



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 26A HERMOSILLO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA  
VÍA MEDIOS**

**“CONDICIONES EN LAS QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA, EN  
QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**MARÍA TERESA SILVA ENCINAS**

**HERMOSILLO, SONORA,**

**NOVIEMBRE 2006**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 26A HERMOSILLO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA  
VÍA MEDIOS**

**“CONDICIONES EN LAS QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA, EN  
QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**MARÍA TERESA SILVA ENCINAS**

**HERMOSILLO, SONORA,**

**NOVIEMBRE 2006**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 26A HERMOSILLO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA  
VÍA MEDIOS**

**T E S I S**

**“CONDICIONES EN LAS QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA, EN  
QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA  
EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**P R E S E N T A**

**MARÍA TERESA SILVA ENCINAS**

**MTRA. FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO  
ASESOR DE TESIS**

**HERMOSILLO, SONORA,**

**NOVIEMBRE 2006**

## ÍNDICE

	Página
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA	10
1.1 Conceptualizando la formación docente	10
1.1.1 ¿Formación o educación?	11
1.1.2 La versión de los planes y programas de estudio de las escuelas normales	13
1.1.3 La versión tradicional	15
1.1.4 Una versión alternativa sobre la formación docente	19
1.2 La formación docente y la preparación permanente del profesor de enseñanza primaria	21
CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	25
2.1 La historia como ciencia	25
2.2 La historia como asignatura de enseñanza	27
2.2.1 Antecedentes	27
2.2.2 Los propósitos educativos	33
2.2.3 La historia en la escuela primaria	36
2.3 Análisis curricular de la asignatura de historia en educación primaria	41
2.3.1 Plan y programa de estudio 1993 SEP	42
2.3.2 Programa de historia	43
2.3.2.1 Programas primero y segundo	47
2.3.2.2 Tercer grado	47
2.3.2.3 Cuarto grado	48
2.3.2.4 Quinto grado	49
2.3.2.5 Sexto grado	49
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	51
3.1. Tipo de investigación	51
3.2. Población y muestra	52
3.2.1 Estudio a profesores	52
3.2.2 Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a docentes	53
3.2.3 Datos de los alumnos	55
3.3 Técnicas e instrumentos de investigación	56

3.3.1 Análisis de documentos	56
3.3.2 Cuestionario a docentes	57
	Página
3.3.3 Entrevista a profundidad	58
3.3.4 Cuestionario a alumnos	59
3.3.5 Registro de observación	59
3.4 Procesamiento de información	60
3.4.1 Categorías de análisis para el cuestionario	60
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS A DOCENTES Y ALUMNOS	62
4.1 Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a docentes	62
4.2 Resultados de la entrevista a profesores	76
4.3 Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos	77
CONCLUSIONES	
BIBLIOGRAFÍA	
APÉNDICES	

## RESUMEN

En este trabajo, se ofrece una descripción sobre las prácticas pedagógicas que, en la asignatura de historia, desarrollan los maestros de quinto grado de educación primaria y que laboran específicamente en la Zona Escolar XX de Hermosillo, Sonora, para lo cual se analizaron diversos aspectos tales como, la formación y la preparación del docente y el rol que éste juega dentro de las actividades educativas, la evolución de la historia como ciencia y como asignatura de enseñanza, así como la definición y distinción entre ambas, la enseñanza de la historia y, los fines que mediante la enseñanza de esta asignatura se persiguen.

Se realizó una investigación de campo mediante la observación del trabajo que llevan a cabo los maestros de quinto grado de esta zona escolar con sus alumnos, en cuanto al desarrollo de las actividades, y aplicación de estrategias de enseñanza aplicadas para el estudio de los contenidos de esta asignatura. Las observaciones se efectuaron durante un período de 3 meses y visitando a 4 grupos por semana.

Se aplicó un cuestionario a los 21 maestros que trabajan con el grado y en la zona referidos anteriormente, y una entrevista a profundidad a cinco de ellos, esto último, se hizo con la finalidad de corroborar algunos datos vertidos por el cuestionario. Se aplicó así mismo, un cuestionario a 210 alumnos de quinto grado de esta misma zona, que corresponden al 30.10% de la totalidad de los mismos.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos arriba mencionados, ponen al descubierto que la mayoría de las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en la asignatura de historia, se realizan haciendo uso de las siguientes estrategias de enseñanza: 1) con base en exposiciones y/o explicaciones que el propio maestro realiza frente a sus alumnos sobre los contenidos programáticos, 2) mediante la utilización del binomio: la lectura de temas y la elaboración de cuestionarios y/o resúmenes que el alumno realiza, la mayoría de las veces, sin la dirección y el apoyo del maestro.

## INTRODUCCIÓN

“Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”. (Fenstermacher, en Davini, 1995:56)

Antes la historia significaba, para la escuela primaria, la transmisión programática que informaba y transmitía Saberes, pretendiendo que el niño conociera una determinada cantidad de hechos históricos ordenados cronológicamente. Existía además, en las propuestas pedagógicas una selección previa de cuales eran esos datos, que a medida que el niño avanzaba en su escolaridad, iban incrementándose. (Aisenberg y Alderoqui, 1994). Lo anterior se refiere a lo que sucedía en Argentina, pero se retoma porque curiosamente la situación era similar en nuestro país. De acuerdo a ello, dicha situación corresponde precisamente a una vieja forma de enseñar la historia, que no corresponde o no debiera corresponder en consecuencia, a la enseñanza actual de la misma, dentro de las escuelas de enseñanza primaria.

“Particularmente difícil es la comprensión de la historia. Los niños la <comprenden como elementos aislados, como acontecimientos desconectados y la enseñanza que se practica contribuye notablemente a ello”. (Delval, 1991:314)

La enseñanza actual, tiene como soporte un enfoque constructivista, esto se ve plasmado en los propósitos y en la justificación que sobre ello, manejan las autoridades educativas en los programas, en las guías de los maestros y en los libros de los alumnos. De ser así, en el caso concreto de la asignatura que nos ocupa, el constructivismo busca contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprehensiva del mundo. (Díaz, 1995) Lo que persigue esta visión (que no es una meta exclusiva de esta postura, porque coincide con otras posturas) es que busca la formación de sujetos libres autónomos y críticos, para que puedan participar activamente dentro de su comunidad.

Respecto a esto, cabe aclarar que, en el programa vigente (1993) la organización y la planeación de los contenidos de estudios, se justifica bajo el supuesto de que se hizo partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzado, hacia lo más lejano y general. Y que, atendiendo al enfoque de enseñanza en cuanto a la clase de historia, se pretende ser congruente con los propósitos planteados anteriormente, supuestamente porque no es conveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia la memorización de datos, fechas y nombres.

En relación a esta nueva forma de enseñanza de la historia, teóricamente al menos, es necesario ubicar que existe una diferencia en cuanto a contextos sociales históricos (antes-ahora), mismos que resulta indispensable tomar en cuenta, sin olvidar que el ser humano tampoco es el mismo ni lo será. En tal sentido, Aisenberg y Alderoqui (1994) señalan que partiendo de que la humanidad es otra, que constantemente está cambiando individual y socialmente, se tiene que enseñar historia para que el alumno se acerque al análisis de la realidad social presente, considerada como una totalidad compleja, a través de la comprensión de los diferentes procesos históricos, que de algún modo, condicionan ese presente. (p. 18)

La finalidad de la enseñanza de la historia ahora, según éstas autoras, es no solo informar, sino también procurar la formación de un individuo que sea capaz de desarrollar un espíritu crítico y una actitud investigativa (plantearse interrogantes, hipotetizar, observar, comparar, establecer relaciones, analizar, inferir, transferir).

A este respecto, dentro del plan y programa de educación primaria (1993) se señala, que el hecho de enseñar historia es de gran significancia para contribuir en el mejoramiento del trabajo de una de las materias que aborda temas sociales y morales tan necesarios, para ubicar al estudiante dentro de su cotidiano espacio social, y para posibilitarle ser un individuo capaz y responsable de sus actos y acciones con sus semejantes, puesto que con la historia aprende no solo su pasado y el pasado de la sociedad en general, sino que, puede comprender su presente y puede asimismo ubicarse, en forma personal dentro de su comunidad y dentro de su familia como un individuo diferente a los demás, pero con las mismas responsabilidades e igualdades para desenvolverse en un medio social y lograr con

ello su desarrollo personal. Con estos datos, queda justificado el señalamiento que se hizo en cuanto a que, el programa de enseñanza actual maneja un enfoque constructivista.

Sin embargo, y a pesar de lo mencionado antes, persiste en nuestros días una ¿similitud? o es sólo coincidencia, por así decirlo, en cuanto a la forma en la que las autoridades educativas programan los contenidos de la historia en educación primaria. Es decir, dentro del programa vigente (1993), los contenidos son expresados y planteados para trabajarse con base en una sucesión de hechos que no son más que una cronología de sucesos (antes, ahora, después), esto, a pesar de que en el enfoque de enseñanza propuesto para el trabajo de esta asignatura se menciona que ya no se requiere de la memorización de fechas, datos y nombres.

Otro aspecto relevante es que la comprensión de la historia como asignatura de enseñanza es que logre llevar al estudiante a romper y superar la óptica localista y presentista con que juzgan al mundo en que viven; de tal suerte, que se hace necesario el buscar un conocimiento más profundo acerca de otras formas de vivir y de trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otras formas de pensar, etc.

Para hablar de una enseñanza de este tipo, es conveniente ponderar la atención (además de la que se otorga al programa, enfoques y contenidos) al trabajo que hace el maestro durante la clase de historia, es decir a la práctica pedagógica.

No obstante lo anterior, actualmente, dentro de la enseñanza de la historia, el niño se enfrenta a una serie de conflictos que le dificultan y obstaculizan en gran medida su probable comprensión acerca de lo que estudia. Algunos de esos obstáculos no tienen que ver quizá, con el hecho de que el niño no tiene capacidad para aprender. Ciertamente puede decirse que para estudiar la historia y, sobre todo, para comprenderla, es necesario que el niño tenga cierto grado de madurez para que pueda ser capaz de identificar, analizar y registrar algún tipo de información. Pero debe tomarse en cuenta que dicha maduración se alcanza según la edad del niño, esto es, según la etapa de desarrollo que cada alumno ha alcanzado evolutivamente porque hay que considerar que a esta edad el niño de entre 10 y 11 años, está dentro del período de las operaciones concretas y al inicio de las operaciones

formales. En la primera, describe Piaget el niño hace uso de algunas comparaciones lógicas como por ejemplo: la reversibilidad y la seriación y, la adquisición de estas operaciones lógicas surge de una repetición de interacciones concretas con las cosas, aclarando que la adquisición de estas operaciones se refieren solo a objetos reales. En la segunda etapa, los niños comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y conservación y sistematizan las operaciones concretas del período anterior, en esta etapa los niños son capaces de acceder al pensamiento abstracto. Por lo tanto, se tiene que considerar que esta etapa incluye la edad de 11 a 15 años. Este aspecto significa; que si el niño no es capaz de comprender ciertos hechos, en estos casos históricos, es porque todavía no es el momento de poder hacerlo, su esquematización cognitiva no está aún en condiciones óptimas para comprender tales informaciones.

Aunado a lo anterior, las dificultades siguen acechando al niño, ahora debido a que lo que se estudia en historia no tiene que ver para nada, ni con su interés, ni con su alrededor. De tal manera, que como es ya sabido, la falta de cierto grado de objetividad del conocimiento histórico, hace que el niño no pueda percibir con claridad los hechos o sucesos históricos que estudia, puesto que no son comprobables o manipulables. Cabe aclarar que, respecto a la falta de cierto grado de objetividad, se hace referencia, a los aspectos de lo que se transmite y el cómo se transmite es decir, por más clara que sea la presentación de los contenidos de estudio, y por más claro y sencillo que explique el profesor, los contenidos y las explicaciones que ofrece el maestro se realizan o justifican siguiendo una ruta hacia tales o cuales ideologías, o hacia tales o cuales contextos, es decir: se imparte y se enseña atendiendo a algo previo que se busca lograr en el educando, respondiendo al interés de una clase social determinada.

Los contenidos y las actividades de enseñanza propuestas en el plan y programas de educación primaria vigente, se inclinan a presentar informaciones que no representan utilidad e interés para el alumno, esto provoca, entre otras cosas, que muchos estudiantes no se interesen por indagar ni mucho menos cuestionar sobre los datos que se les ofrecen.

Algunos de los más graves errores didácticos serían, entonces, negar a los

alumnos la oportunidad de que pueda analizar, cuestionar y/o depurar la información que se le presenta, adaptándola a su cotidianidad, así como el negar la posibilidad de ubicarse y comprenderse como un elemento integrador de su cultura y de su mundo. Porque al negar a los estudiantes tales elementos formadores, les complicamos el poder entender su presente. Para entender ese presente se tiene que partir de un conocimiento previo sobre el ser humano, su historia, y su papel dentro de la colectividad. Si por el contrario, los errores mencionados no se presentan en nuestras escuelas se les brindará a los estudiantes bases más sólidas para actuar y moverse, dentro del contexto del que forma parte.

En muchas ocasiones, durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas y más comúnmente durante las evaluaciones, sobre todo en las correspondientes a la asignatura de historia, el docente ignora o pasa por alto lo que se ha venido mencionando respecto a la comprensión de la historia, puesto que las evaluaciones que realiza a sus alumnos, a través de exámenes sobre los temas estudiados, plantea cuestionamientos sobre datos fechas y nombres, que para responder, inevitablemente llevarán al alumno a recurrir a la memorización de los mismos. Consecuentemente, tal práctica aleja al estudiante de la comprensión no solo de los contenidos históricos sino de la naturaleza social e individual del ser humano, que es esencial para que pueda entender a la sociedad y a su papel dentro de ella.

Así mismo, a través de la experiencia docente y de la interacción con los alumnos, se han observado situaciones educativas derivadas del desarrollo de las prácticas pedagógicas que los docentes realizan en la asignatura de historia, muchas de las cuáles reflejan, de manera general, la escasa participación que el maestro tiene dentro de ellas, y la poca participación, que éste mismo, le otorga al estudiante en el desarrollo de las actividades educativas y que como es de esperarse, las consecuencias derivadas de tales prácticas repercuten, sin duda, en la construcción de conocimientos del estudiante sobre los contenidos y temas estudiados en las clases.

Lo anterior, está ligado aparentemente entre otras cosas, con el desconocimiento que tienen los docentes sobre metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza variada y enfocada al trabajo y al estudio de los contenidos históricos

en la escuela primaria. Además, influye mucho también, la actitud y la disponibilidad que el maestro tiene para el trabajo y el estudio de los temas que se estudian en la asignatura de historia.

Con base en ello, se tomó la decisión de realizar una investigación sistemática para obtener datos e información concreta, que nos permitiera, conocer como desarrollan la práctica pedagógica en la asignatura de historia los maestros de quinto grado de la zona escolar XX de Hermosillo, Sonora. Por ello, se tomó en cuenta dentro de este trabajo, la importancia de ubicar y definir cuál es el papel que realiza el docente en y durante el desarrollo de su práctica, sobre la clase de historia.

Para tal efecto, se procedió partiendo de nuestras observaciones, a recopilar información teórica sobre este particular, para elaborar los instrumentos necesarios que permitieran sustentar, teórica y metodológicamente, la descripción sobre el desarrollo de las prácticas educativas, que en historia, realizan los maestros de quinto grado.

Atendiendo a todo lo descrito antes, el problema objeto de este trabajo se orientó a investigar ¿cómo desarrollan su práctica pedagógica en la asignatura de historia, los maestros de quinto grado de la Zona Escolar XX de Hermosillo Sonora? Dicho planteamiento surgió a la luz de varias interrogantes, mismas que resultaron de gran utilidad para dirigir el desarrollo y proceso de la investigación presentada en este trabajo, las cuales se mencionan seguidamente:

¿Qué conocimiento posee el docente sobre los contenidos del programa de historia?

¿Qué opinión tiene el docente respecto a la enseñanza de la historia?

¿Qué conocimientos posee el docente sobre los niveles de desarrollo intelectual (cognitivo) que han alcanzado los niños de quinto grado?

¿Qué importancia le da el docente a la clase de historia?

¿Posee el docente los conocimientos necesarios sobre la historia?

¿Qué tipo de estrategia didáctica es utilizada con más frecuencia por parte del docente para operativizar las clases de historia?

Como se puede apreciar, estas interrogantes giran en torno a la preparación y /o nivel de conocimientos que tiene el docente no solo en cuanto a los contenidos de la asignatura, sino también en cuanto al nivel de desarrollo intelectual que han alcanzado los estudiantes que cursan el quinto grado de primaria.

De esta forma, se consideró necesario retomar y analizar el aspecto formación docente desde el punto de vista que la visión tradicional tiene respecto a ello. Por visión tradicional entendemos particularmente a aquellas configuraciones de pensamiento y de acción, que se han construido históricamente a partir del establecimiento del trabajo con esta asignatura y que se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto a que están institucionalizadas e incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos, y desde la concepción y el enfoque, que sobre la misma, tiene una visión alternativa. En este último aspecto se da cuenta de las nuevas ideas que se manejan en nuestro contexto educativo y escolar, en cuanto a la formación y al trabajo que realiza el docente debido a que, una característica fundamental del trabajo docente es precisamente innovar en torno a la enseñanza y al trabajo cotidiano con los estudiantes, para tratar de lograr que éstos lleguen a la construcción del conocimiento. En este caso, el análisis se enfocó específicamente en torno a la enseñanza de la historia, y se incluyó dentro de la fundamentación teórica del informe de resultados.

Por otra parte, resulta oportuno señalar que el interés principal que condujo a la realización de este trabajo nació primeramente de una inquietud personal de analizar y evidenciar en forma sistemática esta situación educativa, que tiene que ver con la dificultad que representa no solo para el alumno, sino para el maestro, el trabajar y estudiar con los contenidos de historia marcados en el plan y programa de estudio de educación primaria, en este caso de quinto grado.

Posteriormente, esta inquietud cobró mayor fuerza al confrontarla con la realidad que se vive dentro del grupo, específicamente en el desarrollo de la clase de historia, en la que se ha observado con mayor regularidad que las actividades de enseñanza se circunscriben al campo de la explicación o exposición por parte del maestro, y en muchos casos ni siquiera eso, así como, en una recepción de información por parte de los alumnos, lo cuál propicia un clima monótono y carente

de sentido para ambos actores del proceso educativo, que se refleja sin duda, en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo de investigación fue conocer las condiciones en que se desarrolla la práctica pedagógica de los maestros en torno a los la enseñanza de la historia en 5º grado de Educación Primaria.

La organización, en cuanto a la estructuración y a la organización de los elementos que el presente trabajo contiene, se realiza de la siguiente manera: en el capítulo I se engloba toda la información teórica sobre la formación docente del profesor de educación primaria que fundamenta el trabajo de campo realizado y en general a todas las actividades llevadas a cabo para la obtención de informaciones y de resultados. Después, en el capítulo II se aborda la enseñanza de la historia en la escuela primaria partiendo de su inicio como ciencia y como asignatura. Seguidamente, en el tercer capítulo se explica la metodología de investigación mediante cuál se guió el trabajo de campo, y se describen así mismo, los sujetos de estudio y los instrumentos que se aplicaron a los mismos. El capítulo IV contiene la presentación y el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, y en el apartado posterior se presentan las conclusiones a las que se llegó al término del trabajo. Por último se incluyen la bibliografía y los apéndices.

## CAPÍTULO I

### LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA

#### 1.1 Conceptualizando la formación docente

“Toda mejora de la enseñanza tiene que pasar por la formación y actualización de los maestros. El maestro tiene que ser el que oriente y estimule el trabajo del chico y ambos, cada uno en su terreno, tienen que tener una actitud creadora e innovadora”. (Delval, 1991:344)

Constantemente se ha venido insistiendo, no sólo en los discursos políticos, sino en los discursos sociales, algunos de los cuales han sido expresados por asociaciones civiles y por los propios padres de familia, sobre el hecho de que el maestro es, sin duda, una de las piezas importantes que se tienen que mover dentro del campo de la educación, y de la enseñanza. De este modo, una de las prioridades educativas es precisamente el formar y preparar al docente que es, en última instancia, el que se encargará de hacer llegar a los educandos los contenidos de enseñanza.

El docente, al realizar su labor, puede estar contribuyendo en los propósitos educativos de dos maneras: 1) propiciando que los estudiantes alcancen un nivel de desarrollo y de aprendizaje positivo para su desenvolvimiento personal, o en contraparte, 2) obstaculizando el desarrollo y el conocimiento de los mismos.

En consecuencia, se puede considerar que la actividad que realiza el maestro cotidianamente incide en gran medida en el tipo de aprendizaje y en el desarrollo que pueda alcanzar el alumno. Es por ello, que en el presente trabajo se ofrece una descripción acerca del proceso de formación docente, tomando en cuenta algunos de los factores que inciden ella y que permiten de alguna manera, tener una visión más clara acerca de las implicaciones que este proceso tiene no solo en el profesor, sino en la realización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje que realiza junto con sus estudiantes. En este sentido, se abordan los siguientes aspectos:

1) La conceptualización de formación docente distinguiéndola de otros conceptos

con los que se le confunde comúnmente en el campo educativo.

- 2) La versión que sobre ella se maneja en los planes de estudio de las escuelas normales.
- 3) La versión tradicional de formación docente.
- 4) Una versión alternativa.
- 5) Las funciones y componentes de la formación docente.

### **1.1.1 ¿Formación o educación?**

Es común escuchar, dentro del contexto o terreno educativo, los términos educación y formación, inclusive, como lo señala Francisco Imbernón (1994), estos son utilizados frecuentemente dentro de ese ámbito como sinónimos.

Conviene considerar que la situación antes referida puede determinar o posibilitar en gran medida la aparición de otros errores o dificultades que a corto, mediano o largo plazo provocarán males más serios, ya que para empezar, tal confusión de términos incide y determina en última instancia, las modalidades y los programas de acción que se planean y realizan dentro del espacio educativo para la cobertura y atención, en este caso, de la formación docente.

Atendiendo al señalamiento anterior, las acciones que se pongan en marcha para atender el aspecto formación docente van a depender de la postura y visión que sobre ellas se tenga. Es decir, de acuerdo a la manera en que las autoridades educativas entiendan a la formación docente y de acuerdo también a la manera en que sea entendida por el maestro, será la atención y la importancia que a ésta le otorguen, ya sea como elemento que tiene ver, con el desarrollo de todo el proceso de enseñanza, o como elemento que tiene que ver, con todo el proceso de aprendizaje de los educandos.

En tal caso, una de las confusiones más graves en lo que respecta a la formación del profesor, es que en el campo educativo se le toma comúnmente como sinónimo de la educación, ocasionando confusión e incompreensión al pretender que la formación docente implica a la educación que adquiere éste para desempeñar su labor educativa.

