescindible del análisis histórico y su estudio. Dado lo anterior, para la comprensión del tiempo histórico involucra nociones teóricas como cambio, continuidad y duración de los hechos o secuencias (Diaz – Barriga Frida, 1998: 8), de esta manera el docente debe aplicar en sus alumnos el hábito de la realización de ejercicios que impliquen de verdad la comprensión del tiempo histórico, no sólo la memorización; que si bien ésta es un componente del tiempo histórico no basta quedarse ahí. Con lo cuál, lo que se debe considerar son ejercicios propios como ordenamiento cronológico de acontecimientos y la adecuada realización e interpretación de una línea del tiempo.

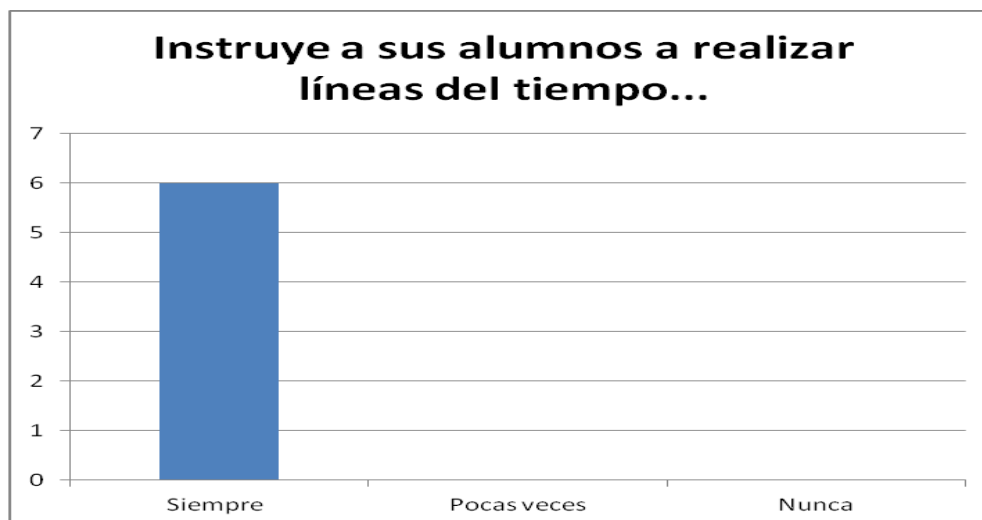
Asimismo, el Plan de Estudios de 2011 propone una serie de estrategias a realizar con sus alumnos y posteriormente que ellos las realicen con base en lo explicado y enseñando por el profesor. Se trata que el docente en primer instancia sepa y realice las estrategias y actividades que asigne a sus estudiantes, por lo mismo recalco que es imprescindible la lectura y análisis del plan de estudio y se dará cuenta de que lo planteado puede serle útil en su labor docente diaria.

De este modo se propone que una de las eficaces estrategias para poder desarrollar la competencia planteada es la conocida como **Línea del tiempo**, que es una de las herramientas más eficaces para trabajar el tiempo histórico: Es un mapa en el que se plasman acontecimientos y procesos y se indica si son de larga, media o corta duración; una vez ordenados, es posible identificar relaciones de simultaneidad, conexiones históricas, interrelación, consecuencias, entre otras (SEP, 2011: 100).

En el plan de estudios analizado es en la propuesta de contenido programático *Panorama del periodo*, donde se puede aplicar de manera más fáctica la línea del tiempo, aunque se puede usar en cualquier contenido y dependiendo de la habilidad del profesor es el resultado que se obtendrá al realizarse por parte de los alumnos.

Otra estrategia a desarrollar para la competencia del espacio histórico es la realización de los **Mapas históricos**, que son herramientas fundamentales para desarrollar la noción de espacio histórico. Difieren de los mapas geográficos, pues consignan hechos y procesos del pasado. Existen dos tipos que apoyan la disciplina histórica: a) Aquellos producidos en el pasado (mapas antiguos) y que son una excelente fuente documental y b) Los elaborados *ex profeso* para consignar hechos y procesos históricos.

Ya con esta perspectiva, los docentes de la Zona analizada al encuéstarseles sobre la utilización de las líneas del tiempo en su clase, arroja lo siguiente, el cien por ciento de los encuestados argumentan instruir a realizar las líneas del tiempo en su clase, de esta manera se comprueba que es una herramienta muy útil para lograr esta competencia.



3.3.2.2 Manejo de la información histórica

En el mismo tenor y orden de las competencias a estudiar durante el curso de Historia, la segunda *Manejo de la información histórica*, la cual permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado, logrando que formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos, seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos (SEP, 2011: 23) , de este modo los alumnos bajo la supervisión de su profesor podrá hacer uso de la información histórica que llegue a sus manos, teniendo en cuenta que ésta le será útil, no únicamente al momento de un examen.

Del mismo modo, siguiendo con el programa de la SEP, se pretende que los alumnos analicen, comparen y evalúen diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado, para que describan, expliquen, representen y expresen sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información y de este modo empleen en su contexto conceptos históricos. (SEP, 2011: 23 – 24)

Por ende, es importante que los alumnos al estudiar cualquier asignatura y sus respectivos contenidos sepan manejar la información que reciben dentro de

sus clases, no únicamente memorizarla y repetirla en una prueba escrita y oral; por el contrario que conozcan que hacer con ella, al mencionar la palabra *manejarla* es precisamente eso utilizarla de manera útil y que sea productiva para su conocimiento y aprendizaje cotidiano.

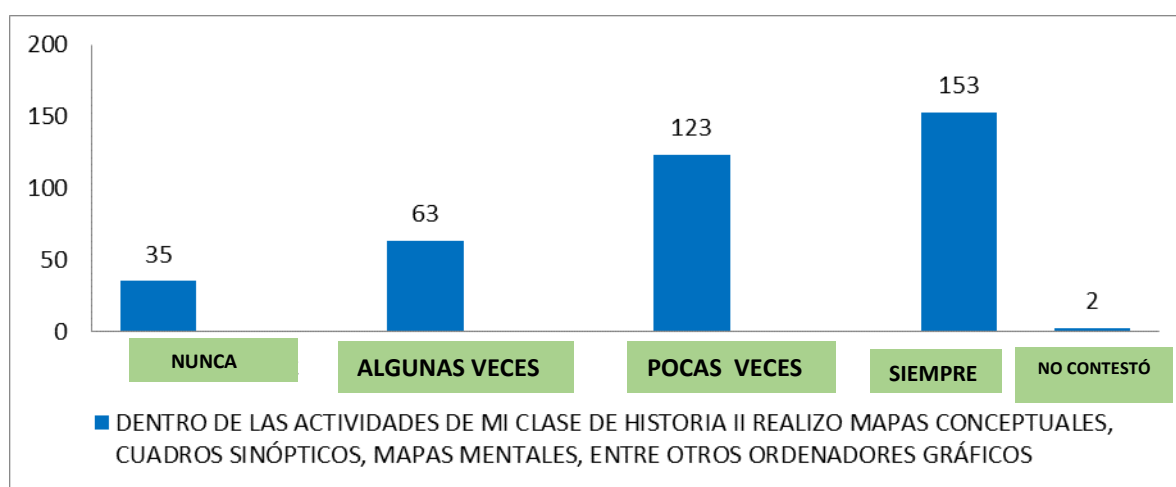
Sin embargo, es pertinente hacer mención que los alumnos aún en el tercer grado de secundaria carecen de la habilidad o no saben definir hechos ni conceptos ya que casi nunca se les enseña a utilizar definiciones en las actividades de aprendizaje en el aula (Trepát, 1995: 139), por lo tanto esta competencia consisten en realizar análisis de información proveniente de textos históricos y su correspondiente producción de escritos que favorecerían a los alumnos a proponer interpretaciones, con base en una correspondiente lectura previa.

Siempre se debe apreciar qué y cómo se está enseñando dentro de las aulas ya que el curriculum oculto se transmite por encima de todo, valores y actividades (Gine, 2000:157), así los contenidos a enseñar y las actividades de análisis de textos deben ser siempre congruentes con la carga axiológica de los alumnos y docentes. Al ser nuestra educación laica, no es permitido que se impartan ciertas temáticas sobre religión cualesquiera que sea, sin embargo, ajeno a éste tópico si se debe hacer hincapié en el uso de los valores que acompañan al desarrollo de la Historia enseñada a los alumnos, resaltando la capacidad de los docentes para no caer en la emisión de los juicios de valor, la cuál conllevaría a que los alumnos lejos de emitir su propia conclusión y opinión, únicamente repetiría lo dicho por su profesor (a).

Debido a que esta competencia es la más fuerte que se debe desarrollar tanto en el salón de clases, como con actividades extraclase el Plan de estudios 2011 plantea asimismo ciertas actividades que se pueden realizar de manera sistemática, claro está con miras a lograr la competencia. Estas son: Análisis de

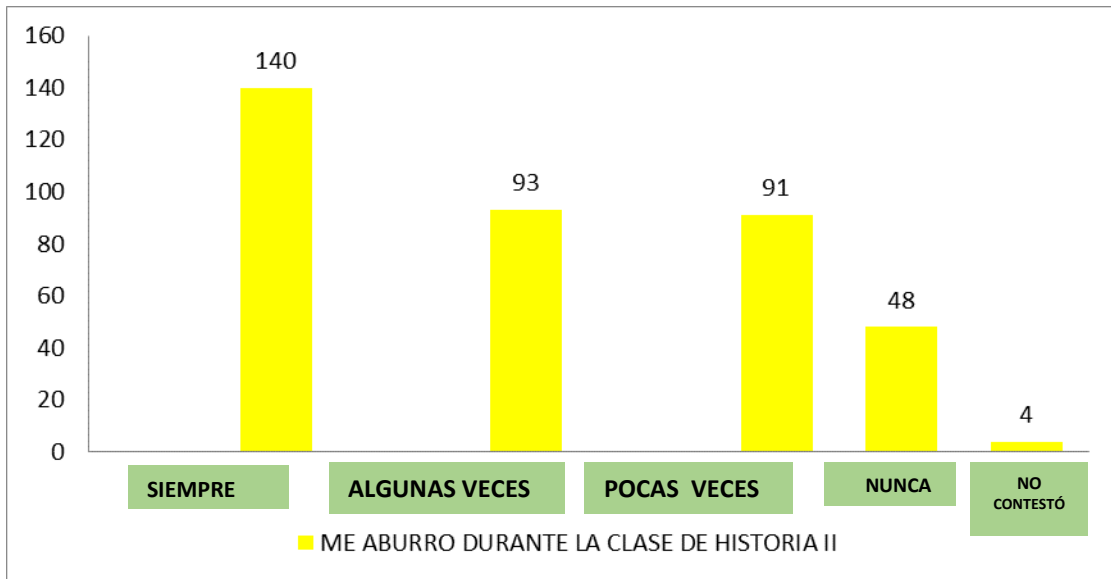
fuentes históricas, Análisis iconográfico, Análisis de materiales audiovisuales, Estudios de caso y los proyectos de investigación.

