



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD U. P. N. 25-B

ESTRATEGIAS DIDACTICAS  
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
EN LA EDUCACION PRIMARIA

JOSE RAMON MONTENEGRO BONILLA  
ALFREDO GONZALEZ LIZARRAGA  
OSBALDO GAMBOA INDA  
SALVADOR BLANCO ACOSTA

TESIS PRESENTADA PARA  
OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO  
EN EDUCACION PRIMARIA.

MAZATLAN, SINALOA,

JULIO DE 1995



# UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 252

TELEFONO 83-93-00

MAZATLAN, SIN.



## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mazatlan, Sinaloa, 22 de JULIO de 199 5

C. PROFR (A):

JOSE RAMON MONTENEGRO BONILLA  
ALFREDO GONZALEZ LIZARRAGA  
OSBALDO GAMBOA INDA  
SALVADOR BLANCO ACOSTA

Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado: "ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION PRIMARIA".

opción TESIS asesorado por el C.  
Profr (a): JOSE MANUEL LEON CRISTERNA

A propuesta del Asesor Pedagógico, C. Profr (a): FRANCISCO JAVIER ARANGURE SARMIENTO

, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le asignará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA...

EDUARDO MILLAN VALDEZ  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES  
PROFESIONALES DE LA UPN 25 "B"

## INDICE

	PAG.
INTRODUCCION.....	1
<b>FORMULACION DEL PROBLEMA</b>	
Antecedentes.....	4
Definición del problema.....	6
Justificación.....	9
Objetivos.....	10
<b>HIPOTESIS.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>MARCO TEORICO-CONCEPTUAL</b>	
Importancia de la estrategia didáctica.....	17
La estrategia didáctica y el contenido.....	23
Concepción de la historia.....	25
Teorías del aprendizaje.....	28
Aspectos pedagógicos.....	34
Pedagogía contemporánea.....	36
Estudio de la historia en la escuela primaria.....	40
Enseñanza contemporánea de la historia.....	43
Curriculum de la asignatura de historia.....	49
<b>CAPITULO II</b>	
<b>MARCO DE REFERENCIA.....</b>	<b>58</b>
<b>CAPITULO III</b>	
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>62</b>

## CAPITULO IV

### ANALISIS DE DATOS Y PRESENTACION

DE RESULTADOS ..... 65

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS ..... 73

BIBLIOGRAFIA ..... 78

ANEXOS ..... 80

## INTRODUCCION

El presente trabajo académico es una tesis de investigación, la cual se caracteriza por representar la exposición de un criterio formado o de una posición determinada frente a la consecución de los estudios de una específica rama del conocimiento, en este caso la historia.

Lo que a nosotros como investigadores nos interesa de la historia, se circunscribe a los procedimientos utilizados en la enseñanza de esta ciencia humanística, es decir, la estrategias didácticas empleadas por el docente.

Este trabajo representa el resultado de un largo proceso de investigación racional y lógica que eslabona cada uno de los pasos de ésta hacia una conclusión basada en pruebas contundentes, que sirven de base para sostener que los profesores conocen las estrategias didácticas pero no las aplican en el aula.

El objeto de estudio de este trabajo son las estrategias metodológicas, pero no precisamente definir las y clasificarlas, sino en función del conocimiento que tienen los profesores de ellas, si las utilizan adecuadamente, si son improvisadas o mal planeadas.

La estrategia didáctica es un esfuerzo de planeación que requiere de una diversidad de conocimientos para su establecimiento, es una actividad que exige una preparación en diferentes campos del conocimiento, en el caso de la enseñanza de la historia, el establecimiento de estrategias didácticas supone el conocimiento de la materia y la determinación de niveles de complejidad acordes con los niveles de edad y de

y de capacidad de aprendizaje de los niños

Las estrategias didácticas, como problemas de estudio, existen en relación con todos los fenómenos que le rodean desde los más generales como la política educativa del régimen, hasta los más concretos como los de la comunidad en que se desenvuelve la escuela.

Para el adecuado planteamiento de la presente investigación, se ha organizado en ocho capítulos, los cuales describiremos brevemente.

La Formulación del Problema se caracteriza por plantear los antecedentes que se tienen y que existen del problema, la justificación y los objetivos que se pretenden alcanzar al término de la misma.

Se plantean las hipótesis de trabajo a partir de una hipótesis central, la cual se concibe como una proposición lógica, es decir, como una condicional integrada por una condición y consecuencia en donde la condición es la estrategia didáctica y la consecuencia es el resultado de su aplicación.

En el primer capítulo titulado Marco Teórico-Conceptual se definen las premisas y supuestos teóricos que nos sirven para plantear los aspectos más relevantes de nuestro problema de estudio, desde el cual podremos interactuar con la realidad.

En el segundo apartado de este trabajo denominado Marco Teórico Referencial se caracteriza por ser el instrumento con el cual el investigador trabaja para elaborar el marco teórico conceptual. De las relaciones analíticas de ambos, así como del uso

de la metodología adecuada, se podrán obtener resultados que permiten establecer un conocimiento científico del problema.

En la metodología, la cual se plantea y describe en el capítulo tercero, explicaremos los procedimientos que se siguieron para captar la información, los instrumentos con los que se obtuvieron los datos y la manera en que se procesaron y analizaron.

El apartado número cuarto se dedica para el Análisis de Datos y Presentación de Resultados, los cuales se centran en los cuestionarios empleados en nuestra investigación.

Las conclusiones y sugerencias a que hemos llegado a partir de todo lo que hemos aprendido acerca de nuestros problemas de estudio, como resultado del trabajo de investigación de campo.

Por último, se describe la bibliografía utilizada, la cual se encuentra organizada por orden alfabético, de la A a la Z.

Este trabajo de investigación es un esfuerzo de tratar de establecer una solución a la inquietud que surgió después de observar el trabajo de algunos docentes, los cuales no empleaban estrategias didácticas, posiblemente por no conocerlas o ignorarlas.

## FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

### Antecedentes.

La enseñanza de la historia, parafraseando a Leif y Rustin (1), es difícil, sobre todo por la peculiaridad de sus problemas. La atención y solución de estos es fundamental para el éxito del trabajo del docente en el aula. A lo largo de la historia de la enseñanza los educadores han recurrido a infinidad de recursos para superarlos y volver eficiente su labor. Recientemente el recurso de la estrategia didáctica, busca incorporar los avances teóricos y técnicos de ciencias como la psicología y la pedagogía para lograr que los profesores tengan éxito en su esfuerzo educativo.

El desarrollo del concepto de estrategia didáctica es un hito en el desarrollo de las ciencias de la educación. Con su establecimiento, que incorpora, como se dijo más arriba, los elementos más novecosos de la psicología y la pedagogía, se dota a los profesores de una eficaz herramienta para hacer que los alumnos adquieran los conocimientos o contenidos requeridos por el plan de estudios y los programas de las asignaturas. Actualmente, el reconocimiento de la eficacia y utilidad de las estrategias didácticas en la enseñanza está fuera de toda duda. Su inclusión en los programas oficiales de la Universidad Pedagógica Nacional es muestra de ello. La elaboración de propuestas de estrategias didácticas es un recurso evaluatorio común

---

(1) LEIF, J. y RUSTIN, G. Didáctica de la historia y de la geografía. Kapelusz. Buenos Aires. 1974. pág. 3.



en esta universidad, tanto para la acreditación de algunos cursos como para la obtención del título de licenciatura, esto refuerza la idea de la aceptación de las estrategias didácticas como herramienta utilísima para el docente.

No sólo el desarrollo de la psicología y la didáctica ha tenido como consecuencia el establecimiento del concepto e implantación del recurso denominado estrategia didáctica, sino también la aceptación del papel que la planeación juega en el éxito de las más diversas empresas.

El concepto de estrategia didáctica es una feliz conjunción teórica de nociones psicológicas, didácticas y de planeación, que dotan de una eficaz herramienta a los profesores en la actualidad.

La estrategia didáctica es un esfuerzo de planeación que requiere de una diversidad de conocimientos para su establecimiento. Es una actividad consciente que exige una preparación en diferentes campos del conocimiento, en primer lugar de la pedagogía, en segundo de ciertos rudimentos de psicología relacionados con la explicación del fenómeno del aprendizaje, y en tercero de la materia objeto de la planeación para su enseñanza.

En el caso de la enseñanza de la historia, el establecimiento de estrategias didácticas supone el conocimiento de la materia y la determinación de niveles de complejidad acordes con los niveles de edad y de capacidad de aprendizaje de los niños.

El estudio de las estrategias didácticas como problema académico, teórico y

práctico procede del mismo desarrollo que la pedagogía ha tenido, en el campo de la planeación, con la incorporación de los avances de la psicología. Ahí se ubican sus antecedentes y de ahí debemos partir para definir el problema de estudio que nos hemos planteado.

### **Definición del problema**

Definir las estrategias didácticas como problema significa un ejercicio intelectual, que ubica al concepto no sólo en el plano teórico sino en relación con sus conexiones conflictivas con sus correspondencias en la realidad. Definir el problema supone precisar teóricamente el concepto y establecer con qué elementos de la realidad debemos relacionarlo para saber de que manera opera.

El hecho de reconocer a las estrategias didácticas como fundamentales en el desarrollo de la labor docente, ni la precisión teórica de su concepto, bastan para hacer de ellas la herramienta útil que pensamos. Es necesario, además, saber si éstas son usadas por los profesores y si son utilizadas de manera adecuada.

Aunque más adelante, en el marco teórico-conceptual, definiremos con mayor amplitud el concepto de estrategia didáctica, adelantaremos algunas cuestiones, con el único fin de definir nuestro problema.

Como toda estrategia, la didáctica es un esfuerzo de planeación en estricta relación con los objetivos que se pretenden lograr. En ella se integran tres elementos básicos constitutivos: el primero que se refiere a la organización coherente de los recursos; el segundo al análisis y previsión de los elementos debidos al azar; el

tercero que intenta controlar y canalizar las fuerzas confluyentes en el proceso.

A partir de lo anterior, y en el momento adecuado, definiremos un concepto de estrategia didáctica, ahora sólo intentamos definir nuestro problema. ¿Cuál es éste? Descubrir como opera éste en la realidad.

¿Cuáles son los conflictos que supone en la realidad este concepto? ¿Cuál es la existencia problemática de las estrategias didácticas, específicamente las de las referidas a la enseñanza de la historia en la educación primaria?

Intentemos una definición del problema a partir del establecimiento de interrogantes, que suponen posibles conflictos existenciales del concepto de estrategia didáctica.

¿Conoce el profesor el concepto de estrategia didáctica?

¿Cuál es la noción que el profesor tiene de este concepto?

¿Recurre el profesor habitualmente a la planeación?

¿En la planeación de su trabajo docente, conoce el profesor los objetivos que se pretenden lograr con su enseñanza?

¿Conoce el plan de estudios y los programas de las asignaturas?

¿Toma en cuenta esos objetivos y los contenidos oficialmente establecidos para el planteamiento de sus directrices de trabajo?

¿Conoce y organiza adecuadamente sus recursos?

¿Prevé ciertos eventos azarosos en el desarrollo de su trabajo?

¿Controla y canaliza los elementos y fuerzas que confluyen en su labor educativa?

En suma, ¿Qué clase de correspondencia existe entre la teoría y la práctica en relación a las estrategias didácticas en la enseñanza de la historia?

Cada una de las anteriores interrogantes nos llevan al análisis de diferentes situaciones, que deberán ser establecidas en el apartado referido al marco de referencia, y que forman parte de la definición de este problema, y que son parte del entorno material en el que se desenvuelve el trabajo docente del profesor. Este entorno material hace referencia a las condiciones económicas, sociales y políticas en las que se desenvuelve la enseñanza y que determinan la operación real de una estrategia didáctica, y que deben ser tomadas en cuenta en su establecimiento. Recursos, fenómenos azarosos, elementos y fuerzas del proceso educativo son parte del entorno y se afectan mutuamente.

Las estrategias didácticas, como problema de estudio, existen en relación con todos los fenómenos que le rodean, y a todos ellos hay que tomar en cuenta en el análisis, de la misma manera en que el profesor lo debe hacer en el diseño de sus planes de trabajo. Desde los más generales como la política educativa del régimen hasta los más concretos como los problemas de la comunidad en que se desenvuelve la escuela.

Este es, a grandes rasgos, el problema que hemos querido estudiar.

### **Justificación**

La importancia que tiene la instrumentación de las estrategias didácticas para el cumplimiento eficiente del trabajo cotidiano de los docentes está fuera de toda duda. El desarrollo teórico y el análisis de la práctica en este campo pedagógico son vitales para el avance de las ciencias de la educación. De manera modesta queremos contribuir a este esfuerzo. La Universidad Pedagógica Nacional, con la integración de este concepto a su currícula, muestra un camino de investigación interesante y fecundo para quien, como yo, busca con esta clase de trabajo obtener el título de licenciado en educación. Buscando, además, reflexionar acerca de las actuales prácticas docentes en nuestro medio para, desde ahí, intentar transformarlas en la perspectiva del mejoramiento de nuestro propio desempeño profesional.