Es oportuno entonces mencionar que la formación que posee el profesor no implica que haya sido adquirida precisamente dentro del proceso de educación que éste recibió. Al respecto, Francisco Imbernón señala que “a este equívoco se añade la indecisión terminológica en la utilización de los vocablos en otras lenguas, como la francesa e inglesa (*education y formation; education y training*, respectivamente)” tal y como puede comprobarse revisando la bibliografía existente. (Imbernón 1994:13)

En cuanto al proceso que abarca la educación, conviene precisar que ésta se refiere, básicamente, a la adquisición de aquellos conocimientos o informaciones que el hombre ha adquirido en el transcurso de su vida y durante su estancia temporal en alguno de los diversos centros educativos. En otras palabras, las personas adquieren una gran variedad y complejidad de informaciones y enseñanzas a través de la educación, en este caso permanente, porque engloba al conjunto de experiencias adquiridas a través y durante la convivencia diaria con los que le rodean en su cotidianeidad evolutiva.

“La formación permanente continua cubre pues, la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, estando este concepto en consonancia con el de la UNESCO, que considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional”. (1994:13)

Ahora bien, si se parte del supuesto expresado por Imbernón, el proceso de educación permanente de los maestros, es solo una parte de lo que implica todo el proceso de educación permanente, porque como ya se dijo antes, las enseñanzas o informaciones adquiridas dentro de los espacios educativos, le sirven a éstos para poder desempeñar de forma más eficaz su trabajo.

Así definida, la formación permanente del profesor implica en gran medida que éste se prepare continuamente para que coadyuve en el mejoramiento tanto de su tarea, como en el aprendizaje de los alumnos, y que tal preparación tiene que enfocarse, como señala Delval (1991) a cuatro grandes áreas, “por un lado tiene que tener un buen conocimiento, de las disciplinas que vaya a enseñar de la ciencia, el arte y en general la cultura humana”. (359)

Para concluir y de acuerdo al cuestionamiento planteado al inicio del tema y a

lo manifestado hasta el momento, se puede decir que la formación es muy distinta a la educación. Es decir, el docente pasa por varios procesos de educación, pero no todos ellos influyen en su formación, aunque claro, si va tomando de cada proceso algunas experiencias educativas que le serán significativas para sus fines, sean estos laborales o personales.

Cabe mencionar que dentro del proceso de formación permanente, el docente asume un compromiso personal para continuamente participar en la construcción de ciertas experiencias, aprendizajes y conocimientos, que le ayuden a desarrollar y transformar el quehacer educativo en la búsqueda de enriquecer y mejorar su labor diaria, en bien propio y sobre todo, en el de sus alumnos, ya que, como bien lo resume Díaz Barriga “Una de las tareas del docente será estimular la motivación y participación activa del sujeto y aumentar la significatividad potencial de los materiales educativos”. (1998)

Basados en lo expresado anteriormente, la función que realiza el maestro lo coloca como el eje central del proceso de enseñanza, esto por ser él quien se encarga de coordinar y poner en práctica las actividades educativas, y por ser también el que regula las interacciones que se dan dentro del grupo escolar.

### **1.1.2 La versión de los planes y programas de estudio de las escuelas normales**

Un aspecto que es importante analizar, antes de retomar el aspecto que nos ocupa, es el que se refiere al ámbito en el cual el docente recibe su formación inicial. Para estudiar esta situación se hace referencia a la descripción o las definiciones que se ofrecen, en cuanto al aspecto de la formación del futuro maestro. Para el análisis y para las referencias utilizadas en el mismo, se consultaron Los Planes de Educación Normal de 1975, 1984 y 1997.

El Plan de 1975 establece en sus objetivos, que el estudiante y futuro maestro requiere de conocer y aplicar el método científico, a fin de formar en los educandos el hábito de estudiar e investigar.

Otra de las características de tal programa, se refiere a que se busca que los estudiantes adquieran la formación necesaria para continuar estudios profesionales

en los grados que la ley establece dentro del tipo superior de educación y, por último, se señala en el mismo programa, que la atención del mismo se enfoca a que el estudiante obtenga la formación pedagógica para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos de la educación primaria.

Es evidente que los planteamientos básicos que se manejan en el programa en mención, si contemplan que la formación del docente no termina al momento de egresar de la institución, sino que ésta implica que el profesor egresado busque, a partir de la formación recibida en la instrucción Normal, la preparación y la profesionalización en niveles superiores, en busca de lograr mejores resultados en el desarrollo del ejercicio educativo.

Esto último, permite suponer que otra de las características del trabajo docente está relacionada también con el proceso de selección que en estas escuelas se pone en práctica, ya que "supuestamente" se eligen a aquellas personas que tiene o poseen las características apropiadas para ser un maestro. En base a tal señalamiento Davini expresa: "Las características que han ido tomando el trabajo de los docentes incide en los mecanismos sociales de selección de los jóvenes que eligen cursar los estudios del magisterio y del profesorado. (1995:66)

En el Plan de Estudios de 1984, se ponen en vigor dos cosas, 1) la nueva modalidad para el proceso de selección de los estudiantes, y 2) el establecimiento del nivel Licenciatura, al término de los estudios realizados por el estudiante dentro de la institución. En cuanto al primer aspecto señalado, el requisito principal es que el alumno aspirante haya concluido sus estudios de bachillerato. Porque según lo que se estipula dentro del Plan 1984 al respecto, se afirma de que cumplido tal requisito, se habrá de contribuir notablemente a mejorar la calidad profesional de los mismo, ya que existe mayor probabilidad de que quienes ingresan a las licenciaturas lo hagan con mayor madurez y convicción vocacionales, más que por otros motivos (SEP,1984).

En el Plan del 84, se dio una gran importancia a los contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales con el propósito, de dotar al futuro maestro de elementos que les permitieran incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. (SEP, 1997:17)

Conviene hacer mención que, en la práctica, los planteamientos hechos en este programa no dieron los resultados esperados, e incluso se presentaron varias situaciones problemáticas que no fueron contempladas a tiempo, debido a que en forma general no se estipuló con claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa. (1997:17)

Dentro de los planteamientos y explicaciones que se hace en el programa de 1997, en torno a la formación que se ofrece a los estudiantes, se habla en primer lugar, de que surge en atención a los problemas que en la enseñanza normal se crearon con la aplicación y el desarrollo de las actividades educativas que se basaron en el Plan 1984, los cuales tienen que ver ante todo con 1) la carga excesiva de los contenidos académicos, 2) con el énfasis excesivo que se les dio a las disciplinas teóricas, 3) con la atención limitada del currículo de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico, y 4) con una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas, en diversos medios sociales y culturales. (SEP, 1997:18)

A raíz de los resultados ya analizados, derivados de la implementación y operación de programas señalados anteriormente, se dio paso a un grave deterioro en el desarrollo y en el cumplimiento de la tarea que tiene la escuela normal de formar a los nuevos profesores. En el presente y actual programa de enseñanza normal, la planeación de los contenidos que se trabajan se realizó con base a dos componentes de la formación del docente, el perfil y criterios. De esta manera, se atiende un propósito muy importante y que también se incluye en el Plan 1975: fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica, de igual manera, se atiende el ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente.

### **1.1.3 La versión tradicional**

A través de la experiencia educativa y social, y a través del desarrollo del

trabajo realizado por el docente a lo largo de las diversas épocas por las que ha pasado el sistema de enseñanza en nuestro país y en otras naciones del mundo, se han venido configurando experiencias y estilos de pensamiento que ofrecen definiciones diversas y con mucho sentido, en relación con conceptos propios del quehacer del maestro y del propio sistema de la enseñanza.

No es difícil suponer entonces, que hay una gran variedad de conceptos y esquemas que describen y tratan los temas señalados antes. Pero, es prudente mencionar que solo nos dedicamos en este caso, a describir y analizar el concepto que nos ocupa.

Se puede decir, que se entiende por tradiciones en la formación de los docentes, “a aquellas configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, mas allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda gama de acciones”. (Davini, 1995:20)

Dentro de la tarea de enseñanza, los esquemas socioculturales-educativos han tenido siempre la visión de que el profesor tiene como tarea específica hacer que los niños aprendan los contenidos que las propias autoridades educativas consideran más convenientes para que el estudiante esté en mejores posibilidades de desarrollar sus habilidades y conocimientos. Es decir, detrás del trabajo docente existen varios elementos, estereotipos, metodologías, pero sobre todo, existen, los sujetos que, en única instancia, son los que condicionan y llevan a cabo, mediados por la participación docente, aquellas acciones educativas que pretenden y están encaminadas al logro de determinados productos.

Los productos a su vez, son los que caracterizan y justifican la existencia de tales sujetos dentro del espacio educativo y son las metas que responden a los intereses político-ideológicos de la clase de poder. Cabe aclarar que en este trabajo entendemos y tomamos como sujetos a las personas que están al frente de las organizaciones educativas y a las mismas organizaciones. De manera que, el

docente actúa entonces como objeto controlado que desarrolla su tarea basado en una serie de reglas y disposiciones que condicionan, en primer lugar, su participación dentro de las actividades educativas y, en segundo lugar, los resultados de enseñanza y de aprendizaje de los educandos.

Es importante hacer notar, que definir y entender el papel y el lugar que ocupa el docente dentro del espacio socio-educativo, es indispensable, porque a través de ello podremos tratar de entender que, a pesar de los cambios que se han llevado a cabo en las diversas reestructuraciones del sistema educativo, el trabajo docente tiene la misma connotación y posición señalada antes. En tal caso, la versión tradicional sobre la formación de profesores es vigente hasta hoy y paradójicamente entonces, contradice al enfoque actual de la tarea educativa que busca la construcción del conocimiento, lo cual requiere un maestro con espacios y oportunidades distintas a las que tiene el maestro tradicional.

Pero, ¿por qué el interés en analizar lo concerniente al rol que juega el maestro y a las perspectivas que la sociedad, e incluso el mismo maestro tiene sobre su trabajo?

En primer lugar, porque el hacerlo representa una alternativa para ampliar la visión y los esquemas que al respecto tenemos y, segundo, porque ubicar el trabajo docente en el terreno y en la estructura ideológica y social del contexto en el cual lleva a cabo su tarea educativa es “un ejercicio útil para comprender donde estamos situados e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos. También para comprender los procesos de reforma y nuestra acción en ellos”. (Davini, 1995:21)

Traspolando lo anterior, se desprende que en la medida en que se entiendan y se comprendan los roles y las acciones que tienen que realizar los sujetos y los objetos que conforman la parte medular del sistema educativo, se pueden poner en práctica propuestas educativas emanadas de inquietudes surgidas de necesidades reales percibidas en el salón de clases. Dicho de otra manera, las autoridades y los docentes son los hilos de los cuales penden los alumnos, mismos que están sujetos por las metodologías y los programas educativos existentes. Pero es el maestro el responsable directo de los estudiantes y el que puede en un momento

dado, si sabe jugar y respetar con astucia sus cartas, ¿porque no? innovar dentro de su quehacer en bien de sus estudiantes.

En lo que respecta a la enseñanza de la historia, tomando en cuenta lo dicho antes, la tarea de un maestro que se queda en el lugar que tiene asignado (objeto), consiste en hacer que sus alumnos estudien y aprendan los contenidos que se establecen dentro de los programas y libro de texto. Pero si no se conforma con esa condición, el docente abre sus posibilidades de acción para responder a los nuevos requerimientos del contexto y de sus alumnos y entonces su tarea inicia cuando: “se plantea interrogantes, ¿qué hay que enseñar de todos los contenidos establecidos en los planes y programas emitidos por la Secretaría de Educación Pública? ¿con qué criterios se pueden discriminar unidades temáticas o contenidos específicos para dominar otros? ¿cómo es que hay que enseñar esos contenidos a los alumnos para que realmente le sean significativos? ¿con qué recursos didácticos mejoraremos la enseñanza de la historia? ¿habrá que enseñar el contenido histórico como verdad absoluta?”. (Salazar, Sotelo, 1999:11)

Lo fundamental de los planteamientos anteriores, engloba aspectos que justifican y refuerzan el interés principal de este trabajo, porque implican a los elementos principales que rigen toda actividad que el docente ponga en práctica para hacer que los estudiantes construyan o modifiquen de alguna manera sus conocimientos. Dichos aspectos son: a) el contenido en este caso de la clase de historia, (que incluye al conocimiento de la disciplina), b) a la propuesta didáctica vigente (métodos, técnicas que puede poner en práctica para operativizar la clase de historia) y c) el nivel de conocimientos necesarios que el docente tiene que poseer en cuanto a los niveles cognitivos y de desarrollo que han alcanzado los educandos.

De acuerdo a lo que se ha expresado, se puede decir que dentro de la enseñanza y la comprensión de la historia, una parte ineludible y central está basada en la preparación y la formación que el profesorado tiene, respecto al papel y las perspectivas de su tarea. De acuerdo a esto, la exigencia de reestructurar y revalorar el trabajo del profesor para proponer y enfocar las acciones que la disciplina tiene mismas que requieren realizarse en concordancia con las necesidades y alcances de los alumnos.

En nuestra investigación se hace evidente lo mencionado antes, ya que mediante la entrevista a profundidad que aplicamos a los docentes investigados resalta el hecho de que, el desarrollo de la clase de historia con sus alumnos de quinto grado lo hacen siguiendo estrategias personales que les han funcionado en base a su experiencia y que, por desgracia tienen que acudir casi siempre al cuestionario por los exámenes que tiene que aplicar a sus alumnos por exigencias administrativas.

#### **1.1.4 Una versión alternativa sobre la formación docente**

Es evidente que en el sistema de enseñanza actual el docente es constantemente cuestionado, en cuanto a la actividad que realiza dentro del aula, esto se debe entre otras cosas, al hecho de que éste se encuentra ubicado en un contexto multidimensional en el que interactúan y se relacionan diversos elementos que inciden, en muchas ocasiones, en el desarrollo y el aprendizaje de sus educandos y en el desarrollo de las actividades educativas. De modo que, el maestro se encuentra así (enfrentado a una serie de problemáticas sociales que se dan dentro de la cotidianeidad escolar) tratando de encauzar a sus alumnos hacia el conocimiento, echando mano de los recursos con los que cuenta para tal fin.

En este caso, se toma a la escuela y a todo el sistema educativo como una organización inteligente donde el personal trata continuamente de comprender lo que ocurre a su alrededor, tratando de percibir lo que está sucediendo en su medio ambiente a fin de desarrollar una interpretación compartida que sirva para guía de la acción. (Weick, 1979:1)

Dentro de este modelo de percepción, desarrollado por Weick (1979, 1995), las organizaciones son sistemas” ligeramente acoplados” en los que cada participante tiene gran libertad para interpretar una variación en el medio ambiente y hacer sus propias representaciones de la realidad externa.

De esta manera, una organización inteligente es capaz, de integrar la percepción a la creación del conocimiento, mediante el manejo que haga de la información obtenida en su realidad y mediante la depuración que previamente

realice sobre la misma, con los conocimientos disponibles y con las herramientas de análisis que para ello se requieren. Con base en ello, dicha organización estará en posibilidad de operar y maniobrar con inteligencia y creatividad, aprovechando todos los elementos e informaciones que recibe de su ambiente para lograr su desarrollo y sus objetivos, buscando con ello el beneficio de los individuos a los que sirve. Dentro de este marco, la escuela aparece como una organización que está supeditada a un sistema enorme, que tiene una influencia directa en ella.

Podría decirse así que, para que la escuela se defina como una organización inteligente, debe provenir lógicamente de un sistema inteligente, o mejor aún, debe tener autonomía que le permita planear y llevar a cabo sus propias iniciativas y dinámicas de trabajo. Ciertamente es que lo anterior resulta muy ambicioso, porque implica varias cosas, como el hecho de que los contenidos de enseñanza se tendrían que planear dentro de la misma escuela, lo que ocasionaría una situación complicada en cuanto a las múltiples y variadas formas en que esto se haría a lo largo y ancho del país.

Dentro de la tarea que realiza la escuela, como una organización que coadyuva a la preparación de un individuo más crítico, independiente y analítico, esta nueva visión sobre la formación docente, requiere que el profesor pueda adaptarse de manera oportuna y eficaz a los cambios en el medio ambiente, comprometerse con un aprendizaje continuo que incluye desechar suposiciones, normas y estados mentales que ya no son válidos, movilizar el conocimiento y la experiencia de sus miembros para inducir innovación y creatividad y concentrar su comprensión y su conocimiento en una acción razonada y decisiva. (Kart Weick, 1979:1)

Estas propiedades, por llamarlas de alguna manera, son utilizadas para definir las características que tiene que poseer una organización que existe y actúa mediante el buen uso que hace de la información que capta de la realidad del contexto en el que se ubica. Concretamente en este caso, dichas propiedades se toman como cualidades que requiere poseer el docente que se define como persona comprometida con su quehacer, y que tiene a su vez, convicciones y valores que expresa mediante la realización responsable de las actividades educativas que

realiza con sus estudiantes.

Una cuestión importante que se tiene que tomar en cuenta, es que al hablar de la preparación y conocimientos que posee el maestro, inevitablemente se está haciendo referencia a una de las partes de las que se compone la formación docente, en torno al desarrollo de sus tareas educativas. Con esto se quiere decir, que la formación docente implica diversos factores que van desde la preparación y/o actualización con la que cuenta el profesor, hasta su compromiso como persona ante el trabajo con los estudiantes, ya que requiere que éste tenga, además de conocimientos, valores y/o convicciones que lo comprometan a buscar y aplicar mejores estrategias para enseñar y que le exijan, además, adoptar nuevas y abiertas formas de pensar, que le permitan comprender y ayudar a sus estudiantes durante todo el proceso de construcción del conocimiento.

Lo cierto es que, adquirir una preparación constante y un compromiso con lo que hacemos es una categoría indispensable para el maestro, ya que tiene la responsabilidad de preparar al individuo para que se desenvuelva dentro de este complejo mundo, en el que persisten diversas situaciones y relaciones, que repercuten e influyen en el pensamiento del sujeto, y que le provocan a éste, como dice Morín “incertidumbres”. De esta manera, la función que le corresponde desempeñar a la escuela es el dotar al individuo de aquellos recursos que le permitan enfrentarlas y manejarlas, en su propio beneficio y en el de los que le rodean. (Morín, 2000)

## **1.2 La formación docente y la preparación permanente del profesor de enseñanza primaria**

Dentro del trabajo educativo de cada aula y escuela, las condiciones y el desarrollo del trabajo para estimular a los alumnos en la adquisición y construcción de conocimientos son muy distintas, es decir, cada grupo escolar posee características propias y en consecuencia, en cada uno es diferente la realización de tareas y actividades de enseñanza y las relaciones e interacciones que allí se presentan. Cada grupo escolar posee su propia identidad que lo define y lo distingue

haciéndolo único respecto al resto de la comunidad escolar.

Consecuentemente, es indispensable que el docente esté plenamente consciente de que, para desarrollar los contenidos de estudio marcados en el plan y programa escolar establecido por las autoridades educativas, debe tomar en cuenta en todo momento las características específicas de sus estudiantes, y posteriormente, programar las actividades necesarias para el desarrollo del trabajo dentro del grupo, pero sobre todo, se tienen que convencer de que una exigencia de su tarea es dominar los contenidos que enseñan, porque como lo menciona Davini, "nadie enseña realmente aquello que no conoce en verdad, y lo cierto es que muy poco se ha hecho para que los docentes se formen dominando efectivamente los contenidos de su ciencia". (1985:33-34)

Analizar el aspecto de lo que es y de lo que significa la preparación disciplinaria que posee el docente, es una tarea que implica necesariamente, retomar aquellos elementos que dan fuerza y conducción a la actividad escolar que realiza el profesor con sus alumnos, ya que la realización de su tarea determina y condiciona, en gran medida, la calidad de los resultados de las prácticas escolares y uno de los elementos que es ineludible destacar, es el conocimiento y la calidad que de dicho conocimiento tiene el maestro, sobre los contenidos de cada asignatura y materia de enseñanza que tiene que estudiar y trabajar con sus alumnos.

Es indudable el hecho de suponer que de acuerdo a la cantidad y calidad de la información o conocimientos que tenga el maestro, serán los resultados que obtenga en cuanto a aprendizaje, participación y, por que no decirlo, en cuanto a la motivación e interés que pueda despertar en el alumno en un momento dado. Así a medida en que el docente conozca y domine los contenidos que enseña, tendrá más posibilidades de imprimir a las clases diarias un sello de dinamismo y de creatividad para hacer que los estudiantes sientan la curiosidad de buscar más, acerca de los contenidos que estudian dentro del grupo.

Lo dicho antes hace referencia a la actividad, digamos, ideal, que todo maestro tiene que realizar dentro del salón de clases, ya que el trabajo docente no implica hacer llegar a los estudiantes de manera mecánica y memorística los contenidos marcados en el plan y programas de estudios. Claro está que, con base

en esos contenidos se basarán las actividades diarias en clase, pero los debe abordar de una forma dinámica, participativa, que tenga momentos de interés, de investigación y sobre todo de reflexión, para que los alumnos puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos y los que ya posee.

En relación a este conocimiento, Davini (1995) hace hincapié en el hecho de que una parte fundamental en el trabajo docente es, precisamente, el poseer una preparación sólida en cuanto a los contenidos que se han de enseñar y en cuanto al interés que tiene que brindar el maestro en la preparación y operativización de las acciones educativas. En tal sentido, expresa la autora, el maestro debe y tiene que superar el conformismo y la pasividad, primero de manera personal y posteriormente dentro los grupos escolares. (Davini1995:33-34)

Lo anterior implica, inevitablemente, que el docente tenga que buscar constantemente la actualización permanente, para que responda a las necesidades de las nuevas producciones del saber, lo cual conlleva a enfrentar y resolver nuevas situaciones y sobre todo, a conducir a los alumnos a entender y actuar con base en los requerimientos de nuevos paradigmas, tanto sociales como económicos y tecnológicos, además de los nuevos paradigmas educativos y culturales, los cuáles no se pueden evitar ni mucho menos ignorar.

En relación a lo anterior se pudo corroborar, entre otras cosas, que esta situación no se presenta en nuestra Zona Escolar porque en la investigación encontramos, que un gran número de los docentes encuestados no muestra interés ni preocupación para actualizarse o para obtener una capacitación continua que le ayude a mejorar su desempeño docente, ya que no asistió a ningún curso de actualización y manifestaron que solo habían asistido a alguno de ellos, esto denota por desgracia, la existencia de apatía y rechazo por su quehacer educativo y la falta de compromiso para mejorar su práctica pedagógica basada en una preparación constante a favor de sus alumnos

“La escuela es un lugar en el que el docente es portador de supuestos”, (Davini, 1995:35). De acuerdo a éste señalamiento, se puede decir entonces que un requerimiento indispensable para el proceso educativo es el cuidar la formación de los maestros, tanto en la cuestión inicial como en la permanente. Es decir, las

autoridades educativas y los maestros constantemente tienen que ir encontrando y depurando, no sólo las informaciones o los mecanismos meramente técnicos, sino aquellos elementos culturales y humanos que harán de ellos, unas personas comprometidas con su quehacer y con el bienestar de los educandos.

