



**Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Investigación, Innovación
y Educación Superior**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

ARMANDO ARTURO RAMÍREZ VARGAS

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JUAN RAMÓN MANZANILLA DORANTES

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2016



Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Investigación, Innovación
y Educación Superior



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

ARMANDO ARTURO RAMÍREZ VARGAS

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JUAN RAMÓN MANZANILLA DORANTES

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2016



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yuc., 19 de mayo de 2016.

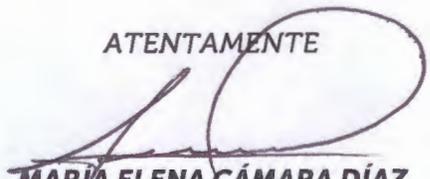
ARMANDO ARTURO RAMIREZ VARGAS.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:

**LA INFLUENCIA DE LA FORMACION DOCENTE DEL PROFESOR DE
EDUCACION PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.**

Presentada para optar al grado de **Maestro en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **Mtro. Juan Ramón Manzanilla Dorantes** y aprobada por los lectores, **Dr. Armando Peraza Guzmán, Mtro Macedonio Martín Hu y Dra. Azurena María del Socorro Molina Molas**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE


MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MÉRIDA

AGRADECIMIENTOS

¡Qué hermoso significado encierra la palabra gracias!

Qué satisfacción más grande es llegar al final de algo que después de algunos ayeres se ha vuelto a retomar encontrando el camino que me lleve hacia tan ansiado objetivo, en cual participaron familiares, amigos, compañeros, maestros, etc., quienes de alguna manera forman parte de este proyecto.

Después de concluir lo que para mí fue un reto, quiero hacerle extensivo mi más sincero agradecimiento:

A mi esposa Lilia María Chablé Segura por su apoyo incondicional para lograr mi superación profesional, brindándome aliento, consejos, cariño y comprensión en los momentos difíciles en los cuales me angustiaba por la carga de trabajo.

A mis hijos Karol Angélica y Armando Esteban Ramírez Chablé, quienes con su apoyo moral y comprensión me brindaron ese aliciente necesario para salir adelante y lograr los objetivos propuestos.

A los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A módulo Peto, Carlos Rubén Ojeda Cerón, Juan Ramón Manzanilla Dorantes, Arturo Bobadilla González y Nelly Ojeda y Cetina quienes en su momento de alguna manera contribuyeron con sus conocimientos, saberes y enseñanzas en mi formación docente.

A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Mérida, por brindarme la oportunidad alcanzar el título de maestro después de un largo período de tiempo.

A la maestra María Elena Cámara Díaz por haberme dado la oportunidad de integrarme al proceso de titulación, confiando en mi persona para sacar adelante los trabajos que se requerían.

A la maestra Ligia Espadas Sosa, por brindarme su apoyo incondicional durante la culminación de los trabajos y depositar en mi persona una entera confianza para alcanzar la meta trazada.

De manera muy especial al Maestro Juan Ramón Manzanilla Dorantes que me aceptó como su asesorado desde el primer momento, no dudando de que juntos podíamos lograr que los trabajos llegaran a feliz término.

Al Doctor Armando Peraza Duarte y al maestro Macedonio Martín Uh, quienes con sus orientaciones teóricas, metodológicas y pedagógicas me proporcionaron elementos para complementar el presente trabajo.

Al Maestro Ramón Guillermo Barrera Heredia por brindarme todas las facilidades para lograr culminar este trabajo y con ello alcanzar el grado académico de maestro.

A mi entrañable amigo y compañero de toda la vida LEP. Mauri Alberto González Valencia, con quien compartí momentos de angustia, estrés, desesperación, etc. durante la elaboración de este documento; siendo quien me alentaba a seguir adelante siempre brindándome su apoyo incondicional y desinteresado en los momentos difíciles.

ÍNDICE

Página

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. Marco referencial.....	4
1.1 Antecedentes del problema.....	4
1.2 Establecimiento del problema.....	7
1.3 Establecimiento de la hipótesis.....	8
1.4 Variables.....	9
1.5 Hipótesis secundarias.....	9
1.6 Importancia del estudio.....	10
1.7 Objetivos de la investigación.....	12
1.8 Limitaciones y delimitaciones.....	12
1.9 Definición de términos.....	14
CAPÍTULO 2. Fundamentación teórica para la enseñanza de la historia	18
2.1 Una noción general de formación docente.....	18
2.2 La formación docente, elemento básico para el trabajo escolar.....	19
2.3 La importancia del fortalecimiento de la formación docente y el papel del profesor.....	21
2.4 Una noción general de currículo.....	24
2.5 El Plan y Programas de la Educación Primaria 1993.....	26
2.6 La historia en el mapa curricular de la educación primaria.....	27
2.7 Los propósitos, el enfoque, los contenidos y las formas de evaluación de la historia.....	28
2.8 El constructivismo y la enseñanza de la historia.....	35
2.9 El desarrollo del niño y el aprendizaje de la historia.....	37
2.10 La importancia del estudio de la historia en la escuela primaria.....	39

2.11 La función social del conocimiento histórico.....	41
2.12 El sentido formativo de la historia.....	43
CAPITULO 3. Metodología de la investigación.....	45
3.1 Tipo de estudio.....	45
3.2 Diseño del estudio.....	45
3.3 Población.....	46
3.4 Muestra.....	47
3.5 Datos requeridos.....	48
3.6 Aplicación de los instrumentos.....	49
3.7 Obtención de los datos.....	51
3.8 Análisis de los datos.....	54
CAPITULO 4. Análisis e interpretación de los datos y resultados.....	61
4.1 Variable 1.....	61
4.2 Variable 2.....	64
4.3 Correlación variable 1 y variable 2.....	69
CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFÍA.....	76
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La formación docente a través del tiempo ha sido un factor determinante en el logro de un desempeño educativo en el aula, por lo tanto es considerada como un elemento básico e indispensable para que un docente adquiera habilidades, destrezas y desarrolle aptitudes que le permitan enfrentar los retos y obstáculos que se le presenten a lo largo de su labor educativa.

Con este trabajo de investigación se pretende conocer la influencia que existe entre la formación docente de los profesores con las formas de enseñanza que utilizan al desarrollar sus clases, y cómo la falta de una constante actualización y fortalecimiento de la misma puede ser un elemento determinante en el logro de los objetivos trazados con los alumnos.

Por otra parte, es importante señalar que dicha formación debe de estar en un constante proceso de actualización y capacitación permanente que la ponga a la vanguardia con los cambios e innovaciones que surgen en el ámbito educativo con las reformas actuales del mundo globalizado en que vivimos.

Cabe señalar que en muchos casos los docentes por distintos motivos han dejado a un lado u olvidado fortalecer su formación a lo largo de los años, estableciendo desfases con las prácticas y pedagogías actuales.

El maestro, es el centro innovador de la práctica docente, es el actor principal de los logros alcanzados por sus alumnos, de manera que debe ser un profesional en todo momento con un amplio sentido ético y responsable en el desempeño de su labor.

Por ello conseguir profesores con una formación adecuada es una meta importantísima para los sistemas educativos modernos, tanto desde el punto de vista económico como institucional y pedagógico. La formación docente debe estar al día en cuanto a las materias científicas y pedagógicas, así como con el contacto con las formas de actuación docente más actuales, son hoy una exigencia ineludible para los profesores y uno de los factores que inciden fuertemente en la eficacia de su trabajo y por consiguiente, en la “calidad de la educación”.

El propósito central de esta investigación es conocer la relación que existe entre la formación docente de los profesores y la enseñanza de la historia en la escuela primaria.

Esta investigación se llevó a cabo porque se ha podido notar que existen profesores que se encuentran constantemente en un proceso de actualización y otros que no, lo cual de alguna manera repercute en la enseñanza de la historia, es decir, las formas de enseñanza varían de acuerdo a la formación de los docentes reflejando resultados diversos en cuanto a los aprendizajes de los alumnos.

El presente trabajo se enfoca solamente a la asignatura de historia, ya que es en ella en donde se pudo notar cómo los alumnos carecen de los conocimientos históricos básicos, habilidades, actitudes y valores, los cuales no se ven reflejados en sus saberes y acciones.