Las estrategias didácticas dentro del sistema educativo cumplen con una función bien definida. Con ellas el docente diseña situaciones didácticas que facilitan y propician el aprendizaje, en este caso de la historia. Conocer esta función es uno de los objetivos de este trabajo de investigación, tanto la que se le asigna en el plano teórico, como la que efectivamente cumple en la realidad. Este conocimiento seguramente redundará en la elevación de la calidad de nuestra labor docente.

Como elemento esencial de la educación moderna la estrategia didáctica forma parte de una concepción nueva de la educación y la escuela. La nueva escuela

concibe la educación como un proceso participativo de todos los elementos que en ella confluyen, renovando los roles de los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Las estrategias didácticas forman parte de los nuevos elementos teóricos y prácticos de la educación y, en su diseño, son tomados en cuenta estos nuevos roles para, de acuerdo con ellos, diseñar las tareas de los alumnos y del docente.

La investigación académica de las estrategias didácticas es un valioso medio para conocer el grado de penetración y afianzamiento de las novedades teóricas en el ámbito educativo. Con ella es posible saber hasta donde la escuela ha sido impactada realmente por los avances en las ciencias de la educación, para saber hasta donde la actual escuela es, en verdad, una nueva escuela. O para descubrir que la escuela actual sigue siendo, en la práctica, una escuela tradicional, que sólo ha adoptado de palabra las novedades.

La investigación de las estrategias didácticas se justifica al convertirse en la mejor manera de reflexión de las actuales prácticas docentes. La transformación de las prácticas docentes para la elevación de la calidad y eficiencia de las labores educativas pasa por la reflexión de la mismas, la investigación educativa es la más alta y profunda forma de análisis para lograrlo.

### **Objetivos**

Esta investigación tiene objetivos específicos, puntos de referencia que guían el desarrollo de esta investigación. Su definición establece las metas que se pretenden alcanzar. En ellos se reflejan nuestras aspiraciones como investigadores,

esbozadas ya en la justificación de nuestro trabajo de investigación.

Los objetivos de esta investigación están en plena concordancia con los objetivos más generales de la educación en nuestro país, y que la Secretaría de Educación Pública (en lo sucesivo SEP), desde la perspectiva del currículum oficial, ha planteado como los objetivos de la escuela primaria. Son estos los objetivos que deben ser alcanzados por los docentes en su desempeño en el aula y que, para su cumplimiento, la SEP ofrece a los profesores herramientas teóricas y metodológicas. Con ellas los educadores están en posibilidad de analizar y transformar su práctica docente, con la finalidad de avanzar hacia la solución de los problemas de la escuela y del sistema educativo.

Este trabajo de investigación se encamina al análisis de la práctica docente, específicamente las estrategias didácticas, y sus objetivos se plantean en relación al tratamiento de los contenidos curriculares de la asignatura de historia.

Los objetivos de este trabajo son:

- Identificar las estrategias didácticas que comúnmente emplean los profesores en la enseñanza de la historia.
  
- Determinar si las estrategias didácticas utilizadas por los docentes son acordes con los objetivos del plan de estudios y con los contenidos de los programas oficiales de la asignatura de historia.
  
- Determinar si las estrategias usadas por el educador despiertan el interés de

los niños por el estudio de la historia.

- Determinar si las estrategias didácticas diseñadas por el profesor son adecuadas para la enseñanza de los contenidos de historia.

- Determinar si en el establecimiento de las estrategias didácticas el docente ha tomado en cuenta el tipo de alumnos al que se dirige la enseñanza de la historia.

- Determinar si en el planteamiento de las estrategias didácticas el educador hace uso de recursos teóricos y metodológicos acordes con las nuevas concepciones pedagógicas.

Para lograr estos objetivos, este trabajo de investigación está orientado al análisis del trabajo del profesor en el aula, de las herramientas teóricas y metodológicas de que se vale y del material didáctico que emplea.



## HIPOTESIS

Pocas veces el profesor lleva su trabajo fuera del aula, generalmente lo circunscribe a la escuela, estableciendo a ésta como el límite de su labor profesional.

Difícilmente la planeación puede ser realizada por el docente dentro del aula, para su establecimiento debe utilizar tiempo y recursos fuera del aula. La labor de planeación del trabajo se realiza extraclase, haciendo uso de tiempo y lugar fuera de la escuela. Para lograr que sus actividades dentro del aula, con sus alumnos, cumplan con los objetivos señalados debe acudir a la planeación, destacando en ella, el diseño de estrategias didácticas.

Las estrategias didácticas juegan un papel básico en el desarrollo de los contenidos programáticos, en este caso de los de historia. Desde el momento en que el profesor está pensando en la manera de enseñar los contenidos para que estos sean fácilmente asimilados por los alumnos, en la metodología y materiales adecuados para el desarrollo de esos contenidos en relación al grado de complejidad de los mismos, el docente está inmerso en una labor de diseño de estrategias didácticas.

Las estrategias didácticas en su aplicación pueden producir buenos o malos resultados en relación al logro de los objetivos señalados. Las causas del éxito o fracaso de las estrategias didácticas pueden servirnos para establecer una serie de relaciones causales para el establecimiento de nuestras hipótesis de trabajo, a partir de una hipótesis central. Ésta la hemos concebido como una proposición lógica conectada por una implicación extensiva, como una condicional integrada por una condición y una consecuencia, en donde la condición es la estrategia didáctica y la

consecuencia el resultado de su aplicación.

Bajo esta consideración hemos establecido la siguiente hipótesis: ***El adecuado diseño de una estrategia didáctica, junto con su correcta aplicación, tiene como resultado el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje planteados.***

Este enunciado tiene la forma:

A --- B

donde A es la condición y B la consecuencia, A es la estrategia didáctica y B los resultados alcanzados, por lo que de aquí podemos establecer la siguiente relación de variables o hipótesis secundarias:

**Estrategias didácticas improvisadas ----- resultados deficientes**

Las estrategias didácticas son una forma de organización previa de trabajo en el aula, suponen una labor de planeación extraclase. La improvisación es la puesta en marcha en el aula del proceso enseñanza-aprendizaje sin una directriz determinada, significa la no planeación. El proceso educativo degenera en un caos, el maestro no utiliza correctamente la metodología y no cuenta con los materiales didácticos adecuados, el resultado es un aprendizaje deficiente.

**Estrategias didácticas mal planeadas ---- aprendizaje deficiente**

La mala planeación es el uso deficiente de los recursos teóricos y metodológicos por parte del profesor en el diseño de sus estrategias didácticas. Significa un mal

manejo de los contenidos, del contexto, de los sujetos-alumnos, de los recursos didácticos, del tiempo, de la organización de las tareas, etc..

La organización del trabajo en el aula se da, básicamente, en relación a los contenidos curriculares, por ello el docente debe dosificar adecuadamente estos para volver eficiente su labor, debe contar con un plan de trabajo que tome en cuenta el tiempo y los recursos didácticos que ha de utilizar. Una inadecuada relación de cantidad de contenidos con el tiempo necesario para su realización lleva a estrategias didácticas mal planeadas.

Cuando el docente, al momento de planear, no toma en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los alumnos, su estrategia didáctica resulta fuera de la realidad educativa. Es necesario adecuar los programas que nos hacen llegar las autoridades educativas a la realidad de los diversos contextos sociales en que se desenvuelve nuestra labor.

Los alumnos requieren ser tomados en cuenta en el establecimiento de las estrategias didácticas, las características de los alumnos determinan la forma de organización del trabajo en el aula.

Los recursos didácticos son fundamentales en el diseño de las estrategias, el profesor debe tomar en cuenta los materiales con que dispone para desarrollar sus actividades. El docente está obligado a realizar una planeación realista acorde a las posibilidades de la institución en que desarrolla su trabajo educativo.

**Improvisación del docente ---- manejo conceptual impreciso**

La improvisación del docente tiene su origen en diferentes causas, pero siempre significa la ignorancia del profesor de nociones y conceptos sin los cuales es imposible la transmisión del conocimiento. No se puede enseñar lo que se ignora. El docente improvisado tiene un manejo conceptual impreciso que se expresa en la falta de dominio de los temas en cuestión. Su falta de dominio conceptual procede de la vaguedad de sus conocimientos.

**Uso de estrategias didácticas  
tradicionales**

**Proceso de enseñanza  
aprendizaje rutinario e  
improductivo**

----

Esta clase de estrategias didácticas son aquellas que no incorporan los avances teóricos y metodológicos de las ciencias de la educación que caracterizan a la escuela nueva. Son utilizadas por el profesor por la facilidad con que pueden ser integradas en la planeación de las actividades en el aula. Por su tradicionalismo ya son conocidas por los alumnos y estos saben lo que tienen que hacer, ahorrando esfuerzo al profesor. Realizadas de manera mecánica resultan en un trabajo rutinario e improductivo. La planeación puede dotar de un nuevo contenido a estas estrategias. Los cuestionarios, los resúmenes, las lecturas pueden resultar productivos e innovadores si se diseñan de acuerdo a recursos teóricos y metodológicos modernos.

## CAPITULO I

### MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

#### Importancia de la estrategia didáctica.

En esta parte de nuestro trabajo de investigación estableceremos los conceptos y teorías que nos sirven para definir los aspectos más relevantes de nuestro problema de estudio. A partir de estas definiciones tendremos un marco teórico-conceptual desde el cual podremos interactuar con la realidad.

Las estrategias didácticas, en el aspecto teórico, en el caso referido a la historia, tienen dos planos que deben precisados. El primero es el relacionado con las cuestiones propias de las ciencias de la educación, que definen a las estrategias didácticas como instrumentos pedagógicos, en un plano general, no circunscrito a la enseñanza de una asignatura en particular. El segundo es el que singulariza a las estrategias didácticas, que las ubica como herramienta para la enseñanza de una asignatura específica, en este caso de la historia.

Iniciemos estableciendo los conceptos teóricos que definen las estrategias didácticas dentro de las actividades de planeación del trabajo escolar. Para ello hemos recurrido al *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, con cuyo auxilio podemos decir que la planeación en la educación tiene dos momentos: uno ajeno al profesor, en el que las autoridades diseñan la estructura general educativa, en ella se integra el sistema educativo a través de la organización escolar y los planes y programas de estudio; otro en el que participa activamente el profesor planeando sus actividades dentro del aula a partir de lo establecido como objetivos por las autoridades educativas. (2)

---

(2) Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana. México. 1984. Pág. 1127.

Un plan es una ordenación de enseñanzas dentro de una organización escolar específica, generalmente por cursos y asignaturas en los que se definen objetivos, contenidos y actividades. Éste normalmente es elaborado por la administración estatal con la colaboración de expertos y profesionales. Para su diseño se toman en cuenta criterios lógicos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos. (3)

La planeación educativa es un actividad de previsión de metas y de medios para alcanzarlas. Es una racionalización del trabajo dentro de un espacio de tiempo predeterminado en función del logro de fines bien definidos. En la planeación educativa participan todos aquellos involucrados en la tareas de educación formal, como única manera de hacer frente a los diversos problemas que surgen de la complejidad del mundo moderno y de la actividad educativa actual. La planeación tiene dos fases: la primera consistente en la preparación o elaboración del plan y, la segunda, la ejecución del mismo. En la primera hay tres momentos: uno inicial de evaluación de necesidades; el segundo de diagnóstico de la situación y tendencias del entorno en que se intentan satisfacer las necesidades detectadas; un último de determinación de alternativas de acción. En la fase de ejecución podemos establecer dos momentos: uno de aplicación sistemática del plan y de desarrollo de las estrategias previstas; otro de evaluación de resultados de la aplicación del plan. (4)

En el establecimiento de objetivos y el logro de los mismos surgen un conjunto de directrices a seguir en el desarrollo del plan, a éstas se le conoce bajo la denominación de **estrategia**. En ella se integran tres elementos fundamentales

---

(3) Op. Cit. Pág. 1127.

(4) Op. Cit. Pág. 1127.

constitutivos: la organización coherente de los recursos; la previsión de fenómenos debidos al azar; el control y canalización de las fuerzas que confluyen en el proceso.

(5)

Las estrategias cognitivas son planes estructurados para llevar a cabo determinados objetivos de conocimiento. Es una exploración selectiva y ordenada de campo del percepción. (6)

Las estrategias educativas son el conjunto de directrices que determinan las acciones específicas en cada uno de los momentos del proceso educativo. Vienen desde los objetivos más generales planteados por la política educativa nacional del gobierno, y llegan hasta los objetivos particulares más concretos del profesor en su trabajo dentro del aula. Las estrategias educativas tienen rasgos peculiares que proceden de su propio campo, a saber:

- En el ámbito educativo no es posible la reducción de los problemas al aspecto cuantitativo, la calidad de la enseñanza es un criterio que priva sobre el de la cantidad.

- La educación socialmente integrada tiene múltiples conexiones con la realidad, en su accionar debe tomar en cuenta los más diversos elementos estructurales como son la organización productiva y del empleo, las condiciones y formas de la vida social, el desarrollo tecnológico, etc..

- La educación es un fenómeno global y en su planeación deben considerarse

---

(5) Op. Cit. Págs. 593-594.