Otro elemento que interviene en la cuestión del conocimiento disciplinario es la tradición y los rituales escolares, los cuales, han permanecido siempre en nuestras escuelas, determinando en gran medida, de las prácticas educativas. Debido a ello, los maestros tienen que ampliar sus perspectivas cognitivas y de criterio para ver las cosas de otra manera, con una visión mas amplia y buscando nuevos elementos de análisis y de reflexión que le ayuden a llevar a los educandos hacia la construcción de conocimientos.

El planteamiento anterior se explica con la labor que desarrollan los docentes a partir de esquemas prácticos de acción de base empírica, producto de su experiencia escolar, ya sea como alumno o maestro, en la que sigue comportamientos de acción basados en la tradición y rituales escolares. (Gimeno, en Davini, 1995).

Consecuentemente, todo esto posibilita las dificultades que enfrenta el maestro dentro de la clase de historia precisamente, porque tiene una grave desinformación en torno a la Historia como asignatura y a la manera de abordar sus contenidos temáticos utilizando las estrategias y técnicas adecuadas a los propósitos educativos y a las necesidades de los educandos. Conocer lo que va a enseñar, analizar y estudiar en el grupo escolar, es sin duda una de las prioridades de la formación docente, eso lo sabemos y lo tenemos siempre presente, sobre todo, si tenemos asimilada la trascendencia de nuestro quehacer educativo.

Atendiendo a lo expresado antes, ofrecemos enseguida información valiosa para conocer más de cerca la enseñanza de la Historia en la escuela primaria.

## CAPÍTULO II

### LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

En primera instancia se tiene que ubicar que la historia como asignatura de enseñanza, supone de abordar una serie de hechos que inevitablemente tienen que referirse a ciertos períodos de tiempo. Ciertamente, ello no quiere decir que la persona que estudia o que enseña historia los tiene que dominar a la perfección, sin embargo, si se requiere que de manera general pueda ser capaz de ubicar ciertos períodos de hechos o sucesos históricos. Ello tiene que ver sin duda, con el hecho de que la historia propiamente como materia de enseñanza, precede y está ligada con la significación de la historia como ciencia, de allí que es necesario retomarlas, para contextualizarlas y definir, además de las características y el espacio en el que cada una se mueve para realizar su trabajo, los propósitos o metas que cada una persigue dentro de su propio campo de acción.

Partiendo de lo descrito anteriormente, se analizará el objeto de estudio de la historia como ciencia y la actividad que tiene la historia como asignatura, mediante lo cuál se posibilitará el establecimiento de los alcances y los límites de estudio que tiene la enseñanza de la historia dentro de la educación, en este caso a nivel primaria.

#### **2.1 La historia como ciencia**

Juan Brom (1982) define a la historia como un conjunto de fenómenos pertenecientes a un espectáculo determinado de la realidad, ya que trata de lo que sucede con las sociedades humanas a través del tiempo. Sin embargo, continúa Brom, se necesita acumular una gran cantidad de datos concretos, interpretativos, verificar la interpretación hecha, depurar lo ya encontrado, volver a buscar más datos, en una labor paciente y ardua. Una vez que se ha cumplido con todo esto, se puede decir que la historia es una actividad científica.

Contrario a esta explicación, hay muchos observadores que sostienen que la historia es una actividad no científica porque su información y estudios no se pueden

medir ni comprobar objetivamente y de manera certera. Pero hay que reconocer que la historia reúne las características fundamentales de una ciencia; por ejemplo, en los estudios e investigaciones que realiza la historia como ciencia se utilizan y ponen en práctica diversos procedimientos y mecanismos que ayudan a la obtención de elementos de información con los cuáles, se pueden alcanzar altos grados de veracidad y certeza en los datos o resultados obtenidos en dichas indagaciones.

Después de ellos, se prosigue a depurar y filtrar aquellos resultados que proporcionan conocimientos significativos que contribuyen en los conocimientos de la historia humana, a través de descripciones y definiciones del objeto de estudio que se maneja en cada investigación. En tal sentido y analizando lo que se ha expresado hasta el momento, se puede responder de una manera sencilla el siguiente cuestionamiento ¿Qué es historia? Es la ciencia que estudia al hombre a través del tiempo.

Al hablar de la historia y de la actividad que ésta realiza, incluso de los alcances y de las limitaciones que tiene en su labor, no se puede dejar de mencionar y analizar cuál es su objeto de estudio.

En cualquier otra ciencia, se ofrece la definición concreta sobre cual es el campo de estudio en el que se desarrolla y que es lo que busca y se propone encontrar, además pueden demostrar el o los resultados encontrados en sus indagaciones o investigaciones de una manera objetiva o medible. Pero en el caso de la historia, no hay tal situación, su condición es distinta debido a que en la descripción y definición de su objeto de estudio, el historiador influye mucho. De tal suerte, que muchos de ellos, relatan prolijamente las acciones, actitudes, y sentimientos individuales de tales o cuales personajes, en otros casos los historiadores hablan de países o naciones y otros hablan sobre como vivía el grueso de la población del pueblo, etc. Pero a pesar de todo esto, todas ellas inclinan su estudio al hombre en relación con la comunidad de la que forma parte, y con el desarrollo de ésta. Queda de manifiesto que el objeto de estudio de la historia como ciencia es propiamente el hombre en interrelación con la comunidad en la que vive y forma parte.

En la historia incide, de alguna manera, la interpretación que de los fenómenos haga el historiador. Es decir, que a pesar de las indagaciones hechas se tiene que interpretar lo encontrado de tal modo que la subjetividad es ineludible. Esto no significa que los resultados que se interpreten carecerán de valor científico ya que, aunque pueda o exista cierta subjetividad en las apreciaciones o verificaciones o incluso en la presentación de la información que haga el investigador, conlleva también un alto grado de objetividad, porque aunque aparentemente son polos opuestos, ambas se complementan para tener cierto grado de comprensión y validez. Esto es que, el trabajo que realiza la historia está en gran parte enfocado a interpretar el pensamiento humano a través de sus actuaciones en la sociedad, a través también de sus aportaciones hacia la comunidad o inclusive a través de los conflictos que tuvo con dicha comunidad. De esta manera, se puede entender como es que lo complejo de la actividad del hombre y de la sociedad, requiere de ligar dos polos objetividad-subjetividad.

## **2.2 La historia como asignatura de enseñanza**

### **2.2.1 Antecedentes.**

Tomando en cuenta lo que estudia la historia en el campo de la ciencia, podemos mencionar que dentro del trabajo de ésta como asignatura de enseñanza, lo que interesa, es que el estudiante logre comprender los hechos y sucesos que tienen que ver directamente con su entorno, para que pueda actuar en él de la mejor manera posible en su propio beneficio y en el de su familia.

Claro está, que para poder lograr lo que se mencionó anteriormente, se hace necesario que el estudiante tenga un conocimiento general acerca de la historia de su comunidad y de sus antepasados, para que pueda interpretar las nuevas informaciones en busca, como ya se dijo antes, de mejorar su condición y actuación individual y social dentro de su contexto.

Presumiblemente entonces, el papel que le corresponde a la escuela es, brindar al hombre las oportunidades necesarias para que logre apropiarse de los conocimientos indispensables, en este caso acerca de la historia, mediante los

cuales el sujeto estará en posibilidades de comprender el cambio y evolución de los procesos sociales y humanos y, con base en dicha comprensión, el individuo podrá enfrentar de mejor manera las situaciones y los retos que se le presenten durante su vida diaria y, consecuentemente, tendrá una mejor calidad de vida ya que aprovechará al máximo las posibilidades de acción que se le presenten.

En tal caso, las estrategias de trabajo y la actividad que desarrolla el profesor parten de un punto previo basado en una serie supuestos que pretenden asumir cierta ideología y cierto rol, que los define y caracteriza como responsables directos de llevar a cabo las actividades de aprendizaje predeterminadas por las políticas educativas. De este modo, puede entenderse cuál es en realidad la posición que juega la escuela y cuál es el rol que desempeña el maestro, dentro de todo el complejo mundo educativo que controla y planea la enseñanza que recibe la población del país.

Además de la actividad que realizan, tanto la escuela como el docente dentro del proceso educativo, existe otro elemento “la pluralidad de la enseñanza” que condiciona y repercute en gran medida en los resultados educativos. Es por ello, que resulta conveniente, al hablar de lo que representa la educación para el individuo, el tomar en cuenta esta pluralidad de la enseñanza, ya que como lo menciona Hilda Iparraguirre “resulta irrenunciable la necesidad de coordinar eficaz, científica y pedagógicamente, dicha pluralidad”. (1991:46)

Para explicar lo antes mencionado, resulta oportuno tomar en cuenta que el hombre depende de su historia y de la historia de su comunidad y que esa dependencia radica más que nada en comprender su origen y el papel que ocupa dentro del contexto social del que forma parte y del que depende inevitablemente quiera o no. De esta manera, la historia como asignatura de enseñanza, ofrece a ese individuo la memoria tanto de su historia como de su cultura, que le permiten recuperar su identidad propia y a la vez colectiva, que le son necesarias para evolucionar y transformar precisamente esa colectividad y esa individualidad que lo caracterizan y describen como un ser social que constantemente busca su progreso y desarrollo.

A partir de lo señalado anteriormente, Iparraguirre (1991) considera que el

debate en torno a la enseñanza de la historia debe plantearse y discutirse tomando en cuenta todos los aspectos que en ello se inmiscuyen y entre los que destacan: la construcción de los conceptos, la existencia o inexistencia de leyes y necesidades que rigen el desarrollo histórico, el lugar que ocupan los sujetos individuales y colectivos, etc. La discusión debe buscar según esta autora, la manera en que la práctica y la teoría dejen de estar desvinculadas y que en su lugar se entable un diálogo imprescindible entre ambas, para que los contenidos de la disciplina histórica de la enseñanza sean rigurosos a la vez que explicables y con todo un aparato fundamentado de estrategias, habilidades y recursos.

Partiendo de lo expresado antes, el trabajo de la historia como asignatura de enseñanza es algo diferente a detallar y describir tales o cuales hechos, es así mismo, otra cosa distinta que una narración de sucesos históricos, es decir, implica ver las cosas desde un punto de vista distinto mediante el cual, se pueda, a partir de informaciones encontradas, analizar causas, consecuencias y relaciones entre fenómenos que permitan, por supuesto, llegar a establecer interpretaciones y conclusiones de los hechos que se estudian, en tal o cual momento.

Porque, hay que tomar en cuenta, que en cada época o momento histórico las condiciones y el pensamiento del ser humano son distintas, por ello, es necesario que en cada caso, al estudiar y trabajar con la historia se tome en cuenta también la temporalidad de los hechos sociales y los criterios para delimitar esa periodización histórica. Además, es necesario tener siempre presente las condiciones sociales y económicas que prevalecieron en cada una de las etapas históricas que se estudian.

La historia como asignatura se imparte en México desde hace más de un siglo. José Díaz Covarrubias, en su libro *La instrucción pública en México*, asegura que en 1875 la materia de elementos de historia general y de México, ya formaba parte del plan de estudios de las escuelas primarias de la ciudad de México y de las capitales de los Estados de la República.

En el análisis de Taboada (1999), se señala que en la segunda mitad del siglo XIX, mediante los contenidos de instrucción pública, se inculcaba a los individuos, el patriotismo y la veneración de los héroes y, al mismo tiempo, se construían dos interpretaciones distintas de la historia nacional con sus correspondientes héroes: la

liberal y la conservadora. Lo anterior dio origen a que, la concepción liberal sacralizara a los insurgentes, exaltando al pasado indígena y despreciando sobre todo, a la conquista.

Mientras, la visión conservadora dignificaba a Cortés, Morelos e Iturbide. Sin embargo, expresa Taboada, la pretensión de ambas concepciones era que a través de la enseñanza de la historia, se inculcaría a los ciudadanos una visión del país acorde con su proyecto social.

En 1882, durante el llamado Congreso Higiénico Pedagógico en el cual se abordó el tema de los horarios y distribución de materias, se recomendó que "la historia se impartiera después de la geografía" (Cué, en Nieto, 1991). Ya en el año de 1888 se expide la Ley de Instrucción Obligatoria y se divide la educación primaria en elemental y superior; la primera daba cuenta de los cuatro primeros años y la segunda de los dos siguientes.

Posteriormente, en el año de 1889, se llevó a cabo el primer Congreso de Instrucción Pública, en el cual se estableció que la educación primaria sería obligatoria, gratuita y laica y fue a partir de aquí, cuando la enseñanza de la historia se generalizó a todas las escuelas del país, al formar parte del Plan de Estudios que se elaboró en dicho congreso. (Nieto, 1991:14)

En cuanto a los contenidos para trabajar la clase de historia, se determinó, que en el segundo año de primaria se incluyeran datos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables y los hechos principales de nuestra historia nacional. En el tercer grado se abordarían contenidos basados en las ideas generales sobre la historia antigua y la época colonial, mientras que en el cuarto grado el programa abarcaba desde la guerra de independencia hasta la intervención francesa.

Por otra parte, en la planeación de los contenidos para la enseñanza superior (quinto y sexto grado), se acordó que en quinto se profundizara en la enseñanza de los sucesos más importantes de México, desde los tiempos más remotos hasta la actualidad, y para el sexto año se estipuló que se estudiarían los conocimientos principales de la historia general, desde los pueblos antiguos, hasta la época contemporánea.

Conviene mencionar que, debido al establecimiento de la historia dentro de los planes de instrucción primaria, surge una nueva necesidad, que es la elaboración de los materiales para trabajar los contenidos antes señalados, y en cuya actividad participan, varios intelectuales tales como, Enrique C. Rebsamen y Justo Sierra, quienes enfocaron mucho esfuerzo a la elaboración de libros para los niños y para los maestros, con una orientación conciliadora.

En los primeros años del presente siglo, se invirtieron las temáticas que se manejaban en quinto y sexto grado, y en 1908, al expedirse la Ley de Educación Primaria para el Distrito y territorios federales, se restableció la programación anterior: Historia Patria en quinto grado e Historia Universal en sexto.

En las décadas siguientes no se presentaron cambios hasta que en el régimen de Lázaro Cárdenas, la mayor parte de los maestros basados en la llamada educación socialista, trataron de darle a la historia una interpretación materialista, que se trataba más que nada de un materialismo dogmático y mecanicista.

En el año de 1944, se llevó a cabo la primera conferencia de mesa redonda para el estudio de los problemas de la enseñanza de la Historia de México, y se efectuaron algunas recomendaciones en torno a las finalidades de la enseñanza de la misma, en todos los niveles educativos.

Por otra parte, conviene mencionar que en 1960 aparecen los libros de texto entre los que aparece el de historia. Sin embargo, en febrero de 1961 desaparece esta asignatura, cuando la Secretaría de Educación Pública puso en vigor mediante los nuevos programas de Educación Primaria, el sistema en el cuál se adopta el trabajo por áreas en todos los grados. La historia, la geografía y el civismo se integraron en el área denominada: Comprensión y mejoramiento de la vida social.

Como consecuencia de tal situación, la población y los maestros manifestaron su desacuerdo mediante una serie de reclamos, lo que propicia el inicio de una crisis educativa. Debido a ello en 1972 da inicio la reforma a la educación que culminó con la programación con áreas (7) en donde la historia pasó a formar parte del área de las Ciencias Sociales.

Después de la reforma antes señalada, aparece la última que se realizó en 1993. De ésta, surgen algunas adecuaciones y modificaciones, entre ellas el

restablecimiento de estudio de los contenidos mediante asignaturas. Pero en lo correspondiente a la concretización de algunas reformas de fondo con base en las planeaciones y propósitos educativos, Taboada (1995), manifiesta que en la reforma educativa de 1993 no se aportó ningún cambio significativo, pero que sin embargo, debe señalarse que sí se realizan algunos intentos por buscar una mejora en la enseñanza y en la comprensión de la historia.

Los esfuerzos por mejorar la enseñanza y la comprensión de la historia en la escuela primaria, se dejan ver en las informaciones que se ofrecen en la guía del maestro para la enseñanza de la historia, ya que mediante ella, se ofrece una descripción precisa sobre los aspectos que se deben tomar en cuenta para planear y operativizar sus clases. Es decir, en los contenidos de dichos libros se manifiesta, entre otras cosas, que el niño adquiere el conocimiento en forma gradual, y que se tiene que considerar el grado de madurez del mismo para hacerle llegar los contenidos. Aunque, se debe señalar que en el enfoque propuesto por la SEP para la enseñanza de esta asignatura, no se especifica claramente tal aspecto. Esto conlleva a que los contenidos y las informaciones que se manejan en esta asignatura representan muchos conflictos para el estudiante, porque curiosamente, no van de acuerdo a las etapas de desarrollo del niño. Tal vez, este error didáctico se deba al hecho de que: las guías de los maestros fueron elaboradas después de los libros del alumno. (Lerner, 1995)

Conviene mencionar que, en el ciclo 1994-95 se realizó una renovación en los libros del alumno de la cual se denotan algunos cambios positivos porque se adecuan un poco mejor al alumno. Pero a pesar de ello, persiste aún, una desintegración muy amplia entre; los libros del alumno, el programa y las guías para el maestro, ya que lo que contienen estos materiales son elementos disciplinarios dispares, por consiguiente no existe la debida combinación entre ellos, que sea útil para conducir al estudiante hacia una verdadera comprensión de la historia, y que propicie que el docente guíe al alumno a la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Después de lo dicho antes, queda ante nosotros una duda: ¿estaremos los docentes desperdiciando muchos de los elementos didácticos y disciplinarios que

contienen los materiales descritos antes?

### **2.2.2 Los propósitos educativos**

Son diversos los planteamientos, o consideraciones que se han hecho en relación a los fines que, con la enseñanza de la historia, se persiguen en la escuela primaria. Pero, ello no quiere decir, que éstos sean acordes o similares a los planteados en los programas educativos, sino que por el contrario, dichos planteamientos han surgido precisamente a raíz de lo planteado por las autoridades educativas, con un sentido de crítica y/o análisis sobre lo mismo.

La enseñanza de la historia fue concebida, en el siglo XIX, como un recurso para formar ciudadanos con una visión secular, leales a la nación y a sus instituciones, y fue considerada asimismo, como un elemento de unificación que favorecía a la identidad nacional. Para el logro de estos fines, señala Taboada (1995), los niños debían desarrollar el amor a la patria mexicana y seguir el ejemplo de la vida de los héroes.

En los nuevos programas, las metas señaladas anteriormente aparecen de nuevo, aunque, con una redacción distinta: “Estimular la valoración de aquellas figuras, cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México Independiente”: conocimiento imprescindible en la maduración del sentido de identidad nacional”. (SEP, 1993: 92-93)

Es evidente que en ambas orientaciones lo que se busca es “fortalecer la función de la historia en la formación cívica”. (Ídem: 92-93) y como se señala en el punto anterior, estos fines recobran mayor fuerza en los nuevos tiempos del acontecer histórico, ya que se corre el riesgo de que los individuos pierdan la identidad, debido a la desaparición de las fronteras que marca la globalidad en su proceso de expansión de mercado y de tecnología, que aunque no se quiera, afectan e invaden la idiosincrasia y cultura de todos los pueblos. Desde ésta óptica, tanto el Estado como las autoridades educativas, siguen considerando como necesario y fundamental para preservar la unidad social, el estudio de nuestros antepasados y la historia de nuestros pueblos.

Se puede decir, que la preocupación central de la educación en torno a la de

la historia está relacionada como lo menciona Taboada, con una búsqueda de reforzamiento de la unidad nacional para mantener la paz y la unidad, que son ingredientes imprescindibles para que un país pueda desarrollar sus proyectos socioeconómicos y culturales que le ayudan a crecer y evolucionar, de acuerdo a las necesidades de vida de la población, y de acuerdo al ritmo de crecimiento del contexto mundial, que es el que en última instancia obliga a las naciones a adoptar un ritmo de vida que no va de acuerdo a las necesidades y condiciones del pueblo pero que si sea acorde en alguna forma al desenvolvimiento del mundo moderno.

Durante los diversos congresos realizados para el análisis sobre la historia y su estudio en las escuelas primarias, los cuáles se efectuaron a partir de 1944, se coincide en la determinación de los siguientes objetivos ya que proponían en gran medida que mediante el estudio de los contenidos se pudiera, 1) explicar la realidad del país, 2) contribuir a la unidad nacional, 3) exaltar la obra de los grandes hombres de nuestra historia, 4) encontrar las causas del progreso, y 5) ampliar la cultura de los niños, y habituarlos a considerar todos los aspectos de la vida histórica.

Desde una perspectiva definida a través de una línea de tipo constructiva, hacemos referencia enseguida, a los planteamientos hechos por diversos autores tales como: Carretero, Pozo y Asensio, Hallam, Domínguez, Pluckrose, (en Díaz, 1998).

De acuerdo a las posturas de los autores antes señalados, se puede decir, que entre las principales finalidades y/o metas que se persiguen con la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales están:

- La comprensión de los fenómenos sociales y de la naturaleza social e individual del ser humano para que pueda entender a la sociedad y su papel en ella.
- El desarrollo de la capacidad de re-construcción significativa del conocimiento histórico y de los saberes del grupo cultural al que pertenece.
- La comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes.
- La adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de

habilidades específicas del dominio de la historia.

- El desarrollo de la capacidad de análisis síntesis y evaluación de las fuentes de información, así como la comprensión del quehacer del historiador.

Ahora bien, el programa indica que la enseñanza específica de la historia, parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo; no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos, personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.

Esta postura oficialista, busca mantener y preservar el espíritu nacionalista, que es completamente necesario para los intereses político-ideológicos del gobierno. Porque si se logra la unidad social, se preserva y mantiene el control y el dominio sobre la sociedad, y esto le permite seguir conservando el poder y el dominio sobre la población.

Contrariamente a lo que pudiera pensarse, la pretensión del Estado es justificada desde su estructura, que lo define como el grupo dominante, cuya esencia y condición tiende precisamente a consolidarse y ubicarse por encima de los intereses generales, pero cuidando las formas de hacerlo, las cuales se manifiestan en su discurso, en el que hacen bandera con las obras en beneficio del pueblo, y en especial de los que menos tienen.

Por otra parte, el programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales 1997 Licenciatura en Educación Primaria considera que debido a que el estudio y la enseñanza de la historia tienen por su propia naturaleza un sentido integrador, los alumnos de educación normal deberán adquirir sensibilidad y competencia para asociar la enseñanza de esta disciplina, con temas de otras asignaturas. De la misma forma, apreciarán que la historia es un terreno excepcionalmente favorable para estimular la reflexión de los niños sobre cuestiones éticas y valores.

Respecto a lo que se señala en este programa, hay que puntualizar antes que nada, que dentro de la educación normal se ofrece por primera vez una preparación al estudiante sobre la manera en la que se tienen que trabajar los contenidos de historia con los niños, en este caso de nivel primaria, cosa que para nada se toca en

los programas anteriores, como el de 1975, 1979 o el de 1984.

Lo anterior representa un buen avance, que pudiera significar que las condiciones en las que se llevan a cabo las clases de historia actualmente, cambiaran hacia una perspectiva que estimule y despierte el interés y la comprensión de los alumnos. Con base en diversos informes que sobre este particular se tienen, se pone de manifiesto que no hay grandes o significativos indicios de que lo anterior se presente en los contextos escolares, ya que persisten graves dificultades en la enseñanza y la comprensión de la historia, en la mayoría de los salones de clases, en donde ya fungen como titulares responsables, muchos docentes que fueron preparados de acuerdo al programa aquí señalado.