De este modo, a los alumnos se les cuestionó sobre las actividades realizadas en sus clases de Historia II y al especificar si realizan alguna en específico en sus clases arrojó como resultado que realizan diversos ordenadores gráficos, mapas conceptuales, entre otros, la mayoría de los alumnos congenia en que si se realizan durante su clase, en constrasentido con la gráfica anterior se observa que estas actividades no les son atractivas a los alumnos.

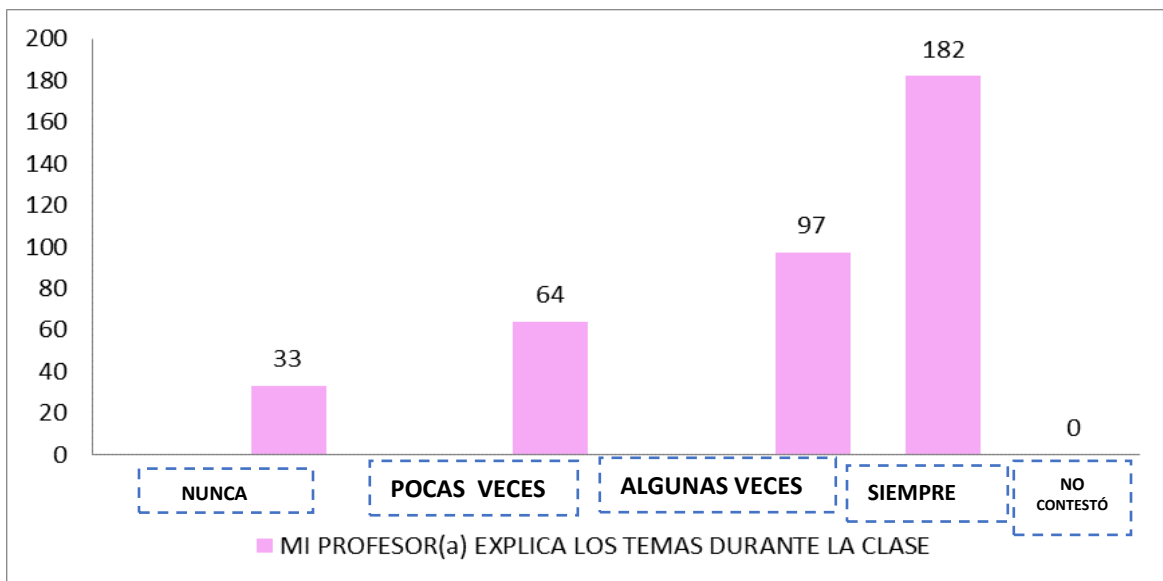


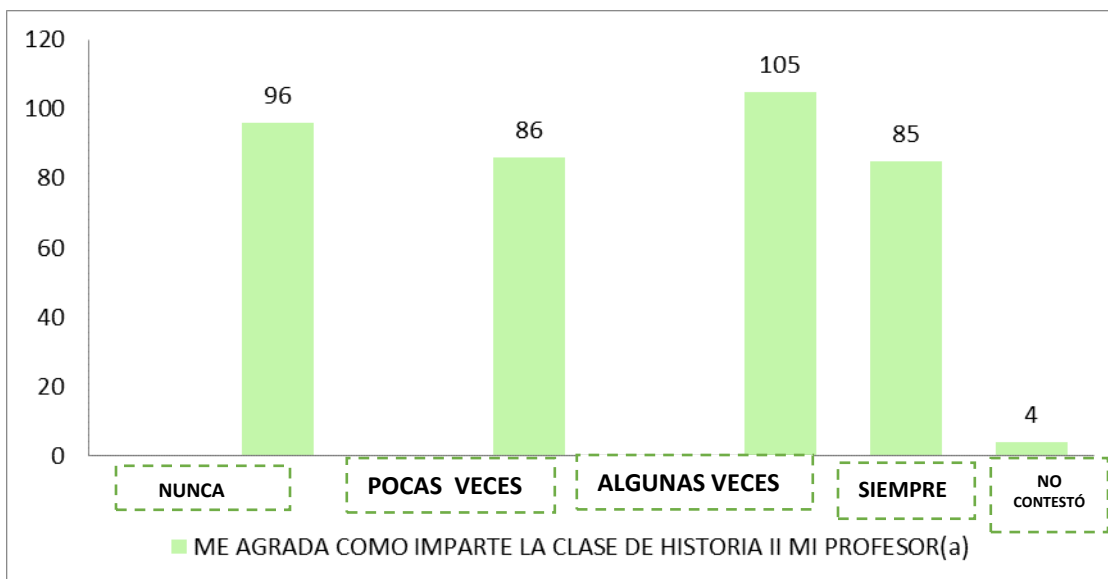
De este modo, a los alumnos se les cuestionó sobre las actividades realizadas en sus clases de Historia y al especificar si realizan alguna en específico en sus clases arrojó como resultado que realizan diversos ordenadores gráficos, mapas conceptuales, entre otros, la mayoría de los alumnos congenia en que si se realizan durante su clase, en constrasentido con la gráfica anterior se observa que estas actividades no les son atractivas a los alumnos.

Con base en éstas dos cuestiones hechas a los alumnos y los resultados arrojados tristemente los alumnos mencionan que se aburren durante su clase se Historia II, a pesar de realizar actividades ajenas al dictado o transcripción de textos.

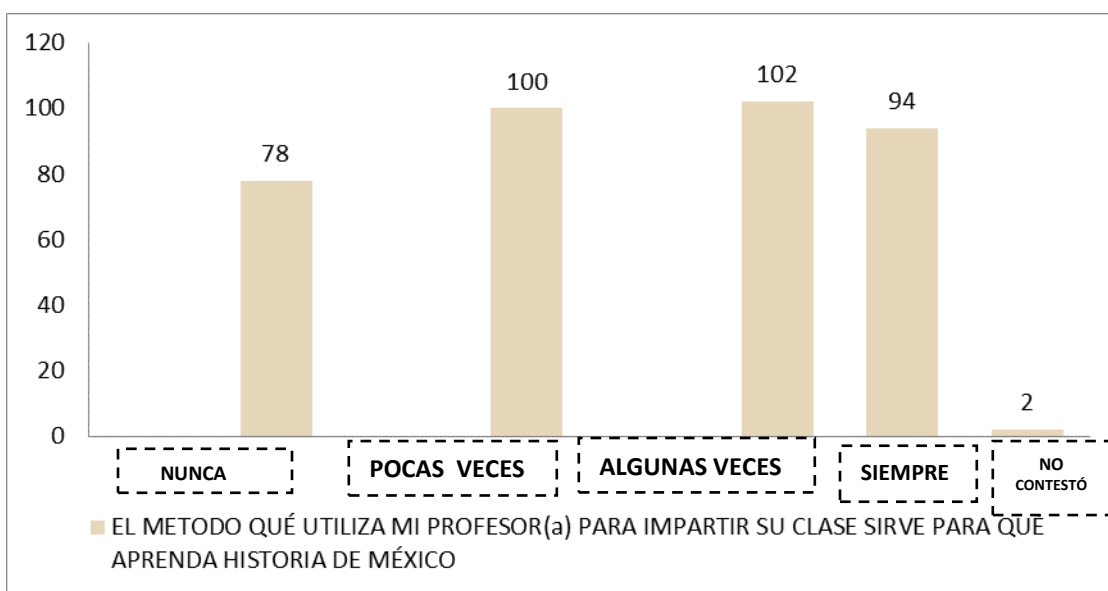


A pesar, de lo anterior el docente sale bien librado, a ojos de sus alumnos ya que en cuestiones ya que si explican durante su clase y de esta explicación sus alumnos entienden en mayor medida los temas que si únicamente se les asignan trabajos tras trabajo, de este modo está compensado que a algunos alumnos les guste como se imparte Historia y a otros no.





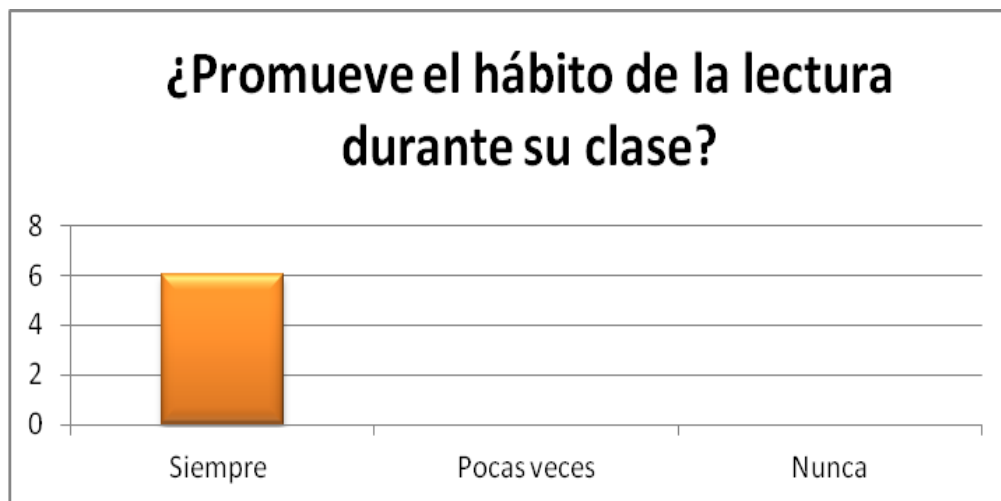
Gracias a esta situación los docentes de la zona S082 imparten su clase con base en actividades y explicaciones de esta manera sus alumnos sienten que en verdad aprenden Historia de México, gracias al método que han utilizado sus respectivos profesores.