(6) Op. Cit. Págs. 593-594.

integralmente todos los niveles y modalidades.

- La educación responde a condiciones políticas, sociales y económicas, que le dotan de aspiraciones, necesidades y recursos.

- La educación es un fenómeno continuo que rebasa los períodos de tiempo limitado, responde a objetivos de largo plazo.

Todos estos rasgos peculiares, propios de la actividad educativa, determinan la singularidad de esta clase de estrategias, en una correcta planeación de la labor educacional no pueden dejar de ser tomados en cuenta. (7)

La estrategia didáctica como recurso pedagógico del profesor, requiere, para su diseño, por parte del docente, de la integración de otros conceptos teóricos que forman parte de las actuales ciencias de la educación. A ellos haremos referencia en seguida.

En el planeamiento y conducción de la enseñanza, en relación a los alumnos, Friedrich Gärtner piensa que el profesor debe conocer a los alumnos que tiene a su cargo, para lograrlo debe explorar sus aptitudes, considerar la etapa de desarrollo en que se encuentran y estimar la madurez escolar que poseen. (8)

---

(7) Op. Cit. Págs. 593-594.

(8) GÄRTNER, Friedrich. Planteamientos y conducción de la enseñanza. Kapelusz. Buenos Aires.

1985. Págs. 35-52.



Para Gärtner toda labor didáctica fructífera depende de una cierta actitud del alumno, y que el profesor debe tomar en cuenta en el diseño de sus estrategias didácticas. A esta disposición del alumno él le llama actitud escolar y encuentra que se manifiesta en tres sentidos:

- del alumno al maestro
  
- del alumno a la materia
  
- del alumno al alumno. (9)

Otro aspecto que el profesor debe tomar en cuenta, en la planeación de su trabajo, es la actitud de los alumnos frente a la imposición de las tareas. Considerando que en la escuela siempre existe una relación compulsiva que se mezcla con la decisión propia del niño de aprender, el profesor debe ser capaz de convertir una imposición en una decisión propia, esforzándose en lograrlo con la mayor facilidad y certeza. (10)

Por último el profesor deberá incorporar en el diseño de sus estrategias didácticas a la estructura social y comunitaria de los alumnos, detectando los agrupamientos posibles dentro del grupo y sus divisiones. (11)

---

(9) Op. Cit. Pág. 57.

(10) Op. Cit. Págs. 58-59.

(11) Op. Cit. Pág. 77.

En la elaboración de las estrategias didácticas también inciden factores que provienen desde quien las diseña. El propio profesor debe tomarse en cuenta en el momento de la planeación. La escuela es una comunidad educativa, en la que sus integrantes tienen peculiaridades personales que no pueden ser ignoradas, los profesores, de la misma manera que los alumnos deben ser clasificados para, tomando en cuenta sus características propias, incorporarlas en la tarea de planeación educativa. (12)

Juan Ricardo Nervi hace referencia a diferentes tipologías de docentes, entre las que destaca la de George Kerschensteiner, por ser tan simple como práctica, clasificando los profesores que coexisten en la escuela de nuestros días. Esta tipología se basa en cuatro modalidades de manejar la clase, según las constantes características que privan en cada maestro:

- Tipos ansiosos. Que frenan la iniciativa de los alumnos. Imponen su propio ritmo. Se esfuerzan por cumplir totalmente con el programa. Aplican criterios heterónomos de disciplina. Crean condiciones de receptividad pasiva en los alumnos.

- Tipos indolentes. Liberan totalmente a los alumnos a su propia iniciativa. Carecen de métodos y criterios didácticos. Provocan indisciplina y el surgimiento de

---

(12) NERVI, Juan Ricardo. Didáctica normativa y práctica docente. Kapelusz. Buenos Aires. 1985. Pág. 244.

malos hábitos en los alumnos.

- Tipos ponderados. Equilibran autoridad y libertad. Estimulan la iniciativa personal de los alumnos. Promueven el orden y la responsabilidad. Aceptan la innovación pero no desechan los valores permanentes de la cultura tradicional. Crean en los alumnos una imagen ordenada del mundo y de la vida.

- Tipos natos. Son maestros por excelencia. Tienen una aptitud pedagógica natural. Poseen una gran penetración psicológica. Aman los valores culturales y fomentan en los alumnos una conciencia ética. Son el tipo social de educador moderno. (13)

### **La estrategia didáctica y el contenido.**

Otro plano de tratamiento teórico de las estrategias didácticas es el de su uso particular en la enseñanza de una asignatura específica. La enseñanza de la historia tiene dificultades relacionadas con la propia naturaleza de esta disciplina, que imponen un modo diferente al diseño de las estrategias didácticas. En la historia confluyen diversas visiones y maneras de concebir su enseñanza, de la ubicación del docente en alguna de ellas depende el tipo de estrategia didáctica resultante.

A estas cuestiones nos referiremos seguidamente, completando este marco teórico-conceptual, desde el cual estableceremos relaciones analíticas con nuestra

---

(13) Op. Cit. Pág. 247.

realidad educativa actual.

En el currículum de la escuela primaria la historia es una asignatura relegada a términos de menor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque que se ha dado a la institución educativa en sus fundamentos teóricos desplaza a esta ciencia social. Se da mayor importancia a ciencias que ofrecen un conocimiento práctico, que se consideran útiles para el educando. A la historia no se le reconoce una utilidad práctica, sino simplemente de formación cívica, que no sirve para que el alumno obtenga provecho de sus conocimientos.

Este sentido de la historia en la primaria es respaldado por la actitud de los alumnos, que la entienden como un cúmulo de hechos que describen el pasado de un pueblo o una región, carente de relevancia para ellos. Los alumnos no están acostumbrados a analizar los diferentes hechos sociales presentes y pasados. Los educandos poco quieren pensar, se concretan a realizar tareas de carácter práctico que posibilitan el desarrollo de habilidades y destrezas.

Por otro lado, los maestros con su actitud y forma de abordar los contenidos de la historia, le restan importancia y la muestran como aburrida y monótona a sus alumnos.

Podemos definir en un primer momento el concepto de historia como la ciencia social que tiene por finalidad hacer un estudio crítico y objetivo de los acontecimientos humanos trascendentales. La historia se ocupa del estudio y análisis de los hechos

sociales desde una perspectiva particular.

Recasens Siches en su texto *Sociología* expresa la definición que hace Francisco Ayala de historia, diciendo que “es el estudio de la creación única, individual, singular”. (14) La historia es una serie de sucesos relevantes a los que se rescata, escribe y da categoría de veracidad. Son fenómenos sociales individuales, únicos y singulares que caracterizan el momento en que sucedieron. La historia es aquello que los historiadores con certeza han conseguido evocar del pasado, como fenómenos particulares e irrepetibles, junto a las interpretaciones que han hecho de ellos.

#### **Concepción de la historia.**

El historiador crea la historiografía, que se puede definir como la historia escrita, que llega a la población en general cargada de ideología, según la perspectiva, o punto de vista, que el historiador da a los acontecimientos.

Existe una historia de los acontecimientos o hechos sociales y una historiografía o historia interpretada, es decir, escrita.

---

(14) RECASENS SICHES, Luis. Sociología. Porrúa. México. 1989.

Los fundamentos teóricos son todas aquellas ideas acerca del hombre que han influido o influyen en la concepción de la historia, y que intervienen en la orientación del proceso educativo. Entre las principales, el Cosmologismo que se fundamenta en la unidad entre el hombre y todo lo existente. El trascendentalismo que imagina al mundo como proveniente de Dios y hacia Él se dirige, es una concepción que prepara al individuo para la lucha en este mundo que constituye un lugar de reorientación y remodelación de la naturaleza humana. En esta perspectiva el hombre es considerado como el centro del universo educativo. El idealismo o racionalismo considera a la sociedad como una entidad organizada jerárquicamente, clasifica a los individuos según su capacidad intelectual, y por el cúmulo de ideas aportadas o generadas. La concepción positivista en su interpretación de la historia considera fundamentales los instintos del hombre que son la posesión, dominio y el progreso. Para esta concepción el acto educativo se reduce a la capacitación o el adiestramiento para la vida.

El existencialismo es una concepción que reacciona en contra del idealismo y del positivismo, ya que se opone estrictamente a la idolatría de la razón y a la creación de un hombre y una sociedad deshumanizada. Para el existencialismo la verdad es lo vivido por el hombre, su realidad viva: el dolor, el gozo, la injusticia, la frustración, etc.

Cuando el hombre se preocupó por el acontecer histórico empezó a buscar la forma de que los fenómenos relevantes quedaran grabados no sólo en la memoria de los que participaron o los presenciaron, sino que trató de darles una explicación para lo cual echó mano de las teorías, que de acuerdo a sus enfoques plantean una concepción o visión de la realidad.

Las teorías son valiosas para la explicación del acontecer, por lo que los expertos en la teoría de la historia, o sea, los investigadores o historiadores las conocen y las emplean en su quehacer profesional. Es posible, en un primer momento, definir a la teoría como un conjunto de conocimientos que dan una explicación completa de un cierto orden de hechos. Conocimiento especulativo puramente racional opuesto a la práctica. Como su definición lo expresa, la teoría simplemente es una explicación pensada, razonada, meditada, pues no surge de la práctica.

Miguel Angel Gallo, en su obra *¿Qué es la historia?* establece que las teorías de la historia “son un sistema coherente de pensamiento que, partiendo de una fase filosófica, idealista o materialista, se pregunta por el devenir del hombre, no tanto como acontecimiento sino en cuanto a los procesos que determinan este devenir”.  
(15) El devenir del hombre se puede definir como la causalidad histórica o sea la conjugación de factores y elementos que condicionan los hechos sociales.

El enfoque que a través del tiempo se le ha dado a la causalidad, se conoce como teorías de la historia, según Camilo Arias y otros estudiosos se pueden dividir en tres grandes apartados: La teoría teológica, la teoría clásica y la teoría moderna.

La teoría teológica se fundamenta en el principio de que todo lo que existe es producto de la voluntad divina, o sea sobrenatural, es una teoría que no cuenta con una base teórica científica, pues todas las explicaciones que emanan de esta teoría son suposiciones que no son comprobables científicamente, se dan por ciertas y se basan en la fe de los individuos.

---

(15) GALLO. Miguel Angel. ¿Qué es la historia? Quinto Sol. México. 1987. Pág. 186.

La teoría clásica se relaciona con la llamada historia externa que se refiere a las conquistas, guerras, luchas por el poder, a los sucesos políticos que influyen en el pueblo o comunidad estudiada.

Esta teoría se caracteriza por referirse a personajes reales a los cuales les pone cualidades de las que carecieron. Se hace a un lado a la colectividad o pueblo, el que es usado como marco de referencia del personaje central de la historia.

Para las teorías modernas, los fenómenos históricos son producto de una serie de factores internos e influencias externas que al conjuntarse, según Camilo Arias los producen.

Tratemos ahora los fundamentos teóricos que subyacen en el currículum de la escuela primaria en el área de historia.

### **Teorías del aprendizaje.**

En los inicios de la didáctica, los pensadores e ideólogos de la educación, al preocuparse por transmitir los conocimientos a las generaciones jóvenes, crearon su propio modo de enseñar, de transmitir la cultura, pero fue hasta el siglo pasado cuando se logró descubrir los mecanismos por los cuales aprenden los individuos.

Aparecen explicaciones que se agrupan a líneas de pensamiento, formando concepciones teóricas o teorías del aprendizaje. Son los estudiosos de las conductas, los psicólogos, los precursores de los estudios que dan forma a las concepciones modernas del aprendizaje. Estos estudios, en un principio, se realizaban con



animales, a los cuales se les sometía a un entrenamiento continuo y registraban los cambios de conducta, para compararlos después con la conducta de los seres humanos. Ellos creían que los hombres aprendían igual que los animales. Estos psicólogos consideraban que el aprendizaje debía ser conductual, es decir; “un proceso mecánico de tanteos”. (16) Uno de los primeros precursores es Iván Petrovitch Pavlov, quien descubrió la existencia de los reflejos condicionados, intentando explicar de este modo toda la conducta.

Podemos establecer en una primera etapa de estudios psicológicos del aprendizaje los realizados con animales y en una segunda los realizados con personas o niños, específicamente en el campo educativo. Aplicar los principios del conductismo al proceso educativo fue una labor que se inició a principios de este siglo, con los trabajos presentados por Frederic Skinner, basados en una teoría psicológica mecanicista de estímulo-respuesta. Al trabajo de Skinner sirven como sustento teórico el coleccionismo de Thorndike, en el cual se establecen las leyes del aprendizaje asociativo, y la escuela del conductismo desarrollada por John Broadus Watson, quien considera que lo importante es la creación de un medio favorable, rechazando en el hombre toda capacidad innata y la existencia de instintos.

El conductismo nace como una respuesta a los problemas de la posguerra, del industrialismo y la democracia. Propone una ciencia de la conducta humana fundada en la experimentación, sin la intervención de juicios morales o valorativos.

---

(16) BIGGE L., Morris. Cómo describen el proceso de aprendizaje las dos familias de teoría contemporáneas. En Teorías del aprendizaje. S.E.P. U.P.N. México. 1985. Pág. 103.