Los fines expuestos hasta este momento, fueron elaborados de una u otra forma, basados en políticas reguladas por los lineamientos del sistema de enseñanza oficial.

Nieto y Cué Cánovas,( en Nieto,1986)afirman que, con la enseñanza de la historia se tienen que abrir a los alumnos grandes espacios de acción y actividad participativa, en los que estos puedan, a partir de la información que se les ofrezca, plantearse interrogantes y buscar la forma de responder a ellas haciendo una confrontación entre sus propias informaciones y lo que estudian, para que así tengan más posibilidad de ampliar y/o modificar, según les convenga, las informaciones que recibe en sus clases.

### **2.2.3 La historia en la escuela primaria**

Después de todo lo expresado hasta este momento respecto a la historia como ciencia y como asignatura, puede decirse que el objeto de las ciencias históricas está constituido por las acciones de los hombres de todos los lugares y de todos los tiempos, en la medida en que han tenido o tienen ahora una importancia o una influencia en la existencia y en la estructura de un grupo humano, e implícitamente, a través de dicho grupo, una importancia o una influencia en la existencia y la estructura de las comunidades presentes o futuras.

Debido a ello, se puede explicar que estudiar la historia es principalmente, tratar de comprender los actos de los hombres, los móviles que los han hecho actuar, los fines que perseguían, el significado que tenían para ellos, así como sus

comportamientos y sus acciones. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la estructura de los hechos históricos supone además de su significado conciente en el pensamiento y las intenciones de los actores, un significado objetivo que con frecuencia difiere de ellos. Es decir, en muchas circunstancias las acciones de los hombres no demuestran claramente los móviles que los llevaron a realizarlas, e incluso aunque se tengan bien definidos esos propósitos, hay circunstancias y eventos humanos, políticos, sociales o culturales que dificultan y no permiten el logro de lo propuesto.

La función de la historia como asignatura de enseñanza en la escuela primaria es que el estudiante logre comprender los hechos y sucesos que tienen que ver directamente con su entorno, para que pueda actuar en él de la mejor manera posible en su propio beneficio y en el de su familia. Para lograrlo, se hace necesario que el estudiante tenga un conocimiento general acerca de la historia de su comunidad y de sus antepasados, para que pueda interpretar las nuevas informaciones en busca, como ya se dijo antes, de mejorar su condición y actuación individual y social dentro de su contexto.

Lo más viable o lo que sería más productivo, e incluso, de más interés para el niño es que, durante y a partir el trabajo con esta asignatura, se tratara de aprovechar al máximo toda aquella información que se genere alrededor del niño como los sucesos cotidianos que observa dentro de su familia y de su contexto, ya que los efectos de las informaciones cercanas a los niños pueden ser utilizadas por el docente para enseñar a los estudiantes, a manejar e interpretar sucesos que le sean relevantes para su persona y para que, de esta manera, los alumnos, se vayan formando sus propias opiniones y juicios, y vayan adquiriendo madurez y estabilidad personal, que en última instancia es lo que se busca lograr en los individuos.

Desde la perspectiva anterior, se puede decir que la historia tiene que ofrecer al ser humano una utilidad práctica, que le ayude para aprender a conocer a los hombres que en circunstancias diferentes, con medios diferentes y la mayoría de los casos inaplicables a nuestra época, han luchado por valores e ideales, que eran análogos, idénticos u opuestos a los que hoy tenemos. Esto promueve sobre todo, que los individuos tomen conciencia de que pertenecen a un todo que los trasciende,

y que continúan en el presente, y que los hombres que vendrán después de ellos continuarán en el porvenir.

“Como criterio esencial habría que organizar los contenidos históricos de manera abierta, es decir, no limitada por el hilo conductor del tiempo cronológico, que en el caso de la historia de México se define desde las primeras emigraciones del hombre al continente americano, pasando por la grandeza de las culturas mesoamericanas y transitar por reconstrucciones de la historia desde la óptica de la historia patria, hasta llegar a 1960; sin haber ninguna profundidad en el estudio de alguno de los períodos que comprende a la historia mexicana”. (Salazar en: UPN, 1999:84)

De acuerdo a lo señalado por Salazar, es fundamental hoy más que nunca optar por: plantear los problemas de la historia y “ofrecer una historia no automática sino problemática” en la que se atiendan y analicen los problemas de una historia para el tiempo presente, para permitir a los educandos, el hecho de vivir y de comprender un mundo de inestabilidad definitiva al que definitivamente pertenecen y que en consecuencia tienen que conocer”. (Jacques Le Goff, 1988:271) Porque, hay que señalar, que dentro del contexto en el que se desenvuelven los educandos, se les presentan constantemente nuevas informaciones o elementos que les provocan una serie de conflictos o incertidumbres, que se explican mas que nada en lo que señala Morín (1999) los errores e ilusiones que son producto de una percepción errónea, que inevitablemente influye también en el error intelectual.

De acuerdo a lo antes mencionado, el papel que le corresponde a la escuela se traduce en brindar al hombre las oportunidades necesarias para que logre apropiarse de los conocimientos indispensables, en este caso acerca de la historia, mediante los cuales el sujeto estará en posibilidades de comprender el cambio y evolución de los procesos sociales y humanos. Con base en dicha comprensión, el individuo podrá enfrentar de mejor manera las situaciones, y los retos que se le presenten durante su continuo quehacer para tener y gozar una mejor calidad de vida, ya que aprovechará al máximo las posibilidades de acción que se le presenten.

Sin embargo, aún cuando se tengan ubicadas las posibilidades que la educación tiene que brindar a los alumnos, se tiene que enfocar constantemente la

atención a aquellos factores o elementos, que en un momento dado, pueden hacer que los conocimientos que construyen y analizan los estudiantes les provoquen, desadaptación y desconcierto y que, en consecuencia, pueden provocar que los alumnos, se queden aislados, tanto de su cotidianidad como de sus semejantes.

Desde esta perspectiva entonces, es prioridad y trabajo constante el hecho de que, tanto las autoridades educativas, como el docente, tienen que basar su trabajo en lo que llama Morín “el conocimiento pertinente”, si se busca, por supuesto, que el individuo se desarrolle y progrese adecuadamente, atendiendo a sus necesidades e intereses reales.

El conocimiento pertinente, abre las oportunidades para que la educación brinde al estudiante, esas posibilidades que se señalan anteriormente, y en el caso concreto del trabajo con los contenidos históricos mayor aún. Porque, para empezar, las informaciones no se le presentarían como se hacen actualmente en los libros de texto, de manera fragmentaria, debido a que si la enseñanza se basa en la pertinencia del conocimiento, optará por ubicarse en una estructura distinta, pero acorde a aquellos elementos que aportan una conexión directa, entre el contexto, la información y el estudiante. Esto último implica, según Morín (2000) “que la enseñanza reconozca mediante el conocimiento pertinente, a la sociedad, al individuo, lo multidimensional, terminando con la fragmentación de los contenidos”.

En tal caso, y como respuesta al cuestionamiento planteado al inicio, al estudiar los contenidos históricos conviene buscar en todo momento una vinculación de la información con la cotidianidad, con los conocimientos y con el lenguaje de los alumnos, para proporcionarle nuevas perspectivas de percepción, interpretación y sobre todo de construcción de conocimientos, opiniones y juicios que se sean de utilidad para su desenvolvimiento individual y/o colectivo.

Al analizar y reflexionar las prácticas educativas, entre ellas, las que correspondan a los trabajos con la historia, es preciso tomar en cuenta, que las estrategias de trabajo y la actividad que desarrolla el profesor parten de un punto previo, basado en una serie supuestos que pretenden asumir cierta ideología y rol que los define y caracteriza como responsables directos de llevar a cabo las actividades de aprendizaje predeterminadas por las políticas educativas.

De este modo, puede entenderse cuál es en realidad la posición que juega la escuela y cuál es el rol que desempeña el maestro, dentro de todo el complejo mundo educativo que controla y planea la enseñanza que recibe la población del país. No se quiere decir con esto, que el hecho de que la educación sea planeada y controlada por las autoridades educativas, en base a los requerimientos del Estado, sea del todo un grave error, sin embargo, lo que si conviene señalar, es que dichas autoridades no tienen una visión ni un proyecto concreto de acción que responda adecuadamente a las verdaderas condiciones de vida de los ciudadanos y, debido a ello, persisten muchos conflictos educativos, que repercuten y provocan otro tipo de problemas, que en conjunto alteran el ambiente sociocultural del país

Por todo esto se puede precisar que, aunque nos duela reconocerlo, nuestro Sistema Educativo, "carece de una estructura inteligente, porque carece de una capacidad para adaptarse de manera eficaz a los cambios en el medio ambiente, y por tanto, no puede propiciar que las personas que dependen de él, tengan la posibilidad de innovar y de crear, en su propio beneficio y el de los demás". (Karl Weick, 1979:5)

Lo anterior se puede aplicar concretamente en el caso de la enseñanza de la historia, a partir de la presentación y programación de los contenidos de estudio, los cuales se muestran de manera cronológica, y saturada en los libros de texto. La manera en la que sean estudiados estos contenidos depende inevitablemente, del maestro del grupo, quién, con base en la preparación y formación que posea, realizará con sus estudiantes las tareas y actividades que corresponden a dicha asignatura, de tal suerte que si su perspectiva es innovadora conducirá al alumno hacia una verdadera comprensión y manejo de los conocimientos históricos, pero si en el caso contrario, su formación es mediocre o conformista, presentará y provocará dificultades y conflictos de aprendizaje y conocimiento en sus educandos.

Es innegable entonces el hecho de suponer, que gran parte de los elementos que repercuten en el trabajo con los contenidos históricos en la escuela primaria tienen que con la formación y preparación que posee el maestro, porque es él quien, en última instancia, tiene la responsabilidad de hacerlos llegar a los educandos. De acuerdo a esto último serán los resultados que en conocimiento y comprensión

obtengan los alumnos.

### **2.3 Análisis curricular de la asignatura de historia en educación primaria**

Para llevar a cabo un análisis curricular es preciso tener en cuenta varios aspectos que sirvan de guía o metodología para desarrollar el trabajo de una manera congruente y clara.

Se requiere seguir lineamientos previos bien planeados y estructurados, de tal forma que cada uno de los elementos, estructuras y contenidos del programa puedan analizarse con detalle.

Con base en lo anterior, el presente trabajo contempla varias fases de análisis: “Tratar de indagar las relaciones y la lógica que presenta el material con el que se trabaja”. (Serrano, 1989:132)

En la primera fase de análisis se hace una descripción general sobre la presentación y antecedentes del Plan de Estudios 1993, vigente en la escuela primaria, el Programa para la Modernización Educativa y las acciones educativas que se pusieron en marcha en las escuelas del país después de la reforma hecha al Artículo 3º. Constitucional y de la creación de la Ley General de Educación (1993).

Una segunda fase o etapa de análisis se enfoca al programa de historia de educación primaria, iniciando con el estudio de diversos aspectos generales a considerar, empezando con la justificación que se da en el programa escolar (SEP:1993) sobre la enseñanza de la historia y los propósitos que con ésta se buscan alcanzar en los educandos. Así mismo, se explica el enfoque y los programas manejados en el Plan de Estudios para guiar y planear los contenidos de historia en la educación primaria.

Conviene señalar que en el desarrollo de esta análisis, se hacen algunas observaciones sobre aspectos específicos que surgen debido a inquietudes y reflexiones personales acerca de los diversos programas presentados.

- Criterios de análisis: Los criterios que se consideran en este trabajo son:
  - 1) Continuidad: Reiteración vertical que tienen los elementos en el curso o currículo,

- 2) Secuencia: Profundidad progresiva con que deben ser tratados los temas,
- 3) Integración: Relación que pueden tener los elementos a nivel horizontal. (Serrano y Carvajal, 1999:2-3).

### **2.3.1 Plan y Programas de Estudio 1993. SEP.**

Dentro del plan y programa vigente se menciona que “Las autoridades educativas federales han tratado de formular los planes educativos, con el propósito fundamental de estimular en el estudiante las habilidades necesarias para que logre un aprendizaje permanente, utilizando para ello, actividades que fomenten el conocimiento y la reflexión”. (SEP, 1993:13) Con ello, se trata de organizar y establecer en un marco común, las actividades de enseñanza y que se realizan en las escuelas de todo el país.

El programa educativo actual de enseñanza primaria en nuestro país, se puso en práctica a partir de 1993, dicho programa fue resultado de una encuesta a maestros y sociedad en general. En ésta, se planteaban cuestionamientos sobre los principales problemas y necesidades que se presentan en la enseñanza y que obstaculizan el aprendizaje de los educandos.

Posteriormente, surge en nuestro país el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), que concibe como prioridades, la renovación de planes y contenidos de enseñanza, la actualización y capacitación permanente de los maestros y la articulación de los niveles educativos que confirman la educación básica, es decir, esta modificación quedó establecida en el Acuerdo para la Modernización Educativa de la Educación Básica, firmado por el gobierno federal y por el SNTE, en el cual se establecen estrategias y actividades de trabajo tendiente a la atención y renovación de la enseñanza para posibilitar en el educando la adquisición de conocimientos nuevos y duraderos.

Después de la reforma hecha al Artículo 3º. Constitucional y de la creación de la Ley General de Educación (1993), se realizaron las primeras acciones propuestas en el Acuerdo de la Modernización Educativa, para lo cual se elaboraron el programa de estudio, las guías para el maestro de educación primaria y otros materiales complementarios para apoyar al docente en el desarrollo de los contenidos, el cual

debe ser ajustándose al programa de estudio y los libros de texto vigentes. Dentro del programa y libros de texto se presta atención a aspectos o cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura, a la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la localidad y el municipio en el que residen los niños.

En este último aspecto, se restableció la enseñanza sistemática de la historia de México en los últimos tres grados de educación primaria y se editaron los textos correspondientes.

Una observación, hay que señalar que la eficiencia de los contenidos dependerá en gran parte de dos factores principales: 1) La manera en que sean abordados por el maestro y 2) de que sean acordes a las necesidades e intereses de los educandos.

### **2.3.2 Programa de historia**

Respecto a la enseñanza de la historia, se señala dentro del programa educativo (1993), que es de gran significancia para contribuir en el mejoramiento de la enseñanza de una de las materias que aborda temas sociales y morales, tan necesarios para ubicar al estudiante dentro de su cotidiano espacio social, y para posibilitarle ser un individuo capaz y responsable de sus actos y acciones con sus semejantes, puesto que con la historia aprender no sólo su pasado y el pasado de la sociedad en general, sino que puede comprender mejor su presente y puede así mismo ubicarse en forma personal dentro de su comunidad y de sus familia como un individuo diferente a los demás, pero con las mismas responsabilidades e igualdades para desenvolverse en un medio social y lograr con ello su desarrollo personal.

En el cuarto grado, con la enseñanza de la historia se ofrece un curso introductorio de la historia de México para realizar en los dos siguientes una revisión más precisa de la historia y de sus relaciones con los procesos centrales de la historia universal. (SEP, 1993:15)

Con lo anterior se busca, según el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo prepararán para una participación creativa en la sociedad

moderna y, sobre todo, se pretende subsanar en gran medida el insuficiente conocimiento de la historia nacional de los alumnos, impartiendo cursos de la historia de México a partir de 1993 en cuarto, quinto y sexto grado.

El enfoque que se adopta para la enseñanza de la historia según el programa (1993), pretende ser congruente con los propósitos antes señalados, bajo el supuesto de que no es conveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia la memorización de datos, fechas y nombres.

No se especifica que tipo de enfoque es el que rige o sobre el cual se propone el plan de trabajo a seguir en la enseñanza de la historia, ni se proporciona algún referente teórico que sirva como fundamentación para la organización y secuenciación de los temas o contenidos que serán estudiados; sólo se maneja, como ya se mencionó al inicio del trabajo, que la actual organización de los contenidos y los propósitos que se pretenden lograr con ello surgen de las opiniones y propuestas de muchos docentes para mejorar la cultura histórica de los estudiantes de educación básica.

El enfoque al que se hace referencia en el programa tiene cinco rasgos característicos, los cuales se describen a continuación:

1. Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzado, hacia lo más lejano y general; y en los diversos grados de educación primaria los propósitos a lograr son los siguientes:

GRADOS	PROPÓSITOS
Primero y segundo Grados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno adquiera y explore de manera elemental la noción de cambio a través del tiempo.</li> <li>• Se propiciará una primera reflexión sobre los hechos centrales que conforman el pasado común de los mexicanos.</li> </ul>
Se inicia el estudio sistemático de la historia	
Tercer grado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos aprenderán de manera conjunta los elementos más importantes de la historia y la geografía de la entidad federativa en la que viven.</li> </ul>
Cuarto grado	En este curso se persigue que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos aplicándolas a períodos prolongados.

Quinto y sexto Grados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos estudiarán un curso que articule la historia de México presentando mayores elementos de información y análisis con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a la de las naciones del continente americano.</li> </ul>
-----------------------	---

2. Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico. En este se manejan tres propósitos principales en orden de continuidad y el grado escolar a los que corresponden.

GRADOS	PROPÓSITOS
Primero y segundo	A) En un primer momento el propósito principal es estimular la curiosidad y la capacidad de percepción de los niños hacia los procesos de cambio que han ocurrido en el entorno inmediato, para superar la espontánea fijación en el presente que es común en los niños de los primeros grados.
Tercer grado	B) Al iniciar el estudio sistemático de la historia, el elemento constante en que se orientará la enseñanza será el promover la adquisición progresiva de esquemas de ordenamiento histórico en grandes épocas que sirvan para organizar el aprendizaje de nuevos conocimientos.
Cuarto, quinto y sexto grado	C) Se propiciará la adquisición y el ejercicio de nociones histórica más complejas, como las de causalidad, influencia y diversidades de procesos históricos y formas de civilización. En base a esto último: el supuesto del programa es que el ejercicio de la reflexión histórica desarrolla capacidades que pueden transferirse hacia el análisis de la vida social contemporánea.

Un aspecto interesante que puede observarse en el inciso C, es que en este caso no se está tomado en cuenta para la planeación de contenidos y propósitos el nivel cognitivo del alumno. Es decir, se habla aquí, de que se incluirán la adquisición y el ejercicio de nociones de causalidad, influencia, etc., en los contenidos de estudio de 4º. 5º. y 6º. grado no contemplan que el niño que cursa algunos de estos ciclo, se sitúa en un período intelectual que todavía no tiene o no alcanza el desarrollo de la primera noción que se requiere para el conocimiento histórico dicha noción es la de tiempo histórico (Carretero y Pozo, 1987:19), por ello, como es posible, que se le agreguen más elementos de reflexión. Además, la noción de tiempo histórico empieza a desarrollarse en el período de adolescencia del niño aproximadamente entre los 11 y 13 años de edad.

3. Diversificar los objetos de conocimiento histórico: El programa incluye otros contenidos tales como las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la civilización material y en la cultura y las formas de vida cotidiana.

3. Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. Se pretende dar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo de México Independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional. Un segundo propósito de formación cívica del estudio de la historia se logra al promover el respeto a la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar su forma de vida.

4. Articular el estudio de la historia con el de la geografía. En este aspecto se pone atención a las relaciones entre los procesos históricos y el medio geográfico. Por ello, a partir del tercer grado se hace coincidir los temas centrales de estudio de ambas asignaturas. Se pretende que el alumno reconozca la influencia del medio sobre las posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de la acción del hombre para transformar el medio natural y las consecuencias que de ello se derivan.

El propósito en el cuarto punto dentro de este programa de historia, es el que ha venido proponiendo o manejando como objetivo central de la enseñanza de la historia en nuestro país desde el siglo XIX. (Taboada, 1995) Lo que ha cambiado, es la redacción del propósito que a continuación presenté, para efecto de constatar lo que se dice y poder comparar los textos.

DESDE EL SIGLO XIX	REFORMA 1993
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se toma como recursos para formar ciudadanos con una visión secular, leales a la nación y a sus instituciones. Además, es considerada como un elemento de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México Independiente “conocimiento” imprescindible en</li> </ul>

unificación que favorezca la identidad nacional	la maduración del sentido de identidad nacional. (SEP, 1993:92-93)
---	--

### **2.3.2.1 Programas Primero y Segundo**

En estos grados la integración de los contenidos tiene que ver con el hecho o supuesto planteado en el programa, de que, el estudio de los temas de historia se hace en conjunto con los de ciencias naturales, geografía y educación cívica. Los temas se agrupan en ocho bloques y están enfocados al manejo de las nociones de tiempo en el sentido del antes, ahora y después relacionados con la historia personal y familiar del alumno y con el pasado de la localidad. Se manejan también temas relacionados con la medición del tiempo con estudio de fechas y símbolos patrios.

Se trata de introducir al educando a la adquisición de la noción de tiempo lineal o convencional.

La continuidad o secuencia manejada en el programa no es más que una cronología de sucesos, (antes, ahora, después), datos, anécdotas y fechas (medidas de tiempo, fechas patrias, etc.).

Lo cierto es que aunque en el enfoque se plantea que: ya no se requiere la memorización de fechas, datos y nombres, éstos permanecen planteados en la mayor parte de los temas; esto según el programa, a manera de orientaciones.

En base a nuestra observación nos pudimos percatar que en el trabajo escolar el docente ignora muchas veces, lo que se mencionó anteriormente, puesto que en la evaluación que éste hace a sus alumnos, a través de exámenes sobre los temas estudiados, plantea cuestionamientos sobre datos, fechas y nombres que el niño para responder inevitablemente tendrá que recurrir a la memorización de los mismos.

### **2.3.2.2 Tercer grado**

En este grado la continuidad y la secuencia se plantea o se justifica en el programa debido a que se retoman en un primer momento los temas del pasado en cuento a la historia personal y familiar del alumno, estudiados ya en los grados anteriores, para que a partir de ellos trabajar con los contenidos sobre documentos (actas de nacimiento, fotografías, etc.) y sobre objetos familiares. En este programa

se plantean

En este programa se plantean también, al igual que en los grados anteriores, las medidas de tiempo, pero con otra variante, es decir, en este grado se incluyen el estudio de medidas de tiempo tales como: el lustro, la década y el siglo. Después de los temas mencionados, inicia el estudio sistemático de la historia propiamente, utilizando el antes y el ahora con las cosas y formas de vida (prosigue la continuidad y secuencia), posteriormente se incluyen los temas de la historia de la entidad en el sentido de estudiar cual es su relación con la historia nacional.

#### **2.3.2.3 Cuarto grado**

En este grado los contenidos están enfocados a estudiar el pasado, la evolución y la conformación del Estado-nación. Estos están organizados por temas partiendo desde la llegada de los primeros pobladores a América y al país y los diversos pueblos y culturas que estos fundaron en México, para proseguir con algunos temas ya manejados en tercer grado sobre los diversos sucesos históricos que forman parte de la historia y evolución del país, los cuales están integrados para su estudio en grandes períodos y parte desde el descubrimiento y conquista de México hasta llegar a la Revolución Mexicana y a la vida y situación que se vive en México después de ésta, en el llamado México Contemporáneo.