La investigación se realizó con los grupos de tercero a sexto grados de la escuela primaria "Joaquín Barrera González" de la comunidad de Ticul, Yucatán.

Se trabajó con esos alumnos, debido a que en estos grados se enseña de manera formal la asignatura con contenidos específicos y no de manera integrada como en el primer ciclo, además los alumnos se encuentran con un mayor grado de madurez cognitiva, lo cual les permite observar, comprender y valorar los cambios que ocurren a través del tiempo en el mundo en que viven.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes del problema en donde se mencionan la importancia de la formación docente y algunos trabajos de investigación realizados en este ámbito.

Seguidamente se presenta el establecimiento del problema en el cual se hace mención de la problemática en sí y de la pregunta de investigación. En el establecimiento de la hipótesis, se mencionan las características que debe tener una hipótesis y se enumeran las hipótesis secundarias que se llevarán a verificación.

En la importancia del estudio se presenta el porqué de la investigación y quiénes saldrán beneficiados con ésta.

Asimismo, se presentan los objetivos de la investigación que vienen a ser los propósitos o metas que se pretenden alcanzar y, por último aparecen las limitaciones y delimitaciones las cuales mencionan los obstáculos a que se enfrentó la investigación para poder llevarse a cabo, el tiempo en que se desarrollará y los conceptos en que se basará.

En el segundo capítulo se presenta la fundamentación teórica para la enseñanza de la historia, en donde se señalan aspectos como la formación docente, su importancia y la necesidad de una constante actualización para estar a la vanguardia con el mundo globalizado.

También se incluye información acerca de una noción de currículo, las características del plan y programas de la educación primaria 1993, el lugar que ocupa la historia en el mapa curricular, así como los propósitos, enfoque, contenidos y formas de evaluación que contempla el plan de estudios.

Además de teorías como el constructivismo y del desarrollo del niño, se mencionan la importancia de la historia en la escuela primaria, su función social y valor formativo para el aprendizaje de los alumnos.

El tercer capítulo presenta la metodología empleada durante el proceso de investigación, en ella se hace mención del tipo de estudio, el diseño del estudio, la población y la muestra con la cual se realizaron los trabajos, asimismo se mencionan cuáles fueron los datos requeridos con los involucrados, cómo y a quiénes se les administraron los instrumentos con los cuales se recopilaron y obtuvieron la información necesaria y, por último el análisis de los datos.

El análisis e interpretación de los datos y resultados a los cuales se llegó con la investigación aparecen en el cuarto capítulo, describiéndose en él todo aquello que se pretendía conocer, observar y analizar en las variables 1 (formación docente) y 2 (enseñanza de la historia), es decir, el comportamiento de cada una (por separado) en condiciones reales de trabajo, asimismo se describe la correlación que se establece entre ambas y la influencia de una sobre la otra.

Seguidamente aparecen las conclusiones a las cuales se llegó al término de la investigación.

A continuación se presenta la bibliografía revisada en la cual se enlistan los autores y las obras consultadas durante la investigación para darle sustento teórico al trabajo.

Como parte final se incluyen los anexos los cuales tienen como función clarificar y hacer objetiva la información descrita en el cuerpo del trabajo a fin de lograr una mejor comprensión del contenido del mismo.

CAPÍTULO 1

MARCO REFERENCIAL

1.1 Antecedentes del problema

Actualmente es posible notar que en el campo educativo se siguen presentando una gran multiplicidad de problemas que de una u otra manera afectan la labor educativa de los profesores en las aulas y que repercuten en el aprovechamiento escolar de los educandos.

Sin embargo, cabe señalar que uno de los grandes inconvenientes que hay en la actualidad en la educación es que en México no se realiza investigación educativa (Schmelkes, 1993), por lo tanto, no se profundiza en el conocimiento del porqué ocurren determinados efectos en la educación.

Cabe señalar que la investigación es un elemento de suma importancia que el docente debe adoptar dentro de su formación profesional como algo indispensable que le permita obtener explicaciones para mejorar su práctica educativa, tomando conciencia de todo aquello que es mejorable detectando las necesidades reales de los alumnos y generando una postura profesional flexible y abierta a nuevas alternativas docentes y culturales.

Esto estará enfocado al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje que el docente lleva a cabo con sus alumnos, poniendo en práctica numerosas técnicas, métodos, estrategias, actividades, etc., que faciliten el logro de los objetivos y metas trazadas.

El mejoramiento de la práctica educativa se logrará si el docente se interesa por apropiarse de las herramientas necesarias mediante su asistencia y participación en cursos, talleres, diplomados, etc., en donde ponga en juego su interés, motivación, dinamismo y capacidad de innovación.

Por lo tanto, siendo la investigación un elemento importante en la formación docente, se pretende realizar un trabajo de esta naturaleza, el cual tiene como finalidad conocer la influencia de la formación docente de los profesores de educación primaria en la enseñanza de la historia.

Para fundamentarlo fue necesario recurrir a algunos trabajos de investigación llevados a cabo con anticipación sobre el tema para de allí retomar la problemática y darle tratamiento.

Algunos de los trabajos encontrados en el ámbito en el que se trabajaría son:

La tesis de maestría titulada "El aprendizaje de la historia en la escuela primaria" (Molina, 1999), en el que se atienden temas relacionados con los enfoques de la historia a través del tiempo y las concepciones que se tienen de ella, la historia crítica y reflexiva; algunas reflexiones sobre los hechos históricos y su objetividad, así como la manipulación e imparcialidad de que ha sido objeto; la importancia social del aprendizaje de la historia para la educación del país.

Con este trabajo se pudo palpar que el estudio de la historia es altamente complejo y esto hace más difícil de comprenderla. Sin embargo con los resultados de esta investigación, se pretende hacer una invitación a los maestros a incursionar en ésta disciplina para poder lograr un amplio desarrollo de la misma.

Otro trabajo es el titulado "Análisis crítico de la didáctica de la historia" (Argáez, Hernández, Peralta, 1994), en el cual se abordan mediante un análisis crítico la didáctica de la historia, el problema que se presenta para enseñar historia con las formas tradicionales, se manejan algunas consideraciones sobre objetividad e ideología y su influencia en el hecho histórico, la organización del currículo de historia, la influencia de algunos factores que afectan la adquisición del conocimiento histórico y un análisis crítico acerca de la didáctica de la historia.

Las conclusiones a las que se llegaron con este trabajo hacen referencia a que los docentes le asignen poca importancia al proceso enseñanza-aprendizaje, que durante éste el docente presenta de manera fragmentada los contenidos, se menciona que los contenidos de los libros de texto presentan verdades absolutas y que evitan la confrontación de los mismos con otras fuentes bibliográficas, por último se pretende lograr un cambio en el quehacer docente y en el trabajo en el aula en cuanto al currículo y las prácticas escolares.

Asimismo se recurrió a la obra “La importancia del estudio de las Ciencias Sociales en la escuela primaria” (España, Moreno, 1995), en el que se hace referencia a diversos materiales de diferentes autores los cuales proporcionan una amplia información sobre la construcción de las nociones sociales de los niños y su repercusión en la formación social de los mismos; la importancia de las ciencias sociales en el currículo de la educación primaria y un análisis crítico de la didáctica de los estudios sociales.

En él se llegan a conclusiones que se refieren a la influencia del desarrollo del niño en su aprendizaje histórico, el papel de la institución escolar dentro del currículum, la adquisición de los conocimientos históricos y la enseñanza formal de la asignatura mediante la comprensión y análisis de los sucesos.

Un último trabajo al que se recurrió para analizar la información se refiere a “Una propuesta para la enseñanza de la historia en la escuela primaria” (Solís, 1997), en la cual se habla de un cambio en la enseñanza de la historia, la tradicional por la activa, el desinterés que los alumnos demuestran por la asignatura, la falta de vinculación entre las teorías relacionadas con la historia y la realidad, los elementos implicados en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia y una propuesta metodológica, mediante una serie de estrategias para lograr aprendizajes significativos en los niños.