La base instrumental de esta corriente está en desarrollar el condicionamiento para generar un sistema de hábitos adecuados, con los cuales cada persona ocupe un lugar en la sociedad, sin entrar en conflicto con los demás. El tipo de educación que propone el conductismo es aquel que enfatiza la transmisión de hábitos efectivos en las formas de pensamiento y la eliminación de las inclinaciones destructivas en contra del bien común. Por lo que define el aprendizaje como un cambio de conducta debido a la experiencia, es decir, la conducta es entendida por su interacción con el medio ambiente.

Esta teoría es aplicada en la práctica escolar porque ofrece al profesor un mayor control del grupo, pues, según Skinner, el aprendizaje humano necesita del auxilio instrumental. El aula de un profesor, que fundamenta su trabajo en el condicionamiento operante, se caracteriza por un control absoluto de la situación: niños ordenados, sentados, callados, atentos a las indicaciones, listos para reaccionar a los estímulos y algunas veces a la represión de conductas negativas a través de castigos.

Según esta corriente, la principal tarea del maestro es provocar la conducta adecuada mediante distintas clases de estímulos, a través de los cuales los alumnos responden positivamente a la enseñanza y así progresar paso a paso, a su propia velocidad o ritmo de aprendizaje y reforzar el conocimiento aprendido. El reforzamiento del aprendizaje consiste en darle la respuesta, permitiendo avanzar sin antes haber dado la respuesta correcta.

Según Anita E. Woolfolk "Cierta número de psicólogos consideraron hace mucho tiempo que los principios del aprendizaje conductista proporcionan sólo una parte de la respuesta a las interrogantes relativas a la forma en que aprendemos".

(17) Pues esta corriente enfoca su atención, como se ha establecido anteriormente, en el cambio de conducta en función del condicionamiento operante, es decir, que las estructuras mentales de los individuos se transforman por medio de estímulos externos, sin preocuparse por las transformaciones internas de las estructuras mentales como el pensamiento y el sentimiento.

Para Woolfolk la teoría que complementa los principios del aprendizaje con los del conductismo es el paradigma cognocitivista, pues éste subraya las actividades internas como el pensamiento y el sentimiento. Estos teóricos, los del cognitivismo, creen que el aprendizaje es el resultado de nuestro intento de dar un sentido al mundo.

Posteriormente aparece la Psicología Educativa, que en un principio criticó fervientemente la educación tradicionalista, señalando que no podría lograrse ningún progreso educativo mientras la acción pedagógica no se base en el conocimiento del niño. Ha sido en el terreno de las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo e intelectual, donde la psicología ha cooperado enormemente.

Como una línea directa de este tipo de psicología aparece la Psicología Evolutiva que centra sus fundamentos en el desarrollo o evolución de los niños, dando mayor importancia a los aspectos relacionados con el aprendizaje y los procesos del conocimiento.

---

(17) WOOLFOLK E., Anita, y LORDINE McCUNE, Nicolich. Concepciones cognitivas del aprendizaje. En Teorías del aprendizaje. S.E.P. U.P.N. México. 1985. Pág. 162.

El representante más importante de esta corriente es Jean Piaget, psicólogo suizo cuya formación inicial fue la biología, describiéndose a si mismo como un epistemólogo genético, estableciendo una relación o combinación de filosofía y biología, o sea, el estudio de cómo se llega a conocer el mundo externo a través de los propios sentidos.

Sin perder de vista el enfoque evolucionista de esta corriente, Piaget define la educación como la adaptación del individuo a su ambiente social. Estableciendo que el niño, antes de ingresar a la escuela, la educación que recibe de sus padres le ofrece las herramientas necesarias para adaptarse a la sociedad o al grupo social al cual pertenece en el seno familiar, y lo prepara para ingresar y adaptarse al nuevo esquema formalizado de la institución educativa, que a su vez lo adiestra para asumir nuevos retos y adaptarse a las nuevas situaciones de aprendizaje.

Piaget aborda el problema del desarrollo de la inteligencia a través del proceso de maduración biológica. Conforme pasa el tiempo el niño crece y cambian sus estructuras mentales y muestra actitudes de mayor grado de madurez. Esta madurez se da por el propio proceso biológico que tienen todos los seres de crecer y desarrollarse. Hay dos formas de aprendizaje: La primera equivale al propio desarrollo de la inteligencia; la segunda se limita a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales.

Estas teorías a las que hacemos referencia son las que subyacen en los fundamentos teóricos del quehacer educativo, tanto en la práctica como en sus principios teóricos, supuestamente es imposible que ambos estén vigentes, sino que una sustituye a la otra. En este caso la Psicogenética sustituye a la conductual.

Aunque en la actualidad nos encontramos con una contradicción, pues los programas modernizados y actualizados tienen como sustento la teoría de Piaget, pero en el aula nos encontramos maestros tradicionalistas que se rehusan a cambiar sus formas de trabajo.

El fundamento psicogenético es el que predomina actualmente en el quehacer educativo, pues se elaboran métodos de enseñanza de lecto-escritura basados en él, la distribución de los contenidos de las asignaturas es de acuerdo al supuesto nivel de desarrollo intelectual de cada niño. El programa se plantea para los grados inferiores contenidos de menor dificultad, pues se empieza de lo fácil a lo difícil y se avanza conforme a las características de la etapa de desarrollo del niño, tomando esto en cuenta en la elección de contenidos.

En las asignaturas de historia también subyace la concepción psicogenética, pues los contenidos se organizan de menor a mayor grado de complejidad conforme se avanza en los grados educativos.

“Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general” (18). Se busca que las estructuras mentales se desarrollen y maduren a través del ordenamiento y comprensión de los objetos históricos, el fortalecimiento del estudio de la historia en la formación cívica y la articulación del estudio histórico con la geografía, con la finalidad de que los alumnos ubiquen en el tiempo y el espacio

---

(18) Planes y programas de estudio. Educación básica. S.E.P. 1993. Pág. 91.

los fenómenos históricos.

### **Aspectos pedagógicos.**

En el aspecto didáctico o pedagógico, que se refiere específicamente al arte, las técnicas y la metodología de la enseñanza surgen varias corrientes de pensamiento, que van desde la escuela tradicional hasta la que actualmente se conoce como moderna o nueva.

La historia de la pedagogía señala un parteaguas entre la pedagogía tradicional y la moderna, que vino a revolucionar los conceptos y la forma de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar la escuela tradicional surge a partir de la escuela francesa, en donde el Estado institucionaliza la educación. Pero anterior a ésta, podemos mencionar la concepción de educación de los antiguos pueblos griegos y romanos, así como la particular ideología de la educación de la edad media en donde predominaron las ideas religiosas. "Durante esta época en la cual se desenvuelve el cristianismo, la escuela es considerada en cierto modo una secreción de la complejidad de los problemas que se plantean al espíritu del hombre y, durante todo el tiempo que la sociedad permanece en un estado de subdesarrollo tecnológico, la refutación de la escuela no puede ser sino una quimera peligrosa o la manifestación del espíritu obtuso y retrógrado enemigo del saber". (19)

---

(19) ROGER, Gilbert, *Las ideas actuales en pedagogía. Compendio de las Ciencias de la Educación*, p. 24.

Según Roger Gilbert en *Las ideas actuales de la pedagogía*, la escuela primaria nació a partir del Concilio de Trento de 1545-1563, fue instalada en la catedral y era de tipo dominical, en donde se enseñaba principalmente religión y luego la lectura y la escritura.

En México durante la colonia y los primeros años después de la independencia, la iglesia era la responsable de impartir educación, ésta preparaba a los feligreses y los adoctrinaba en los principios de la fe, sometiéndolos con esto a su ideología, y con ello crecía enormemente el poder eclesiástico. “Los primeros cristianos fundaron catecumenados, luego escuelas de catecismo, episcopales, claustrales, con el designio muy lógico de propagar su fe” .(20)

Toda cambia para la iglesia a partir de la llegada de los liberales al poder y, con ellos, los principios del liberalismo que transforma por completo la enseñanza. Con las Leyes de Reforma se priva de todos los privilegios al clero, entre ellos la educación, pues las escuelas pasaron a manos del gobierno y fueron administradas por personas ajenas a la ideología eclesiástica. La enseñanza, con la institucionalización gubernamental de la escuela, adquirió un carácter diferente.

Con la llegada de los principios y postulados del positivismo, traídos por Gabino Barreda, que había sido discípulo de Comte, con ello la educación se alejaba aún más

(20) Op. Cit., p. 28.

del clero. Durante largo tiempo cristalizó en México una racionalista.

Lo anterior es un breve bosquejo de la historia de la escuela tradicional, que en el aspecto de la didáctica tiene características que la hacen única. Este tipo de educación se identifica porque el saber que se comunica a los niños se hace tan sólo a través de los libros, la cultura se adquiere de forma memorística, los maestros dirigen excesivamente el trabajo educativo, no toleran que los alumnos platiquen o se reúnan porque considera que se desorganiza el trabajo en el aula, por lo que es individualista, con lo que se condena al alumnado al inmovilismo. Según J. Palacios en *La cuestión escolar, crítica y alternativas*.

“La educación tradicional es una educación que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece nexos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia por ser magistrocéntrica descansa en el poder de requerimiento del oficiante. Es una pedagogía asentada en una estructura piramidal y fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina”. (21)

### **Pedagogía Contemporánea.**

Históricamente la escuela nueva representa para la pedagogía una mejor opción en el campo educativo, plantea una visión diferente del proceso enseñanza-

---

(21) PALACIOS, J., La cuestión escolar, crítica y alternativas. En Ciencias Naturales, Evolución y Enseñanza, S.E.P.-U.P.N., p. 136.



aprendizaje, donde el principal actor es el alumno, sus intereses y el medio sociocultural.

En un principio todo giraba en torno al maestro y los alumnos debían permanecer callados, quietos, eran tan sólo entes receptivos, no participaban en la clase; “El papel del maestro -según Gilbert- cambia de ser tradicionalmente un instructor, docente, preceptor; en la escuela nueva queda reducido a funciones más modestas, se le define a veces como entrenador o acompañante” . (22)

El cambio radical en la concepción educativa se consolida en el siglo XIX con el nacimiento de la escuela obligatoria, y con ello de un movimiento renovador conocido como escuela nueva. Snyder establece que “históricamente la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y lagunas que aparecen como características de la educación tradicional” . (23) Estas decepciones y lagunas habían sido planteadas por los grandes pedagogos que han existido desde el renacimiento; como por ejemplo Desiderio Erasmo, contemporáneo de Francisco Rabelais (siglos XV-XVI), quienes concedían poca importancia a las ciencias y asignaban a la educación un fin social, pues según él debe comenzar la educación en la primera infancia y respetando la progresiva maduración de los alumnos. Durante los siglos XVI-XVII aparecen dos grandes pensadores, Michel Eyquem de Montaigne y René Descartes, el primero célebre por sus ensayos en los cuales considera a la educación la finalidad de formar la facultad de raciocinio; el segundo pretende encontrar el fundamento de un método que guiará la investigación en todas

---

(22) ROGER, Gilbert. Op. Cit. Pág. 119.

(23) PALACIOS, J. Op.Cit. Pág. 136.

las ciencias, este método es conocido como la duda metódica. Por último, durante el siglo XVIII, el filósofo y pedagogo suizo Jean Jacques Rousseau propone un tipo de educación negativa, es decir, no ejercida por el educador, sino a través de las consecuencias naturales de las situaciones, de manera que lo importante es la relación individuo-ambiente.

Estos pedagogos, que en su momento fueron personas religiosas en mayor o menor medida, criticaron las características y circunstancias de la pedagogía tradicional, pues ésta no centraba sus objetivos en el interés de los niños, sino más bien en las necesidades del docente.

El movimiento de la escuela nueva basa sus puntos de vista en el desarrollo del conocimiento científico que, a través de la experimentación, permite el descubrimiento de sustancias o microorganismos que desarrollan enfermedades o las previenen en el caso de la medicina, pero en el plano educativo la ciencia de los hechos se da por medio del desarrollo de la psicología, que en el campo del comportamiento aporta teorías como la psicogenética de Jean Piaget, que plantea una evolución en la objetividad del proceso educativo. A este respecto Roger Gilbert en *Las ideas actuales de la pedagogía*, menciona que la “educación nueva se cimenta sobre la ciencia psicológica, en la medida en que se impone la obligación de tener una imagen justa del niño, se crea la de estudiarlo en todas las formas posibles”. (24) En estos momentos la educación adquiere el nivel de ciencia desde la perspectiva del análisis del comportamiento, sobre todo porque conoce como los alumnos se apropian del objeto de estudio. La psicología, particularmente la educativa, pone al descubierto

---

(24) ROGER, Gilbert. Op. Cit. Pág. 119.

cualidades latentes del niño, que desde la escuela tradicionalista se desconocían y eran irrelevantes.

A diferencia de la escuela tradicional, que concibe la educación como un acto memorístico con el cual llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por el adulto, la escuela nueva la entiende como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil. Por lo que el maestro debe poseer un amplio conocimiento de sus alumnos para poder desentrañar las correspondencias entre las necesidades de sus alumnos y los objetos capaces de satisfacerlas.