Análisis de fuentes históricas. Uno de los puntos fundamentales del enfoque es que el alumno comprenda que la información histórica puede generarse no sólo a partir de libros, sino también de diversas fuentes, desarrolla el pensamiento histórico, refuerza nociones como cambio y permanencia, herencia

cultural, causalidad. Además desarrolla habilidades interpretativas y argumentativas, y promueve actitudes de valoración del patrimonio histórico y cultural. (SEP, 2011: 110). Ahí la importancia de que el docente conozca y domine ciertas fuentes históricas, alejadas del libro de texto que se ocupa en la escuela, de este modo pueden hacer dos cuestiones pedagógicas los alumnos y docente. La primera es que lean y entiendan lo que leen, de este modo tienen otra perspectiva sobre los sucesos y procesos históricos vistos en clase.

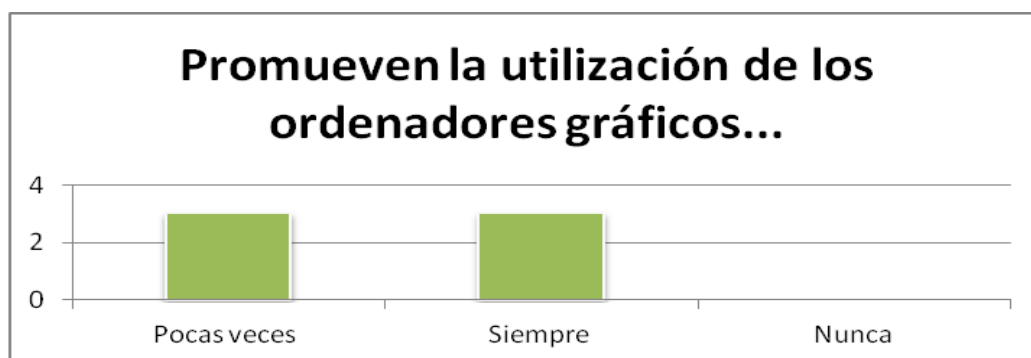
Dentro del desarrollo y logro de esta competencia los docentes deben ser muy claros en el hábito de la lectura entre sus alumnos, ya que éste es indispensable para comprender los diversos textos históricos, incluso su libro utilizado en clase



En el caso particular de la enseñanza de la Historia se deben utilizar ciertas actividades que reconozcan observar el avance de los alumnos en la adquisición de los conocimientos durante cierto periodo de tiempo; sin embargo la mayoría de las pruebas suelen ser de carácter declarativo (Trepát, 1995: 133), pese a esto no se han aplicado de manera concreta ni acertada durante la formación de los educandos, por ende los docentes deben hacer una retroalimentación en este respecto. Precisamente, con base en esta percepción he delegado a mi profesora a cargo que utilice las herramientas que se describen a

continuación, basado sobretodo por las encuestas aplicadas a los alumnos de la zona cuyos resultados arrojados son como siguen.

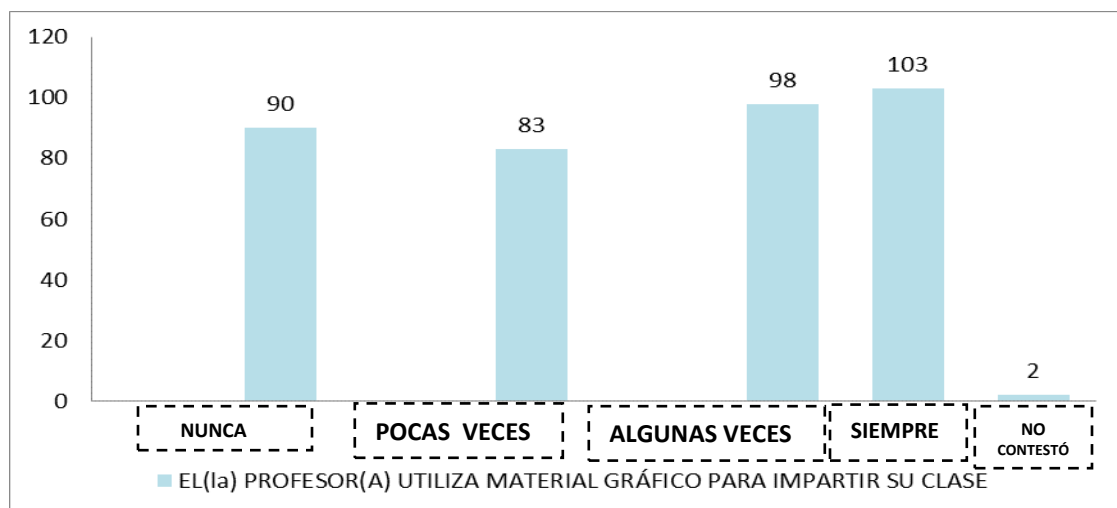
En relación a si los docentes en sus clases promueven el uso de ordenadores gráficos se arrojó lo siguiente:



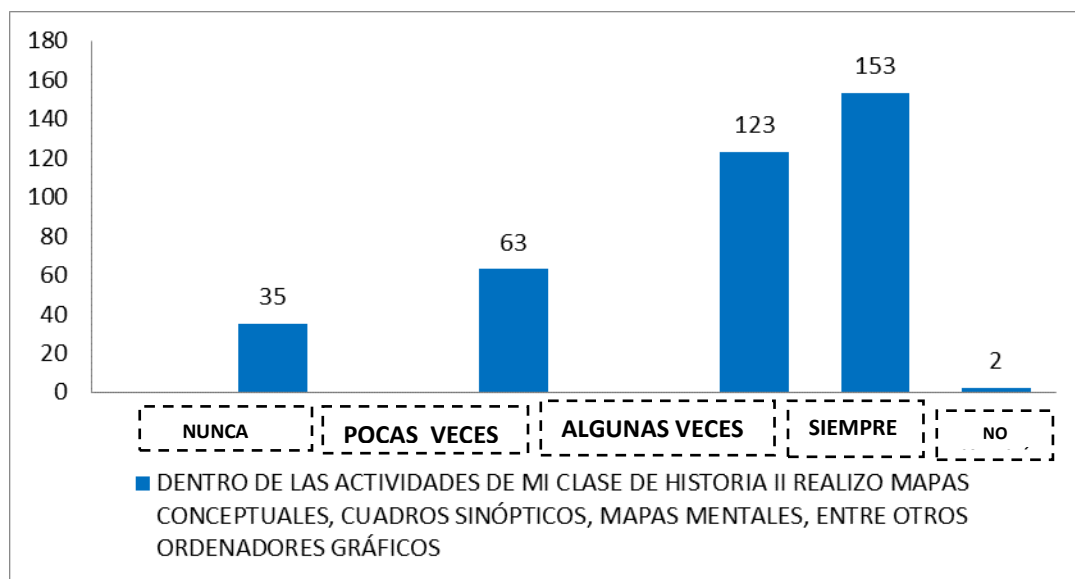
De los docentes de la zona encuestados, cincuenta porciento de los profesores los promueven y el otro cincuenta porciento no promueve la utilización de los ordenadores gráficos, cualesquiera que sean. Asimismo, al cuestionarles si ellos mismos manejaban ese tipo de herramientas al momento de impartir sus clases los resultados que proyectan son los siguientes: la mayor parte de los docentes pocas veces lo utilizan, uno no contestó y dos siempre los utilizan; no se especifica si lo hacen en el pizarrón o en su defecto utilizando alguna herramienta atractiva para que los alumnos los visualicen de manera más cómoda.



La información proporcionada por los docentes sobre su propia clase, concuerda en gran medida con lo mencionado por los alumnos, ya que al cuestionárseles sobre si su profesor utiliza dichos materiales ellos concuerdan en que sí, la minoría de ellos no lo considera así.

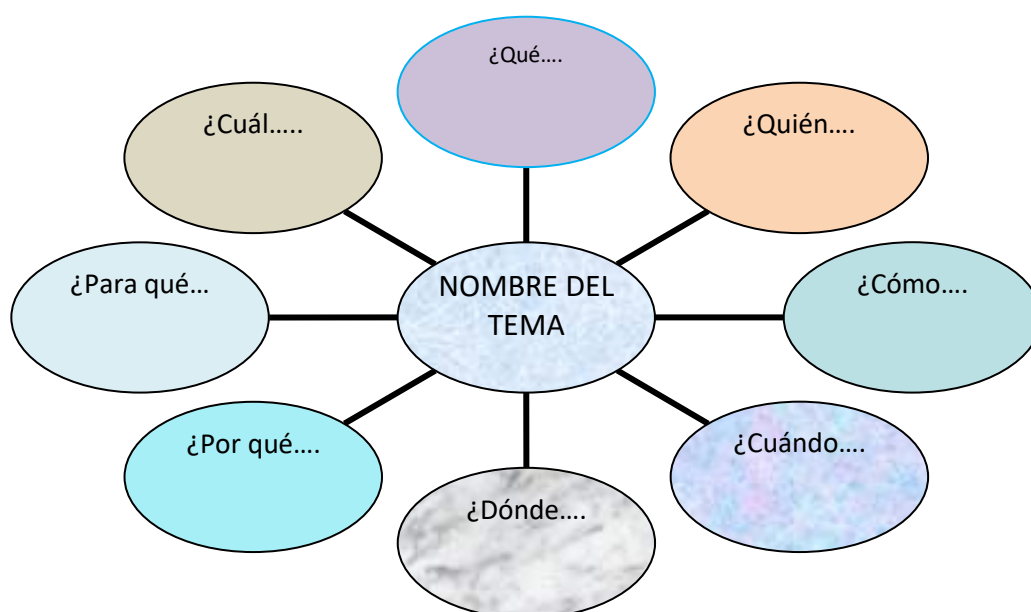


Conforme a esta información, al cuestionar a los alumnos de la zona sobre este tipo de herramientas lo que contestaron fue lo siguiente: veintisiete por ciento afirma que siempre se utilizan, existe un intervalo en el que varían las respuestas sobre la utilización de los esquemas lo cual indica que no todos los alumnos son concientes que se utilizan dichas estrategias para estar en su clase.



Existe una estrategia apropiada para poder manejar la información histórica que exista dentro de los textos, se llama “*ocho pistas*”, la cual consiste en formular preguntas mediante las cuales se puede hacer un resumen y realizar el análisis de los textos, incluso para comenzar se puede trabajar con su libro de texto, cuyos escritos son con lenguaje básico y que los alumnos entienden y pueden trabajar con él, ayudando en cierto modo a considerar los puntos esenciales de algún tema en específico.