La representación y organización de los contenidos propuestos para este grado no tienen o no siguen una secuencia con los del grado anterior, aunque pueda decirse, que en una parte de ellos hay continuidad acerca de temas estudiados en tercer grado. La organización se plantea cronológicamente y de manera saturada, es decir, son muchos los contenidos que se proponen para estudiar en un mínimo de tiempo, tomando en cuenta que en el programa se establece para el estudio de la historia una hora y media por semana lo que equivale a 60 horas anuales.

Por lo anterior, resulta fácil comprender que no se toma en cuenta el nivel cognitivo de los alumnos a quienes van dirigidos estos contenidos. No existe o no se presenta por tanto una integración entre los contenidos planteados y las necesidades y posibilidades reales del niño. La integración en el programa se hace en cuanto a relacionar todas las asignaturas en situaciones adecuadas a los propósitos que se

pretenden alcanzar.

#### **2.3.2.4 Quinto grado**

La continuidad se justifica en este grado porque se retoman temas estudiados en el ciclo anterior y que están relacionados con los primeros pobladores de América y las grandes civilizaciones y culturas de Mesoamérica.

Lo anterior para ubicarlas en tiempo y rasgos característicos con otras civilizaciones y pueblos que se establecieron y desarrollaron en otras partes del mundo., Después se retoman otros temas también vistos en el grado anterior tales como: el descubrimiento de América, la conquista de México y la consumación de la Independencia, pero con una variante que es el estudio de la independencia de las colonias españolas.

La secuencia que se maneja parece más bien (moldeada) en el sentido de ubicar todos los contenidos siguiendo una sistematización de hechos. Ahora bien, el ubicar todos los contenidos implica agotar los temas sin tomar en cuenta el problema que significa tanto para el docente como para el alumno, la sobrecarga y saturación de los contenidos.

Hace falta tomar en cuenta que: “Los temas de las lecciones de historia rebasan casi siempre y con mucho la experiencia y la comprensión de los alumno. Aún cuando repitan aproximadamente lo que se le a dicho o han leído, no podemos estar seguras que lo hayan comprendido”. (Lavissee, 1893).

#### **2.3.2.5 Sexto grado**

En esta última etapa de la escuela primaria los contenidos retoman temas de quinto grado a manera de repaso sintético de la independencia de México y de los países latinoamericanos. También se retoman algunos de los contenidos en cuarto grado tales como el Porfiriato, la Revolución Mexicana, el México Contemporáneo, pero respecto a este último se agrega información de la situación del mundo a partir de 1940.

En la programación de estos contenidos aparece una directriz o guía para el maestro en la cual se le indica que debe dar prioridad al reforzamiento de los

esquemas de la temporalidad y secuencias históricas y debe así mismo ubicar los acontecimientos y personajes fundamentales. En este grado se plantean contenidos vistos ya en 4º. y 5º porque no planearlos ya sea agrupándolos en los de tercer grado y no sólo en dos grados para repasarlos en este último.

En base a lo anterior, ésta es la continuidad e integración que se maneja en cuanto a la programación de contenidos de cuarto, quinto y sexto grados.

Esto es a grandes rasgos el desglose y planeación de los programas de estudio para la enseñanza de los historia en la escuela primaria.

Cabe aclarar que las observaciones realizadas a éste, surgen de las diversas situaciones escolares que se han observado a través de mi práctica docente y del estudio que he hecho de los contenidos aquí planteados, los cuales he puesto en práctica muchas veces en mi labor docente.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 Tipo de investigación**

En el conocimiento intervienen diversos factores que lo determinan, éstos mantienen constantemente relación con el individuo y con el mundo que lo rodea, por ello, es importante reflexionar sobre la práctica pedagógica que desarrollan los docentes dentro del salón de clases, debido a que ésta, tiene implicaciones y repercusiones directas y/o indirectas en el tipo de conocimientos y de aprendizajes, que construyen y logran los estudiantes dentro del contexto escolar y sobre todo, dentro del entorno social.

Consecuentemente, es indispensable que el docente reflexione sobre el papel que realiza dentro del aula ya que de ello depende que los conocimientos que construya el niño sean para éste realmente significativos y de provecho para su desenvolvimiento personal y social. Esto sobre todo, en lo que respecta a la enseñanza de la historia ya que como describimos en este trabajo, se le otorga poca importancia a las estrategias y actividades que pueden ayudar al estudiante a comprender los contenidos que estudia y a relacionarlos con el presente y con los sucesos que vive día a día.

Sobre la base de lo anterior, surge la siguiente inquietud que plantea un problema de investigación ¿cómo desarrollan las prácticas pedagógicas en la asignatura de historia los maestros de quinto grado de primaria de la zona escolar XX de Hermosillo, Sonora?

Para responder a esta interrogante se propuso realizar una investigación cuyo objetivo general es: Conocer cómo desarrollan su práctica pedagógica en la asignatura de historia, los maestros de quinto grado de la Zona Escolar XX de Hermosillo, Sonora.

Para alcanzar este objetivo, se realizó una investigación descriptiva.

Un estudio descriptivo “consiste en medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar, para dar un panorama lo más preciso, del fenómeno al que se hace referencia”. Los estudios

descriptivos miden además, de una manera independiente, los conceptos o variables con los que tienen que ver. (Hernández, 1997:60).

Es importante señalar que la descripción del estudio puede ser más o menos general o detallada. En este caso, se procuró hacerla lo mas detallada posible, para que ésta resultara más clara y que contara a su vez, con un elevado grado de confiabilidad, para ofrecer así, una información concreta y fundamentada, sobre esta importante situación educativa que tiene que ver, con el trabajo y el estudio de los contenidos históricos de quinto grado, de enseñanza primaria.

La investigación se basó en un estudio no experimental de corte transversal ya que se realizó específicamente durante el ciclo escolar 2001-2002. Es decir, los diseños de investigación transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia en un momento dado. Es como tomar una radiografía de lo que sucede. ( Hernández 1998: 186).

La investigación no experimental es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que se hace es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural. (Hernández: 184)

## **3.2 Población y muestra**

Con base en el objetivo de investigación, se puede advertir que la población objeto de estudio son los profesores y alumnos de quinto grado de educación primaria, de la zona escolar XX de Hermosillo, Sonora.

### **3.2.1 Estudio a profesores**

Inicialmente, se planeó trabajar las actividades de campo con los 22 maestros de quinto grado de la Zona Escolar XX, de hecho se les invitó a todos ellos, de manera individual, a que participaran, entregándoseles para ello, un cuestionario para que respondieran a varias interrogantes sobre su práctica docente. Dentro de los cuestionamientos hechos en el mismo, se manejaron elementos de análisis, sobre aspectos relacionados con la problemática estudiada. Cabe hacer notar, que debido a motivos tales como; falta de tiempo, apatía y la falta de interés solo se logró

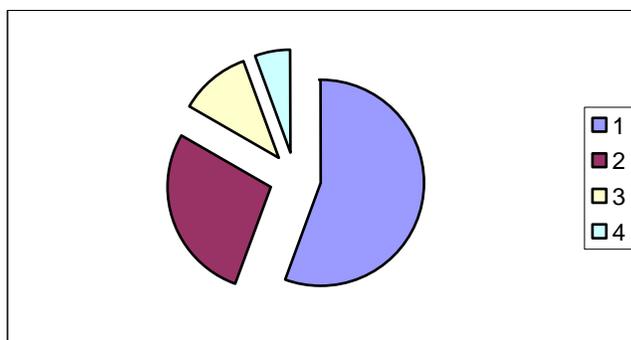
hacer participar a 18 profesores, lo que equivale a un 81.85 de la muestra inicial, de los que contestaron el cuestionario, cinco lo respondieron con cierta actitud de cautela y desconfianza, esto, debido al temor de que sus respuestas pudieran afectar en algo, su lugar dentro de la escuela y en su trabajo mismo.

De esta manera, tenemos que los profesores del 5to. Grado de educación primaria de la zona escolar XX de Hermosillo, Sonora, que participaron en la investigación tenían las siguientes características.

### 3.1 Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a docentes

Datos generales:

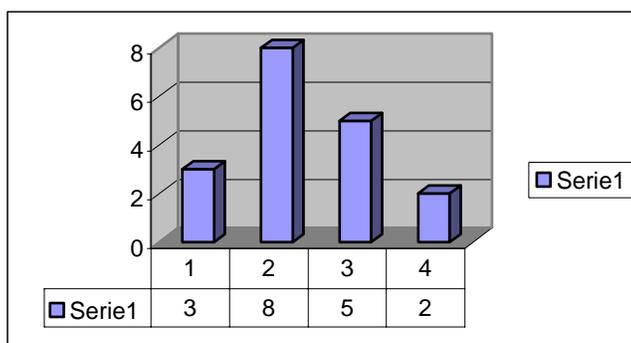
Escolaridad máxima:



1. Licenciatura en Educación Primaria    3. Normal superior  
2. Normal básica    4. Maestría

Como lo demuestra la gráfica, la mitad de los docentes, tiene el grado de licenciatura, 1/4 parte de los mismos, tiene solamente estudios de normal básica, unos pocos tiene estudios de normal superior y sólo uno, tiene el grado de maestría.

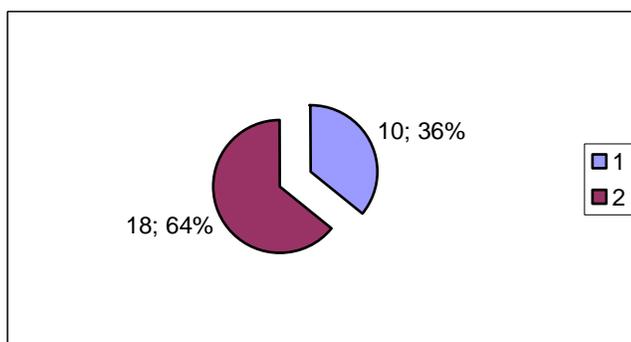
Antigüedad en el servicio:



1. De 0 – 5 años
2. De 5 –10 años
3. De 10 – 15 años
4. De 15 – 20 años

Como se demuestra en la gráfica, el promedio en cuanto a los años de servicio con los que cuenta un maestro se sitúa en un rango entre 10 y 15 años, lo que demuestra, que los maestros son jóvenes, incluso una cantidad considerable de los mismos se formó bajo el plan de licenciatura, en la que ya se preparaba al futuro maestro, para el trabajo de la historia, con sus estudiantes.

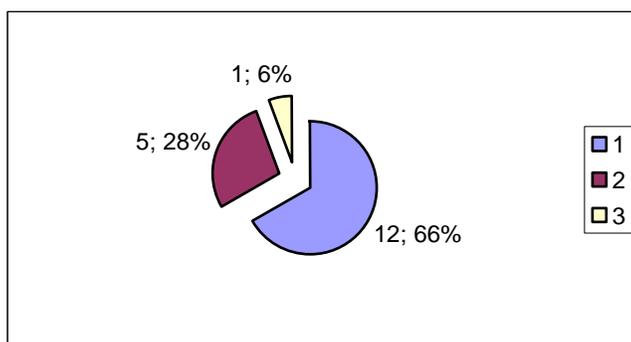
Sexo de los encuestados:



1. Femenino
2. Masculino

Como puede notarse, el 64% de los docentes son hombres y el 36% son mujeres, lo que indica que, prácticamente es doble el número de hombres que atienden este grado escolar. En tal caso, conviene reflexionar sobre la evidencia que aquí se muestra en torno al hecho de que, en la mayoría las escuelas de la Zona XX es una práctica común el tener a una persona del sexo masculino a cargo de este grado escolar.

### Nivel en Carrera magisterial:



1. Plaza inicial      2. Nivel A      3. Nivel C

La mayor parte de los maestros (66%), no se encuentran ubicados en ningún nivel de carrera magisterial, es decir, poseen solo su nombramiento de plaza inicial, mientras que un número reducido de ellos (28%), han ingresado al nivel A y solamente un maestro está ubicado en el nivel C. Curiosamente, la mayoría de los que están ubicados en carrera magisterial son mujeres.

Atendiendo a esto, podemos afirmar que son precisamente los maestros los que menos poseen o se preocupan por obtener la puntuación que se requiere para ingresar a Carrera Magisterial (preparación académica, aprovechamiento escolar y desempeño docente), lo cual es un detonante para evidenciar: la falta de preocupación por reunir y lograr los requisitos que se le piden en carrera y que están y van de la mano con la obligación que como docente tiene de actualizarse constantemente en beneficio propio y en el de sus alumnos. Esto es lamentable porque como se señala anteriormente se trata mayormente de maestros jóvenes, luego entonces, que se espera después.

### 3.2.3 Datos de los alumnos

Por otra parte, en lo que respecta a alumnos, se tiene que, en la presente investigación participaron 220 alumnos de quinto grado de primaria de la Zona Escolar Estatal XX de Hermosillo, Sonora, cifra que corresponde al 33.48% del total de los alumnos que cursan este grado escolar en la zona señalada. Esta muestra se

seleccionó debido a la gran población que existía y en consideración a que se tomaron de escuelas de varios sectores sociales que comprenden esta zona escolar.

Los alumnos cursan el quinto grado en las siguientes escuelas: José Jesús Valenzuela Briceño, Víctor Manuel Blanco Martínez No. 1, Víctor Manuel Blanco Martínez No. 2, Teodosio Navarrete García, Adolfo López Miranda y Villas del Real 3.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de investigación**

Como ya se acotó, en este trabajo, se ofrece una descripción metodológica sobre las prácticas pedagógicas que, en la asignatura de historia, desarrollan los maestros de quinto grado de educación primaria y que laboran específicamente en la Zona Escolar XX de Hermosillo, Sonora, para lo cual fue necesario hacer uso de diversas técnicas e instrumentos de investigación:

#### **3.3.1 Análisis de documentos**

Se hizo necesario el análisis y revisión de documentos (libros del maestro, libros del alumno, planes de estudio, avances programáticos, etc.) con el propósito de conocer diversos aspectos tales como, la formación y la preparación del docente y el rol que éste juega dentro de las actividades educativas, la evolución de la historia como ciencia y como asignatura de enseñanza, así como la definición y distinción entre ambas, la enseñanza de la historia y, los fines que mediante la enseñanza de esta asignatura se persiguen.

Para ello, fue necesario considerar diversos elementos que son básicos para trabajar los contenidos históricos en la escuela primaria, y explicar algunos factores importantísimos que tienen que ver directamente tanto, con el desarrollo de la práctica pedagógica, como con los resultados que de ella se obtengan, los cuales son: los contenidos programáticos que se tienen que estudiar en quinto grado y el cómo abordar dichos contenidos, dentro del salón de clases en interacción con los alumnos.

#### **3.3.2 Cuestionario a docentes**

El cuestionario aplicado a estos docentes, está dividido en cuatro partes. En la

primera, se obtuvo información general que nos permitió percibir, de manera más clara, aspectos relacionados con: el grado de escolaridad de los docentes, su antigüedad y experiencia en el servicio, los grados escolares que ha atendido últimamente, así como también, aquellos cursos, a los que últimamente han asistido dichos maestros.

En la segunda parte, se utilizó un escalamiento para conocer y evidenciar la actitud que tiene el maestro, sobre el desarrollo de su práctica pedagógica, y sobre la evaluación que realiza a los estudiantes. De igual manera, los datos vertidos de estas afirmaciones permiten deducir, a grosso modo, también, la actitud que los docentes demuestran o tienen, sobre estos dos elementos del proceso educativo.

En este caso, se le asignó un puntaje a cada respuesta, ello, con el fin de valorar las opiniones aportadas por cada docente, y para poder tener mas posibilidad de evidenciar, la actitud que éste tiene, de la práctica pedagógica y de la evaluación que realiza, así como de la idea que tiene sobre ésta. Por último, dentro de esta misma parte del cuestionario, se describe la significación que otorga el docente, a su quehacer educativo. En suma, con este escalamiento, se evalúa de manera general la práctica pedagógica que desarrolla el docente, tomando en cuenta, dentro de ella, el desarrollo de la clase y la evaluación, como procesos complementarios. Lo anterior, debido a que al hablar de lo que significa el desarrollo de la práctica pedagógica, se tienen que tomar en cuenta que como proceso, ésta tiene varios momentos y varios elementos que se entrelazan y enriquecen, mediante las interacciones diarias entre maestro- alumnos y entre los mismos alumnos. Dichos momentos y/o elementos a los que se hace referencia, en este caso, son: la planeación, desarrollo y evaluación de la práctica pedagógica. Es por todo ello, que dentro de las preguntas hechas a los maestros se toman en cuenta tales aspectos, y además, porque el no hacerlo significaría perder la oportunidad de realizar un análisis global y completo sobre el desarrollo u operatividad de la práctica en cuestión.

La tercera parte, contiene una serie de preguntas cerradas, con el fin de poner de manifiesto varios aspectos del quehacer educativo, que permiten evidenciar como desarrollan su práctica pedagógica en la clase de historia los maestros de quinto

grado. En este sentido, los cuestionamientos planteados a los maestros, en esta parte, giran en torno a: 1) si lee y conoce los contenidos programáticos sobre historia, y el libro del maestro sobre el trabajo con ésta, 2) el nivel de información que tienen los docentes sobre como el niño que cursa éste grado logra apropiarse y construir el conocimiento histórico, y sobre las dificultades que le impiden lograrlo, 3) ¿qué? y ¿cuáles instrumentos de evaluación utiliza para saber lo que el niño comprendió? ¿lo que avanzó? ¿las dificultades que tuvo? etc., y ¿si evalúa igual a todos? y 4) su conocimiento sobre el nivel de desarrollo del niño de quinto grado y sobre los gustos del mismo?

### **3.3.3 Entrevista a profundidad**

Buscando la manera de corroborar y evitar al máximo los errores en cuanto a la evaluación e interpretación de los datos vertidos por el cuestionario descrito anteriormente, se aplicó a cinco de los docentes, una entrevista a profundidad, en la que se pudo constatar, que las aportaciones y las opiniones de los maestros resultaron más ricas que las vertidas en el cuestionario, debido a que en la entrevista explican con más detalles las respuestas que nos brindan. Se debe mencionar, que solo se entrevistó a cinco docentes, debido a que fueron los únicos que quisieron participar en dicha actividad, con muchas ganas por cierto.

Dentro de la entrevista, se manejaron algunas preguntas del cuestionario y otras más, mediante las cuáles, los docentes nos describen la forma que tienen de trabajar la historia, las estrategias didácticas que para ello utilizan, la opinión que tienen sobre los enfoques, sobre los Talleres Generales de Actualización (TGA) sobre los contenidos de historia, sobre el gusto personal y sobre el gusto de los niños por la historia, el libro de texto y otros materiales de historia, sobre las dificultades que percibe en cuanto al trabajo con los contenidos históricos con sus estudiantes. Con la información que se obtuvo aquí, nuestro objeto y trabajo de estudio, tiene más elementos de apoyo y de valor, que dan mayor rigor de validez y calidad, debido a que definen la existencia de la problemática estudiada.

### **3.3.4 Cuestionario a alumnos**

Este instrumento consta de cuarenta y cinco preguntas, o más bien afirmaciones que requerían respuestas cerradas, mismas que aportan datos relevantes sobre la práctica pedagógica que en la clase de historia específicamente, se desarrolla en los grupos escolares estudiados en la presente investigación.

Este cuestionario muestra información relevante que coadyuva a describir y evidenciar el conocimiento que sobre los contenidos históricos maneja el maestro durante las clases, las técnicas pedagógicas que operativiza en ellas y sobre todo, si atiende al nivel cognitivo y de desarrollo que poseen sus estudiantes. Cabe mencionar que cinco de las preguntas aquí presentadas son utilizados a manera de “colchón”, para distraer e interesar al alumno hacia la contestación del cuestionario y el resto son consideradas claves para lograr la obtención de la información descrita anteriormente.

Con esta aplicación se busca además, corroborar lo dicho por los maestros y dejar más definida la problemática estudiada. De esta forma, las afirmaciones presentadas a los alumnos inician con dos de las afirmaciones que sirvieron para interesar a los niños y posteriormente se prosigue con aquellas que son indispensables para obtener la información arriba mencionada. Conviene señalar que no tienen una presentación u orden específico sino que se formulan de tal manera que sean claras y logren interesar a los alumnos para la obtención de aquellos datos y juicios de los mismos que son clave para describir en base a fundamentos sólidos, el trabajo que realiza el docente dentro de la clase de historia y sobretodo, la relación que existe entre esto último y el gusto y conocimiento que sobre la misma tienen los estudiantes.

En este caso el cuestionario se aplicó a 220 alumnos de quinto grado de primaria de la Zona Estatal XX de Hermosillo, Sonora, cifra que corresponde al 33.48% del total de los alumnos que cursan este grado escolar en la zona señalada.

### **3.3.5 Registros de observación**

Durante el período de observación que seguimos en un período sistemático de 4 meses, se puso énfasis en aspectos como: las actividades puestas en marcha por los maestros durante las clases de historia, la forma en la que el maestro (a) se

dirigía al grupo y sobre todo en la manera en la que se guiaba al niño en la clase, ya que estos aspectos ofrecen información relevante sobre la actitud que el maestro demuestra al trabajar con esta clase y sobre son indicadores también del dominio que los docentes tiene de los contenidos a estudiar. De igual manera, observamos, las participaciones e interacciones que se registraban entre los maestros y los alumnos y entre los alumnos en el desarrollo de las actividades y tareas, y la disposición que estos últimos tenían en cada clase y, por último, pusimos nuestra atención, sobre los instrumentos que utilizaba el maestro para evaluar y cerrar cada una de las clases. Conviene señalar, que se le otorgó importancia también, al lenguaje utilizado por el docente en la explicación de los contenidos y el papel que otorgaba a cada uno de los alumnos en las clases.

### **3.4 Procesamiento de información**

#### **2.1.2.3 Categorías de análisis para el cuestionario**

Debido a lo extenso que resulta, mostrar por separado la información obtenida con cada una de las preguntas realizadas a los docentes, se optó por analizar la información que aportaron los maestros, a manera de evaluación, como se explica seguidamente.

En los cuestionamientos presentados a través una escala, (segunda parte del cuestionario) las categorías de análisis son las siguientes: Cada respuesta dada por los docentes tienen una asignación de puntos. En éste caso son doce los cuestionamientos que se les hicieron, por lo que, en base a la totalidad de los puntos que obtenga, será la calificación que obtenga cada maestro, en cuanto a los aspectos mencionados al inicio de éste capítulo. Los puntos otorgados a cada respuesta oscilan en valores de 5 hasta 1.

A mayor puntaje (60) se considera que el docente desarrolla su práctica pedagógica utilizando estrategias de enseñanza variadas, y toma en cuenta para esto, los tiempos acordados en los planes de trabajo, que éste elabora previamente. De igual manera, mediante la calificación que obtengan los docentes, se puede evidenciar si evalúan o no el proceso de construcción de conocimiento de sus

alumnos, lo que implica de manera global, que los maestros están interesados en su trabajo, o que al menos, tienen una actitud favorable para ello. A menor puntaje será poco favorable la actitud que tienen hacia su práctica pedagógica.