Con este trabajo se llegó a percibir que la enseñanza de la historia tiene muchas deficiencias, en cuanto a planeación, realización, ejecución y evaluación, para ello es necesario lograr que los alumnos se familiaricen con actividades como: analizar, criticar, argumentar, sintetizar, etc., sus aprendizajes mediante el uso de la nueva didáctica de la historia.

Dichas investigaciones servirán para tener una idea de cuánto se ha investigado acerca de ésta problemática y cuánto hace falta por hacerlo, por lo cual a continuación se describe con mayor amplitud la problemática objeto de estudio para tener una mejor comprensión al respecto.

1.2 Establecimiento del problema

Una de las situaciones problemáticas que ejercen influencia sobre la manera de enseñar la historia está relacionada con la formación docente que los profesores poseen y a la constante o poca actualización que reciben para estar al margen de los cambios e innovaciones que se presentan en materia educativa.

Debido a esto se considera que la formación docente ha sido fundamental para lograr un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza, pues ella aporta elementos que el profesor utiliza para llevar a cabo su labor educativa.

Es posible decir, que una gran parte de los profesores han descuidado este aspecto tan importante para mantenerse al día con las innovaciones y han preferido permanecer solamente con su formación inicial básica sin preocuparse por actualizarla.

Con base a ello, el problema objeto de estudio fue posible detectarlo debido a que se notó un desinterés por la signatura de parte de algunos docentes, así como una falta de motivación por preparar sus clases y desarrollar el proceso enseñanza de la historia de manera amena y atractiva, por el contrario era desmotivante para el alumno y en muchos casos fastidiosa y tediosa, repercutiendo esto en la enseñanza de los contenidos históricos y por consiguiente en el aprendizaje de los educandos. Esto afectaba grandemente las clases de la asignatura.

Lo anteriormente señalado nos hizo reflexionar acerca de cuál era la relación existente entre la formación docente de los profesores y la enseñanza de la historia, por lo tanto nos llevó a formular algunas interrogantes como las siguientes:

¿Cómo está vinculado el desarrollo de las clases de historia con el aprendizaje de los alumnos?

¿La formación docente que tienen los profesores tiene relación con la enseñanza de la asignatura de historia?

¿Cuál es la razón por la que las clases de historia no se llevan a cabo de igual manera en los grupos escolares?

¿Conforme los profesores actualizan su formación docente mejoran la enseñanza de la historia?

¿Los profesores que tienen un mejor conocimiento del enfoque, estrategias y sugerencias metodológicas para la enseñanza de la historia son aquellos que tienen más años de servicio docente?

¿Cómo se relacionan las formas de enseñanza que emplean los docentes en las clases de historia con el tipo de formación docente que poseen?

Cabe mencionar que la problemática detectada se centra básicamente en la manera de cómo los docentes enseñan la historia a los niños y de qué manera la formación docente que tienen puede influir en el desarrollo de los aprendizajes de los pequeños.

Por lo tanto, esta problemática nos remite directamente a investigar qué tanto y cómo la diversidad en la formación docente de los profesores de educación primaria tiene que ver en el aprendizaje de los conocimientos históricos.

Debido a todo lo anteriormente mencionado, es posible decir que nos encontramos frente a un problema que se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela primaria, el cual repercute en gran medida en el aprovechamiento de los educandos, el cual se enunció de la siguiente manera:

¿Cómo influye la formación docente del profesor de educación primaria en la enseñanza de la historia, en los grupos de 3° a 6° grados, de la escuela “Joaquín Barrera González” de la comunidad de Ticul, Yucatán?

1.3 Establecimiento de la hipótesis

En toda investigación de carácter científico, es necesaria la enunciación de una o varias hipótesis, las cuales serán sometidas a verificación empírica y científica. Esta(s) consiste(n) en una(s) afirmación(es) derivada(s) de la pregunta de investigación que encierra(n) la relación entre dos o más variables, una denominada independiente o causa de la problemática y la otra conocida como dependiente que viene a ser el efecto o consecuencia de la primera (Hernández, 2000).

Se entiende por hipótesis, las posibles explicaciones que se formulan en torno a la problemática detectada y por variables los factores que ejercen influencia en la misma.

Por lo tanto la hipótesis con sus variables, serán el marco rector que guíe el proceso de investigación, ya que con base a ellas se tratará de conocer qué tanto se relaciona una sobre la otra y viceversa, a fin de dar a conocer la veracidad o falsedad de la hipótesis enunciada para explicar la problemática objeto de estudio.

Dicha hipótesis con sus variables se enunciaron de la siguiente manera:

Hipótesis

“La formación docente del profesor de educación primaria influye en la enseñanza de la historia, en los grupos de 3° a 6° grados, de la escuela “Joaquín Barrera González” de la comunidad de Ticul, Yucatán”.

1.4 Variables

Asimismo, es necesario identificar las variables que servirán para guiar el proceso de investigación y sobre las cuales girará la misma. Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse. La variable se aplica a un grupo de personas u objetos, los cuales pueden adquirir diversos valores respecto a la variable. Las variables adquieren valor para la investigación científica cuando pueden ser relacionadas con otras. En este caso se les puede denominar “constructor o construcciones hipotéticas” (Ibidem. pág. 17).

En este caso las variables se enunciaron de la siguiente manera:

Variable 1

La formación docente del profesor de educación primaria.

Variable 2

La enseñanza de la historia.

1.5 Hipótesis secundarias

Cabe señalar que además de la hipótesis principal la cual será sometida a comprobación, también existen otras que durante el proceso de investigación serán respondidas y sometidas a verificación, entre las que podemos mencionar:

H1 “El papel que desempeña el maestro durante las clases de historia es importante para el logro de los propósitos de la asignatura.”

H2 “La investigación, lectura y actualización permanente de la información histórica permite al docente vincular el pasado con el presente de mejor manera y a su vez le proporciona un mayor número de elementos para desarrollar su labor docente.”

H3 “El tradicionalismo en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia provoca actualmente aprendizajes memorísticos, fragmentados y sin sentido real para el educando llevándolo hacia el desinterés por la asignatura.”

H4 “El completo dominio en el uso y manejo de los materiales de apoyo de historia por parte del profesor de grupo, mejorará la enseñanza de la asignatura.”

1.6 Importancia del estudio

El presente trabajo reviste importancia porque mediante él se pretende conocer qué influencia existe entre la formación docente y la enseñanza de la historia, así como tratar de despertar la conciencia de los profesores acerca de la necesidad de actualizarse permanentemente en busca del fortalecimiento de su formación profesional.

La investigación puede servir además como modelo para realizar otras investigaciones semejantes o bien para conocer de qué manera la formación docente resulta un factor determinante en el logro de los resultados educativos, lo cual se refleja en el aprovechamiento de los educandos, específicamente en la asignatura de historia.

Esta investigación se llevará a cabo ya que los docentes han descuidado bastante el proceso de actualización y capacitación permanente de su formación profesional, que los lleve a mejorar su labor educativa en el aula en la asignatura de historia, de manera que logren una mejor enseñanza de los contenidos.

Lo anterior propicia que el docente en la mayoría de los casos lleve a cabo una práctica tradicional y como consecuencia de ello los alumnos demuestren poco interés por los contenidos históricos, ya que no se emplean estrategias didácticas, dinámicas grupales, técnicas de enseñanza variadas, materiales didácticos y diversas formas de evaluación que hagan ameno el trabajo cotidiano del profesor de grupo en las clases que se desarrollan.

Se pretende conocer cómo se relaciona todo lo anterior con la enseñanza de la historia en los alumnos, así como en su formación histórica.

Asimismo, se pretenden conocer las concepciones y dominio que tienen los profesores acerca del currículo de la educación primaria y de la asignatura en el plan de estudios vigente. (SEP, 1993)

Otras razones por las cuales se lleva a cabo este estudio es el de investigar y aprender más sobre el tema, así como el acrecentar las propias experiencias y conocimientos sobre el mismo y el trabajo de investigación.

Es necesario señalar que se realizará para conocer con mayor profundidad cómo la diversidad en la formación docente que poseen los profesores tiene relación con la importancia que le asignan a la historia, así como también para averiguar qué tanta influencia tiene en la enseñanza de la misma; y de qué manera las técnicas de enseñanza, dinámicas grupales, estrategias didácticas, recursos didácticos y formas de evaluación, ayudan a facilitar la labor educativa del docente; por último, para valorar la importancia del uso y manejo de los enfoques actuales para la enseñanza de la asignatura y del uso de los libros de apoyo, a fin de demostrar su valía en el logro de mejores aprendizajes históricos, cívicos y culturales de los niños.