Ejemplo de un esquema de la técnica de “las ocho pistas”

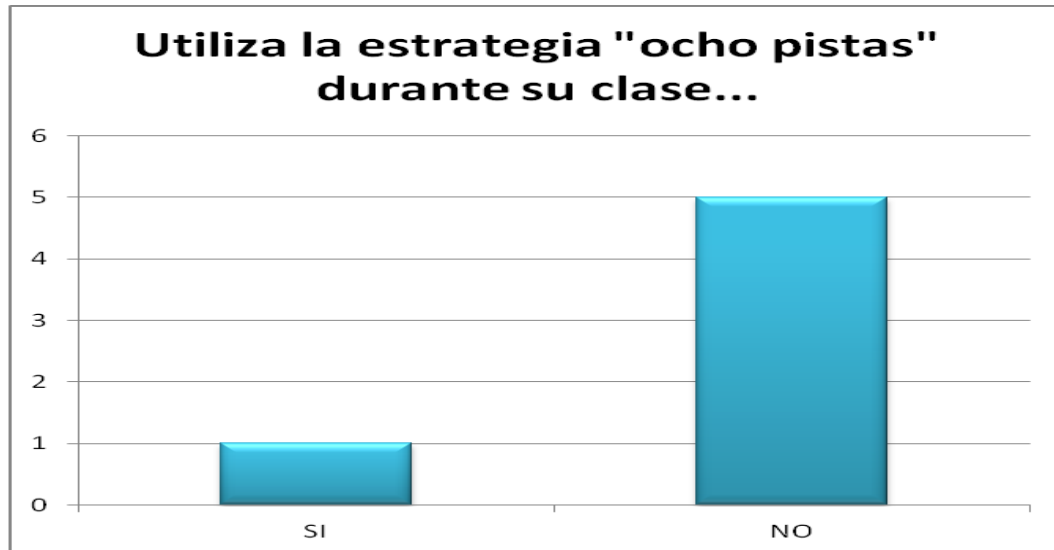


La realizan los alumnos, tomando en cuenta algún texto y con base en éste comienzan a formular preguntas las cuales se responden con la misma lectura realizada; el hecho es que los alumnos ahora toman conciencia de la formulación de preguntas, están acostumbrados a resolver cuestionarios, pero no formularlos ni menos con base en un texto que les permitirá resolverlo y así conocer y obtener conocimiento de cierta información mediante otra manera de estudiar los contenidos programáticos, y así desarrollar la competencia

correspondiente. Puede ser elaborado como el esquema presentado o en su defecto en forma de prosa.

Se les cuestionó a los docentes si utilizaban la estrategia mencionada y para sorpresa mía resultó que el 83.30% no la utiliza porque no la conoce y el resto, una sola profesora, si la ha aplicado y la conoce, en parte porque es profesora bajo mi cargo y le he encomendado el uso de esta estrategia y la hemos realizado juntos para mejorar el Aprendizaje de los alumnos, con resultados óptimos y pronto en esa adquisición y desarrollo de competencias históricas.

La gráfica que representa los resultados de la encuesta se ve como sigue



Análisis iconográfico. La Iconografía proporciona una rica información histórica que enriquece el proceso de aprendizaje, el uso de la imagen permite a los estudiantes formarse una idea concreta de ese pasado. Así pues, la imagen les facilita reflexionar, concretar conocimientos abstractos, así como generar empatía por ciertos temas y personajes, y echar a volar su imaginación particularmente la histórica (SEP, 2011: 111). Es, probablemente, una de las estrategias de enseñanza – aprendizaje menos utilizadas durante la educación básica, sin embargo en el momento en que el docente haga un uso correcto de

ellas logrará otra visión totalmente diferente de la asignatura, obteniendo grandes beneficios en su aprendizaje.

Análisis de materiales audiovisuales. Herramientas de gran utilidad en la enseñanza de la Historia, sin embargo es importante utilizarlos con un claro sentido didáctico y pedagógico, nunca como medio de entretenimiento en el aula. Su uso propicia ambientes de enseñanza-aprendizaje sólo cuando existe calidad de contenidos históricos, objetivos claros y actividades vinculadas con el material, se recomienda, en los casos propicios, que los profesores y alumnos integren a esta estrategia el uso de las TIC, ya que existen en la red sitios en los cuales puede efectuarse la búsqueda de materiales de este tipo. Para que el material audiovisual tenga un impacto real en el aprendizaje se debe tener en cuenta que debe coincidir, en primera instancia, con los contenidos de la asignatura, así como con los objetivos que persigue; en segunda, con las condiciones de calidad, relacionadas con sus contenidos (SEP, 2011: 14 – 15).

Aunado a lo anterior establecido por la SEP, es importante que el docente tenga previsto para la utilización de cualquier audiovisual en clase el llamado *guión tutor*, mediante el cuál se reforzará la utilidad de haber usado el video; claramente no usarlo como medio de entretener a la clase. Por lo tanto, dentro de mi experiencia docente y directiva he establecido como medio de utilización de los audiovisuales que se haga en casa, con el apoyo y supervisión de sus padres de familia. De este modo, se fomentan los valores en casa al fortalecer esos lazos de unión familiar asimismo los padres se ven involucrados en lo que sus hijos están aprendiendo.

Por tanto, se cuestionó a los docentes sobre la utilización de los materiales audiovisuales, sobre todo los videos históricos, los resultados arrojados fueron coincidentes entre los seis docentes, que pocas veces utilizan dichos materiales para enriquecer su clase o en su defecto para complementarla. Probablemente es consecuencia de que los docentes no han aprendido a utilizar esta herramienta tan elemental, por lo que a los alumnos les es ajena, de este modo cuando se

llega a emplear no le toman la importancia debida a su utilización y evaluación pertinente de las actividades derivadas de ellos.



Visita a museos y sitios históricos. Permite a los estudiantes conocer de primera mano fuentes materiales. El éxito de las visitas a museos radica en que el docente trabaje con estrategias didácticas que fomenten en sus alumnos acciones como la exploración e interrogación sobre la función y origen de las piezas (SEP, 2011:116). Por desgracia, el acceso a estos lugares en ocasiones es complicado ya que se encuentran lejos o ajenos al interés de los alumnos y público en general. De ahí que el docente se esmere en lograr que sus alumnos visiten esos recintos y tenga una finalidad al realizar su visita, entendido esta propuesta como plantear un proyecto de investigación a fin de la visita y sus resultados al realizarla.

Estudios de caso y los proyectos de investigación. El uso de los estudios de caso y los proyectos son estrategias que pretenden el estudio de particularidades históricas. La diferencia más importante entre estudio de caso y proyectos es que el primero no conlleva necesariamente un producto final para su evaluación; el propio proceso de investigación sobre el caso estudiado dará al profesor la pauta para evaluar la adquisición de conocimientos, actitudes y

valores. Mientras que para el proyecto, el producto final, expresado de múltiples formas puede ser el resultado a evaluar. Los pasos para generar estudios de caso y proyectos. (SEP, 2011: 118 – 119):

1. Elección de un tema con base en la observación de algún fenómeno sociohistórico que interese a alumnos y profesores. Se recomienda ceñir el tema a uno de los ámbitos históricos (político, económico, sociedad o cultural)

2. Ubicación contextual del tema: delimitación temporal y espacial.

3. Definición de los propósitos de la investigación a partir de preguntas que generen un hilo conductor y propuestas de acción concretas.

4. Definición del producto final (en el caso de los proyectos). Éste puede variar en función del tipo de proyecto y de la creatividad de los grupos de trabajo.

5. Planificación y calendarización del trabajo.

6. Identificación de conceptos vinculados con el tema. Definición y reunión de las fuentes que se utilizarán.

7. Análisis de la información. Integración de respuestas y propuestas generadas al producto final.

8. Socialización y presentación de los proyectos.

Estos procesos y pasos que se establecen para realizar proyectos y estudios de caso, pueden variar conforme al docente y la temática a estudiar; sin embargo no se debe perder la mira de lograr ese producto que dará cuenta de la realización del trabajo.

3.3.2.3 Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

La última competencia a desarrollar durante la enseñanza de la Historia es la Formación de una conciencia histórica para la convivencia, la cuál sostiene que mediante esta competencia se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes

para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del conocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo. (SEP, 2011: 24).

Esta competencia y su pleno alcance por parte de los alumnos es una situación que de lograrse sería un total éxito la clase impartida por el docente, así como su curso en general. Por lo tanto, es con el desarrollo de esta competencia donde se puede apreciar la aprehensión de los contenidos programáticos correspondientes a dicho curso ya que en este momento es cuando los alumnos pueden expresar ideas, opiniones e interpretaciones de los hechos históricos puestos en el plan de estudios, de manera sistemática y coherente con su edad y la calidad de enseñanza de sus docentes.

Por eso mismo, un buen elemento para que los alumnos desarrollen esta competencia, además de lecturas y su correspondiente análisis, es la utilización de audiovisuales ya que éstos proveen una visión distinta visión sobre algún hecho histórico. Sin embargo, se debe tener sumo cuidado al momento de utilizarlos, cuidando en todo momento una correcta estructura didáctica, por ejemplo un guión tutor sobre la temática. Las herramientas y estrategias que se plantearon con anterioridad lograrán en virtud de plantearse y desarrollarse de manera correcta la concreción y obtención de la esta última competencia histórica.

3.4 Evaluar la enseñanza de la Historia con base en el Modelo Basado en Competencias.

Un debate existente al momento de enseñar con base en competencias es cómo y qué evaluar, por tanto en el caso específico de Historia el asunto se torna en derredor de alejarse totalmente de esas pruebas memorísticas que únicamente alientan al alumno a alejarse y aborrecer el estudio histórico en la secundaria. En sí, la evaluación como tal ya es de facto un asunto que requiere una atención muy

grande tanto por parte de autoridades educativas como por docentes y padres de familia.

En el caso de las autoridades, ya que éstos son los que determinan ciertos estándares que ayudaran al docente a llevar a cabo su labor; en lo que respecta a los docentes, éstos son los que deben establecer y poner en práctica esas estrategias evaluativas, sosteniendo que la evaluación es para el aprendizaje y debe considerarse como un proceso de registro y análisis de información del desempeño de los alumnos (Garcia, 2012: 26), de este modo debe capacitarse en estrategias de evaluación.