Tercera parte:

Esta parte, se preparó con cuestionamientos que requirieron de respuestas cerradas. A través de ellas, se buscó definir un poco más la problemática objeto del presente trabajo, en vista de lo cual, se preguntó a los docentes, varias cuestiones que tienen que ver, de manera más específica, con la práctica pedagógica que desarrollan en la clase de historia.

Cuarta parte:

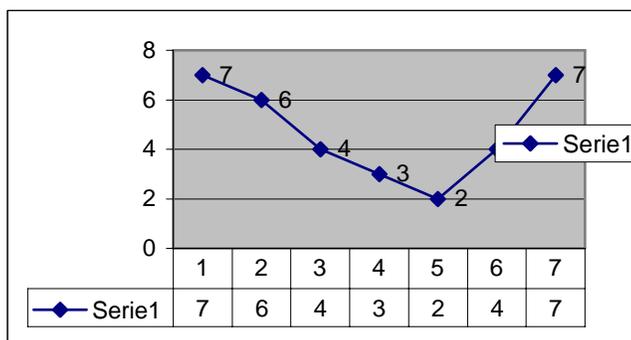
Ésta fue estructurada y elaborada, utilizando preguntas de respuesta libre, con el propósito de corroborar la información y los datos obtenidos en la segunda y tercera parte del cuestionario.

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS A DOCENTES Y A ALUMNOS

#### 4.1 Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a docentes

Cursos de actualización en los que han participado:

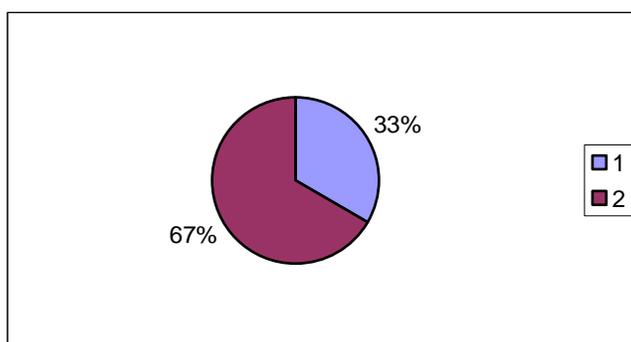


1. Matemáticas
2. Español
3. Ed. Artística
4. Medios de comunicación
5. Rincones de lectura
6. C. Naturales
7. Ninguno.

En la presente gráfica, se muestra la asistencia a los cursos a los que los docentes han asistido en los últimos tres ciclos escolares. Primeramente, se puede apreciar aquí que un número considerable de maestros (7) que corresponde al 38.8% del total de los mismos, ha asistido más a los cursos de Matemáticas, pero, otra cantidad de ellos, en igual proporción y número, manifestaron que no han asistido a ningún curso en los últimos tres ciclos escolares. Mientras tanto, el 32% de los maestros señaló que ha asistido a los de Didáctica de los Medios y Español, y en una menor proporción, otros docentes han asistido también a los cursos de Educación Artística y Ciencias Naturales.

En base a esta información resulta evidente señalar que la mayor parte de los docentes no muestra interés ni preocupación para actualizarse o para obtener una capacitación continúa que le ayude a mejorar su desempeño docente, ya que no asistió a ningún curso de actualización o sólo ha asistido a alguno de ellos, lo que denota por desgracia, la existencia de apatía y rechazo por su quehacer educativo y la falta de compromiso por mejorar su práctica pedagógica basada en una preparación constante en favor de sus alumnos

Tomando en cuenta el total del número de maestros que conforman la muestra del estudio, la asistencia o participación en cursos de actualización queda de la siguiente manera:



1. No ha asistido      2. Sí ha asistido

Tal como se muestra en la gráfica, el 67% de los docentes han asistido o participado en cursos de actualización, en tanto que el 33% de ellos no lo ha hecho.

Resultados obtenidos de la segunda parte del cuestionario:

Las puntuaciones y las calificaciones que obtuvieron los docentes quedaron de la siguiente manera:

Puntaje	Calificación	Frecuencia
51	8.5	1
50	8.3	1
47	7.8	1
46	7.6	2
44	7.3	1
43	7.1	1
41	6.8	1

40	6.6	3
38	6.3	1
37	6.1	3
36	6.0	2
26	4.3	1

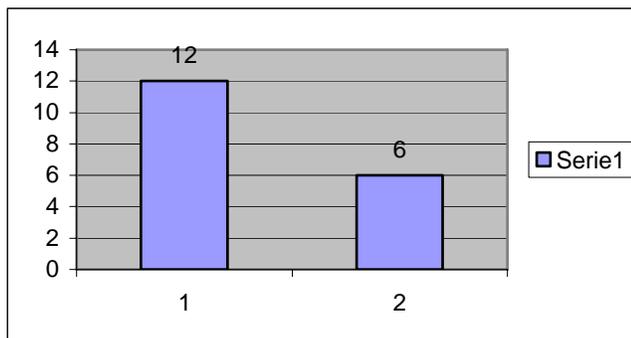
La media aritmética de las calificaciones obtenidas por los docentes en este rubro es de:  $X = 67.6$

Según la frecuencia de las calificaciones obtenidas por los maestros, se puede notar que las más frecuentes fueron 6.6 y 6.3, respectivamente y en una frecuencia un poco menor se obtuvieron calificaciones de 7.6 y 6. La calificación más alta que se obtuvo fue de 8.5 y sólo un maestro la obtuvo, mientras que la más baja fue de 4.3, que también la obtuvo un maestro.

En cuanto a lo que nos indica la media aritmética, se puede deducir, que la calificación que en general obtuvieron los maestros en mención es de 6.7, por tal motivo, resulta evidente, que la actitud que los maestros tienen hacia el desarrollo de su práctica pedagógica no es todo lo favorable, más bien, se puede decir, que realizan sus tareas educativas en cuanto a lo señalado en este rubro, de una manera “regular”, sin comprometerse mucho con el proceso y con la evaluación de sus alumnos.

Resultados vertidos por la tercera parte: (preguntas que definen la existencia de la problemática estudiada)

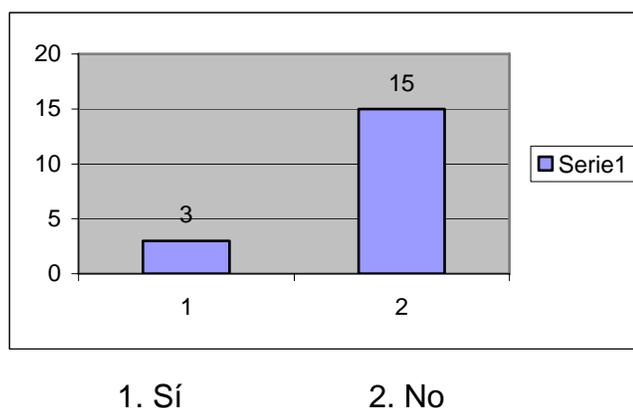
¿Está usted de acuerdo con los propósitos planteados en el programa de historia de 5º grado?



1. Sí    2. No

Dos terceras partes de los docentes están de acuerdo con los propósitos planteados en el programa de historia en este grado escolar, y una tercera parte manifiesta que está en desacuerdo con ellos. Como se muestra seguidamente, esta respuesta se dio sin analizar o reflexionar sobre dichos propósitos sin dejar de lado la posibilidad de que los maestros los desconozcan

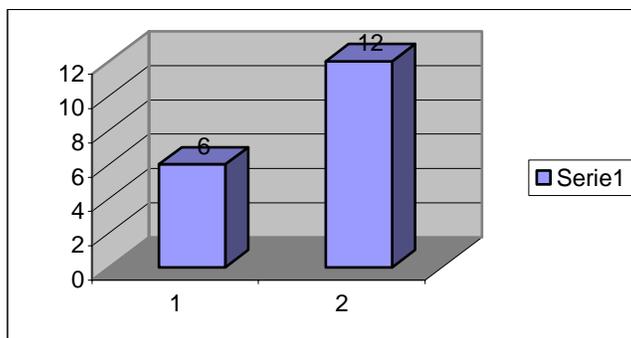
¿Considera usted, que el niño que cursa el quinto grado, puede ubicar sin problemas el tiempo o las fechas, en los que se desarrollaron los diversos hechos o sucesos históricos?



La mayor parte de los docentes, considera que el niño que cursa este grado escolar, no puede ubicar aún, el tiempo o las fechas en las que se desarrollaron los diversos hechos y/o sucesos históricos. Luego entonces, como es que la mayoría de ellos está de acuerdo con los propósitos planteados en el programa. Es decir, si consideran que el niño, no puede ubicar el tiempo ni las fechas históricas, porque congenian con el programa, si éste contiene una sobrecarga de contenidos, que implican que el niño, no solo ubique fechas y tiempos, sino también nombres, y relaciones de causalidad, etc. Las cuales, sólo le crean más conflictos no sólo al niño sino también al maestro, a no poder conducir al estudiante a la apropiación y construcción del conocimiento histórico.

¿Piensa usted, que las lecciones que contiene el libro de texto del alumno, en especial el de historia, están adecuadamente elaboradas atendiendo a las

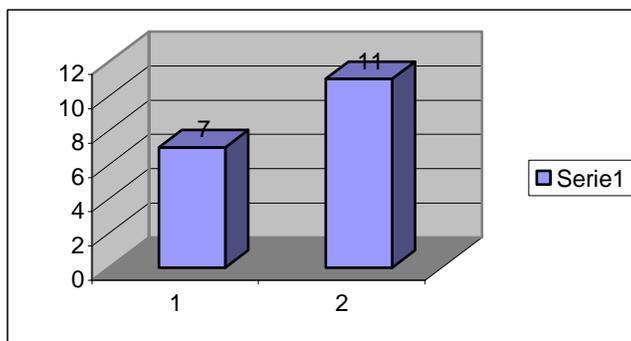
características del niño que cursa el quinto grado?



1. Sí 2. No

La mayoría de los maestros opina que las lecciones contenidas en el libro de texto de historia de quinto grado no están elaboradas en función de las características y desarrollo cognitivo de los niños que cursan este grado escolar. En contra parte, una tercera parte de ellos, considera que las lecciones que contiene dicho libro, si están realizadas, atendiendo a las características de los niños que cursan este grado. Aquí se muestra una gran discrepancia en base a los criterios manejados para identificar y conocer las características cognitivas y de desarrollo que poseen los niños de quinto grado, lo cual denota la falta de preparación psicopedagógica en razón del desconocimiento sobre las características del niño y sobre los contenidos expuestos en el libro de texto y en el programa escolar.

¿Ha leído completamente el libro del maestro para la enseñanza de la historia?

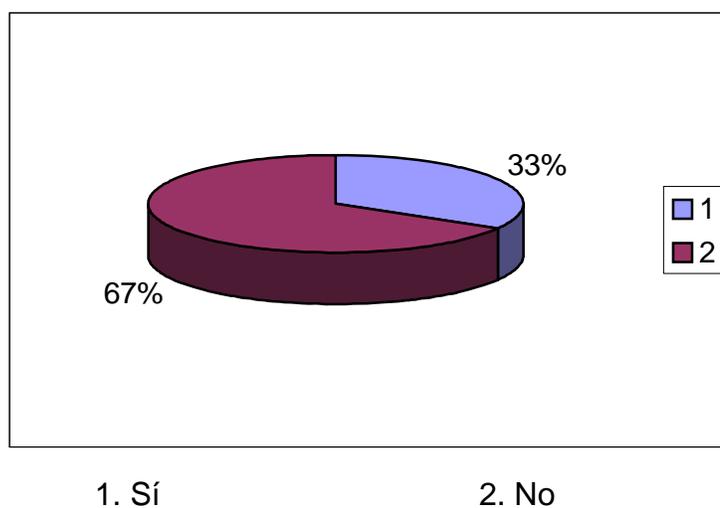


1. Sí

2. No

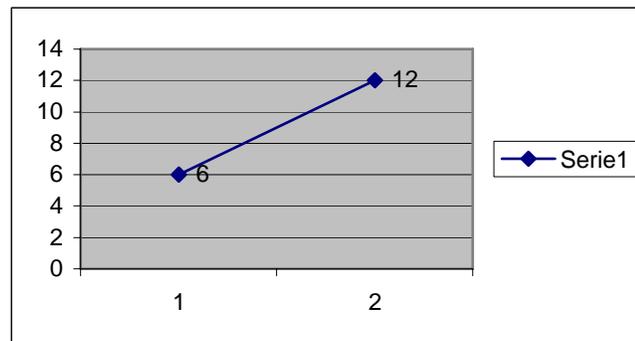
Atendiendo a los datos que muestra esta gráfica, más de la mitad de los maestros cuestionados, no han leído completamente el libro para el maestro sobre la enseñanza de la historia. Vale hacer notar, que varios de ellos ya han atendido, en ciclos diversos, este mismo grado escolar. Esto es un grave indicador que deja ver la falta de interés y la poca o nula preocupación que tiene el docente para conocer e informarse acerca de los contenidos programáticos y del trabajo a desarrollar en esta asignatura, así como para atender y cumplir con el compromiso que tiene con la formación y el conocimiento de sus alumnos.

¿Considera usted, que los niños que cursan el quinto grado, tienen un nivel cognitivo adecuado para estudiar y comprender, sin complicaciones, los contenidos marcados en el programa de historia?



La gran mayoría de los maestros (67%) manifiestan que los niños que cursan el quinto grado de enseñanza primaria, no poseen un nivel cognitivo adecuado para estudiar y comprender, sin conflictos y dificultades, los contenidos marcados en el programa de historia.

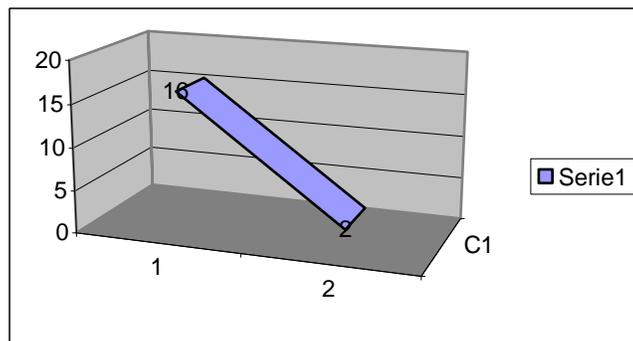
¿Considera usted, que el niño que cursa este grado escolar, puede entender y comprender gran parte, o inclusive, toda una situación histórica estudiada, identificando en ella, algunas fechas, nombres y lugares?



1. Sí                      2. No

Corroborando la pregunta anterior, la mayor parte de los docentes opinó que en el niño que cursa el quinto grado, no puede entender ni comprender ampliamente, una situación histórica estudiada, mucho menos cuando se trata de manejar o identificar fechas, nombres y lugares.

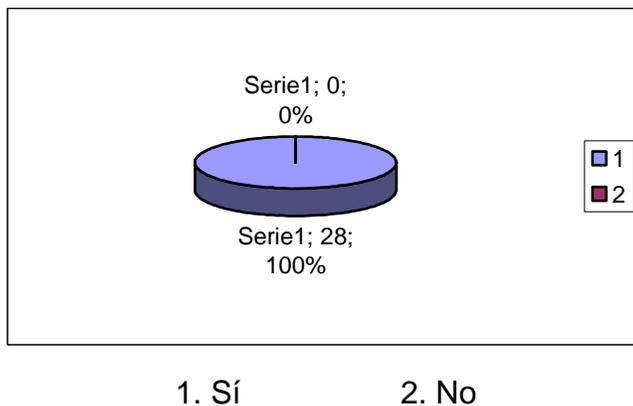
¿Cree usted, que a los niños les gusta más que le expliquen la clase de historia, en lugar de que se les hagan preguntas, o que se les proponga participar en ella?



1. Sí    2. No

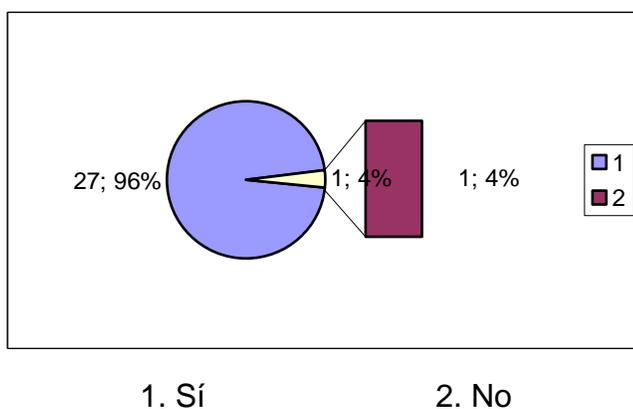
Más del 80% de los maestros, expresó que a los alumnos de este grado escolar, les gusta más que le expliquen la clase, en lugar de que lo cuestionen sobre datos e información sobre la misma.

¿Para evaluar lo que el niño comprendió, o para comprobar el avance que tuvo, en el desarrollo de la clase de historia, toma usted en cuenta, la participación que cada alumno tiene en ella?



Todos los maestros coincidieron, en que para, llevar a cabo la evaluación de los alumnos, se tiene que tomar en cuenta en cada clase, la participación que cada niño tuvo dentro de ella.

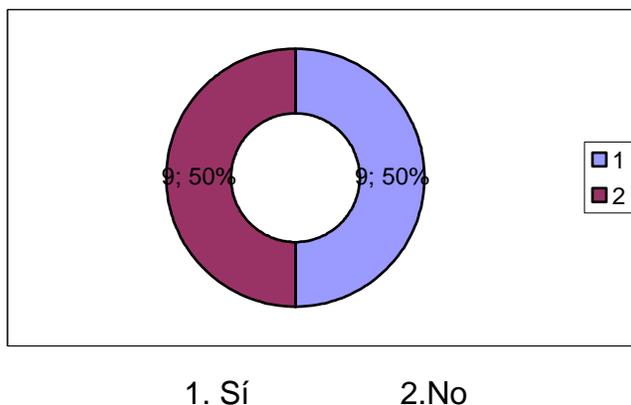
¿En los exámenes, presenta usted los contenidos, según la forma en la cual se trabajaron y estudiaron en las clases?



Como se puede notar, casi todos, excepto un maestro, elabora los exámenes, presentando los contenidos, de la misma forma en la cual fueron trabajados dentro del grupo.

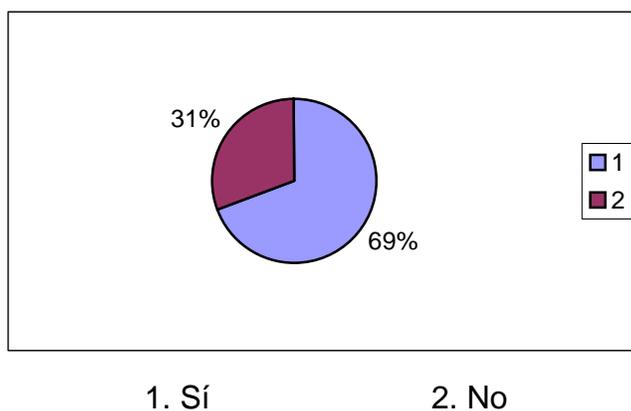
¿Se considera usted, un maestro que sigue una metodología constructivista,

para conducir a sus alumnos a la apropiación y/o construcción de conocimientos?



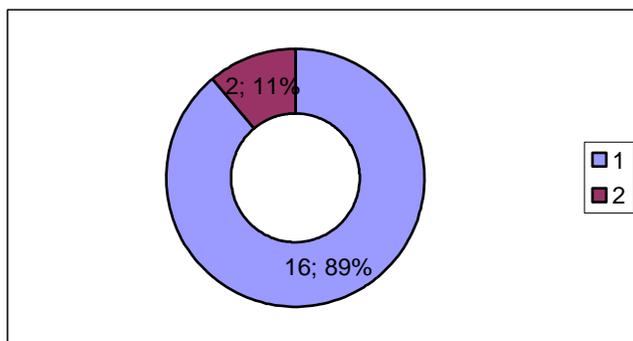
La opinión se dividió exactamente por la mitad, ya que el 50% de los docentes cuestionados sobre este particular expresaron, que sí siguen una metodología constructivista para el desarrollo de las actividades educativas que desarrollan con los niños.

Si contestó afirmativamente el cuestionamiento anterior, le preguntamos ahora, ¿está usted seguro de ello?



Aunque la mitad de los maestros se considere al trabajar, un constructivista, el 69% de ellos no está seguro de ello.

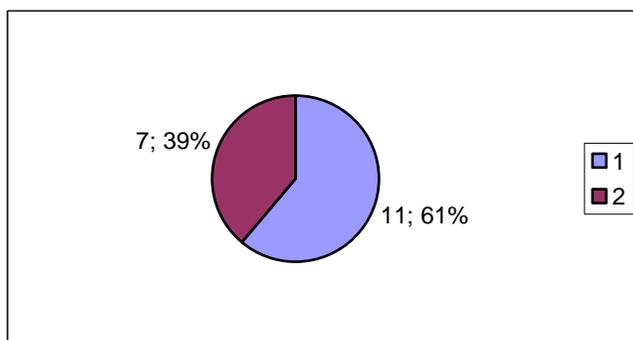
¿Utiliza usted, distintos instrumentos de evaluación para medir el grado de conocimiento que ha alcanzado un estudiante?



1. Sí      2. No

El 89% de los profesores expresó que utiliza instrumentos de evaluación variados.

¿Utiliza usted, un mismo instrumento o modelo de evaluación para todos los alumnos?

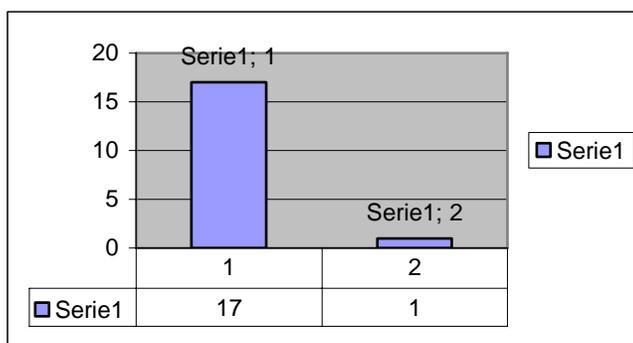


1. Sí      2. No

Más de la mitad de los maestros expresó que sí utiliza un mismo instrumento o modelo de evaluación para todos los estudiantes. Esta información, se contrapone a los datos obtenidos de la pregunta anterior.

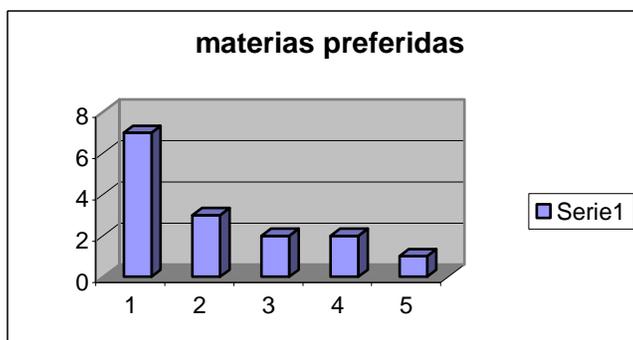
- Resultados obtenidos de la cuarta parte del cuestionario

En lo personal, ¿tiene usted, alguna predilección o gusto por alguna materia o asignatura en especial?