Es importante mencionar que con este trabajo se beneficiará en primer lugar a los educandos, ya que al tomar en cuenta sus capacidades y características podrán lograr mejores aprendizajes que los ayuden a fortalecer sus valores históricos, cívicos y culturales; los cuales formarán parte de su identidad nacional.

De la misma manera se beneficiará el desarrollo de la labor educativa, ya que el maestro al hacer uso de las diversas herramientas de trabajo despertará el interés de los educandos por la asignatura y la hará amena, de fácil comprensión, dinámica y objetiva, facilitando con esto el desarrollo del proceso de enseñanza.

Finalmente los docentes también saldrán beneficiados con este estudio, ya que se demostrarán elementos que hacen importante la asignatura y otros que influyen en la concepción que se tiene de la historia, con el fin de modificar su formación docente y su concepción curricular.

Con esta investigación se pretende tratar de superar el problema que se presenta en la enseñanza de la asignatura de historia en la escuela primaria, ya que debido a la poca importancia que se le asigna por el docente es vista como poco relevante, en ocasiones como de “relleno”, restándole de este modo importancia en el aprender del niño.

1.7 Objetivos de la investigación

Todo trabajo de investigación debe girar en torno a una serie de propósitos o metas que se pretenden alcanzar, los cuales en muchos casos se presentan como una serie de objetivos con base a los cuales se habrán de desarrollar los trabajos que permitirán llegar a explicaciones y conclusiones posteriores. Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y deben ser susceptibles de alcanzarse (Rojas, 1981); son las guías del estudio y durante todo su desarrollo deben tenerse presente. Evidentemente, los objetivos que se especifiquen han de ser entre sí. También es conveniente comentar que durante la investigación pueden surgir objetivos adicionales, modificarse los objetivos iniciales e incluso ser sustituidos por nuevos objetivos, según la dirección que tome la investigación.

Por lo tanto, los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación son los siguientes:

- Identificar en qué medida se relaciona la formación docente del profesor de educación primaria con la enseñanza de la historia.
- Identificar los diversos tipos de formación docente que tienen los profesores de educación primaria.
- Definir la importancia de la actualización permanente de la formación docente.
- Describir las concepciones y dominio que tienen los docentes acerca del currículo de la educación primaria.
- Identificar las formas de enseñanza y evaluación que utilizan comúnmente los docentes en la asignatura de historia.
- Reconocer la importancia de la fundamentación psicopedagógica que tienen los docentes para realizar adecuaciones en las formas de enseñanza de la asignatura de historia.

1.8 Limitaciones y Delimitaciones

En todo proceso de investigación, el investigador se enfrenta a innumerables situaciones problemáticas que en muchos casos representan obstáculos difíciles de

vencer, los cuales de alguna manera van entorpeciendo todo el proceso que se está llevando a cabo para darle tratamiento a la problemática detectada.

Entre los inconvenientes a los que se ha tenido que enfrentar la investigación se encuentran:

- La falta de experiencia del investigador en este campo de acción.
- Los recursos financieros con los que se cuentan para adquirir los materiales e implementos necesarios para llevar a cabo las acciones.
- El tiempo con el que se cuenta para llevar a cabo las actividades programadas.
- La poca experiencia del investigador en el manejo de la estadística matemática.
- Los inconvenientes que surgen con los actores involucrados para llevar a cabo las acciones.
- La falta de una cultura relacionada con la investigación educativa en la escuela primaria.

Cabe señalar que este trabajo de investigación, abarcará un período de tiempo comprendido de marzo del 2005 a enero del 2007, durante éste se elaborarán y aplicarán varios tipos de instrumentos con el fin de recopilar la información como son: entrevistas, encuestas, cuestionarios, diarios de campo, listas de cotejo, reportes de observación, etc., con el fin de contar con la información necesaria para la investigación, así como para implementar diversas técnicas, estrategias y dinámicas que permitan apoyar la enseñanza de los contenidos de la asignatura.

Se destinó un plazo de 21 meses, ya que se consideró un tiempo suficiente y razonable para darle tratamiento a la problemática mediante la investigación documental y de campo, las cuales permitirán conocer con mayor profundidad el problema objeto de estudio.

Durante este tiempo se trabajará con los grupos de 3° a 6° grados de la escuela primaria "Joaquín Barrera González" de la comunidad de Ticul, Yucatán, y con sus respectivos maestros de grupo.

Con lo anterior se abarcarán estudios en los alumnos acerca de cómo se les enseña la historia, del desarrollo del proceso enseñanza que lleva a cabo el profesor y la influencia de la formación docente en el desarrollo de la práctica educativa.

Cabe señalar que en éste mismo período de tiempo se aplicarán una serie de instrumentos tanto a maestros como a los alumnos, para conocer en los primeros su

conocimiento y dominio acerca de los lineamientos generales que se establecen en los programas y materiales de apoyo para la enseñanza de la asignatura de historia y en los segundos con el fin de saber qué tanto se han aprovechado los contenidos de la asignatura y cómo han incrementado culturalmente los saberes de los educandos.

1.9 Definición de términos

Para el desarrollo del estudio es importante definir las variables con las que se trabajarán, tanto en forma conceptual como operacional, para ello se presentan los conceptos de cada variable.

Cabe señalar que el presente trabajo de investigación estará fundamentado por una serie de conceptos los cuales tratarán de explicar con mayor profundidad y sustento el objeto de estudio.

Es importante mencionar que se incluyen dos tipos de definición de términos: la primera denominada conceptual misma que hace referencia a explicaciones tomadas de libros o diversas fuentes literarias y una segunda llamada operacional, la cual define los conceptos según las concepciones que el autor les asigne para darles sentido dentro del trabajo de investigación.

Algunos de los conceptos en los cuales se basará la investigación son los que a continuación se presentan:

CONCEPTUAL

FORMACIÓN DOCENTE: Se asume como definición de modelo la que parte de considerar que el modelo es un recurso para el desarrollo de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica.

Cada modelo es juzgado por su capacidad comprensiva en cuanto a la realidad de la enseñanza, dado que cada uno de ellos posee esa propiedad de filtro que le es propia y revelan diferentes aspectos de la misma.

La formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente.

La formación docente es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante.

Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña. (Diccionario Ciencias de la Educación, 1995. Pág.74)

PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha. Este concepto es parte de la estructura de la educación, por tanto, la educación comprende el sistema de aprendizaje. Es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. También, es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones; tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información. (Ibidem. Pág.164).

ACTUALIZACIÓN PERMANENTE: Concepto que designa un cambio del ser. En dicho concepto se revela sólo una parte del movimiento: el paso del ser del estado de posibilidad al estado de realidad. En *Aristóteles* y en la escolástica, cuando se explica la actualización se cae inevitablemente en la aceptación antidialéctica de una fuente inmóvil del movimiento, exterior respecto al ser, o sea en la admisión de un primer motor del mundo, de Dios como acto puro. La idea de transición de la posibilidad a la realidad alcanza su expresión más plena en las categorías de la dialéctica materialista (*Posibilidad y realidad*). En la filosofía marxista, el concepto de actualización no se aplica. (Ibidem. Pág.15).

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: De acuerdo con su significado etimológico, enseñar a investigar, indagar e informar acerca de los procesos de desarrollo de las sociedades humanas [historia-acontecimiento]; y la disciplina que investiga y explica esos procesos [historia-interpretación], según la doble acepción de la historia. Recurrir, en ese sentido, a una metodología hipotético-deductiva (empleada por los historiadores en su interacción con las fuentes) para propiciar que, en el marco de una

situación problemática, los niños emitan sus saberes previos y formulen hipótesis, que para ser contrastadas motiven el diseño, aplicación y evaluación de un plan operativo para interactuar con las fuentes disponibles, asequibles (en tanto mediaciones, huellas del pasado) y, a la luz de los resultados de sus indagaciones, elaboren conclusiones que informen en el seno del grupo, de la escuela, y de ser posible de la comunidad, a través de producciones que puedan enriquecer el acervo existente. Conocer el proceso que siguen los niños al aprender historia –al construir conocimientos históricos–, para que nuestra intervención pedagógica resulte congruente y pertinente. (Ibidem. Pág. 64).