Una de las características de la escuela nueva es el proceso de autoevaluación que Roger Cousinet define como: "El conjunto de los medios con cuya ayuda el niño, más o menos auxiliado por un educador dirige por si mismo su propio desarrollo". (25) Se da la oportunidad a los alumnos de poder dirigir su aprendizaje, de estudiar, investigar, escribir sobre lo que a ellos les interesa, con lo cual el currículum oficial queda excluido de la labor aúlica, ya que los profesores de esta corriente educativa, pretenden hacer penetrar la escuela plenamente en la vida. Para ello desarrollan diversas actividades en donde involucran a la comunidad misma, pues los alumnos escribirán textos de lo que a ellos les interesa de su comunidad. Todo esto quedará bajo el título de actividades libres, en las cuales, además de las anteriores mencionadas, se realizan trabajos destinados a desarrollar en el niño la audacia creadora: dibujos, pinturas y modelados libres, trabajos libres, exposiciones libres, etc, hasta llegar a los famosos textos libres que Freinet atinadamente mandó imprimir.

---

(25) Ibidem.

La escuela nueva trata de contrarrestar la pasividad del alumno para hacerlo participe activo y responsable de gran parte de su proceso educativo, el hecho de que las actividades del profesor se vean reducidas a una mínima participación, no quiere decir que deje de ser el responsable de la educación, sino que asume otro rol, como auxiliar o colaborador, motivando al alumno a continuar adelante. Esto es lo que da el carácter de activa, pues al interior del aula se desarrolla una movilización integral de todas las potencialidades del niño. El que esta escuela sea activa no es porque se utilice infinidad de material didáctico, sino como dijera Montessori, porque utiliza con fines educativos el haz de luz de energía que emana del niño.

#### **Estudio de la historia en la Escuela Primaria.**

La enseñanza de la historia en la escuela primaria es una práctica pedagógica difícil, pues plantea problemas peculiares y de gran complejidad. Por ejemplo, la información que se proporciona y utiliza en el aula es únicamente la otorgada por la Secretaría de Educación Pública; otro problema es que los docentes poco se preocupan por buscar información adicional a la proporcionada por la institución educativa. Además los profesores se quejan de que es una materia complicada, porque no plantea, por si sola, situaciones prácticas, sino que el maestro tiene que proporcionarlas, por lo que se les dificulta su enseñanza. Muchos profesores consideran a la enseñanza de la historia como memorística y repetitiva.

Algunos autores plantean que la historia en la escuela primaria debe ser la narración de los hechos que resultan de las actividades pasadas y presentes del hombre, que han influido e influyen sobre el destino de la humanidad. Desde esta

perspectiva, es importante que el niño aprenda y comprenda la historia desde un primer momento como un acercamiento con la historia tratando de que algo tan aburrido como puede ser en ocasiones el estudio de esta disciplina, se transforme en algo más agradable. Pero también es cierto que el maestro no debe limitar su enseñanza a la narración de los hechos, dejando a un lado la explicación razonada de las relaciones entre los mismos. Según Clotilde Guillén de Rezzano el maestro que enseña la historia como una narración sin permitir la explicación razonada “responde a la fórmula anticuada de la historia, considerada como una simple narración de hechos sensacionales y de vidas ilustres”. (26)

Desde el punto de vista histórico los contenidos de historia se introducen en la instrucción de los niños a partir del renacimiento. Comenio en su obra *Didáctica magna*, pide su inclusión en los estudios elementales, pero es hasta el siglo XVIII que los contenidos de historia hacen su aparición en las escuela de Prusia.

A partir de este momento, es decir, desde su inclusión en el programa de la escuela elemental, las concepciones históricas han evolucionado, tanto en su contenido como en su forma de enseñanza, ya que antes era narrativa y pragmática. En la actualidad la enseñanza de la historia es genética en cuanto a su forma; va de acuerdo al desarrollo biológico de los alumnos. En lo que se refiere a su contenido antes era guerrera, política y dinástica; hoy es historia de la civilización, de las masas, de la política externa.

---

(26) GUILLEN DE REZZANO, Clotilde. Didáctica especial. Kapelusz. Buenos Aires. 1966.

Estas dos formas de concebir la historia, tanto por su contenido, o sea desde el punto de vista del programa curricular, como por su forma de enseñanza, o sea la concepción teórico-metodológica, son las que determinan la enseñanza de la historia en el área educativa.

Entiendo la enseñanza tradicional de la historia como aquella práctica que se resiste a asumir los cambios tanto teóricos como metodológicos que, supuesta o explícitamente, revolucionan el proceso enseñanza-aprendizaje.

La labor del profesor en el aula se dificulta en gran medida por las características de los contenidos del área de historia, pues a diferencia de otras disciplinas como español, matemática, ciencias naturales, etc. cuya enseñanza requiere de prácticas, la enseñanza de la historia es una disciplina abstracta que necesita de la repetición constante hasta llegar a la memorización de los sujetos históricos.

La enseñanza de la historia en el concepto tradicional, se caracteriza porque el docente explica detalladamente la historia, convirtiéndose en el único poseedor del conocimiento, concretándose el alumno a jugar un rol pasivo, de simple espectador, que escucha atento un relato. En estas condiciones la clase, por ser verbalista, se convierte en aburrida y monótona.

El docente, que debe poseer los recursos metodológicos necesarios para mantener el interés de los alumnos en la clase y volverla más atractiva, se conforma con una clase conductual, verbalista. Pero una clase conductualista no carece de metodología, sino que ésta es condicionada a estímulos mecánicos y repetitivos que empobrecen la adquisición de los contenidos históricos.

Luis Not establece que:

“El historiador convertido en pedagogo expone lo que sabe y lo da a aprender de memoria. En los mejores de los casos, aporta testimonios y documentos y los hace analizar; pues es él quien desprende las relaciones de causalidad y quien presenta las conclusiones que cuando el mismo niño es investigador son conclusiones académicas de escuela. Pues es una enseñanza sintética y abstracta”. (27).

Esta cita de Not es ilustrativa, pues el historiador como maestro, sin herramientas metodológicas ni estrategias didácticas, hace a los niños aprender memorísticamente fechas, personajes, batallas épicas, es decir su concepción teórica de la enseñanza de la historia. Mas no sólo el historiador incurre en ese error, sino también el docente que se apropia del rol del historiador.

### **Enseñanza contemporánea de la historia.**

Antes de analizar las características de la enseñanza de la historia, plantearemos los fundamentos técnicos que subyacen en esta disciplina. Empezaremos señalando que a partir del desarrollo de los conocimientos científicos, lo que Roger Gilbert denomina como “eclosión científica” (28) se desarrollan estudios en medicina, física, química y psicología. Siendo los estudios de esta última ciencia los que influyen en el desarrollo de la educación, pues buscando la científicidad, se parte de

---

(27) NOT, Luis. Las pedagogías del conocimiento. En Alternativas didácticas en el campo de lo social. S.E.P. U.P.N. México. 1985. Pág. 269.

(28) ROGER, Gilbert. Op.Cit. Pág. 65.

bases sólidas para el análisis de las conductas de los individuos, contribuyendo enormemente en el desarrollo de nuevas formas de concebir la realidad de una gran infinidad de ciencias, entre ellas la educativa.

En el terreno de la concepción teórica, los fundamentos y planteamientos de la psicología genética desarrollada por Jean Piaget, ofrece una alternativa científica en el terreno de la educación. "Pues este es un proyecto axiológico que estudia el conocimiento de la inteligencia en su desarrollo desde el nacimiento de esa función hasta el perfeccionamiento en la edad adulta" (29) A pesar de que Piaget no enfoca sus estudios hacia el campo educativo, sus aportes sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia, son teóricamente sobresalientes, pues nociones como asimilación, reversibilidad, egocentrismo, etc. deben ser conocidas perfectamente por los educadores, desde sus primeros contactos con la profesión. Estas son las características básicas, según la teoría de Piaget, del desarrollo intelectual de los niños.

Esta teoría es considerada la base del proceso educativo ya que explica cómo un sujeto llega a conocer la realidad, los límites del conocimiento y las posibilidades cognoscitivas del sujeto. Para esto Piaget desarrolla la teoría según la cual se estructura un conjunto de niveles de desarrollo intelectual del individuo, que se van construyendo progresivamente, de acuerdo a las posibilidades operativas de los sujetos. Estos niveles de desarrollo de la inteligencia son:

- 1) Período sensorio-motor. se ubica entre los 0-18 y 24 meses, se caracteriza

---

(29) Op. Cit. Pág. 72.



porque el niño es guiado por esquemas puramente prácticos.

2) Período de la inteligencia representativa, de los 18-24 meses a los 11-12 años. En este período se preparan y organizan las operaciones concretas. En este nivel se distinguen dos subperíodos:

- Subperíodo preoperatorio de los 7 a 8 años y se caracteriza por la aparición del lenguaje y con las imágenes mentales empieza a interiorizarse las acciones, pero aún no alcanza el nivel de las operaciones reversibles. Es en este período en el cual el niño tiene contacto con la educación formal o sea escolarizada, es ahí donde inicia sus primeros acercamientos con los hechos históricos. Clotilde Guillen de Rezzano indica que Piaget establece que:

“... al principio el niño piensa por imágenes y, si bien es capaz de representarse los lazos estáticos que unen los hechos, no puede representarse las relaciones dinámicas y si las piensa no es capaz de expresarlas. Pero es hasta los 8 años, que bajo la influencia de la lógica egocéntrica que regula su conducta, no trata de descubrir las relaciones entre los hechos, por la sencilla razón de que no las necesita para persuadir a nadie, viviendo como vive en el centro del mundo que se ha venido creando como resultado de sus necesidades biológicas de crecimiento y desarrollo, y si se le pregunta la razón de algo dice porque si. Hacia los nueve años, y como consecuencia de un mayor contacto social, siente la necesidad de aprobar y argumentar. Es el período de los por qué explicativos, de los entonces de secuencias en el valor copulativo de los y entonces anteriores”. (30)

---

(30) GUILLÉN DE REZZANO, Cleotilde. Op.Cit. Pág. 213.

- El subperíodo de las operaciones concretas, de los 11 a los 12 años, en el cual las acciones interiorizadas alcanzan el nivel de la reversibilidad, apareciendo las operaciones y estructuras operatorias concretas.

“El niño de 9 a 11 años comprende globalmente; puede repetir ordenadamente una serie de hechos en el orden en que los ha aprendido (aunque si se rompe el hilo no sabe restablecer la continuidad según la sucesión lógica), llega a conclusiones, pero no puede construir la cadena de razonamientos inductivos que la justifican. Siente predilección por las acciones, por los hechos, y cuando algún hecho se impone a su espíritu, es siempre aquello que puede representarse fácilmente por una imagen que tiene su correspondencia real”. (31)

Al término del período de la inteligencia representativa, el alumno debe estar concluyendo la educación primaria, por lo que se puede decir que está en pleno dominio de las operaciones concretas y a punto de comenzar las operaciones formales. El cual mencionaremos para no dejar inconclusos los niveles psicoevolutivos.

3) Período de las operaciones formales de los 11-12 a 14-15 años. En este período las operaciones mentales amplían su radio de acción extendiéndose hacia lo posible y hacia lo concreto.

En función de los planteamientos de esta teoría es que en la actualidad se ha transformado el currículum de enseñanza de la escuela primaria. Este cambio ha sido

---

(31) Ibidem.

global en todas las asignaturas. En la escuela tradicional se diseñaban programas pensando en los profesores y los contenidos; el alumno y sus inquietudes poco importaban a los objetivos de esta escuela. Pero en la actualidad la currícula contemporánea o científica cuenta con un sustento teórico y éste otorga el lugar privilegiado a los alumnos y sus necesidades e inquietudes. Desde el punto de vista de la teoría genética, siempre que se organicen los contenidos curriculares para un grado específico, debe tenerse en cuenta las características de los niveles psicoevolutivos del alumno, de esta forma se evitará caer en el error de exigir más de lo que puede dar.

En el terreno de la pedagogía, la enseñanza de la historia ha sufrido cambios trascendentales en su forma de concebir la realidad educativa, o sea las directrices que determinan el trabajo en el aula.

Por una parte, hay maestros que prefieren trabajar en forma tradicional, implantando pocas variantes en su trabajo, y éste es de forma verbalista, por lo que resulta aburrido y tedioso.

Para estos profesores es que pensadores como Piaget en el aspecto de los fundamentos teóricos; Freinet, Montessori, Declori, Ferrer, Dewey, en el aspecto de la pedagogía, se involucraron en cambiar o transformar de una manera rotunda el proceso educativo. Transformaciones que dieron origen a la corriente científica o contemporánea.

Esta revolución científica en el ámbito educativo ofrece a la enseñanza de la historia una concepción distinta, ya que pone al alcance de los profesores técnicas

y recursos didácticos que la vuelven activa; pues el alumno puede conocer la historia fuera de las cuatro paredes que forman el salón de clases, está en posibilidad, de ir a museos, centros históricos, donde los edificios, las calles y las casas expresan la historia más vívidamente; pero también con representaciones escénicas de personajes y situaciones específicas de historia.