1. Sí      2. No

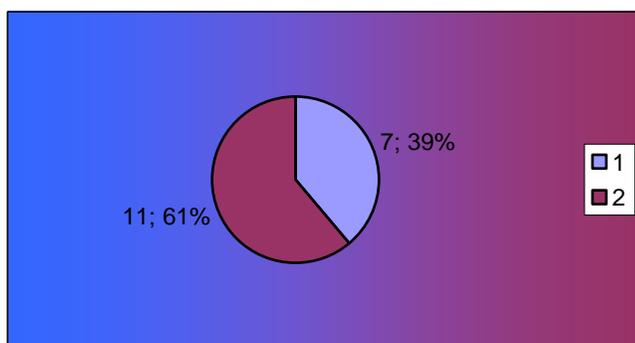
La gran mayoría de los profesores, manifestaron que tienen una asignatura o materia preferida, al cuestionárseles, sobre cuál de las materias, es la que les gusta más, respondieron de la siguiente manera:



1. Matemáticas    2. Español    3. C. Naturales    4. Historia    5. Artística.

Como se manifiesta en la gráfica, casi la totalidad de los maestros, siente o tiene un gusto especial por alguna materia o asignatura, esto generalmente por Matemáticas, y en menor escala por español. Mientras que, ciencias naturales, historia y artística son de las menos preferidas por los profesores.

¿En cuál asignatura o materia de enseñanza, ha observado a lo largo de su desempeño profesional, mayores problemas de aprendizaje?

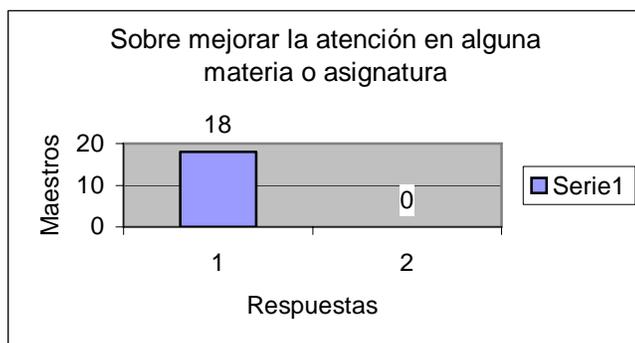


1. Matemáticas

2. Historia

Dos terceras partes del total de los maestros, consideró que es en matemáticas y en historia, donde se presentan la mayor cantidad de problemas de aprendizaje. Al cuestionárseles, sobre el motivo, por el cuál se puede decir, se presenta esta situación? Respondieron que ello se debe mayormente a la sobre carga de contenidos presentada en el libro del alumno, y en el programa.

¿Considera usted, que se debe mejorar la atención y el trabajo en alguna de las materias o asignaturas en particular?



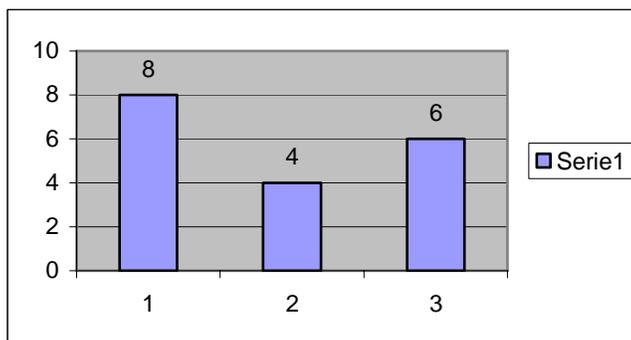
1. Sí

2. No

Todos los docentes coincidieron al responder, que es necesario mejorar la atención y el estudio de alguna(s) de la(s) materia(s) o asignatura(s) que se trabajan en la escuela primaria.

Si respondió afirmativamente la pregunta anterior, responda ésta, ¿en cuál de

ellas?



1. Matemáticas e historia

2. Matemáticas

3. Historia

El 36.3% de los docentes ha observado mayor número de problemas en las clases de matemáticas e historia. Mientras que el 18.18% de ellos ha percibido más problemas en matemáticas, y el 27.27% los ha ubicado en la asignatura de historia. En tal caso se puede decir que matemáticas y sobre todo historia son las asignaturas más difíciles para los niños debido a factores como lo complicado que resulta para ellos los contenidos que manejan y la forma en que son trabajados en el aula con ó sin el apoyo del maestro. En cuanto a los contenidos que en éstas se manejan se puede decir son similares por la complejidad que representa para el niño, en el caso de matemáticas, el lograr aplicar su conocimientos lógico matemático y la capacidad de abstracción en la resolución de situaciones problemáticas y en el caso de la historia, la carga de contenidos manejados en la currícula mismos que manejan muchos elementos que no atienden al nivel cognitivo de los niños de este grado escolar.

Sobre este particular, se les hizo la pregunta siguiente: ¿si usted tuviera la oportunidad de proponer cambios en la currícula actual de la escuela primaria, qué cambios propondría?

La mayor parte de las respuestas giran en torno a optar por una mejor y novedosa manera de agilizar y presentar los contenidos.

Del análisis de la tercera y cuarta parte del cuestionario se desprende lo siguiente:

- La mayoría de los maestros está conciente de que los alumnos de quinto grado no tienen un nivel de desarrollo cognitivo adecuado para comprender y estudiar sin problemas los contenidos históricos planteados en el programa escolar, correspondiente a este grado.
  - Además de ello, se puede notar, que durante el desarrollo de la clase, las actividades se concretan mayormente a la explicación por parte del docente.
  - La evaluación se realiza mediante la aplicación de un examen escrito, el cual, manifiestan los maestros, se elabora en base a los temas trabajados y a la manera en que se estudiaron en las clases.
  - Otro de los aspectos que sobresale del análisis de estos datos, es el relacionado, con la sobrecarga y saturación de los contenidos que se presentan en matemáticas y en historia, lo que ocasiona, según los maestros, diversos problemas de aprendizaje y comprensión en los educandos.
  - Un aspecto interesante que se demuestra con estos datos es que los docentes están concientes y reconocen, que existe una desvinculación entre el programa y los intereses no solo del niño, sino los suyos también, porque como lo manifestaron en el cuestionario, realizan su trabajo siguiendo instrucciones e indicaciones de las autoridades educativas.
  - Por último, no se puede dejar de señalar, que es notoria la falta de interés que muestra el docente en cuestiones relevantes para su quehacer educativo como lo es, el leer, y estar familiarizado con los materiales educativos con los que cuenta, al menos, para darle un mejor manejo y sacarle todo el provecho posible, para el bien de sus estudiantes, esto se denota, por el hecho de que tienen varios ciclos escolares trabajando con quinto grado y no han leído completamente el libro del maestro para la enseñanza de la historia.
- Resultados generales obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes
    1. La mayor parte de los maestros considera que historia es una de las dos materias que tiene la mayor carga de contenidos.
    2. De la misma manera que lo señalado antes, la mayoría de los profesores, está conciente de que las lecciones que contiene el libro de historia del alumno, no

están elaboradas en atención a las características del niño que cursa este grado escolar, y que a pesar de ello, es el material más utilizado para el desarrollo de las clases.

3. Todos los docentes manifestaron que los niños tienen problemas para ubicar el tiempo o fechas en las que se desarrollaron los diversos hechos o sucesos históricos.
4. Los maestros reconocen que existe la problemática sobrecarga de contenidos más complejidad de los mismos, que no es adecuada a la edad de los niños, lo que ocasiona problemas y rechazo en el alumno hacia la asignatura.
5. La mayor parte de los maestros no ha leído el libro del maestro para la enseñanza y el trabajo con los contenidos históricos, lo que indica que no busca ni trata de innovar en su quehacer.
6. Es notorio entre los maestros la falta de motivación y de interés sobre el trabajo en ésta clase lo que repercute en los resultados que de ella se obtienen. Le asignan más tiempo a matemáticas y a español, porque así lo marca el programa. Pero, también se tiene que mencionar que éstas dos son curiosamente las materias preferidas por los maestros.
7. Por último, la gran mayoría de los docentes posee el grado de licenciatura, hay preparación, pero, entonces ¿no es indicador de buen desempeño? Hace falta más.

#### **4.2 Resultados de la entrevista a profesores**

Existe una visión generalizada entre los docentes en relación a los conflictos educativos que se derivan de la sobre carga y complejidad en la que son presentados los contenidos históricos en quinto grado de enseñanza primaria. En tal sentido, señalan los docentes, existe una marcada desvinculación entre el programa, los libros y las necesidades e intereses de los alumnos, que ocasionan, la poca aceptación por la asignatura y la mala comprensión de la misma.

Además de lo anterior, los maestros señalan, que a pesar de la reforma educativa y de la implementación y adopción de nuevos enfoques de enseñanza, de cursos de actualización, no se han logrado cambios que terminen con esta situación.

Debido a que para empezar, los cursos son impartidos por personas que no están preparadas para ello, y que los materiales de estudio que se manejan no les llegan a todos y que además no proponen nada nuevo ni adecuado a la realidad escolar que cada uno vive con sus alumnos.

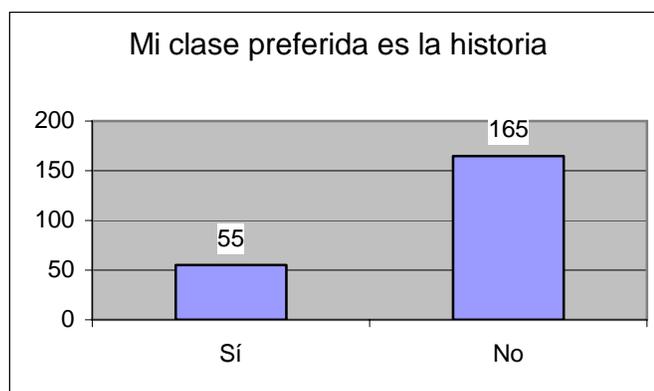
En cuanto a la manera en la que desarrollan sus clases de historia con sus alumnos, manifestaron que lo hacen siguiendo estrategias personales que les han funcionado en base a su experiencia, y que por desgracia tiene que acudir casi siempre al cuestionario, por los exámenes, que tienen que aplicar a los estudiantes por exigencias administrativas. Tratan, dicen los maestros de explicar lo mas claramente posible los contenidos a los alumnos, realizan cuestionarios y en algunas ocasiones los mandan a investigar algún tema.

Según la mayoría de los docentes entrevistados. El gusto que siente el niño por la asignatura de historia, tiene que ver más que nada con el maestro, y con la forma en la que trabajen la clase, ya que según los docentes, son ellos los que le van abriendo las posibilidades al niño para otras alternativas. Los maestros, afirman tener que irle enseñando al niño cosas fáciles, porque es lo que “aprende” el niño, porque lo complicado no le interesa, por eso el maestro tiene que hablar, hablar mucho de ella para que los alumnos entiendan y capten mejor, el porqué sucedió eso, y esto, etc.

#### **4.3 Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos**

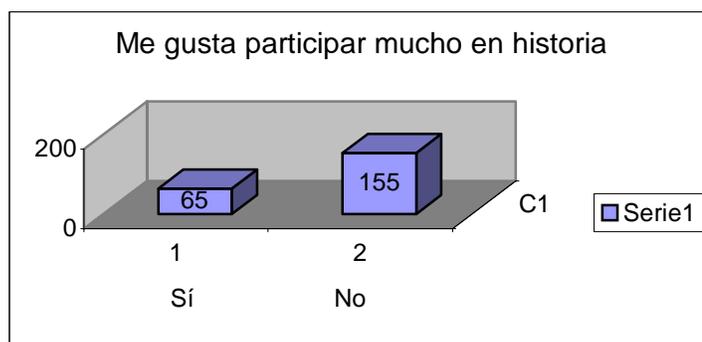
Para efectos de los propósitos planteados en el presente trabajo, se mostrarán los resultados que arrojaron las preguntas claves del cuestionario.

Mi clase favorita es historia:



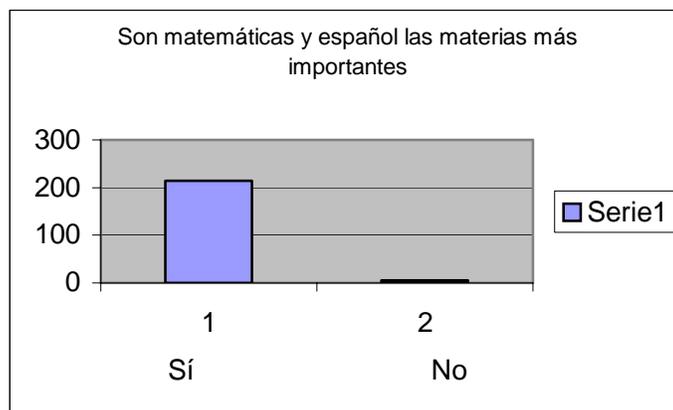
Como se muestra en la gráfica, la mayoría de los niños, no siente gusto por la asignatura de historia. Esto se demuestra claramente si tomamos en cuenta que solo el 25% del total de los niños manifiesta que si le gusta.

Me gusta participar en todas las clases, pero sobre todo en la de historia:



Según las respuestas ofrecidas por los alumnos, al 29.55% del total de los mismos si les gusta participar durante el desarrollo de las actividades de la clase de historia, pero a la gran mayoría, es decir al 70.4% de los alumnos no les agrada participar en del desarrollo de dicha clase. Estas cuestiones hacen denotar el rechazo tan evidente, que tienen los niños para la asignatura mencionada.

La materias o asignaturas más importantes son matemáticas y español



Según como se muestra en la presente gráfica un número muy reducido de estudiantes el 2.72% no considera que matemáticas y español sean las materia más importantes, mientras que la gran mayoría de los mismos, el 97.27%, piensa que si lo son.

Cuando leo o estudio solo(a) no puedo comprender bien los temas:



Existe una similitud en cuanto a las cifras y al porcentaje entre los niños que manifiestan que cuando leen o estudian solos no pueden comprender bien, y los que dicen no tener ese problema cuando leen solos. De esta manera, mientras que el 51.36% de los niños dice que tiene esa dificultad, el 48.63% dice que no tenerla. Por tanto el conflicto es real, es representativo en estos salones de clase, por ello es un elemento de análisis para todos los docentes de esta zona escolar. Sobre todo se tiene que tomar muy en cuenta al trabajar con los contenidos históricos en quinto grado.

### Las tareas que más me gusta hacer son las de historia



Un poco más de la mitad de los estudiantes expresó que no es de su agrado el realizar las tareas de historia, mientras que a un poco más de la cuarta parte de los mismos si les gusta realizar dichas actividades. Se muestra nuevamente, un rechazo importante hacia la historia y sus contenidos.

Durante la clase de historia, realizamos constantemente actividades en equipo.



Como se puede notar es durante la clase de historia cuando más se utiliza el trabajo en equipo mismo que comúnmente está más ligado a la repartición de tareas, es decir, a la fragmentación de los temas estudiados para que cada alumno lea y conteste lo que le indica el maestro ya sea mediante preguntas directas o mediante cuestionarios realizados en su cuaderno o inclusive para que cada integrante “exponga” o recite de memoria casi siempre lo que “estudió” frente a sus compañeros.

## CONCLUSIONES

Un aspecto esencial para trabajar con los contenidos históricos radica en conocer y asumir el trabajo que tiene la historia como materia o asignatura de enseñanza, porque, partiendo de ese conocimiento y de esa posición, el docente estará en posibilidades de ofrecer a sus estudiantes una verdadera atención, basada en la comprensión y manejo del conocimiento histórico.

De esta manera, se puede decir que el conocimiento que posee el docente es, ante todo, la base y el eje a partir del cual se desarrollan las actividades de enseñanza con los estudiantes. Lo anterior, de acuerdo al enfoque actual de la enseñanza y de acuerdo a los conocimientos que tenemos acerca de la evolución del aprendizaje y de las características de desarrollo de los niños, no responde del todo a los requerimientos de una educación que busca desarrollar en éstos todas sus potencialidades, conocimientos y habilidades para ayudarlos a desarrollarse y actuar dentro de la sociedad, pero si ofrece, sin ninguna duda, un buen avance en cuanto a la preparación y formación de los profesores.

Todo lo mencionado antes tiene una importancia indiscutible para hacer de esta asignatura un espacio que tenga utilidad y significación real para el estudiante al poder, mediante los conocimientos históricos, entender y comprender los sucesos que se viven dentro de su cotidianidad.

Estudiar y comprender la historia para explicar el presente, no puede decirse así nada más, ya que la historia se hace continuamente (Salazar Sotelo, 1999), y es preciso considerar y que dentro de la sociedad, constantemente se presentan una serie de sucesos que enmarcan y reflejan la diversidad de necesidades y de relaciones establecidas entre los individuos durante el transcurso y evolución de su vida misma.

En el caso concreto de la materia que nos ocupa, una prioridad que el docente no debe perder de vista al trabajar los contenidos históricos en la escuela primaria, es la visión de manejar el hecho histórico desde el punto de vista de los actores que tuvieron que ver en ese acontecer histórico, la temporalidad del mismo, y el contexto que lo enmarcó. A partir de ello, hacer que el estudiante trate de aplicar lo estudiado

a su cotidianeidad, mediante cuestionamientos, planteamientos en los que confronte lo sucedido en el pasado con su realidad, es decir motivar el pensamiento y la reflexión del alumnos utilizando preguntas de análisis, de comparación, de hipótesis, que lleven al niño a comprender lo estudiado y sobre todo que le de elementos para que pueda analizar los eventos sociales que tienen lugar dentro del ambiente que le rodea, partiendo desde el mas cercano que es la familia hasta lo que representa todo su mundo exterior que es la sociedad.

En otras palabras, el hecho histórico existe a pesar del investigador o del individuo, pero tiene significación a partir de un contexto por lo que su comprensión le será útil. "Un sistema de disposiciones duraderas y transponibles que, integrando experiencias anteriores, funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible el logro de tareas infinitamente diversificadas". (Bourdieu, 1977:82-83). Queda claro entonces, que el hecho histórico y el contexto deben permanecer siempre juntos.

Además de esto, se debe tener presente que para describir y explicar un hecho histórico se requiere de la percepción del investigador al que se recurrió para obtener la información contenida en los materiales de la escuela primaria, y en nuestro caso, del maestro. Conviene mencionar que lo anterior puede dar pie para que se piense que los contenidos históricos son enteramente subjetivos, a lo cuál respondemos: que sí lo serán, para todas aquellas personas que pretendan que se les presenten exactamente como una película aquellos sucesos históricos que acontecieron en momentos en el que no estuvimos, en los que no participamos y en los que no conocemos la intención que tuvieron los actores en esos momentos. Es decir, resulta indispensable al estudiar y trabajar con los contenidos históricos, tomar en cuenta al contexto y al sujeto sin dejar de lado a la cultura que los rodea, dando prioridad y considerando el estudio del hecho histórico, porque es el que compone y da forma a la cultura social, como un artefacto con una significación particular que llevó y lleva al individuo a conseguir algo, o a alcanzar una meta.

No obstante lo anterior y basados en los resultados obtenidos en la investigación, hemos concluido que en el desarrollo de la práctica pedagógica en la asignatura de historia, están presentes, la mayor parte del tiempo, algunos

elementos no adecuados que provocan diversos problemas de comprensión y de enseñanza. Uno de ellos, es el tedio que muestran los alumnos y el propio docente, en torno a los contenidos históricos, mismos que son “leídos” o “estudiados” sin más interés que cumplir con la tarea encomendada en el caso de los alumnos, y por cumplir con el programa en el caso de los maestros, quedando como resultado de todo esto, la incompreensión de los contenidos estudiados.

Aunado a esto, resulta evidente que tales prácticas escolares se dibujan y se desarrollan con un tinte de tradición, en el que lógicamente entran en juego una serie de elementos retóricos, que a su vez, van de la mano con la costumbre y con el conformismo que manifiestan los docentes, en dos de los aspectos mas esenciales y cruciales del trabajo educativo, como son la realización propia de sus actividades diarias por un lado y por otra parte la toma de decisiones en cuanto a la elección y programación de aquellas actividades o estrategias que pueden conducir al estudiante a la construcción del conocimiento. Lo más lamentable es que es una condición generalizada y muy marcada en toda la zona escolar, y que se toma como “normal” entre los docentes porque ellos lo atribuyen a la sobrecarga de contenidos y no a su deficiente desempeño y a la falta de compromiso para con los alumnos.

Lo anterior, refleja sin duda la falta de preparación que tiene el docente en cuanto a la enseñanza y/o al trabajo con los contenidos de historia, ya que gran parte de ellos no hace uso en su totalidad los materiales de estudio y desconoce, para variar, el nivel cognitivo y de desarrollo que poseen sus estudiantes, en consecuencia, no estudia, ni investiga con antelación los temas a tratar, mucho menos se preocupa por la elección de estrategias apropiadas para manejarlos y analizarlos en clase. Esta realidad dista mucho de lo que representa brindar una educación de calidad en la que se ofrezcan al niño las oportunidades de desarrollar todas las habilidades necesarias para la adquisición de competencias básicas que le ayuden a su desenvolvimiento personal y social en y dentro de su comunidad.

Es evidente que la mayor parte de los docentes desarrollan su práctica pedagógica sobre la clase de historia, atendiendo a esquemas previos y a propósitos que de ninguna manera parten de las características e intereses del grupo escolar al que atienden. En todo caso, se guían o parten de estrategias y actividades que en su

momento les “dieron buenos resultados” en anteriores ciclos escolares. Se puede decir, incluso, que de ello se deriva parte de la dificultad que tienen los maestros para innovar o para buscar estrategias nuevas que modifiquen su actuar en el aula orientados a la búsqueda de la comprensión de los estudiantes.

Por otra parte, resulta ineludible, dejar de mencionar una de las características que define el trabajo desarrollado sobre la historia: la poca o nula importancia que a ésta le conceden tanto los docentes como los alumnos, sin olvidar a los padres de familia; de este modo, ¿cómo planear, operativizar y evaluar los contenidos históricos? Irremediablemente este cuestionamiento no parte del interés, ni mucho menos, de la preocupación de los docentes por conducir al estudiante a la comprensión y a la construcción del conocimiento histórico en este caso. Tampoco nace del compromiso, la conciencia y la responsabilidad que implica el conducir al estudiante a la toma de aquellos elementos educativos que le ayuden a desarrollar su personalidad individual, condición indispensable para que pueda actuar dentro de su contexto social. En pocas y muy lamentables palabras, “el trabajo se realiza sin más nada”, y “para nada”, porque al evaluar los docentes lo que el niño “comprendió” solo se limitan a la prueba bimestral y/o a la “resolución de cuestionarios”, en equipo, ya que estas son las herramientas de trabajo que más ponen en práctica los docentes dentro del grupo escolar que atienden.