PRÁCTICA DOCENTE: La práctica docente es la posibilidad de ser de un docente. Es una práctica social y como tal, altamente compleja. Su estudio requiere de un duro trabajo de análisis y reflexión y el proceso de autorreflexión se torna difícil. En ellas operan múltiples dimensiones, de modo que, a pesar de iniciarse como actos intencionales, sus resultados son, en gran medida, "imprevisibles". Por otra parte, las prácticas docentes surgen en un sistema de formación con características variadas y en el que juega un rol preponderante lo que se reconoce como la biografía del docente. Es tan fuerte su impronta que " la formación inicial no alcanza la relevancia suficiente en tanto impacta débilmente en comparación con el peso que representa para los sujetos en formación, su propia trayectoria escolar". (Ibidem.Pag.147).

APROVECHAMIENTO ESCOLAR: Es lo que se llega a lograr en la escuela, no obstante que la elevación de la inteligencia se mide en base a los promedios de sus calificaciones. A pesar de todo, se necesita cierto nivel o rango de inteligencia para lograr salir adelante, además de esto, la motivación, el interés y la adaptación son de los factores primordiales que deciden los logros positivos en la escuela; así como también se le puede nombrar a alguien "brillante" si sobresale en una prueba de inteligencia aunque no lo haga en lo académico. (Ibidem. Pág. 20).

CURRÍCULO ESCOLAR: Compendio sistematizado de los aspectos referidos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera equivalente a términos como plan o programa (aunque con un fuerte componente técnico-pedagógico). Los elementos del currículo de acuerdo con la LOGSE son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación.

El vocablo currículo puede ser utilizado para referirse a distintos niveles (más abstractos o más concretos) de elaboración de planes educativos. Así se habla de Currículo

Prescriptivo u oficial (el más abstracto y general), de Proyecto Curricular y de Programaciones curriculares. (Ibidem. Pág. 42).

OPERACIONAL

FORMACIÓN DOCENTE: Son aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que el docente posee, los cuales han sido adquiridos a lo largo de su formación profesional.

PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Es el proceso mediante el cual el docente enseña contenidos temáticos nuevos los cuales son asimilados por los niños e incorporados a sus conocimientos.

ACTUALIZACIÓN PERMANENTE: Son acciones que el docente lleva a cabo para mantenerse a la vanguardia acerca de los cambios continuos e innovadores que se llevan a cabo en materia educativa. Comprende la participación en: cursos, talleres, foros, lecturas didácticas, etc.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: Es la acción que desarrolla todo docente para transmitir conocimientos relacionados con los contenidos temáticos de la asignatura de historia.

PRÁCTICA DOCENTE: Es la secuencia de actividades didácticas que el docente lleva a cabo dentro del salón de clase, es decir, el trabajo en el aula. Todo lo que realiza en él desde el pase de lista hasta cuando marca tareas para la casa.

APROVECHAMIENTO ESCOLAR: Son los resultados cuantitativos y cualitativos alcanzados por los educandos una vez concluidos el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, los resultados a que se llegaron.

CURRÍCULO ESCOLAR: Son todas aquellas asignaturas que conforman un plan de estudios, con sus respectivos programas y cargas horarias.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Uno de los elementos indispensables para que todo profesor pueda llevar a cabo su labor educativa de manera eficiente y con cierto grado de calidad, es el tipo de formación docente que posee.

2.1 Una noción general de formación docente

“La formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no solo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares”. (Cuadernos de Discusión No. 1. SEP, 2003, pág. 47)

Hablar de la formación docente implica dar respuesta a preguntas aparentemente sencillas, pero fundamentales, relacionadas con los desafíos que tiene que enfrentar para lograr las finalidades educativas, lo que debe conocer, hacer, ser y saber, y por último, las competencias necesarias que debe poseer para atender las necesidades de sus alumnos.

Como lo señala el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNae), la educación básica de calidad a la que aspiramos como país, es aquella que asegura el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los mexicanos con justicia y equidad en el acceso, en el logro educativo.

En la actualidad el maestro se enfrenta a un contexto social difícil que exige de él muchas aptitudes y características, las cuales le servirán de ayuda para enfrentarse a los problemas que se le presentan en el ámbito escolar.

Con base en lo anterior es posible decir que la comunidad educativa de la nueva escuela pública deberá ser un centro de convivencia democrática; en la cual sus

miembros podrán participar en la identificación de retos y en la aplicación de soluciones razonables establecidas por consenso. A partir de un diagnóstico de las características de los alumnos y de su realidad social, la escuela pondrá en marcha acciones específicas para remontar las dificultades detectadas, atender a la diversidad y brindar el apoyo necesario a los alumnos en riesgo de fracaso escolar. En esta escuela se habrán de definir y cumplir normas de convivencia que permitan y favorezcan el trato digno y el respeto a los derechos de los niños, la libre equidad y la justicia en la vida cotidiana escolar. Una escuela que no profundice las diferencias y desigualdades sociales, sino que contribuya a erradicarlas.

El conjunto de profesores y directivos de la escuela asumirán la responsabilidad por los resultados de aprendizaje y rendirán cuentas a los destinatarios de los servicios por el desempeño de la institución escolar.

2.2 La formación docente elemento básico para el trabajo escolar

Para asegurar que la escuela cumpla su misión, se requiere que el docente ejerza un liderazgo académico efectivo en su aula, promueva la colaboración profesional de los maestros; favorezca la participación, activa y responsable, de los padres de familia, propicie el diálogo con la comunidad sobre los propósitos educativos y las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela y los resultados de la educación, estimule el buen desempeño de los profesores y su interés por alcanzar las metas que se trace la escuela, y asegure las condiciones que generen un clima escolar propicio para el logro de los aprendizajes, la convivencia armónica, el ejercicio de una altura de la legalidad, el aprecio a la diversidad y la preservación del patrimonio cultural, así como la conservación del medio ambiente y los recursos naturales.

Es innegable que muchos maestros de educación básica ejercen su profesión con responsabilidad y compromiso, y obtienen resultados favorables en su desempeño frente a sus grupos y en su relación con la comunidad. Estas fortalezas contribuirán a conformar la nueva escuela en la cual, la tarea del profesor consistirá en promover en sus alumnos los aprendizajes que requieren para su desarrollo personal, la adquisición y consolidación de sus competencias intelectuales fundamentales; la adquisición de los saberes indispensables para atender el mundo natural y el mundo social en el que viven,

el desarrollo de la capacidad de concebirse a sí mismos como personas con identidad y con posibilidades propias, y las competencias y valores necesarios para respetar y aprender a convivir con los demás. El papel del profesor radicará, además, en favorecer en sus alumnos la formación como ciudadanos y su integración activa a la sociedad, en estimular su curiosidad y alentar su pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación. Se espera que el docente cumpla el papel de guía pedagógico y permita al educando orientarse ante la creciente masa de información que genera el mundo contemporáneo.

Para lograr una educación básica de calidad, es necesario replantear la misión de la escuela y el papel que en ella ejerce el profesor cuya función ha de centrarse, principalmente en atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños. Es necesario que los profesores sean capaces de ayudar y orientar a sus alumnos. No solo para que adquieran conocimientos básicos, sino también para que sean conscientes de su identidad, tolerantes, abiertos a los otros y a otras culturas, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de modo que puedan enfrentar el porvenir con confianza.

Se requiere que el docente no solo eduque, enseñe y evalúe a sus alumnos que tiene bajo su cargo sino también demuestre su capacidad de comunicarse como profesional responsable de su aprendizaje permanente y de participar en la modernización de la escuela, para hacerla más diligente y receptiva hacia el cambio.

El cumplimiento de dichas tareas está condicionado a que el docente adquiera y consolide en las distintas etapas y mediante diversas estrategias de formación, un conjunto de rasgos que aluden no solo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Estos rasgos se refieren, además, a aquellos aspectos relacionados con el desarrollo y la consolidación de las capacidades que les permitan profundizar sus conocimientos a partir de la experiencia y del estudio sistemático.