Por lo tanto la enseñanza contemporánea de la historia plantea al maestro situaciones didácticas que lo ubican fuera del rol tradicional, pues es una enseñanza que pondera sobre todos los intereses, necesidades y requerimientos de los alumnos, sobre los profesores, quienes tienen la obligación y necesidad de generar en el aula un ambiente alfabetizador en base a situaciones dinámicas.

El análisis ontogénico del hecho educativo desde la perspectiva de la enseñanza de la historia en la escuela primaria, como en todas las demás asignaturas, se da en dos aspectos fundamentales: el teórico con la psicología genética, que a partir del estudio del comportamiento de los individuos ante situaciones problemáticas determina las características y los clasifica según el nivel de desarrollo psicoevolutivo.

El aporte más importante de Piaget a la educación son los niveles psicoevolutivos del desarrollo intelectual de los individuos, que teóricamente definen las características, actitudes y habilidades que deben presentar los niños para ubicarlos en el nivel de desarrollo correspondiente.

El pedagógico es el otro aspecto fundamental, que se refiere específicamente al trabajo en el aula, a las relaciones entre maestros, y alumnos y el contexto escolar, entre los cuales fluyen metodológicamente los conceptos que dan génesis al proceso

enseñanza-aprendizaje.

En este aspecto es esencial la metodología de la que se vale el profesor para abordar los contenidos de historia en el salón de clases. Esta metodología es determinada a partir de las características específicas de la práctica docente, es decir, que puede ser dogmática, no porque proceda de la religión sino porque la educación se realiza bajo el principio de que los contenidos de la enseñanza de la historia son verdades hechas y acabadas, y que estos deben aprenderse tal y como están representados en los libros. La metodología también puede ser moderna o contemporánea refiriéndonos a la escuela nueva y todas aquellas corrientes pedagógicas que han aportado ideas novedosas que revolucionaron el proceso metodológico educativo en la asignatura de historia.

Para la enseñanza de la historia es indispensable que el profesor conozca tanto la teoría de la historia como las teorías del aprendizaje, así también debe conocer perfectamente las corrientes metodológicas apropiadas para esta asignatura. Es necesario que el docente se convierta en un historiador crítico de los hechos sociales, que tenga la capacidad de poder transportar a sus alumnos por el tiempo y el espacio y los haga razonar y comprender que el estudio del pasado es indispensable para entender el presente.

### **Currículum de la asignatura de Historia.**

#### **Génesis del término currículum.**

A pesar de que el currículum es un término que ha tomado cierto auge en la última década, en el ámbito educativo es una palabra que por sus acepciones, se ha

utilizado desde hace mucho tiempo. Stephen Kemmis en *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* afirma que este término aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa en la universidad de Glasgow en 1633. Pero cabe señalar que los términos empleados primitivamente para describir los cursos académicos fueron: disciplina, utilizado por los jesuitas desde finales del siglo XVI y *Ratio Studiorum*, que se refiere a un esquema de estudio, más que a una tabla secuencial de contenidos.

“Lundgren afirma -según Stephen Kemmis- que los currícula son los textos producidos para resolver el problema de la representación”. (32) Este problema es una cuestión que surge cuando una sociedad busca un punto, desde el que pueda organizarse para asegurar que llegará al conocimiento necesario para las generaciones futuras.

Se puede decir que este problema se ha tratado de resolver desde épocas anteriores, pues Lundgren en la obra citada de Stephen Kemmis, señala cinco tipos secuenciales de códigos curriculares, en los cuales trata de mostrar que estos son producto de sus respectivas épocas.

A.- El Currículum Clásico producto de los griegos y adoptado por los romanos, incluía un equilibrio entre la educación intelectual, física y estética en el que el desarrollo intelectual del estudiante se lograba mediante el trivium, o sea, gramática,

---

(32) S.E.P. y C. Centro de Actualización del Magisterio. Diseño curricular. “El currículum más allá de la teoría de la reproducción”. Pág. 9.

retórica y lógica; y el quadrivium formado por aritmética, geografía, astronomía y física, equilibrándose el desarrollo con la educación física.

B.- El Código de Currículum Realista que surgió de la transformación en el período renacentista del código clásico. Según este currículum quedaba reforzado el conocimiento a través de los sentidos y el conocimiento científico.

C.- El Código de Currículum Moral. Éste nace a finales del siglo XVIII y principios del XIX, respondiendo a las necesidades que los nuevos estados tenían de una sociedad comprometida, con el fin de entrenar a sus ciudadanos en relación con sus deberes en el contexto del Estado.

D.- El Código de Currículum Racional en el cual la educación se encargaría no sólo de formar ciudadanos para el Estado, sino también de inculcar los valores del liberalismo, valores que se ajustaban a las demandas de la economías burguesas nacionales del mundo.

E.- El Código de Currículum Actual, el cual Lundgren denomina *código oculto*, en el que los ideales explícitos y las aspiraciones de códigos de currícula anteriores quedan explícitos, en el que el control de la educación y del desarrollo del currículum está bien asentado, de manera que las cuestiones de valor claves de la educación han pasado a ser responsabilidad de los tecnólogos curriculares, dejando a los profesores y estudiantes con un currículum cuyos valores han sido predirigidos, apareciendo los currícula, en contraste con los de otros tiempos, relativamente neutros desde el punto de vista axiológico.

Esta clasificación histórica del currículum es simplemente para ofrecer una idea de como se ha construido éste, además de establecer un marco histórico desde el punto de vista de la teoría de la reproducción y, también desde la perspectiva de Lundgren, mencionado básicamente por Stephen Kemmis.

“El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”. (33)

Una de las principales preocupaciones de los primeros pedagogos era la forma de sistematizar el cúmulo de conocimientos que debían impartirse en la escuela primaria. Así, surgen los programas que dan carácter de uniformidad y obligatoriedad a los contenidos, ya que se sostiene que el currículum común único e igualitario es garantía de que todos aprendan y reciban la misma educación.

Esta concepción actualmente carece de aceptación total pues es prácticamente imposible que para la uniformidad de los programas aprendan y reciban la misma educación, no se toman en cuenta la geografía del país, así como las costumbres y tradiciones que cada región posee en forma particular, lo que permite afirmar que el currículum debe ser elaborado, o su elaboración debe correr por cuenta de los estados, para que éste sea organizado en función de las características particulares de cada entidad federativa.

---

(33) Op. Cit. Pág. 8.



Por otra parte, el currículum de la asignatura de historia surge de un proceso de modernización integral de la educación. De este proceso de modernización aparecen también como asignaturas independientes y a la vez interrelacionadas la geografía y el civismo, que anteriormente estaban integradas en el área de ciencias sociales. “Con este plan de estudios se reintegra a la educación primaria el estudio sistemático de la historia como disciplina específica”. (34)

Este cambio en el diseño curricular pretende solucionar el rezago educativo, en el cual se había sumergido el estudio de los fenómenos históricos en la escuela primaria, pues las generaciones recientemente egresadas cuentan con una cultura deficiente y escasa.

El enfoque de esta asignatura establece que en la enseñanza específica de la historia es parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural, sino como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social.

Hace aproximadamente una década la historia se enseñaba integrada a otras áreas, que daban forma al estudio de las ciencias sociales. Esto se debía a que aspiraba a promover el conocimiento unitario de los procesos sociales, utilizando las aportaciones de múltiples disciplinas. En la actualidad se encuentra coordinada con las demás asignaturas, aunque se estudien por separado.

---

(34) Planes y programas de estudio. Educación básica. S.E.P. 1993. Pág. 91.

La perspectiva que se plantea en el nuevo plan y programas de estudio 1993 se explicita ampliamente a través de cinco rasgos que determinan las características del estudio de la historia a lo largo de los seis grados.

1. Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando a lo más lejano y general. Así, en los dos primeros grados se pretende que el alumno adquiera y explore de manera elemental la noción de cambio a través del tiempo.

En el tercer grado se inicia el estudio sistemático de esta asignatura, por lo que los alumnos aprenderán de forma conjunta los elementos principales de la historia y la geografía de la entidad federativa en que viven.

En el cuarto grado, los alumnos estudiarán un curso introductorio de la historia de México, con la finalidad de que adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de formación histórica de la nación. En el quinto y sexto grado, se plantea a los alumnos un estudio de la historia de México que se articula con un primer acercamiento a la historia universal, o sea que en el quinto grado se estudiarán contenidos que van desde la prehistoria hasta la consumación de la independencia; en el sexto grado se completa, pues la currícula empieza en el punto donde termina el grado anterior hasta el presente. El propósito de este estudio histórico de México es que éste se desarrolle en forma completa, pero por lo cargado de temas que se deberán incluir para el estudio completo de la historia de México, se determinó que se dividieran o repartieran los temas entre los dos años (5º y 6º) que forman el tercer ciclo.

2. Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico. El propósito que se persigue es estimular la curiosidad y capacidad de percepción de los niños hacia los procesos de cambio que han ocurrido en su entorno inmediato para superar la espontánea fijación en el presente que es común en los niños de los primeros grados.

3. Diversificar los objetos de conocimiento histórico. En este rasgo se pretende, además del estudio de los grandes procesos políticos y militares, la incorporación de contenidos como las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, etc..

4. Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. En este rasgo se persigue el propósito en primer lugar de otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. En segundo lugar, se persigue el propósito de formación cívica, con el estudio de la historia se logra promover el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de la humanidad.

5. Articular el estudio de la historia con el de la geografía. En el caso del estudio de la historia se pone especial atención a las relaciones entre los procesos históricos y el medio geográfico. Por lo que Guillén de Rezzano establece que: "La relación de los hechos históricos con los geográficos es tan profunda que es imposible desvincular los primeros del lugar en que ocurren, ya que se impone, a la atención y curiosidad por su nombre de evidente origen histórico". (35)

---

(35) GUILLEN DE REZZANO, Cleotilde. Op. Cit. Pág. 210.

En la elaboración del programa se tomaron en cuenta las características, los alcances y limitaciones de cada asignatura. Pero no fueron tomadas en cuenta las peculiaridades específicas de cada estado. Se elaboró un plan general para toda la nación, como si todas las regiones naturales, socioeconómicas y geográficas fueran las mismas.

Desde otra perspectiva, para la elaboración de este programa se llevó a cabo una selección de contenidos, de los muchos temas que requieren ser tratados tuvieron que seleccionarse los más apropiados, los más aptos a las necesidades del alumno y a los requerimientos educativos nacionales indispensables para la acreditación de los cursos.

Para la selección de los contenidos de historia y de las demás asignaturas, se tomaron en cuenta, según Frederick Gärtner, dos principios: el principio de continuidad y el principio de selección ejemplar. El principio de continuidad se caracteriza porque: "En algunas asignaturas, el principio de la selección de temas sin interrupción de continuidad está condicionado a tal punto por la estructura de la materia que debe realizarse, sobre todo también con miras al principio de formación elemental". (36) Los temas que se tratan en el programa en ningún momento deben presentarse aislados, como si fueran segmentos que no tienen relación con el anterior y el posterior, sino por el contrario, debe existir continuidad que permita al docente y sobre todo al discente, establecer una relación continua entre el tema que se vio y el que se tratará posteriormente. Otro aspecto que debe tomarse en cuenta en la selección de los contenidos es la formación que se pretende dar a los alumnos. Pues los individuos que se encargan de elegir los contenidos cuentan con una formación

---

(36) GÄRTNER, Friedrich. Op. Cit. Pág. 190.

y principios que van de acuerdo a la ideología impuesta por la forma de gobierno.

“ A diferencia del principio de continuidad, el de la selección ejemplar requiere el valor de dejar lagunas si se realiza sin tomar en consideración el mero saber orientador”. (37) Esto se refiere al hecho de que el profesor en el aula y los especialistas al momento de elaborar el currículum de la asignatura, en este caso de historia, pueden dejar lagunas, que en el caso de los diseñadores del programa pueden afectar el acervo cultural a nivel nacional, pero en el caso del docente, al momento de la selección ejemplar pueden correr el riesgo de dejar lagunas en los alumnos al romperse la continuidad.

Por medio de este principio se puede prescindir de temas intermedios, por lo que de todos los temas de la asignatura se eligen tan sólo aquellos que pueden demostrar los fundamentos de la misma. Se pueden desechar aquellos temas complementarios que tienen la función de rellenar el programa.

Se puede establecer que estos principio que se toman en cuenta para la selección de contenidos, determinan en cierta forma el trabajo del profesor en el aula. Por una parte el programa que se recibe al inicio del año escolar es una selección del cúmulo de contenidos que debían ser tratados, que está estructurado tomando en cuenta la continuidad, la cual puede ser de forma cursórica y estatórica.

---

(37) Ibidem.

## CAPITULO II

### MARCO DE REFERENCIA

El marco de referencia es el instrumento con el cual el investigador interactúa con el marco teórico-conceptual. De las relaciones analíticas que entre uno y otro establezca, haciendo uso de una metodología específica, obtiene resultados que le permiten establecer un conocimiento científico del problema que se ha determinado estudiar.