¿En dónde quedan entonces, los programas, los materiales educativos, los TGA, los diversos estudios y aportaciones para trabajar los contenidos históricos de una manera sencilla que estimule el conocimiento y el interés de los estudiantes y de los cuales hemos dado cuenta en este trabajo? Existe, aunque moleste el reconocerlo, un marcado desinterés y un grave conformismo docente ante su quehacer y ante las dificultades que enfrentan los estudiantes en la comprensión y el manejo de los contenidos históricos, que coadyuvan a la persistencia de barreras que impiden una verdadera calidad educativa en beneficio de las necesidades de las nuevas generaciones y del país.

Por último, no podemos dejar de señalar también, que la realidad encontrada en el trabajo de investigación deja al descubierto la gran desvinculación que existe entre las autoridades educativas, los maestros, los planes y programas educativos y

los educandos. Es decir, nuestra oferta educativa dista mucho de ser la que necesita el ciudadano mexicano para sufragar sus necesidades básicas de desarrollo y de subsistencia, ya que la realidad exige una persona participativa y emprendedora que ponga en juego todas sus habilidades para resolver los problemas que se le presenten en su vida diaria. Y eso es justo lo que no le permitimos al niño hacer en el aula, porque nos concretamos mayormente a lo que tenemos planeado realizar diariamente, y no para que el niño “comprenda”, sino para “terminar” con el programa, ya que los temas “se ven” atendiendo a “tiempos” y “cargas” para estudiarlos todos y cumplir a tiempo con la currícula que exigen las autoridades escolares. De tal suerte que es un secreto a voces el que cada elemento del sector educativo va por su lado y se deja solo al niño, que debe y tiene que ser lo más importante y sobre todo, tiene que ser el centro de atención de todos.

Los señalamientos anteriores, no deben ser tomados como una crítica dura y seca, sino como una “señal de alarma” que nos deja al descubierto una realidad urgente que necesitamos cambiar, y que podemos hacerlo iniciando por reflexionar sobre toda esta situación para tratar de mejorar nuestro quehacer educativo, en bien primero de nuestros estudiantes que son los más perjudicados con todo esto y segundo en bien nuestro, ya que en cada momento que le brindemos al niño la oportunidad de participar, opinar, crear, investigar cuestionar y tomar decisiones, estaremos contribuyendo a la formación de un ciudadano crítico y reflexivo lo cuál es nuestra misión como formadores de la niñez mexicana.

Los docentes creen o creemos conocer el medio en el que trabajamos, y a los niños que enseñamos, pero eso no es así, ya que la intimidad que los alumnos viven con sus familiares, no la vivimos los maestros con ellos. Por tal motivo, existe una barrera invisible y necesaria, que es por supuesto muy contradictorio analizarla, debido a que se requiere de un trabajo que se realice a diario y de manera profunda, lo cual no es posible llevar a la práctica, por razones de privacidad y respeto para los demás. De acuerdo a ello, los maestros sabemos aquello que los alumnos nos platican o lo que los padres de familia nos quieren expresar.

En ese sentido, conviene tener una percepción sobre lo que podemos y debemos exigir a un estudiante, o lo que es mejor, no generalizar ni homogenizar en

el grupo, porque el hacerlo significa crear un ambiente de contrariedades para los alumnos ya que cada uno de ellos requiere de ciertas condiciones y motivaciones para lograr la comprensión de lo que se estudia, con diversas inquietudes, necesidades e intereses, por lo tanto, cada niño tiene una posibilidad, y una motivación distinta para aprender.

Es fundamental entonces tener una percepción clara sobre las necesidades que tienen los alumnos lo que implica un diagnóstico, para que, posteriormente, se planeen las estrategias adecuadas para trabajar con ellos los contenidos manejados en las clases de historia, en este caso, tratando de que el niño adquiera y se apropie de herramientas necesarias para su sobrevivencia y desarrollo dentro de su contexto y con base a sus estilos de aprendizaje.

Lo anterior, hace referencia a la necesidad de que el docente tiene y debe estar en una constante actualización y preparación profesional para que tenga la posibilidad desarrollar en sus alumnos las competencias básicas que le permitan hacer frente a las diversas exigencias que el medio les va planteando. De tal manera que al interesarse en su trabajo, en este caso a la enseñanza de la historia, tienen que realizar a fondo un análisis curricular tanto del programa, como del libro de texto de historia, a fin de que se familiaricen con ellos e identifiquen claramente: el enfoque y sus características, los temas, la presentación de hechos, y la estructura y fondo de la información que se maneja.

Con base en todo lo expuesto, se puede afirmar que el trabajo de la historia como asignatura o materia de enseñanza dentro de la escuela primaria, consiste en brindar al estudiante las herramientas necesarias para que analice y comprenda los sucesos que inciden directamente en su ambiente para que, posteriormente, pueda actuar y hacer sus propios juicios a favor de su integridad personal y de la de los que le rodean. Esto supone ciertamente, que se supriman por completo las prácticas educativas que mantienen intacta la vieja retórica de enseñar historia. Es decir, que se olviden y, desechen los viejos procedimientos utilizados en las clases de historia que consisten meramente en la fragmentación y memorización de una serie de datos y fechas que solo consiguen abrumar y confundir a los estudiantes, provocando

con ello, además del poco aprovechamiento y/o conocimiento histórico en los estudiantes, el rechazo, apatía y sobre todo el desinterés por la asignatura.

## BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires.
- AUSUBEL, D.P.et.Al.(1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- CARRETERO, M. y POZO, J.A (1983). *Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia*.
- COHEN, J (1988). *Procesos del pensamiento*. Ed. Trillas, México D.F
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Cuestiones de Educación*. Paidós, México.
- DELVAL, J. (1983). *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Paidós, México.
- DOGAN, M. y PAHRE, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginidad creadora*. Grijalbo, México.
- FONTANA, J. (1982). *Historia-análisis del pasado y proyecto social*. Grijalbo, México.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de Educación. Paidós. Barcelona.
- HABERMAS. J. (1993). *La lógica de las ciencias sociales*. REI-México. México.
- HERNÁNDEZ, R. y FERNÁNDEZ, C. (1991). *Metodología de la investigación*.
- HERNÁNDEZ, R, y FERNÁNDEZ, C. (1998). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill: México.
- IMBERMÓN, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós. Barcelona.
- LERNER, V. (1995). *Didáctica de la historia*. SEP UNAM. México.
- MENÉNDEZ, B. (1997). *Enciclopedia Interactiva*.
- MORÍN, E. (2000). *Los siete saberes de la educación del futuro*.
- NIETO, J. ( ). *La enseñanza de la historia*. Ediciones Quinto. México.

PEREYRA, C. et al. (1981). *Teoría de la historia*. Terra Nova. México.

RODRÍGUEZ, J. et. AL. (1989). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. 2ª. Ed. Fotomara, Barcelona.

Salazar, J. (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿Y los maestros qué enseñamos por historia?* UPN. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Historia y su enseñanza I*. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas Normales. México.

\_\_\_\_\_ (1993). *Plan y Programas de Estudios Educación Primaria*. México.

\_\_\_\_\_ (1975). *Plan y Programas de Educación Normal*. México.

\_\_\_\_\_ (1975). *Plan y programas de Estudio de Educación Normal (Reestructurado 1979)*. México.

\_\_\_\_\_ (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios*. México.

\_\_\_\_\_ (1984). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudio de Normal Básica*. México.

\_\_\_\_\_. *Historia y su enseñanza*. México.

SACRISTÁN, G. (1999). *Nuevos mapas de poderes en la educación*. En: *La educación en poderes inestables en educación*. Morata, Madrid.

SERRANO, J.A (1989). *Elementos de análisis curricular*. Revista de la ENEP. Aragón, UNAM, México.

SOLÓRZANO, J. R. (1998). *Propuesta curricular para un curso de actualización en Civismo en la Escuela Normal Superior de Hermosillo, Sonora. Dirigida a profesores de educación secundaria*. Tesis. Universidad Autónoma de Chihuahua.

TABOADA, E. (1999). *Los fines de la enseñanza de la historia en la educación Básica en historia y su enseñanza I*. Programa y materiales de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1985). *La sociedad y el trabajo en la*

*Práctica docente.* Antología de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. SEP. México.

ZAPATA, P. (1996). *La planificación del trabajo escolar en la escuela primaria.* Tesis de Maestría. UPN. Unidad Hidalgo.

## **ALUMNO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:**

Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes algunas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas, las cuales se utilizarán en un reporte de tesis profesional. Por ello, te pedimos que contestes este cuestionario con la mayor sinceridad posible, tomando en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Muchas gracias por tu colaboración y por tu tiempo.

**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

NOMBRE DE LA ESCUELA: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Marca con una palomita si estás de acuerdo o no con las siguientes frases:

1. Me gusta ir todos los días a la escuela. Sí ( ) No ( )
2. Todos los días aprendo algo nuevo durante mis clases. Sí ( ) No ( )
3. Mi clase preferida es la historia. Sí ( ) No ( )
4. Me gusta participar en todas las clases, pero sobre todo en la historia. Sí ( ) No ( )
5. Matemáticas y español son las materias más importantes. Sí ( ) No ( )
6. Cuando estudio me molesta que me hablen o me distraigan. Sí ( ) No ( )
7. Cuando leo o estudio solo, no puedo entender bien los temas . Sí ( )  
No ( )
8. Me gustaría que cuando estudio me apoyarán más mis padres y mi maestro(a). Sí ( ) No ( )
9. Las tareas que más me gusta hacer son las de la clase de historia. Sí ( ) No ( )
10. Mi maestro(a) nos ayuda mucho con las clases y trabajos de historia. Sí ( ) No ( )
11. Dentro del salón de clases, constantemente realizamos trabajos en equipo. Sí ( ) No ( )
12. Todas las clases son interesantes y agradables. Sí ( ) No ( )
13. Las clases que son más interesantes las explica siempre mi maestro(a). Sí ( ) No ( )
14. Para estudiar historia mi maestro(a) utiliza mucho los mapas, carteles y otros materiales para que podamos entender mejor. Sí ( ) No ( )
15. A mi maestro(a) le gusta que preguntemos durante las clases sobre todo, cuando no entendemos bien. Sí ( ) No ( )
16. En las clases de historia trabajo más con cuestionario y resúmenes. Sí ( ) No ( )
17. Para los exámenes de historia estudiamos con los cuestionarios. Sí ( ) No ( )
18. La historia es la materia más importante. Sí ( ) No ( )
19. En muchas ocasiones tengo problemas y dudas al realizar los trabajos y tareas de historia. Sí ( ) No ( )
20. Me siento muy a gusto cuando trabajo y estudio historia. Sí ( ) No ( )

21. Los trabajos de historia son los más claros y sencillos. Sí ( ) No ( )
22. A mi maestro(a) le gusta trabajar muy poco con historia. Sí ( ) No ( )
23. Durante la clase de historia mi maestro(a) nos deja leer en equipo para hacer resúmenes y cuestionarios. Sí ( ) No ( )
24. En las clases de historia mi maestro(a) lee junto con nosotros y nos invita a participar haciendo preguntas y dando opiniones. Sí ( ) No ( )
25. Estudiar y aprender historia nos será útil para nuestro futuro. Sí ( ) No ( )
26. Para mis padres y maestro(a) la historia es una de las materias más importantes que debemos estudiar. Sí ( ) No ( )
27. Durante la semana estudiamos historia igual cantidad de veces de las que estudiamos matemáticas y español. Sí ( ) No ( )
28. La historia es la materia que nos me gusta estudiar. Sí ( ) No ( )
29. Considero que estudiar historia no es útil para mi vida ni para mi futuro. Sí ( ) No ( )
30. Me gustaría que en la escuela no estudiáramos historia. Sí ( ) No ( )
31. Durante la clase de historia mis compañeros y participamos muy poco. Sí ( ) No ( )
32. Me gustaría que mi maestro(a) me ayudará más durante la clase de historia. Sí ( ) No ( )
33. Mis padres no exigen estudiar todas las materias, pero más de la historia. Sí ( ) No ( )
34. Me gusta participar durante todas las clases, pero menos en la de historia. Sí ( ) No ( )
35. Generalmente siempre estudiamos historia después del recreo. Sí ( ) No ( )
36. Me gusta más leer y trabajar solo, que en equipo. Sí ( ) No ( )
37. Las tareas y trabajos en los que más esfuerzo son los de las materias de matemáticas y español. Sí ( ) No ( )
38. En mi salón de clases nos ponemos muy contentos cuando sabemos que vamos a trabajar con historia. Sí ( ) No ( )
39. Los exámenes que menos problemas me dan porque son muy sencillos son los de historia. Sí ( ) No ( )
40. La mejor calificación la obtengo casi siempre en los exámenes de historia. Sí ( ) No ( )
41. A mi maestro(a) le entusiasma y le gusta mucho trabajar la materia de historia. Sí ( ) No ( )
42. Durante todas las clases mi maestro(a) utiliza diversos materiales. Sí ( ) No ( )
43. Para trabajar con historia sólo usamos libro de texto. Sí ( ) No ( )
44. Mi maestro(a) conoce mucho los contenidos de historia porque nos explica siempre muy bien. Sí ( ) No ( )
45. Mi maestro(a) nos deja muchas tareas en las que tenemos que investigar varios temas en libros y enciclopedias. Sí ( ) No ( )

### **C. PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

El reconocimiento a su experiencia y deseo de servir, así como al esfuerzo que realiza diariamente al atender a un gran número de niños en sus diferentes etapas de formación y de aprendizaje, son algunos de los motivos que nos hacen recurrir a usted, para solicitar de la manera más atenta nos brinde su ayuda y colaboración, para responder a un cuestionario. Este será útil para la realización de una investigación que se incluirá en un informe de tesis, de manera que sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

En vista de lo anterior, le pedimos que sus respuestas sean lo más sinceras posibles.

Muchas gracias

## APÉNDICE No. 2

### CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

#### DATOS GENERALES:

- ESCUELA EN LA QUE TRABAJA: \_\_\_\_\_
- GRADO AL QUE ATIENDE: \_\_\_\_\_
- ESCOLARIDAD MÁXIMA: \_\_\_\_\_
- ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO: \_\_\_\_\_
- SEXO: \_\_\_\_\_ ESTADO CIVIL: \_\_\_\_\_
- NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL: \_\_\_\_\_
- GRADOS QUE HA ATENDIDO EN LOS ÚLTIMOS CINCO CICLOS ESCOLARES:  
1999-2000:\_\_\_ 2000-01:\_\_\_ 2001-02:\_\_\_ 2002-03:\_\_\_ 2003-04:\_\_\_
- ÚLTIMOS TRES CURSOS TOMADOS EN LOS TGA: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: SEÑALE CON UNA "X" LA RESPUESTA QUE USTED CONSIDERA ADECUADA PARA RESPONDER A CADA UNO DE LOS SIGUIENTES CUESITONAMIENTOS:

1. Para el desarrollo de las clases con sus estudiantes ¿Pone usted en práctica diversas estrategias de aprendizaje?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

2. El tiempo que dedica para el trabajo de las diversas asignaturas ¿Le resulta suficiente a los propósitos buscados?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

3. Para formular los exámenes o para escoger las estrategias de evaluación ¿Se documenta sobre el cómo y el qué evaluar?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

4. ¿Considera usted, que se tiene que poner en práctica la retroalimentación de los contenidos que se han estudiado en el grupo?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

5. En los planes de trabajo ¿Toma usted en cuenta los fundamentos teóricos sobre evaluación?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

6. ¿Toma usted los exámenes como indicador principal para acreditar a un estudiante?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

7. ¿Les da importancia a los exámenes escritos porque considera que son herramientas indispensables para evaluar el conocimiento de sus alumnos?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

8. ¿Acostumbra usted a traer a su salón de clases materiales de consulta?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

9. ¿Usted utiliza para la evaluación del aprendizaje del niño con más regularidad un examen escrito porque ofrece más datos medibles que le indican lo que un niño aprendió?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

10. ¿Considera usted que es muy útil elaborar cuestionarios en clases?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

11. ¿Utiliza con regularidad materiales didácticos adicionales a los que tiene en su salón de clases?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

12. ¿Utiliza los cuestionarios hechos en las clases para elaborar los exámenes?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Raras veces ( ) Nunca ( )

**INSTRUCCIONES: SEÑALA CON UNA "X" LA RESPUESTA QUE CONSIDERE ADECUADA PARA RESPONDER A CADA UNA DE LAS PREGUNTAS QUE SE LE HACEN A CONTINUACIÓN:**

13. ¿Está usted de acuerdo con los propósitos planteados en el programa de historia de quinto grado?

Sí ( ) No ( )

14. ¿Considera usted que el niño de quinto grado puede ubicar sin problemas el tiempo o fechas en los que se desarrollan los diversos hechos históricos?

Sí ( ) No ( )

15. ¿Piensa usted que las lecciones que contiene el libro de texto del alumno, en especial el de

historia están adecuadamente elaboradas, atendiendo a las características del niño que cursa el quinto grado?

Sí ( ) No ( )

16. ¿Ha leído el libro del maestro para la enseñanza de la historia?

Sí ( ) No ( )

17. ¿Considera usted que en la clase de historia y de acuerdo al libro de texto, se le da mayor importancia al hecho de que el niño debe estudiar los diversos hechos históricos para que pueda, más que nada, conocer el pasado del hombre y de la sociedad?

Sí ( ) No ( )

18. ¿Usted considera que los niños que cursan el quinto grado tienen un nivel cognitivo adecuado para estudiar y comprender sin complicaciones los contenidos marcados en el programa de historia?

Sí ( ) No ( )

19. ¿Cataloga usted que el niño de quinto grado es más analítico que práctico?

Sí ( ) No ( )

20. ¿Considera usted que al niño que cursa este grado puede entender y comprender gran parte, o inclusive, toda una situación histórica estudiada identificando en ella, algunas fechas, nombres y lugares.

Sí ( ) No ( )

21. ¿Cree usted que al niño le gusta más que le expliquen la clase, en lugar de que se le hagan preguntas sobre la misma?

Sí ( ) No ( )

22. ¿Cuándo uno o alguno de sus alumnos no realizan las actividades o tareas de las clases, indaga usted, el o los motivos del por qué de ello?

Sí ( ) No ( )

23. ¿Para evaluar el aprendizaje de los niños, toma usted en cuenta en todas las clases la participación que cada uno de ellos tiene dentro de las mismas?

Sí ( ) No ( )

24. ¿En los exámenes, presenta usted los contenidos, según la forma en la cual se fueron estudiando

y trabajados en las clases?

Sí ( ) No ( )

25. ¿Se considera usted, un maestro que sigue una metodología constructivista para hacer que sus alumnos adquieran el aprendizaje?

Sí ( ) No ( )

26. ¿Si contestó afirmativamente el cuestionamiento anterior, le preguntamos ahora, está usted seguro de ello?

Sí ( ) No ( )

27. ¿Utiliza distintos instrumentos de evaluación para medir lo que un estudiante ha aprendido?

Sí ( ) No ( )

28. ¿Es usted uno de esos maestros que manda a sus alumnos a investigar algunos temas que luego exponen en el grupo?

Sí ( ) No ( )

29. Sí contestó afirmativamente la pregunta anterior, le pedimos que contesté esto, lo hace con bastante frecuencia?

Sí ( ) No ( )

30. Según usted, ¿Hay en la currícula alguna materia o asignatura que maneje contenidos que no representan utilidad alguna para que el estudiante la aplique en su vida diaria?

Sí ( ) No ( )

31. Para el desarrollo de algunas clases ¿Pide usted a sus alumnos que le den propuestas sobre como trabajar y qué actividades se pueden realizar en las mismas?

Sí ( ) No ( )

32. ¿Utiliza usted un mismo instrumento o modelo de evaluación para todos los alumnos?

Sí ( ) No ( )

33. ¿Acostumbra usted a leer frecuentemente?

Sí ( ) No ( )

LOS SIGUIENTES CUESTIONAMIENTOS SON ABIERTOS PARA QUE USTED LOS RESPONDA SEGÚN SU OPINIÓN PERSONAL:

34. En lo personal, ¿Tiene usted alguna predilección o gusto por alguna materia o asignatura en especial: \_\_\_\_\_  
¿Cuál? \_\_\_\_\_

35. Por su contenido, ¿Qué materia(s) considera usted que se tiene(n) que desarrollar con especial cuidado dentro del grupo? \_\_\_\_\_

36. En los Talleres Generales de Actualización (TGA) se tratan con más regularidad y frecuencia los temas de: \_\_\_\_\_

37. Cuando usted planea y elabora los exámenes, ¿Tiene problemas o dificultades en el manejo de los contenidos de alguna de las materias y/o asignaturas? \_\_\_\_\_  
Si contestó afirmativamente mencione ¿En cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

38. ¿Dedica usted el mismo tiempo para planear el trabajo con las diversas materias y asignaturas de enseñanza? \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

39. ¿Lee usted previamente los temas para desarrollar las clases? \_\_\_\_\_

40. Ordene de manera jerárquica todas las materias y asignaturas, comenzando con la que para usted es la más importante hasta llegar a la que lo es menos: Español ( )

Ciencias naturales ( )

Civismo ( )

Matemáticas ( )

Historia ( )

Geografía ( )

Educación física ( )

Educación artística ( )

41. ¿Tomó en cuenta algún criterio en especial para plantear en el orden anterior las diversas asignaturas? \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

42. ¿En cuál asignatura o materia de enseñanza ha observado a lo largo de su desempeño

profesional mayores problemas de aprendizaje? \_\_\_\_\_  
¿A qué lo atribuye? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

43. ¿Considera usted que se debe mejorar la atención y el trabajo docente en alguna de las materias o asignaturas en particular? \_\_\_\_\_ ¿En cuál de ellas? \_\_\_\_\_

44. Si usted tuviera la oportunidad de proponer cambios en la currícula actual de las escuela primaria, ¿Qué cambios propondría? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

45. ¿Quitaría o cambiaría alguna asignatura en particular? \_\_\_\_\_  
Sí es así indique cuál sería: \_\_\_\_\_  
Y ¿Por qué? \_\_\_\_\_

46. ¿Qué materia o asignatura considera usted que tiene la mayor carga de contenidos?  
\_\_\_\_\_

47. ¿Durante el trabajo con las diversas materias y asignaturas de enseñanza se ha percatado del manejo que en ellas se hace respecto a palabras o contenidos que obstaculizan la comprensión del niño? \_\_\_\_ Sí contestó afirmativamente mencione en cuál de ellas: \_\_\_\_\_

48. ¿En cuál asignatura o materia de enseñanza acostumbra a apoyar más a sus alumnos?  
\_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

49. ¿En cuál(es) materia o asignatura(s) de enseñanza sus alumnos obtienen las mejores calificaciones? \_\_\_\_\_

50. ¿A qué atribuye lo anterior? \_\_\_\_\_

51. ¿Toma en cuenta siempre al planear y operativizar la clase de historia el enfoque y propósito que con esta clase se busca lograr en el niño? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

52. ¿Acostumbra usted a revisar los cuadernos de sus alumnos? \_\_\_\_\_  
Sí contestó afirmativamente este cuestionamiento, responda e siguiente:

53. ¿Qué revisa de los cuadernos de sus alumnos? \_\_\_\_\_

54. ¿Cree usted que los padres de familia apoyan mucho a sus hijos en la realización de los trabajos escolares? \_\_\_\_\_