Por su parte, los alumnos son quienes reciben todo el conocimiento y las mejores intenciones del docente, por tanto son ellos quienes deben hacer todo lo posible con su trabajo diario, su arduo estudio y el desarrollo de las estrategias de enseñanza plasmadas en sus libretas, libros y productos elaborados, así como sus respectivos portafolios de evidencias.

Por su lado, los padres de familia deben estar al pendiente del proceso enseñanza – aprendizaje y su correspondiente evaluación. La cuestión, en relación a que competencias históricas se desarrollan, ya está establecida, sin embargo, el modo en que se va a evaluar es la situación que tiene como deber el profesor frente al grupo, establecer en primer instancia las estrategias de enseñanza – aprendizaje con su conveniente forma de evaluar dichos procesos; siempre y cuando se favorezca la aprehensión de los aprendizajes esperados de los contenidos programáticos.

De ahí que Pablo Latapí (1991) proponga que existe un mínimo de competencias a desarrollar, pues indican el nivel de conocimientos, si existe un detrimento o incremento, dependiendo de los métodos que se empleen; ya que las posibilidades pueden abarcar desde la experiencia en situaciones reales hasta pruebas de papel y lápiz (Brikell, 1991: 137), sin olvidar que todo aquello que

realice el alumno en clase puede ser evaluado, pues las actividades de evaluación constituyen actividades de aprendizaje y éstas pueden constituir ejercicios de evaluación formativa (Trepát, 1995: 143).

A pesar de todo, las pruebas de papel son las que se utilizan con mayor regularidad para “medir” el grado de conocimientos o, en términos actuales, el incremento de competencias adquiridas en cierto periodo de tiempo, de ahí la necesidad de todo docente en emplear no sólo estrategias de enseñanza – aprendizaje sino las de evaluación a sus alumnos, tomando diversas vertientes.

Un referente primario donde se puede observar de manera inmediata el trabajo de los alumnos es en sus respectivos cuadernos de trabajo que utilizan de manera cotidiana en su salón de clases. Este instrumento es donde se plasman y desarrollan la mayoría de las actividades que el profesor indica, asimismo como instrumento de evaluación permite un seguimiento de desempeño tanto de los alumnos como de los docentes (García, 2012: 4).

De este modo, antes de proseguir con técnicas, instrumentos y la evaluación en general es pertinente aclarar lo siguiente: ¿Qué es evaluar? ¿es lo mismo evaluar que calificar?, ¿qué fines persigue el docente al momento de realizar una evaluación?

Evaluar es un proceso sistemático e integral mediante el cual se recopila información para conocer, analizar y juzgar el objeto educativo, así como el grado de dominio del currículo (García, 2012: 19), por tanto no es sólo el hecho de asignar cierto número que indique acreditación o no acreditación; por tanto la evaluación es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje (SEP, 2011: 22), considerando que es un “proceso” con el cual se busca información mediante la utilización de técnicas e instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, mediante el cual se obtienen evidencias para dar seguimiento puntual a los aprendizajes de los alumnos (García, 2012: 20) reflexionando, pues que la

educación es un proceso de reconstrucción y construcción de la realidad. (Álvarez, 2007: 49, logrando valorar nivel de desempeño y logros de los Aprendizajes Esperados.

Con base en lo anterior, queda explícito todo aquello que el alumno realice dentro y fuera del aula será considerado para el proceso de la evaluación de su aprendizaje, entiendo éste no sólo como aquellas cuestiones que deberían aprenderse de memoria para una prueba escrita; sino se habla de los tres tipos de aprendizajes adquiridos en el desarrollo de la educación: conceptual, procedimental y actitudinal. Por eso mismo, es la evaluación la que regula el proceso de enseñanza del profesor y aprendizaje de los alumnos.

Para Noemí García (2012) la evaluación cubre dos importantes funciones: la pedagógica y la social. La pedagógica es aquella que identifica necesidades de los alumnos para que el docente seleccione el tipo de actividades que responderán a sus necesidades. La social es la que brinda oportunidades para seguir aprendiendo mediante la comunicación de los resultados.

La cuestión está en cómo evaluar el proceso de los alumnos, si bien el cuaderno muestra cierto avance y los exámenes aprobados un incremento en su calificación, la real adquisición del aprendizaje esperado y desarrollo de la competencia histórica es lo imperante en el proceso evaluativo, de ahí que el debate sea cómo se van a evaluar, mediante qué estrategias o herramientas serán las apropiadas, no para asentar una calificación, sino para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos; cuya aplicación debe servir para corroborar que lo planteado en el plan de estudios ha sido cumplido tanto por los alumnos como por los docentes.

Existen innumerables formas de evaluar, depende de cada docente aplicar de manera certera lo que ha de ocupar con su grupo y las actividades a desarrollar; sin embargo en el caso específico de la asignatura de la enseñanza de

la Historia y el desarrollo de las competencias se han propuesto tres que son las más significativas, divididas por su función en dos rubros: a) observación de cumplimiento y b) evolución del desempeño académico como tal, puesto que se deben cubrir el objeto de comprobar el estado inicial de los conocimientos de los alumnos, el grado progresivo de asimilación de nuevos contenidos y la verificación del grado y tipo de adquisición de los objetivos previstos de aprendizaje (Trepát, 1995: 131).

Para la observación de cumplimiento, visto éste como aprendizaje conductual, y reforzamiento del aspecto cuantitativo, se proponen dos herramientas muy útiles: a) lista de cotejo y b) portafolio o carpeta de evidencias. El portafolio, es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos (García, 2012: 46), construidas a partir de las producciones relevantes a lo largo de una secuencia o ciclo escolar. De este modo, es importante que la lista de trabajos a considerar para estar en el portafolio sea equitativo al plan de estudios y con base en los Aprendizajes Esperados sean congruentes los productos y bien explicado a los alumnos lo que han de realizar y la razón de ser de dichos trabajos.

Cabe recordar que no se debe solicitar a un alumno que haga aquello que no podríamos realizar como profesores. Se debe considerar la edad cronológica y académica, con base en éstas estipulaciones resulta conveniente tener preparado un portafolio para cada bloque, especificando los trabajos a entregar y sus características bien específicas, de este modo el alumno comprenderá lo que debe hacer y lo hará sin tintes de fallo o incumplimiento. Es más trabajo para el profesor, pero es en estas actividades donde lucen sus capacidades y competencias de éstos para que sus alumnos hagan lo encomendado. No se trata únicamente de entregarlo por cumplir, como requisito, se debe entregar y evaluar siempre y cuando cumpla con lo establecido por el profesor, sus estándares de calidad.

La lista de cotejo, se realiza con miras a llevar un registro y valoración del cumplimiento de los alumnos en todo lo referente a su estadia en el salón de clases y en algunos momentos extraclase. Con ésta va concatenada la elaboración y aplicación de una rúbrica, ya que aquella dará sustento a lo valorado en la lista.

Dentro de este formato puede variar de docente a docente, se especifican cuestiones que se desean que el alumno cumpla, así incrementará su calificación de manera cuantitativa, sin embargo, el hecho de cumplir con todo hace una observación cualitativa, que provee de lo elemental para que el profesor conozca que tanto ha cumplido sus alumnos a lo largo del bloque o ciclo escolar. La observación debe ser totalmente objetiva, sin buscar perjudicar en ningún momento al alumno, antes bien, sirve de alerta para que éste se anticipe a mejorar su cumplimiento.

No es pues, evaluar por evaluar, sino ver que ya los profesores deben evaluar la adquisición del aprendizaje esperado de ciertos contenidos (Giné, 2000: 159), de corte cuantitativo, sus aspectos de valoración son cerrados, teniendo como límite tres consideraciones, ya que así se mantiene el control y se motiva el cumplimiento en tiempo y forma. Para tal efecto, se anexa un ejemplo con las características propias que se debe contener en una lista de cotejo.

LISTA DE COTEJO		
Nombre del Alumno: _____		Asignatura: _____
Fecha: _____		Trabajo elaborado: _____
CRITERIOS	SI	NO
Realicé las actividades encomendadas bajo las instrucciones establecidas.		
Elaboré en tiempo y forma las actividades encomendadas		
Entregué todo lo solicitado por el profesor, durante clase y extraclase.		
Al momento de realizar mis actividades, cumplí con todos los materiales requeridos.		
Mis trabajos los realicé con la calidad establecida.		

El ejemplo anterior resulta muy escueto, ya que se debe establecer con base en los contenidos programáticos y aprendizajes esperados, de este modo se enriquecerá y establecerá de manera concreta y se lograrán las metas trazadas; se puede realizar y aplicar de manera autoevaluatoria o heteroevaluatoria, así se puede observar el desenvolvimiento de los alumnos y el seguimiento que da el profesor al trabajo diario de sus alumnos.

Por su parte, para realizar una evaluación cualitativa, que nos permita asentar la cuantitativa y dar muestra más fidedigna del proceso de aprendizaje de los alumnos los docentes hacen, o deben hacer uso, de la **Rúbrica**, dentro de la cuál se colocan los aspectos a evaluar, con sus respectivos estándares que se esperan sean alcanzados por los alumnos. Se debe considerar que es un instrumento de evaluación aplicable para ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes, dentro de una escala determinada (García, 2012: 51), se deben contener valores descriptivos, numéricos y/o alfabéticos.

Por lo tanto, es un instrumento muy completo y a su vez muy complejo, no cualquier profesor podrá hacer uso de ella, ni ser capaz de aplicarla, ni de proponerla para una concreta ejecución dentro de su clase; de esta forma es menester que el docente considere la propuesta planteada por Noemí García (2012) quien propone que el procedimiento para hacer una rúbrica es el siguiente:

- a) Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados.
- b) Establecer el grado máximo, intermedio y mínimo del grado de cada indicador para la primera variable, todo esto en forma clara.
- c) Proponer una escala de valores fácil de comprender y utilizar.

La rúbrica, como muestra el ejemplo siguiente, es aplicada de manera individual a los alumnos, con base en sus trabajos realizados, por tanto se aplica para evaluar cada trabajo elaborado por los alumnos; es más trabajo para el docente, sin embargo al llevarla a cabo con sus alumnos les da pauta para una mejor evaluación y al momento de asignar cierta calificación será más

conduntende y con un respaldo mayor; de esta manera se verá reflejado el trabajo docente y del alumno a lo largo de cierto periodo de tiempo.