El establecimiento del marco de referencia está en estrecha relación con el marco teórico-conceptual. El primero es una referencia ideal de la existencia teórica del problema, el segundo es su correlativo existente en la realidad. Su confrontación permite saber al investigador la medida en que los parámetros de la realidad se acercan a la medida ideal planteada por los conceptos.

El marco de referencia son todos aquellos aspectos que, desde el marco teórico-conceptual, se ha determinado deben ser tomados en cuenta para el desarrollo de la investigación. Por ejemplo, si en el desarrollo teórico de las estrategias didácticas se ha considerado a éstas como directrices de acción procedentes de la actividad de planeación educativa, en nuestro marco de referencia debemos establecer como ítems referenciales el establecimiento de un plan, las acciones planteadas en el plan, las consideraciones acerca de los recursos, etc.. El marco de referencia toma en cuenta todos aquellos aspectos que permiten evaluar si en la práctica se está cumpliendo con lo establecido teóricamente.

Tanto el marco teórico-conceptual como el marco de referencia determinan la metodología que deba usar el investigador, así como el tipo de instrumentos para

captar la información y los procedimientos estadísticos para el manejo de los datos.

A partir del desarrollo conceptual logrado en nuestro marco teórico, hemos establecido una serie de ítemes integrantes de nuestro marco de referencia, elementos de la realidad que nos hemos propuesto analizar en relación a lo establecido por la teoría referida a las estrategias didácticas para la enseñanza de la historia en la escuela primaria, tanto en el campo de las ciencias de la educación como en el de la propia historia.

Definidas las estrategias didácticas como una actividad de planeación es necesario que el investigador tome en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocimientos previos del profesor para la elaboración de sus estrategias didácticas:

- \* Conocimiento de los objetivos del sistema educativo
- \* Conocimiento de los objetivos del plan de estudio
- \* Conocimiento de los objetivos de la asignatura
- \* Conocimientos adquiridos en su formación profesional
- \* Conocimientos en el campo de la pedagogía y la didáctica
- \* Conocimientos en el campo específico de la asignatura de historia

- En la elaboración de sus estrategias didácticas el profesor considera:

- \* Metas de acuerdo a los objetivos planteados
- \* Tiempo adecuado para el logro de las metas

- En el diseño de sus estrategias didácticas el profesor:

- \* Evalúa las necesidades a satisfacer

- \* Diagnostica la situación del entorno y sus tendencias en donde se aplicarán

las estrategias

- \* Determina las alternativas de acción

- En sus estrategias didácticas el profesor:

- \* Organiza coherentemente los recursos

- \* Prevé los fenómenos azarosos

- \* Asume el control de las fuerzas integrantes del proceso de enseñanza

aprendizaje

- Al diseñar sus estrategias didácticas el profesor concibe a la enseñanza como:

- \* Una actividad en la que prima el criterio de calidad sobre el de cantidad

- \* Como un fenómeno socialmente integrado

- \* Como un fenómeno global en todos sus niveles y modalidades

- \* Como un fenómeno continuo en el tiempo

- Al planear sus actividades el profesor parte:

- \* Del conocimiento de sus alumnos

- \* De la exploración de la actitud escolar de los alumnos

- \* Del conocimiento de la estructura social y comunitaria del grupo escolar

- \* Del conocimiento que tiene de si mismo como docente

- En el aspecto particular de la historia, el profesor al diseñar sus estrategias



didácticas recurre:

- \* Al plan de estudios y el programa de la asignatura
- \* A fuentes de consulta
- \* Al estudio previo de los temas
- \* A los estudios teóricos acerca de la historia
- \* A la metodología de la enseñanza de la historia
- \* Material didáctico

- En el aspecto pedagógico, el profesor al elaborar su plan de trabajo:

- \* Incorpora los últimos avances científicos y técnicos de las teorías del aprendizaje.

- \* Incorpora concepciones innovadoras de la escuela y la enseñanza

- En la ejecución de sus estrategias didácticas el docente:

- \* Aplica sistemáticamente las directrices establecidas en su plan de trabajo
- \* Evalúa los resultados de la aplicación de su plan.

## CAPITULO III

### METODOLOGIA

En esta parte de nuestro trabajo explicaremos los procedimientos que seguimos para captar la información, los instrumentos con los que obtuvimos nuestros datos y la manera en que los procesamos y analizamos.

A partir de lo establecido en el marco teórico-conceptual y el marco de referencia, se tomó la decisión de utilizar como recursos para la obtención de información el cuestionario y la observación directa, con la finalidad de investigar de qué manera la práctica real de los profesores se relaciona con los conceptos que se manejan en la teoría acerca de las estrategias didácticas.

Para las observaciones se utilizó un diario de campo, en el que se registraron detalladamente los acontecimientos que se sucedieron a lo largo de las rutinas de enseñanza-aprendizaje de los profesores observados.

Durante la observación nos abstuvimos de participar o intervenir en el desarrollo de la clase, a pesar que algunos profesores insistieron en que lo hiciéramos. Decidimos adoptar una actitud ajena a cualquier actividad dentro del aula, nos colocamos en un rincón del salón de clase u observamos a través de la ventana, tratando de distraer lo menos posible la atención de los alumnos hacia la clase.

Registramos todas las palabras o expresiones que nos parecieron significativas, en relación a nuestro marco de referencia. La observación duró tanto como el tiempo que el profesor utilizó para el desarrollo de su clase de historia. Se anotaron

todas aquellas actitudes o comportamientos que nos parecieron indicativos de la ejecución de una estrategia didáctica, tales como la atención de los alumnos, su participación, la disciplina. Se consignaron datos referidos al uso de material didáctico, y de recursos como el gis y el pizarrón. Se tomaron en cuenta los contenidos en relación a lo señalado por los profesores en el cuestionario que les fue entregado.

Se concibió la observación como un medio complementario de obtención de información al cuestionario, tratando de suplir la posible falta de veracidad en algunas de las respuestas de los profesores, que suponen pueda ser mal calificado su trabajo de planeación.

Se hicieron 20 observaciones directas en escuelas oficiales del turno vespertino, en comunidades que pueden clasificarse como de escasos recursos económicos.

Se elaboraron dos cuestionarios que les fueron entregados a 30 profesores, veinte de los cuales fueron además observados. Su diseño fue de preguntas abiertas y su contenido provino de nuestros marco teórico-conceptual y marco de referencia.

Aunque en el análisis de los datos y en la presentación de los resultados aparecen implícitamente ambos cuestionarios, incluimos una reproducción de ellos (VER ANEXOS) en este trabajo. Al tratar la información y explicitar su manejo estadístico surgen una a una las preguntas que formaron estos instrumentos de recolección de datos. Al mismo tiempo que analizamos los resultados de nuestra investigación de campo damos a conocer nuestra metodología y técnicas de trabajo.

Por el tipo de preguntas, es difícil manejar sintéticamente los datos obtenidos, pero, a pesar de ello, hemos realizado un sencillo manejo estadístico de clasificación. Por la variedad de respuestas no consideramos práctico, ni posible en la mayoría de los casos, elaborar gráficas con los datos.

## CAPITULO IV

### ANALISIS DE DATOS Y PRESENTACION DE RESULTADOS

Aplicados los cuestionarios y hechas las observaciones que antes señalamos, procedimos a analizar la información obtenida. En esta parte presentamos los resultados de nuestra investigación.

Iniciemos con el primer cuestionario. La primera pregunta, referida al sexo de los entrevistados, fue planteada queriendo saber si había alguna diferente disposición al trabajo de planeación de acuerdo al sexo. El resultado fue obvio, al correlacionar las demás respuestas con esta pregunta no es posible establecer ninguna diferencia relevante. Los entrevistados fueron 15 de cada sexo, correspondiendo a cada uno el 50 %.

En relación a la edad, ésta fluctuó entre los 30 y los 52 años, estableciendo cuatro rangos, con los siguientes resultados:

De los 30 a 35 años	11 entrevistados
De los 36 a 40 años	9 entrevistados
De los 41 a 45 años	6 entrevistados
De los 46 a 52 años	4 entrevistados

Total entrevistados 30

Como puede observarse, por la edad de la mayoría de los encuestados, es gente joven, madura, que por su antigüedad en el trabajo ha podido desarrollar una

fuerte experiencia profesional.

En cuanto al estado de civil de los entrevistados, a partir del cual quisimos establecer un grado de compromiso laboral derivado de lazos y compromisos familiares. Sólo tuvimos una soltera del sexo femenino y dos divorciados del sexo masculino en el rango más bajo de edades. Este bajo porcentaje de ausencia de vínculos matrimoniales nos hace concebir un grupo de entrevistados bien establecidos y con fuertes compromisos laborales.

La antigüedad de los encuestados varió de los 13 a 31 años de servicio, aquí establecimos tres rangos que fueron:

De los 13 a los 20 años de servicio 20 entrevistados

De los 21 a los 25 años de servicio 5 entrevistados

De los 25 a los 30 años de servicio 5 entrevistados

Total de entrevistados 30

De lo que podemos deducir que la mayoría de nuestros encuestados están en plena madurez laboral, con suficiente experiencia y un largo camino para seguir desarrollando sus conocimientos y destrezas profesionales.

Si correlacionamos las preguntas 1,2,3 y 4 tenemos una muestra de individuos con amplias posibilidades de desarrollo, que junto con lo obtenido en el pregunta seis nos sugiere una urgente necesidad de profundizar la educación continua, la formación profesional y la capacitación. Del total de encuestados, sólo cuatro rebasan el nivel de normal básica, con pasantía en la U.P.N., no constituyendo más que el 13.6

% de nuestra muestra.

Las siguientes preguntas presentan una mayor dificultad para el análisis, pues nos enfrentan a la subjetividad del encuestado y a la posibilidad de que nos niegue la verdad. Para descubrir alguna intención oculta en la respuesta, correlacionaremos éstas entre ellas, después éstas con las del segundo cuestionario y con los resultados de la observación.

Lo anterior puede ser el caso de la pregunta número ocho, a la que la totalidad de los encuestados respondió no tener dificultades en la planeación de sus clases de historia. Lo que a primera vista nos podría hacer pensar en profesores aptos en las tareas de planeación, y que hacen de esta labor una rutina en su desempeño cotidiano en la escuela. Habrá que determinar si esto es verdadero.

Del total de encuestados, el 50 % respondió dedicar un promedio de tres horas semanales a la planeación. Una cifra muy baja si se toma en cuenta el total de horas clase dedicadas a la enseñanza en la escuela. De ellas la totalidad estimó usar una hora para la planeación de la enseñanza de la historia, lo cual puede no resultar cierto, debido a la proporción que la asignatura guarda dentro de la totalidad del plan de estudios.

Las respuestas a la pregunta once nos sugieren, de tomarlas como verdaderas, que los maestros tienen un dominio completo de los contenidos del programa de historia. En las correlaciones habrá que determinar si esto es cierto.

La forma en que fueron diseñados los cuestionarios puede motivar falseamientos en la obtención de datos. Ese puede ser el caso de la pregunta doce. El resultado es

sorprendente, la lista de estrategias didácticas que dicen usar los profesores es grande y variada. Pero la correlación posterior es una manera de saber si esto es cierto. En esta clase de preguntas con respuesta abierta es posible encontrar información inesperada y siempre hay una forma, a través de la correlación, de saber si la respuesta obtenida nos ofrece información falsa o verdadera.

Lo anterior empieza a saltar a la vista al analizar las respuestas a la siguiente pregunta. La forma en que contestaron los encuestados nos sugiere que el uso de tales estrategias didácticas no es cierto. La mayoría achaca la falta de interés de los alumnos en el estudio de la historia a la desmotivación, falta de materiales adecuados, apatía a determinado tipo de asignaturas, cuestiones que debieran ser tomadas en cuenta por el profesor en el diseño de sus estrategias, son esos los obstáculos que precisamente buscan salvar las estrategias didácticas. Lo que puede hacernos pensar que los profesores conocen el concepto de estrategia didáctica pero no lo utilizan en su práctica docente.

Las respuestas a la pregunta catorce nos muestra con mayor claridad lo que hemos dicho anteriormente, sólo un 25 % de los encuestados respondió aludiendo a los más recientes avances de las ciencias y técnicas de la educación. Haciendo referencia a la necesidad de crear capacidades en los alumnos para establecer ordenamientos secuenciales de hechos, diferenciar etapas de formación, de comprensión de desarrollo y transformación de una nación. El resto respondió aludiendo a esquemas tradicionales de enseñanza de la historia, como son las biografías y acontecimientos relevantes.

Las contradicciones aumentan en las respuestas a la pregunta quince, ¿cómo



es posible que los profesores digan no tener problemas con la enseñanza de la historia, y que sostengan el uso de las más variadas técnicas didácticas, cuando el 25 % respondió que le disgusta que los alumnos no puedan memorizar fácilmente las fechas, y que a otro 25 % le molesta el desinterés de los niños? ¿Puede una estrategia didáctica diseñada adecuadamente plantearse como meta la memorización de contenidos? ¿Puede estar adecuadamente diseñada una estrategia didáctica si no toma en cuenta la manera de motivar el interés de los alumnos?