Ante lo anteriormente mencionado, es necesario que los docentes mantengan de manera permanente una constante actualización en algunos de los aspectos de la formación docente de manera que los profesores adquieran mejores elementos que les permitan desarrollar de manera óptima su labor educativa, entre los cuales se encuentran algunos factores que condicionan la calidad de la educación, cuya figura

principal es el maestro, lo cual explica la atención que se le presta en nuestros tiempos con miras al logro de la eficacia de su trabajo, especialmente en cuanto a su formación y perfeccionamiento académico.

2.3 Importancia del fortalecimiento de la formación docente y el papel del profesor

En la actualidad, conseguir profesores con una formación adecuada es una meta importantísima para los sistemas educativos modernos, tanto desde el punto de vista económico como institucional y pedagógico. La formación docente debe estar al día en cuanto a las materias científicas y pedagógicas, así como con el contacto con las formas de actuación docente más actuales; son hoy una exigencia ineludible para los profesores y uno de los factores que inciden fuertemente en la eficacia de su trabajo y por consiguiente, en la “calidad de la educación”. (Cuadernos de discusión No. 8. SEP, 2003, pág. 38)

Las acciones en cuanto a la formación docente deben estar dirigidas a cubrir algunos de los siguientes objetivos:

- a) Conocer los desarrollos científicos y técnicos que surgen en cada momento.
- b) Formar globalmente la preparación del profesor cursando planes de estudio que contemplen las exigencias científicas y/o pedagógicas de los currículos escolares vigentes.
- c) Formar integralmente al profesorado en determinadas áreas o materias específicas: español, matemáticas, ciencias naturales, etc.
- d) Desarrollar en los docentes diversas alternativas para especializar al profesorado con el fin de atender nuevos tipos de demandas educativas: educación permanente, enseñanza de migrante, educación especial, etc.
- e) Formar al profesorado en la utilización de la nueva tendencia: medios audiovisuales, enseñanza programada, etc.
- f) Proporcionarle al profesorado mediante procedimientos variados: enseñanza a distancias (televisión, vía satélite, etc.), enseñanza presencial (cursos y talleres de actualización, etc.), stages en el extranjero (seminarios, conferencias, simposium, ponencias, etc.).

- g) Favorecer la capacitación de los profesores en cuanto a Métodos que faciliten el desarrollo de la labor educativa y estimulen la participación de los alumnos.
- h) Hacer llegar la producción bibliográfica al profesorado con las nuevas tendencias culturales, científicas, pedagógicas, artísticas, etc.

La profesión docente, en todos los niveles educativos, está en continua evolución.

El papel del docente viene determinado por la acción conjunta de la autocrítica del profesorado, los requisitos sociopolíticos y la evolución del propio sistema educativo. Este cambio obliga a una continua toma de decisiones y a una formación permanente. El papel del profesor como transmisor del conocimiento que monopoliza ha quedado obsoleto en el mundo actual.

Es necesario concebir y reconocer el trabajo de los maestros como una profesión. Si bien, ese trabajo puede tener actualmente características diferentes a las de otras profesiones en cuanto a que la enseñanza reúne cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral. Limitar la enseñanza a una actividad estrictamente técnica e instrumental, tiene un riesgo enorme para el desempeño docente y para el futuro educativo de la nación: significa ignorar su complejidad y reducir las posibilidades de construir una educación de calidad para los niños y jóvenes.

El desarrollo profesional de los maestros adquiere sentido en tanto se reconoce la complejidad y heterogeneidad de la labor docente. En la actualidad, los cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos, plantean nuevos retos al trabajo de los docentes al demandarles conocimientos y habilidades para las que no fueron formados, sus funciones se hacen más complejas a medida que cambian las demandas sociales hacia el sistema educativo.

El nuevo papel del docente en la educación será el de orientador, mediador, estimulador y motivador del desarrollo personal y social de su alumnado, al tiempo que diagnosticador de situaciones y especialista en recursos y medios.

Pero, por encima de todo, debe ser aquel amigo experto y confidente, crítico, que ayude al alumnado a clarificar su futuro, a desarrollar sus valores y a promover sus relaciones sociales.

Sin embargo, la formación docente actualmente plantea hoy problemas en el dominio del currículum en la formación de profesores, por lo tanto:

La formación docente debe abarcar cuatro grandes áreas:

- a) **Formación científica**, a través de la que los futuros docentes adquieran los conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir.
- b) **Formación pedagógica**, que incluye estudios de pedagogía, didáctica y tecnología, organización escolar, psicología, filosofía y sociología de la educación, etc. Este conjunto de disciplinas le proporcionan al profesor la base necesaria para conseguir ese “saber enseñar” que tanto influye en la eficacia docente.
- c) **Formación práctica** dirigida a proporcionarle las destrezas, técnicas, procedimientos, etc., que se requieren para dominar el arte de enseñar.
- d) **Formación actitudinal**, que busca generar en el profesor la conciencia profesional y el “espíritu de artesanía” que necesitará para hacer eficaz su actuación.

Todas ellas en busca de mejorar el accionar del docente y con ello elevar la calidad de la educación.

Wolfgang Scheibe (1960), dice que todo lo anterior le servirá al docente porque “junto a la acción de educar, se encuentra la actitud espiritual que genera e impregna el acto educativo”.

En síntesis, se requiere de profesores que sean capaces de ayudar y orientar a sus alumnos, no sólo para que adquieran conocimientos básicos, sino también para que sean conscientes de su identidad, tolerantes, abiertos a los otros y a otras culturas, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de modo que pueden enfrentar el porvenir con confianza.

En cualquier campo del saber, es necesario para poder desempeñar el trabajo requerido de manera acertada tener en cuenta algunos factores y términos que clarifiquen la idea que se tiene de aquello que se quiere llevar a cabo, para ello es necesario que el docente conozca con amplitud el currículo que va a desarrollar en el aula con los niños.

2.4 Una noción general del currículo

La palabra “currículum” es una voz latina, que se deriva del verbo “curro” y que quiere decir “carrera”.

En su origen, el término hacía referencia al curso de los estudios por un alumno en una institución dada, en los países anglosajones ha llegado a ser equivalente a los contenidos de las materias que se han adquirido a lo largo de un ciclo escolar. Según los casos el currículo puede designar bien la descripción de las materias a desarrollar en un cierto nivel escolar o en un seminario o cursillo, organizado en un ciclo escolar. (Diccionario de las Ciencias de la Educación. 1997)

El currículo es fundamentalmente aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños, cuya responsabilidad asume el colegio.

El currículum puede ser concebido como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad. Lo anterior nos lleva a pensar que la práctica del currículum en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares. (Ibáñez. 1987)

El currículo debe poseer una estructura mediadora entre el sujeto y el contexto social, con cierta flexibilidad y basada en la organización política.

Todo currículo deberá estar basado en una fundamentación psicológica que contemple una congruencia con los estadios evolutivos de los sujetos, asimismo, que pretenda lograr un aprendizaje significativo y que sea motivante para que el sujeto pueda integrar sus aprendizajes. Cabe señalar que un aspecto ideal es el de personalizar el currículo de acuerdo a las características de los sujetos.

Por otra parte para que un currículo sea operativo es necesario que contemple el para qué, de qué vale la pena aprender, para llegar al cómo, cuándo, dónde hacerlo y llegar de esta manera a la contextualización.

El currículo debe prever situaciones en las que el maestro tendrá que actuar, preparándolo para enfrentar problemas que muchas veces parecen simples, pero que acarrearán consecuencias complejas y muy perjudiciales para la obra educativa.

Seleccionar el contenido del currículo de un trabajo de práctica en ejercicio, para las escuelas primarias, requiere, adoptar las medidas necesarias para que los participantes estén constantemente estimulados para el ejercicio de un razonamiento saludable, encarando lo que acontece en las escuelas, diagnosticando causas y evaluando resultados. Esta parte requiere una sólida revisión de los fundamentos de la educación. El maestro necesita claridad para discernir acerca de “para qué” se debe educar, y “por qué”, “cuando” y “cómo” se debe hacer dentro de nuestra cultura. Son estos conocimientos, nadie puede ofrecer una guía en educación. En primer lugar, el docente, debe ser un conductor, necesita acreditar lo que dice y hace, porque su inseguridad en este sentido significa que no está capacitado para ejercer el liderazgo.