Queda claro que resulta una labor muy complicada realizar y aplicar una rúbrica para cada trabajo efectuado por sus alumnos, por lo que en mi caso en función como directivo giro instrucciones y acompaño a mi maestra en el seguimiento puntual para efectuar por lo menos en cada bloque tres rúbricas; de esta manera se verá reflejado un aprovechamiento tanto de la docente como de los alumnos, así como del pertinente seguimiento de mi parte.

Rúbrica: Cuadro sinóptico				
Nombre del alumno: _____		Asignatura: _____		
Fecha: _____		Título del trabajo: _____		
Criterios	Muy bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Necesita mejorar (1)
Información	Se ciñe a las indicaciones	Incluye elementos con poca relación	Incluye elementos sin relación	No tienen relación los elementos incluidos
Relación	Todos los elementos tienen relación con el tema	Algunos elementos no tienen relación con el tema	La mayoría de los elementos no tiene relación con el tema	Ninguno de los elementos tienen relación con el tema.
Coherencia	Todos sus elementos están bien integrados entre sí	Algunos de sus elementos no están integrados entre sí	La mayoría de sus elementos no tienen relación entre sí.	Ninguno de sus elementos tiene relación entre sí.
Ortografía y redacción	La presentación no tiene errores gramaticales o faltas de ortografía	La presentación tiene 1- 2 faltas de ortografía pero no errores gramaticales.	La presentación tiene 1- 2 errores gramaticales pero no faltas de ortografía	La presentación tiene más de dos errores gramaticales y/u ortográficos.

Es bien sabido que cuando un profesor evalúa a sus alumnos, no sólo debe hacerlo de manera repetitiva o memorística en una prueba escrita, claro está que así se puede corroborar cierto grado de aprendizaje, o mejor dicho retención; sin embargo al momento de poner en juego otros elementos evaluativos se obtienen resultados más favorables, ya que un alumno competente es aquella persona cuyos aprendizajes están integrados y tiene la capacidad de aplicarlos a diferentes contextos de manera eficaz (Viso, 2010: 15), de modo que aquello que se plasma en los registros de evaluación se corresponda con lo efectuado en clase y fuera de ella.

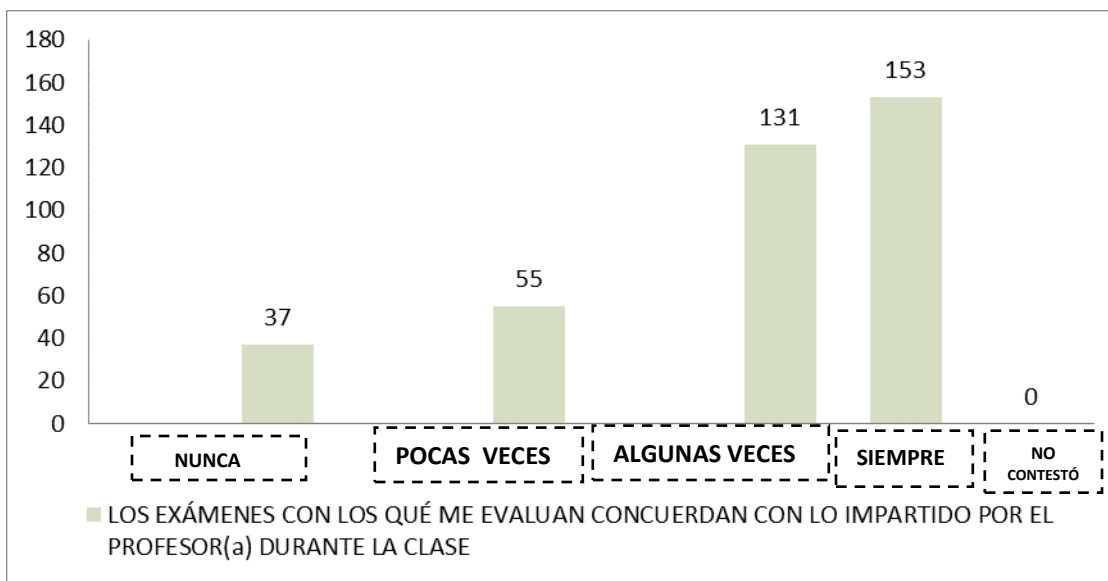
Por lo tanto, es preciso que todos aquellos instrumentos evaluatorios se realicen, apliquen y evalúen con miras a lograr un alumno competente, jamás con la perspectiva de hacer ver al alumno sus errores para evidenciarlo, por el contrario éstos se muestran para que aquel se percate de lo que es necesario corregir y de ese modo se consoliden los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias correspondientes, ya que alcanzar los conocimientos y comportamientos nuevos es fundamental, pero tal adquisición debemos aplicarla dentro de la compleja trama de una vida escolar valiosa en sí misma. (Lacueva, 2007: 22)

Por su parte, en el caso específico de los exámenes, existe una controversia muy fuerte sobre cómo deben ser realizados y aplicados a los alumnos, ya sean en sus correspondientes bloques, finales o diagnósticos. Ya con la controversia en boga se ha llegado a la conclusión que cada docente debe realizar sus exámenes con base, en primer instancia, en el plan y programas de estudios vigentes, ya en consecuencia con éstos, ahora se debe congeniar en totalidad con lo trabajado en sus clases diarias ya que con esto se hará el estudio para dicha prueba.

Existen diversas baterías de preguntas para poder hacer un examen, sin embargo los profesores deben saber cómo aplicarlas y reunir las en una sola

emisión para poder evaluar a sus alumnos. Ahora existen los llamados tipo PISA y ENLACE, cuyas respuestas son cerradas y con base en una cierta lectura con las cuales se sustentan las respuestas que darán los alumnos; dichas evaluaciones son gubernamentales y sirven de paradigma para observar el grado al que han llegado los alumnos; a pesar de que éstos evalúan la habilidad matemática y comprensión lectora, pueden servir de base para evaluar cualquier asignatura, en este caso Historia II, la cuestión pendiente es que los docentes y directivos conozcamos y sepamos aplicar dicha herramienta.

Aquí parte la última cuestión y la más importante para un alumno, sus exámenes de evaluación, ya que, por un lado, a pesar de que se ha mencionado en muchas ocasiones que ya no se debe aplicar sino con el proceso de clase se debe evaluar, por otro se establecen periodos de aplicación de dichas pruebas para observar el “aprendizaje” de los alumnos.



La gran mayoría de los alumnos concuerda que en efecto las pruebas evaluatorias que se les aplican si coinciden con lo enseñado durante sus clases y lo que el profesor trabajó durante la misma, si éstos son lo que marcan en verdad el grado de aprendizaje de los alumnos o no, no es lo cuestionable pero sí el

hecho de que se ocupen de manera asertiva para hacer ver a los alumnos sus áreas de oportunidad y buscar alguna estrategia oportuna para resarcirlas y crearlas en fortalezas.

Con las encuestas aplicadas a los alumnos y su pertinente análisis, mediante las gráficas permitió observar que se debe rediseñar el formato de enseñanza de la Historia en el nivel secundaria, así como la estructura de la planificación y evaluación de modo que corresponda ser formativa en todo sentido.

CONSIDERACIONES FINALES

Al profesor de Historia no se le permite elaborar su propio programa de estudios, ya que se diversificaría el conocimiento histórico, tanto a nivel nacional como estatal; no se contemplarían con la misma intensidad los aprendizajes esperados, ni siquiera los contenidos sería uniformes; así los alumnos del país conocerían de manera desigual la Historia de México, y los profesores impartirían a su consideración e interpretación los contenidos que ellos considerarían *importantes* para ser impartidos, con variedad en la carga valorativa de éstos.

La enseñanza de la Historia es una interpretación de los hechos acaecidos que encuadran el devenir de una nación y que sirven de marco para lo que se vive en la actualidad, así los docentes deben estar bien preparados para que esa *interpretación* no sea únicamente con su propios juicios de valor, por el contrario, con una objetiva propuesta de entendimiento de dichos acontecimientos.

De este modo, esos sucesos con su respectiva interpretación hecha por el profesor debe llegar a los alumnos de una manera totalmente objetiva alejada de apasionamientos y sin emitir juicios de valor; para esto el docente debe poseer capacidades y competencias bien definidas para poder imprimir a los alumnos esos aprendizajes, no únicamente la memorización, del acontecimiento histórico. Lo anterior siempre lo debe hacer el docente, con miras en que los alumnos incrementen lo visto en clase, así como poder aplicarlo en su vida diaria.

Existen ciertos escritores y divulgadores de la Historia de México, tales como Francisco Martín Moreno, Pedro Salmerón, Paco Ignacio Taibo II, Enrique Krauze, entre otros, quienes con sus obras han tratado de desmitificar a la Historia y crear una conciencia entre los lectores así como despertar el interés en éstos sobre tópicos históricos con un lenguaje “ameno”

poco ortodoxo y que por lo tanto resulta atractivo al grueso de la gente, no estudiosos de la ciencia histórica.

Dichos escritores en ocasiones son tachados de charlatanes o lapideros del estudio histórico, sin embargo por su forma de escribir logran acercar más a la gente hacia los temas históricos que impactan a la sociedad, sobre todo en temáticas poco o nada estudiados en la educación básica.

Hago mención de lo anterior en el entendido que con estos textos los encargados de enseñar en el nivel básico los pueden tomar como referencia para aproximar los contenidos programáticos oficiales de una manera más entendible hacia los alumnos y ellos mismos como mediadores de dichos contenidos.

Sin embargo, claro está que antes de dedicarse una persona a la enseñanza de la Historia debe ser audaz lector, crítico y propositivo en relación de escritos propios del estudio histórico: Marc Bloch, Lucien Febvre, Josefina Vázquez, Enrique Florescano, Alvaro Matute, Edmundo O’Gorman, Eduardo Galeano, Jaques Le Goff, entre otros tantos escritores, cuya producción es propia de la ciencia histórica, especializados y referentes obligatorios para todo docente al momento de incrementar sus conocimientos históricos.

Es ésta, una carencia sobresaliente de los docentes de Historia en la Zona Escolar S082, ya que, como se analizó durante el presente trabajo la mayoría son de extracción ajena a la formación histórica, por ello desconocen a dichos autores o en su defecto no les prestan la debida atención al momento de prepararse y estar capacitados para sus clases.