De nuevo en la pregunta 18 surge la misma dificultad debido a la forma de elaboración de la pregunta, todos los profesores contestaron haciendo gala de una profunda disposición al uso de las mas variadas y efectivas estrategias didácticas. Lo mismo sucede con las preguntas 19, 20, 21 y 22. Cualquiera que leyera las respuestas, sin mediar ninguna clase de análisis, creería estar ante una situación educativa óptima. Adelantándonos en el análisis, por nuestro conocimiento, debido al contacto personal y profesional con el medio educativo actual en nuestro país, estamos lejos de aceptar una situación de tal naturaleza, lo que nos sugiere que los profesores conocen en un grado bastante aceptable el concepto de estrategia didáctica, y que, aunque mientan, la manera en que lo hacen nos dice que están en aptitud de enfrentar exitosamente el diseño de las estrategias didácticas. ¿Mintieron los profesores al contestar las últimas seis preguntas? Confrontemos estas respuestas con las del otro cuestionario y con las observaciones realizadas.

Vayamos al segundo cuestionario. Cuando se les preguntó qué contenidos de historia enseñan, la respuesta es reveladora, sólo el 40 % de los encuestados señaló que los establecidos en el programa de la asignatura. ¿Qué quiere decir esto? En

primer lugar que el profesor no consulta sus programas de estudio, que desconoce los objetivos que debe cumplir, que no sabe cuáles son los contenidos de la asignatura. ¿Puede un docente de este tipo elaborar adecuadamente sus estrategias didácticas? ¿Cómo es posible que los mismos profesores que contestaron de una forma las últimas seis preguntas del anterior cuestionario, puedan dar este tipo de respuestas en el segundo? La conclusión a la que podemos llegar es que el maestro conoce las estrategias didácticas pero no las utiliza. Que es capaz de ocultar la verdad para no ver demeritada públicamente su labor.

Las respuestas a la segunda pregunta resultaron inesperadas, todos manifestaron usar otros textos además de los proporcionados por la SEP. Siendo los entrevistados docentes en escuelas con alumnos de escasos recursos parece extraño que los estudiantes estén en posibilidades de adquirir otra clase de textos.

Los resultados obtenidos en la tercer pregunta nos dan una idea más clara de lo que los profesores no nos dijeron cuando contestaron las últimas preguntas del primer cuestionario. A la pregunta de cual teoría de la historia le sirve más en su trabajo, los profesores contestaron en un 25 % que la marcada en el libro de texto, otro 25 % que la psicogenética de Piaget, el resto no contestó. ¿Que nos dicen estas respuestas? Que los profesores no entienden qué es una teoría de la historia. La teoría psicogenética de Piaget es una teoría del aprendizaje y no de la historia. Los libros de texto no marcan ninguna teoría, ésta está, en última instancia, formando parte del currículum oculto. El silencio del resto corrobora lo que hemos dicho anteriormente.

Las respuestas a las preguntas 4,5,6,7 y 8 repiten la misma experiencia de las

plantadas en el cuestionario número uno. De nueva cuenta parece que estamos ante una clase de profesores que utilizan las más variadas técnicas modernas de aprendizaje, que analizan su trabajo, que planean sus labores docentes.

Las respuestas a la pregunta número cuatro nos sugiere una clase de profesores que conocen los objetivos de la enseñanza de la historia. Pero la respuesta a la pregunta número 10 nos desbarata esa impresión.

Las respuestas a la pregunta 5 nos transportan a un maestro reflexivo, autocrítico, que conoce a sus alumnos, que sabe de sus limitaciones y de las de sus alumnos. ¿Es esto cierto? Confrontémoslo con las observaciones hechas en la investigación de campo.

Por la forma en que los encuestados respondieron a las preguntas 7 y 8 pareciera que estos, al elaborar sus estrategias didácticas, lo hacen a partir de una evaluación de las necesidades y de un diagnóstico de la situación del entorno en que se desenvuelve el grupo.

Pero las respuestas a las preguntas 9 y 10 desmoronan el castillo de naipes construido por las respuestas optimistas de los profesores a las últimas preguntas de ambos cuestionarios.

¿Cómo es posible que los maestros, que contestaron en un 75 % que desconocen los objetivos a largo plazo de la enseñanza de la historia en el plan y programa de estudios, puedan responder con tanto optimismo a las preguntas en las que hemos planteado nuestra duda en cuanto a la veracidad de la respuesta?

Los profesores que desconocen los objetivos de una asignatura en el plan de estudios y en el programa, difícilmente pueden llevar a cabo una correcta labor de planeación, de diseño de estrategias didácticas funcionales. En esta clase de objetivos está el fundamento de toda actividad de planeación educativa, de establecimiento de metas de enseñanza-aprendizaje.

Además, ¿cómo es posible que los profesores conozcan en un 75 % los objetivos a largo plazo de la enseñanza de la historia y desconozcan, también en un 75 %, los objetivos de la enseñanza de la historia en el plan y programa de estudios.

La respuesta a estas interrogantes podemos encontrarla en la observación del trabajo de los docentes que se hizo en el aula. En el aspecto sustantivo, de conocimiento de la historia, nos encontramos con que los profesores parecen tener un conocimiento general de los sucesos históricos pero, por la forma en que los manejan con los alumnos, hay que señalar que no cuentan con los suficientes fundamentos teóricos de la historia. Las clases observadas fueron verbalistas, poco participativas, echando por tierra las respuestas óptimas de los cuestionarios. Pudimos registrar falta de motivación en los alumnos y desinterés hacia el trabajo que se desarrollaba en el aula. No pudimos registrar indicios que nos hicieran pensar que los profesores utilizan, como dicen, elementos de la teoría psicogenética de Piaget, más bien encontramos un desarrollo conductista del trabajo en el salón de clase.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Fructífero consideramos lo realizado en este trabajo. Por un lado nos hemos permitido tener un esbozo teórico relativo a las estrategias didácticas en la parte referida al marco teórico-conceptual. Un ejercicio instructivo de investigación documental que puso en juego nuestros conocimientos y destrezas adquiridas a lo largo de nuestro estudios en esta licenciatura.

Más adelante pudimos avanzar en el manejo de las cuestiones metodológicas estableciendo, primero, un marco referencial con el cual accionar en relación a nuestro marco teórico y, seguidamente, en el diseño y uso de instrumentos de recolección de información, de manejo de datos y de análisis de los mismos.

Por último, todo lo que hemos aprendido acerca de nuestro problema de estudio como resultado de este trabajo de investigación de campo, que nos permite arribar a conclusiones y sugerencias que más adelante presentaremos.

Una primera conclusión es la consideración del beneficio que significa la elaboración de esta clase de trabajos para la obtención del título de licenciatura, que, de no ser requerido, no nos pondría en contacto con este tipo de actividades académicas que completan nuestra formación profesional.

En cuanto al fondo de nuestra investigación podemos señalar lo siguiente a manera de conclusiones:

- Que como lo establecimos en nuestras hipótesis, la obtención de buenos

resultados educativos depende de una adecuada labor de planeación. Pudimos constatar que los malos resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje son producto, entre otras cosas, de la falta de planeación, o de su inadecuado planteamiento.

- Que la hipótesis comprobada en nuestra investigación de campo, nos obliga a replantear la necesidad de la planeación del trabajo escolar, y la necesidad de profundizar la capacitación de los profesores en esta clase de labores.

- Que los profesores, por las respuestas obtenidas, tiene un adecuado conocimiento del concepto de estrategias didácticas, pero que necesitan profundizar en su conocimiento teórico para estar en mejores posibilidades de diseñar éstas adecuadamente.

- Que los educadores no utilizan las estrategias didácticas en forma sistemática y, por ello, la falta de planeación incide en la baja calidad de sus resultados educativos.

- Que los docentes desconocen los objetivos generales del sistema educativo, del plan de estudios y de los programas de las asignaturas. Asuntos básicos en los que descansa una buena labor de planeación.

- Que los profesores cuentan, en general, con un aceptable nivel de formación profesional.

- Que los docentes tienen un fuerte lazo laboral, en relación al tiempo que tienen

laborando, al tiempo en que terminaron sus estudios, a su edad, y a sus compromisos familiares.

- Que los profesores tienen un conocimiento general acerca de los temas de historia, pero carecen de formación teórica en la materia.

- Que los docentes conocen, en lo fundamental, las teorías del aprendizaje pero no las aplican en el trabajo diario en el aula.

- Que los libros de textos tienen, subyacentemente, una concepción psicogenética que choca, en la práctica, con la actitud conductista del docente.

- Que la práctica real de la actual escuela en nuestro país responde al modelo tradicionalista.

- Que la escuela nueva sigue siendo una aspiración en nuestro medio.

Por lo que nos permitimos sugerir que las autoridades educativas, al más alto nivel, diseñen estrategias que hagan penetrar en la planta docente nacional, la necesidad de incorporar la planeación como una actividad rutinaria del trabajo escolar. Nada de la actual práctica docente cambiará si no se lleva al terreno de la conciencia la necesidad del cambio. Es necesaria una nueva actitud de los docentes hacia la planeación, que haga del uso de las estrategias didácticas una acción común. Corresponde a las autoridades diseñar y emprender las acciones de este magno esfuerzo de cambio. De lo contrario todos los esfuerzos de formación y capacitación quedarán en el olvido. No puede explicarse de otra forma que, a pesar

de años de mejoramiento profesional, los profesores no modifiquen su práctica docente, que sigan encarrilados en una escuela tradicionalista, mientras en cursos y programas de capacitación reciben enseñanzas acerca de las últimas novedades pedagógicas.

El esfuerzo de educación continua, capacitación y mejoramiento profesional de los docentes ha sido permanente en nuestro país. Años de esfuerzos gubernamentales por elevar la calidad de la educación parecen no dar los frutos esperados. Y es que junto a la necesidad del cambio debe darse la aceptación consciente del mismo por parte de los actores de la transformación. Debe penetrarse en la conciencia magisterial para cambiar la actitud ante la planeación del trabajo escolar, que supondrá una reutilización de los conocimientos teóricos y de las técnicas pedagógicas que se han puesto al alcance de los profesores.

Esta revaloración supondrá un proceso de análisis y autocrítica que llevara a la modificación de las actuales prácticas docentes. Como fue posible ver en la información obtenida a través de los cuestionarios, los profesores no ignoran los elementos teóricos básicos de la planeación, mas no la practican. Conocen la escuela nueva pero desarrollan su trabajo de acuerdo a los moldes de la escuela tradicional.

Muchos medios de formación y capacitación profesionales tiene el profesor a su alcance en nuestro país, la U.P.N. es el más relevante de ellos, en ellos se enseñan los últimos adelantos teóricos y técnicos de las ciencias de la educación y, a pesar de los años, los docentes no modifican sustancialmente su práctica docente. Los títulos y diplomas obtenidos son sólo una vía para el mejoramiento salarial, y para el aumento de la consideración y el prestigio sociales.



Nuestra sugerencia es que junto al esfuerzo sostenido de educación continua, de formación y capacitación profesionales, se abra un nuevo capítulo en la vida educativa nacional, que desde la más alta autoridad, impulse una nueva concepción magisterial, para incorporar verdaderamente, en la práctica cotidiana, todo lo que durante la formación y capacitación se ha adquirido. Para que la nueva escuela sea una realidad, y que la escuela tradicional sólo subsista en lo más noble que pueda aportar.

## BIBLIOGRAFIA

- CARR, H. Edward      ¿Qué es la historia? Ariel, México, 1988, p. 217.
- DIAZ BARRIGA, Angel      Didáctica y Currículum. Nuevo Mar, México, 1985. p. 150.
- DIAZ BARRIGA, Angel      Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas, México, 1990. p. 74.
- GALLO, Miguel Angel      ¿Qué es la historia? Quinto Sol, México, 1987. p. 186.
- GARTNER, Friedrich      Planteamiento y conducción de la enseñanza. Kapelucz, Buenos Aires, 1985. p. 207.
- GUILLEN DE REZZANO, Cleotilde      Didáctica especial, Kapelucz, Buenos Aires, 1966. p. 316.
- LEIF J. y RUSTIN, G.      Didáctica de la historia y la geografía. Kapelucz, Buenos Aires, 1974. p. 142.
- NERVI, Juan Ricardo      Didáctica normativa y práctica docente. Kapelucz, Buenos Aires, 1985. p. 262.

RECASENS SICHES,

Luis

Sociología. Porrúa, México, 1989. p. 682.

ROGER Gilbert

Las ideas actuales en pedagogía. Compendio de las Ciencias de la Educación. Grijalbo, México, 1977. p. 154.

TABA, Hilda

Elaboración del currículo. Troquel, Buenos Aires, 1990. p. 662.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION, Santillana, México,

1984, T. 1, p. 1520. T. 2, p. 744.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Alternativas didácticas en el cam

po de lo social. Antología SEP-UPN, México, 1985. p. 315.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Teorías del Aprendizaje, Antología

SEP-UPN, México, 1985, p. 450.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Ciencias Naturales, evolución y

enseñanza. Antología. SEP-UPN, México, 1985, p. 248.