Una vez planteada esta parte básica del currículo, se debe considerar la necesidad de efectuar una revisión de los contenidos de las diferentes áreas de enseñanza. La escuela primaria necesita actualizar constantemente sus programas de ciencias, matemática y estudios sociales, y para ello es importante que haya una supervisión inteligente y segura. En otras palabras, un curso de práctica en ejercicio debe estimular en los docentes el interés por investigar en terrenos ya trillados, con el deseo de descubrir facetas menos conocidas, y que tal vez fueron evitadas por sus dificultades. Esta revisión de contenidos tan necesaria como el estudio de nuevos métodos y procesos de enseñanza. Hay que procurar mantener la justa proporción entre “qué enseñar” y “cómo enseñar”.

Por lo tanto, los docentes se enfrentan durante el desarrollo de su labor educativa a innumerables problemas en su profesión, algunos comunes y otros excepcionales, los cuales a veces temen afrontar.

Se ha observado que los docentes al desarrollar su práctica educativa citan con mayor frecuencia problemas relacionados con la disciplina. La incapacidad de mantener la disciplina en la clase y en la escuela, en general, parece ser la causa de la ineficiencia de muchos maestros. Este es un problema de enorme complejidad, que abarca todas las partes y principalmente las bases del planeamiento, es decir, los fundamentos de la educación.

Asimismo, cabe señalar que por lo general, un sistema escolar proporciona a las escuelas un programa de enseñanza que se tiene que cumplir. Pero este programa sólo suele indicar áreas y temas que deben desarrollarse. Los programas de enseñanza son apenas guías para el currículo, y como tal deben aceptarse. Manejar el programa de

enseñanza, usándolo sólo como parte del currículo, puede ser una tarea por demás compleja para un maestro en particular, pero constituye un gran aliciente para el trabajo en grupo.

Trabajar con los maestros en la interpretación de los objetivos del currículo y en la exploración, el descubrimiento y el aprovechamiento de los recursos del medio constituye la tarea para un docente. Este trabajo es un constante estímulo a las aptitudes y a la técnica, desarrolladas dentro de la escuela moderna. Incluye, la tarea de estimular la actividad creadora de los maestros y los hace desear el trabajo en cooperación, los programas de enseñanza, los libros de texto, los métodos didácticos y el planeamiento del día escolar son una constante preocupación de los maestros.

2.5 El Plan y Programas de la Educación Primaria 1993

En el plan de estudios y los programas actuales de educación primaria 1993, tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamentales para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales. Se espera de la escuela que no solo enseñe conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. (Plan y programas de educ. prim. SEP, 1993)

2.6 La historia en el mapa curricular de la educación primaria

En el plan de estudios de 1993 se reintegraron la historia, la geografía y la educación cívica como asignaturas específicas, después de 20 años durante los cuales los niños estudiaron una materia llamada ciencias sociales. Existen varias razones que justifican este cambio. El establecimiento del área de ciencias sociales a partir de la Reforma de 1972-76, estuvo influenciado por la aspiración de las ciencias sociales de producir grandes explicaciones integradas del mundo que recuperaran los aportes de la economía, de la antropología, de la sociología, de la ciencia política, de la geografía, de la historia, etc., sin embargo, el desarrollo de la investigación científica reveló que en este plano no fue posible lograr un tipo de explicaciones esperadas.

La instrumentación de un estudio integrado de los fenómenos sociales en la educación básica significó un doble reto: por una parte para los maestros, cuya formación no era suficiente para manejar de este modo los contenidos y, por otra, para los niños, ya que realmente es prematuro esperar que produzcan una explicación integrada del mundo social. Los problemas para enfrentar esos retos se expresaron en un debilitamiento muy fuerte del conocimiento de nuestro país, tanto en su geografía como en su historia. La integración de las ciencias sociales a los programas de estudio se tradujo, además, en una yuxtaposición de temas. Esto se puede ver claramente en los libros de texto de ese período, en los que el presente ocupa una unidad y la siguiente es ocupada por la historia y así sucesivamente. Es necesario reconocer que la

integración de las ciencias sociales a los programas también tuvo ventajas importantes, ya que introdujo problemas que no se habían considerado antes en la educación primaria como la desigualdad, la marginación, la relación entre el campo y la ciudad, etc. Sin embargo, combinando la formación de los profesores y los retos que implicaba que los niños elaboraran explicaciones integradas de los fenómenos sociales, no se lograron los resultados esperados.

2.7 Los propósitos, el enfoque, los contenidos y las formas de evaluación de la historia

Con el plan de estudios vigente se espera que los niños –estudiando a partir de tercer grado cada una de las asignaturas y reorientando el enfoque de la enseñanza de éstas- desarrollen una visión más sistemática de algunas cuestiones fundamentales. En historia, uno de los propósitos es, que los alumnos adquieran el conocimiento de los principales hechos y procesos que dieron origen a nuestro país: que desarrollen la idea de que existió una época prehispánica con formas de vida absolutamente distintas de las que ellos tienen en la actualidad; vino un largo período de dominación colonial durante el cual se formó la cultura mexicana, lo que hoy somos, que es una mezcla de las culturas prehispánicas y de la cultura europea. Otro propósito importante consiste en desarrollar la idea de cambio, de que la sociedad se transforma poco a poco en distintos aspectos, tanto en lo político como en lo material, en lo cultural y en la vida de todos los días. Estos son los propósitos fundamentales de la reforma.

Durante mucho tiempo, y con justificada razón, ha existido una crítica muy fuerte a la forma en que se enseña la historia en la educación básica: una historia difícil, aburrida, con muchas batallas, llena de nombres de virreyes y presidentes que cambian frecuentemente. México es un país que tiene una historia violenta, en gran parte. Ese tipo de historia, que es un recuento de datos aislados, francamente parece inútil y sería preferible no enseñarla. Sin embargo, se puede intentar otra forma de enseñar y de presentar los contenidos. Como se establece en el plan de estudios, que el estudio de la historia es un elemento fundamental en la formación de los seres humanos porque, en primer lugar, la sociedad humana tiene historia, es decir, no surge espontáneamente, no se construye en un momento y, sobre todo, porque a diferencia de otros seres vivos, la

sociedad humana es, en gran parte, producto de su propio aprendizaje sobre experiencias anteriores, entonces, ¿cómo entender el mundo de hoy, que es en donde los niños se van a desenvolver? ¿cómo comprender lo que sucede y la forma en que afectan las acciones de otros hombres y de otras mujeres en la vida personal, en la vida de su comunidad, de su ciudad o de su país, si no se tienen los elementos básicos que expliquen cuál es la dinámica de la sociedad? En este sentido el estudio de la historia tiene un valor formativo muy grande.

El segundo elemento que aporta el estudio de la historia es una forma de pensar, es decir, la capacidad de explicar y de comprender los hechos del presente en relación con los procesos que explican su origen y evolución, esto puede darle a los niños, cuando terminen su educación básica, una forma de pensar, lo que algunos autores han denominado pensar históricamente. El estudio de la historia contribuye a que los niños superen el presentismo –una forma relativamente simplista de explicar las cosas- que pueden causar confusiones cuando se enfrentan, ya de adultos, a problemas sociales para los que se requiere una explicación. La cual no puede ser comprendida como producto de la historia, para comprender los hechos del presente, es necesario, conocer los que ocurrieron en tiempos anteriores a él. Por lo tanto, lo que se puede esperar en este nivel de educación es que los niños tengan un esquema de ordenamiento de las épocas de la historia de México, para que posteriormente puedan acomodar en éste cualquier información que reciban y puedan darle algún sentido; que entiendan que nuestro país se ha formado a lo largo de muchos años y que han sucedido cambios importantes, en los que las condiciones del país juegan un papel fundamental, pero también la voluntad de los ciudadanos, de los hombres y mujeres, y en ese sentido, el estudio de la historia también contribuye a la formación cívica y ética. Creo que la historia tiene esa posibilidad porque también es la lucha de los ciudadanos para mejorar las condiciones de vida y de trabajo, no sólo familiares –que siempre es un motivo importante- sino de vida social, y eso tiene que ver con la lucha permanente por las libertades, por la justicia, y cómo, poco a poco, se ha ido construyendo en nuestro país un ambiente de tolerancia cada vez mayor.