De este modo, al realizar ambas lecturas, tanto las de los especialistas de la Historia, como la de los divulgadores un docente puede sistemáticamente y concretamente incrementar su conocimiento histórico y logrará desarrollar la

capacidad de discriminación, análisis y propuesta de lo que podrían ellos impartir a sus alumnos, de esta manera, tendrá una visión más amplia y dada la oficialidad de los programas de estudio, podrá impartir su clase de una mera diferente y más rica con otra visión; claro está al colocar sus capacidades de manera total.

Cuando un docente opta por dedicarse a esta noble profesión, debe ser consciente que no basta con poseer conocimientos de los contenidos programáticos, por ende conocer el plan y programa de estudios, o sólo poseer conocimientos de ciertos pasajes de la Historia que se podrían impartir a un grupo de alumnos carentes de todos éstos.

Por lo tanto, esos conocimientos históricos, amplios o no, no sirven de nada si la persona encargada de impartir la clase carece de las herramientas y estrategias para lograrlo, de esta manera es importante que todo docente no sólo conozca el devenir histórico del país, sino que tenga las competencias pedagógicas para poder dar sus clases y los alumnos se sientan atraídos a conocer y aprender de manera significativa la Historia.

Es aquí donde encontré otro obstáculo dentro de la Zona S082 en general, ya que los docentes lejos de carecer de los conocimientos claros del programa de Historia y sus respectivos contenidos, también necesitan fortalecer sus competencias y estrategias pedagógicas para lograr impartir sus clases con la calidad requerida; por el contrario la mayoría de los docentes se estancan en su práctica y sus conocimientos históricos, realizando su trabajo de manera limitada a lo establecido de manera oficial y lo que marca el libro de texto.

Esto no ha sido por desidia de los docentes o porque el encuadre oficial así lo establece, sino por la situación laboral de la mayoría de los docentes, ya que éstos en la generalidad tiene de diez a más años laborando

dentro del sistema educativo nacional, lo cual llega a impedir que su formación y preparación constante, pues no lo creen necesario ya que el modelo que utilizan o han utilizado creen que ha funcionado; sin embargo olvidan claramente que la constante capacitación es lo que mejora y marca la diferencia entre un docente y un buen docente.

Por lo tanto, para que un profesor de Historia logre desarrollar sus competencias históricas y docentes; en el caso de la escuela particular, se puede elegir al docente que cubra con el perfil solicitado por las autoridades educativas; sin embargo en el caso de las escuelas de sostenimiento público los docentes, lejos de carecer de dicho perfil, no eligen impartir la clase de Historia, sino que es impuesta por sus directivos, lo cual promueve una situación de descontento desde el momento que se les da a conocer su clase a impartir.

Con esto, son tres factores los que influyen para que las clases de Historia de México dentro de la Educación Secundaria carezcan de la calidad que se requiere y así logren el desarrollo de las competencias: a) Carecen de los conocimientos *básicos* históricos para poder impartir la clase; b) No tienen el perfil requerido, por obiedad, para poder impartir clases de Historia de México y c) Evitan un fortalecimiento y crecimiento en lo que respecta las herramientas pedagógicas y disciplinares.

Por esto mismo, dentro del presente trabajo se propone la enseñanza de la Historia de México dentro de la Educación Secundaria, en el tercer grado, con base en el plan que rige en la actualidad, buscando en todo momento desarrollar las competencias históricas propias de la asignatura y de los propios docentes.

Por lo tanto, aunado a lo anteriormente mencionado se especifica que ese vacío existente al momento de impartir clases es correspondiente al

desempeño pedagógico de los docentes frente al grupo, es necesario que aquellos docentes realicen constantemente lecturas de análisis y aplicación de textos propios de autores de pedagogía tales como Frida Diaz – Barriga, Ángel Díaz – Barriga, Vigotski, Piaget, Coll, Pratts, entre otros; así estarán a la vanguardia respecto a la maneras y estrategias de impartir clase (cualquier asignatura), pero en específico la de Historia, en el entendido que sin *teoría no hay práctica*.

Todo este trabajo, extra clase por así decirlo, debe ser paralelo al momento de dedicarse de lleno a la docencia, ya que es significativa la preparación para impartir clases, de cualquier asignatura en general y de Historia en particular, así contará con las dos vertientes para poder trabajar frente al grupo: herramientas pedagógicas y conocimientos de la asignatura.

Dada esta circunstancia queda comprobado durante la realización del presente trabajo que todo profesor que opte a impartir Historia, debe ser consciente de que es un arduo trabajo tanto de lectura como de propuesta para poder estar con su grupo, no únicamente colocarse frente a éste y dedicarse a hablar sobre tópicos que *domina*. Es pertinente la acción pedagógica y determinas actividades a realizar tanto por el docente como por los alumnos durante el tiempo de clase, así obtendrá el conocimiento y obtención de los aprendizajes esperados.

Este se logrará mediante la realización de la planificación bien estructurada, contando con los tres momentos de clase así como la intención pedagógica bien definida: tiempos, contenidos, los medios y métodos de evaluación, así como los productos a obtener, competencias, materiales, actividades y así se lograrán los aprendizajes esperados.

Es pertinente, establecer que el docente encargado de la asignatura de Historia de México en el nivel secundaria debe tener en primera instancia los

conocimientos elementales sobre la Historia de México, para poder impartir la asignatura, así como las herramientas pedagógicas que le permitirán realizar su labor frente a los alumnos.

Como docente de la asignatura de Historia me siento satisfecho por lo que he podido lograr al momento de estar frente a grupo, en cualquier institución que he laborado, pues he impreso en mis alumnos esa necesaria y natural curiosidad de conocer cada vez más su Historia Patria alejados de fanatismos y apasionamientos, esmerándome en ser objetivo y lograr eso en ellos, esto lo he logrado y trabajo en constante mejora a lo largo de seis años.

Como docente frente a grupo he trabajado en lo mencionado antes, sin embargo, mi mayor satisfacción es en el ámbito administrativo, durante el cual estuve a cargo de la Dirección académica frente a un grupo de docentes capacitados y con la prestancia para lograr una mejora académica de los aprendizajes esperados en los alumnos, no sólo de tercer grado, sino de los tres grados de secundaria.

En mi experiencia y labor como directivo y líder de un equipo de trabajo he visto la necesidad de supervisar, observar, evaluar y corregir ciertas anomalías en tiempo y forma se convierten fortalezas, dentro del aula se traducen en Aprendizajes Esperados y competencias desarrolladas. Me he percatado de ciertas áreas de oportunidad que presentan los docentes frente a grupo, por lo tanto ha sido mi compromiso personal y profesional incrementar la calidad de la enseñanza, particularmente de la Historia de México, desde un apoyo sistemático y personalizado con cada uno de los docentes, de esta forma proyecté lo aprendido durante mi estadía en diversos Consejos Técnicos, así como reuniones con la Supervisión de la Zona S082, dentro de las cuales obtuve los suficientes conocimientos que movilice hacia el cuerpo colectivo docente bajo mi cargo, ya que mucha de esa información vertida en dichas reuniones por lo regular no se da conocimiento a los docentes.

De ahí que fuese mi prioridad informar a mis profesores los acuerdos y novedades tratadas en las reuniones, de este modo solicitaba que comenzarán a trabajar de inmediato en ello, así se consolidarían los aprendizajes esperados en todo sentido, sobre todo en la enseñanza de la Historia. Mediante el seguimiento administrativo y académico de la docente encargada de impartir la asignatura *Historia II*, de este modo tanto ella como yo crecíamos al momento de gestionar los recursos e insumos intelectuales y materiales para consolidar el aprendizaje en los alumnos.

Laborar dentro de una institución de sostenimiento privado y contar con mayor exigencia laboral, profesional y personal ha motivado un crecimiento en mi persona dentro de mi gestión como directivo y de este modo al entablar conversaciones y cambios de opinión con compañeros directores y profesores tanto de escuelas públicas como privadas fui enriqueciendo mi bagaje, al grado que cuando los compartía en mi escuela lograba infundir en los docentes los ánimos necesarios para crear en sus alumnos ese interés de seguir aprendiendo de manera significativa y obtener los aprendizajes esperados, fundamento de todos los contenidos programáticos y con esto el desarrollo y consolidación de las competencias históricas.

Al momento de concluir con la realización de esta memoria se lanza la nueva propuesta del Plan de Estudios y Programas correspondientes para la Educación Básica, llamado *Nuevo Modelo Educativo*, en lo referente a la enseñanza de la Historia tiene modificaciones sistemáticas y notables ya que su carga horaria y contenidos programáticos cambian sustancialmente. Ahora se propone enseñar la Historia de México en dos ciclos (segundo y tercer grado), quizá en respuesta a la tentativa de crear una mayor conciencia que sustente ese nacionalismo y amor a la Patria desde una perspectiva objetiva y académica.

Otra modificación, después de siete años, nueva reforma. Los docentes deberán tomar un curso que induce a la nueva forma de la enseñanza de las

asignaturas asimismo los directivos debemos tomar uno en forma específica; éste ya es de manera virtual, lo cual permite hacerlo en nuestros tiempos y organizar de manera personal como lo tomaremos. Estos cursos tienen la virtud de conjuntar tanto el fortalecimiento de las herramientas pedagógicas como las académicas disciplinares.

BIBLIOGRAFÍA

ALIGHIERO Manacorda, Mario. (2009) *Historia de la antigüedad a nuestros días*. México, Siglo XXI.

ARDILA, Rubén. 26a. Ed (2005) *Psicología del Aprendizaje*, México SIGLO XXI.

ARENDS, Richard I. 7a. Edición (2012) *Aprender a enseñar*. México McGRAW

ARGUDIN, Yolanda. (2005) *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, TRILLAS

AULA SANTILLANA, (1995), *Diccionario de las ciencias de la educación*, México

BARKLEY, Elizabeth, K. Patricia Cross y Claire Howell Major. Trad. Pablo Manzano 2a. Ed. (Reimpresión) (2012), *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España, MORATA

BJÖRK, Lennart e Ingegerd Blomstrand. 3era. Edición (2006), *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. España, GRAÓ

BONILLA Castillo, Felipe. Et. All, (2008), *Segundo taller de actualización sobre los programas de estudio 2006*. HISTORIA II, *Guía de trabajo*, SEP

BONVECCHIO de Aruani, Mirta y Beatriz E. Maggioni (colab.), 2a. Ed. (2006), *Evaluación de los aprendizajes. manual para docentes*. Argentina, *Novedades educativas*,

BRINKELL, Henry. "Siete notas sobre la evaluación de la competencia mínima", en LATAPI, Pablo. (Coord.) (1991) *Educación y escuela. lecturas básicas para investigadores de la educación II. Aprendizaje y rendimiento*. México SEP – CONAFE

CASTILLO Arredondo, Santiago y Luis Polanco González, Última reimpresión (2005) *Enseña a estudiar, aprende a aprender. Didáctica del estudio*. México, PEARSON PRENTICE HALL

COLEGIO DE MÉXICO, 5a. Reimpresión (2004), *Historia general de México*. VERSIÓN 2000 México, COLMEX

CRESPO, José Antonio. (2009), *Contra la Historia oficial. episodios de la vida nacional: desde la conquista hasta la revolución*. México DEBATE

DE LA TORRE Zermeño, Francisco. (2005) *12 Lecciones de pedagogía. Educación y didáctica*. México, ALFAOMEGA

DELGADO DE CANTÚ, GLORIA M., 4a. Ed (2000), *El mundo moderno y contemporáneo siglo veinte*. Volumen II, México PRENTICE HALL

DÍAZ - BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas. 2ª. Edición, (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, Mcgraw Hill

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (2008), *El docente y los programas escolares*. México UNAM,

RUIZ Iglesias, Magalys, (2010), *El concepto de competencias desde la complejidad. hacia la construcción de competencias educativas*. México. TRILLAS,

ESPIÑOZA Carbajal, María Eugenia. (1999), *La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un sueño*. México DIR. GRAL. EDUC. NORMAL Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DEL D.F.

GADOTTI, Moccin. (1998), *Historia de las ideas pedagógicas*, México, SIGLO XXI

GAGNÉ, Robert M. y Leslie J. Briggs. 16a. Reimpresión (2001), *La planificación de la enseñanza. sus principios*. México, TRILLAS.

GALLO, María. *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958 - 1976)*, (1987), SEP CUADERNOS DE LA CASA CHATA.

GALVAN DE TERRAZAS, Luz Elena y Mireya Lamonde Huerta. (1999), *Un reto: la enseñanza de la Historia hoy*, México, Trillas

GARCIA Garcia Nohemí y Rosa María Nicolas (coords.), 1a. Edición (2012) *El enfoque formativo de la evaluación*, México, DGDC – SEP.

GARCIA Garcia Nohemí y Rosa María Nicolas (coords.), 1a. Edición (2012), *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, México, DGDC - SEP,

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. (2010), *Pedagogía constructivista y competencias. Lo que los maestros necesitan*. México, TRILLAS.

GIMENO Sacristán, José. (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. España, MORATA

GONZÁLEZ Aizpuru, Pilar (Coord.), 1º Reimpresión, (2003) *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la Historia*, México, COLMEX

GONZÁLEZ de Alba. (2013) LAS MENTIRAS DE MIS MAESTROS. México CAL Y ARENA

GONZÁLEZ, Luis. "De la múltiple utilización de la Historia", en PEREYRA, Carlos (Coord.), 20ed (2005), *Historia, ¿para qué?*, México, SIGLO XXI.

GUZMAN, José Teódulo. (1978) Alternativas para la educación en México. Ed. GERNIKA, México, 2°. Edición, , 310p.

HURTADO Gálvez, José Martín. (2011), *La aprehensión de la Historia en la educación: una deontología personal*, México, UPN- PORRUA.

KORINFELD, Daniel. (Coord.) (1998), *Ensayos y experiencias no. 25, los atrasados escolares. el trabajo en el aula y en la clínica*, Argentina NOVEDADES EDUCATIVAS.

KORINFELD, Daniel. (Coord.) (1999), *Ensayos y experiencias No. 30, Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*. Argentina, NOVEDADES EDUCATIVAS,

KORINFELD, Daniel. (Coord.) (2000), *Ensayos y experiencias no. 34, lectura, escritura*, IMAGEN. Argentina, NOVEDADES EDUCATIVAS.

KORINFELD, Daniel. (Coord.) (1999), *Ensayos y experiencias No. 40. Entre generaciones. Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la argentina contemporánea*. Argentina, NOVEDADES EDUCATIVAS.

KRAUZE, Enrique. 2a. Reimpresión (1987), *Reformar desde el origen. plutarco e. calles*. México, F.C.E., Biografía del poder/7.

LACUEVA, Aurora. "Determinación de la calidad de la educación: buscando alternativas", pp. 31 . 40, en EDUCARE. LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN, Núm. 36, Año 11, Ene - Mar 2007, Venezuela.

LAMONEDA, Mireya. (1990), *Una alternativa en la enseñanza de la Historia a nivel primaria*. México, CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ATROPOLOGÍA SOCIAL, CUADERNOS DE LA CASA CHATA.

LANZ, María Zulma. 1a. Edición (2006), *El aprendizaje autorregulado. enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Argentina, NOVEDADES EDUCATIVAS

LARROYO, Francisco. 17° Ed. (1947), *Historia comparada de la educación en México*, MÉXICO.

LATAPI, Pablo, *Política educativa y valores nacionales*. NUEVA IMAGEN, México, 3a. Ed. 1981, 235p.

LATAPI, Pablo. (Coord.) (1991), *Educación y escuela. lecturas básicas para investigadores de la educación II. Aprendizaje y rendimiento*. México, SEP – CONAFE.

MARCHESI, Álvaro. (2016), *Liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza*, México SIEI.

MENESES Morales, Ernesto, (1991), *Tendencias educativas oficiales en México 1964 - 1976*. México, UIA - CEE,

MENESES Morales, Ernesto, (1988), *Tendencias educativas oficiales en México 1976 - 1988*. México, UIA - CEE,

MICHELL, Guillermo. 14a. Edición. (2006), *Aprender a aprender. Una guía de autoeducación*, México, TRILLAS.

MONTES DE OCA Navas, Elvia y María del Pilar Iracheta. (1996), *Estado de México. tras la huella de su Historia*. México, COLEGIO DE MÉXICO

MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada*. 4a. Edición (2002), ESPAÑA TALLERES HUROPE.

MORIN, Edgar. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, UNESCO.

ORNELAS, Carlos. EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. LA TRANSICIÓN DE FIN DE SIGLO. FCE. México, 8a. Reimpresión, 2002, 360p.

PAZ, Octavio. *El laberinto de la soledad*, 3a. Reimpresión (1996), México, FCE.

PÉREZ de Pablos, Susana, (2004), *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. ESPAÑA, SUMA DE LETRAS.

PERRENAUD, Philippe. (2006), *Construir competencias desde la escuela*, MÉXICO, Ediciones Noreste

PERRENOUD, Philippe. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, SEP.

PIMIENTA Prieto, Julio Herminio. 1a. Edición (2005), *Metodología constructivista. guía para la planeación docente*. México, PEARSON EDUCATION.

RUIZ IGLESIAS, Magalys. (2009), *¿Qué es la formación basada en competencias?*, México, TRILLAS

SÁNCHEZ Quintanar, Andréa (1996), *Hacia una teoría de la enseñanza de la Historia*. México, UNAM.

SANTILLANA, ENCICLOPEDIA TEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN I. (1983) *Organización y administración escolar psicológica de la educación*. México. SANTILLANA.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1994), *Plan y programas de estudio 1993*. SEP. México, , 2da. Edición, 190p.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2006), *El papel de los directivos y supervisores escolares en el apoyo a la implementación del plan de estudios 2006. Guía de trabajo y antología*. México, SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2008), *Segundo taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. Historia II. Guía de trabajo*. México, SEP 93p.

SILBERMAN, Mel. (1998), *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. ARGENTINA, TROQUEL.

SOLÁ, David. HACIENDO FÁCIL LO DIFÍCIL. CÓMO APRENDER A APRENDER. APP EDITORIAL, México, 2011, 201p.

SOLANA, Fernando, Raúl Cordial Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.), 4a. Reimpresión, (1999), *Historia de la educación pública en México*, México, F.C.E.-SEP.

SPIEGEL, Alejandro. (2006), *Planificando clases interesantes*, México, NOVEDADES EDUCATIVAS.

TAPIA Uribe, F. MEDARDO. 1ªEd.(1990), *Educación y trabajo: tres aproximaciones metodológicas para su estudio en el contexto histórico*. México, UAEM.

TRABULSE, Elías. (1991), *Ciencia y heterodoxia. ensayos de Historia*. México, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA/XALLI.

TREPAT, Cristòfol- A. (2007), "Evaluación y procedimientos", en Laura H. Lima Muñoz, et. all, (Compiladores), HISTORIA I. ANTOLOGÍA, México, SEP,

VALLEJO Álvarez, Alberto. (Ene - Mar 2007), "La Educación como base del desarrollo del ser humano: Modelo centrado en el aprendizaje", pp. 47 - 51, en DUCARE. LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN, Venezuela, Núm. 36, Año 11.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, (2012) "*Renovación y crisis*" en TANCK DE ESTRADA, Dorothy, *La educación en México*, México, COLMEX.

VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA. (1975), *Nacionalismo y educación en México*, México, COLMEX.

VILLORO, Luis. 20ed (2005), "El sentido de la Historia", en PEREYRA, Carlos (Coord.), *HISTORIA, ¿PARA QUÉ?*, México, SIGLO XXI.

VISO Alonso, José Ramiro. (2010) *Enseñar y aprender por competencias VOL. II Cómo programar las competencias*. ESPAÑA, EOS.

YUREN Camarena, María Teresa. 5a. Reeimpresión (2005), *La filosofía de la educación en México*. México, TRILLAS,

ATTEWELL, Paul, (marzo, 2009). *¿Qué es una competencia?*, REVISTA INTERUNIVERSITARIA, España, Num. 16, pp. 21 - 43,

DE KETELE, Jean - Marie. (2008) *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*, España, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, Vol. 12, núm. 3.

MORÍN, Edgar. (Julio - Septiembre, 2007), *Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad. Utopía y praxis latinoamericana*, Año 12, No. 38/ pp. 107 - 119, Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social.

PALACIOS HERNÁNDEZ, Benjamín. (Diciembre 2013) *La unicidad de la Historia*. en RELATOS E HISTORIAS EN MÉXICO, México, Año VI, Núm. 64.

PRATS, Joaquín, (1988) *En defensa de la Historia como materia educativa*. México, TEJUELO, No. 9

ZORRILLA, Margarita. (2004) *La educación secundaria en México. Al filo de su reforma*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, México, REICE, Vol. 2, No. 1

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. (1999) *La modernización educativa (1988 – 1994)*, México, COLMEX.

ANEXOS