La historia tiene un valor formativo que consiste en desarrollar la identidad con los grandes valores de nuestro país que son la defensa de la soberanía, la lucha por la justicia, la formación de instituciones para encauzar los conflictos, lo que nos lleva a reflexionar sobre los grandes conflictos armados y abrir la posibilidad de que siempre

existe otro camino que es el de la paz y la legalidad. El estudio de la historia tiene que promover la solución no violenta de los conflictos sin condenar el pasado, no tiene caso decir: “estuvo mal que tomaran las armas”. Ese es un hecho que sucedió y el propósito de la enseñanza de la historia es explicar por qué y cómo sucedió, no sin decir sin estuvo mal o estuvo bien, sino abrir la posibilidad intelectual de reflexionar acerca de si conviene más otro camino, no si hubiera sino mejor que lo hicieran así, sino visto el saldo de los conflictos armados.

Al plantearse la inclusión de la historia en el plan de estudios surge la necesidad de revisar cuál será el mejor camino para que los niños lleguen a los objetivos que se plantean. Es necesario tomar en cuenta las posibilidades de aprendizaje que tienen los niños, así como la forma de plantear el contenido en sí mismo, por su propia dificultad, sería absurdo hablar de temas con cierto grado de dificultad en primer grado. Es más o menos evidente que tiene que haber un camino que permita a los niños transitar de contenidos más simples a nociones más complejas, y esto depende en gran parte de las posibilidades de su desarrollo intelectual.

En el plan de estudios está propuesto que en el primer ciclo, primero y segundo grados, los niños empiecen a reflexionar sobre la noción de pasado y la noción de cambio, que reflexionen más en torno a su pasado personal, que es muy breve, son apenas unos cuantos años, pero ese tiempo está lleno de cambios y cuando los niños reflexionan sobre ello, distinguen con relativa facilidad que muchas cosas están cambiando, primero en su cuerpo, en su forma de ser. Después que trabajen con los cambios que han ocurrido en su familia, que también tiene historia. La historia de las familias y las biografías pueden ser muy largas. Por otro lado, también es muy importante la historia de los objetos cotidianos, es decir, de lo que usamos diario, los niños pueden con su curiosidad natural descubrir cómo han cambiado o han aparecido objetos de uso común que no se usaban antes; del molcajete a la licuadora o del comal a la tortilladora, podrían ser buenos temas para trabajar con los niños. El propósito principal es que se formen la idea de que hay cambio y hay secuencia, es decir, que existe una cosa antes y una cosa después. Otro de los propósitos es formar su identidad como mexicanos, es por ello que en el programa se incluye el repaso de los grandes hechos de la historia de México: la llegada de los españoles, el descubrimiento de América, la Independencia de México, la defensa de la soberanía en la época de Juárez, la Revolución de 1910 y otros temas que se plantean no con la idea de que los niños, en el primer ciclo, ya los

expliquen, sino que reconozcan por qué se conmemoran esos acontecimientos, que se empiecen a formar la idea de que son algo importante en la historia de nuestro país.

En tercer grado se ha incluido, la historia de la entidad. Probablemente lo más adecuado sea estudiar algunos elementos de historia de la localidad y promover que los niños se familiaricen con el tipo de cambios que ocurren en la localidad y que son relativamente observables; consolidar la noción de medición del tiempo hasta que la dominen totalmente. En el programa actual está propuesto revisar la historia de la entidad, lo que en términos de estudio podría ser equivalente a la historia de un país. El planteamiento consiste en que los niños se familiaricen con hechos importantes de la historia del estado, pero no deja de ser complicado. En las entidades hay historias milenarias, las que tuvieron culturas prehispánicas; hay entidades, sobre todo las del norte, que no tuvieron asentamientos prehispánicos estables y pueden ser más breves, pero de todos modos es un salto brusco con respecto al primer ciclo.

En cuarto grado es cuando los niños estudiarán una primera revisión sistemática de todas las épocas de la historia de México, con los planteamientos que se mencionaron con anterioridad, es decir, primero que se estudien solamente grandes períodos y los procesos más importantes, con esto se quiere eliminar de la enseñanza de la historia la acumulación de nombres, de fechas y centrarla en aquello que podría significar para los niños algo interesante y que puede ser muy formativo. El libro de historia para cuarto grado y las propuestas de actividades que el maestro debería realizar con sus alumnos tienen esa orientación.

En quinto y sexto lo que está propuesto, y todavía no totalmente logrado, es que se estudie nuevamente la historia de México, pero en el contexto de la historia del mundo, se trata del contexto de la historia del mundo y no de repasar todo lo que sucedió en este planeta desde el origen del hombre hasta la actualidad, sino de estudiar los hechos más relevantes de la historia del mundo y que, además, tengan que ver con el desarrollo de nuestro país, quizá no en el momento, esto es algo complicado, pero sí después, como al estudiar algunas grandes civilizaciones. Probablemente, a primera vista, la respuesta sea que no, pero hicieron aportaciones y descubrimientos que legaron a la humanidad, es decir, hay hechos de hoy que generan la necesidad de conocer, por lo menos, desde cuándo existía esa cultura, cuándo se constituyeron. Este es un planteamiento muy complicado que está representando un reto muy grande para los profesores, pero que puede tener muchas posibilidades de manejo. En el programa

también se refleja un esfuerzo por incorporar la historia material y la historia cultural. Siendo complicado para los niños ordenar los acontecimientos en términos didácticos, es decir, para que los puedan comprender. Hay que hacer un esfuerzo por seleccionar sólo algunas cuestiones que nos muestren la diversidad del mundo. Una de las cosas más importantes es que los niños entiendan que vivimos en un mundo que tiene distintos orígenes y que los pueblos han tenido distintos caminos, y por eso son diferentes. Esa es la base de la tolerancia, la comprensión de que la diferencia es importante y está explicada por un proceso. Uno es tolerante cuando comprende eso, no sólo porque sea buena persona.

Los planteamientos actuales para la enseñanza de la historia no son absolutamente nuevos. Desde fines del siglo se empieza a plantear en nuestro país una nueva forma de enseñar historia. En 1993, al restituir la historia como asignatura específica, se plantea un cambio importante en la forma de presentar y de abordar los contenidos durante la clase. Esto es lo que entendemos por enfoque: cómo se presentan los contenidos, a qué se da prioridad y cómo se pretende que el niño logre los propósitos planteados. El enfoque se podría sintetizar de la siguiente manera:

- 1) Dar prioridad a la comprensión de las grandes épocas por encima de los hechos y acontecimientos aislados; la organización de los acontecimientos en períodos o grandes épocas permite que los cambios sociales o políticos.
- 2) Poner especial atención a las formas de vida, al desarrollo material, a la vida de todos los días, a las formas de pensar y de explicar los fenómenos sociales y naturales, por encima de los acontecimientos políticos y militares, que son los que tradicionalmente tienen mayor importancia en la enseñanza de la historia.
- 3) Establecer una relación continua entre los hechos del pasado y el presente, esto es buscar la explicación del presente en los hechos del pasado y analizar cómo la sociedad se transforma poco a poco en distintos aspectos, lo cual permite desarrollar la idea de cambio.
- 4) Incluir la relación del hombre con la naturaleza como aspecto fundamental: conocer cómo el hombre ha aprovechado y ha dominado a la naturaleza, lo cual es una gran hazaña –aunque en tiempos de ecologismo no parece ser una gran virtud- y eso es reconocido por los filósofos: uno de los seres más

indefensos de este planeta fue el que logró dominar a la agresiva naturaleza y esa fue una hazaña de la humanidad.

- 5) Otro aspecto importante es no renunciar a la dimensión cívica y ética que tiene el estudio de la historia. este es, quizá, uno de los puntos más controvertidos porque, al parecer, en ningún país la enseñanza de la historia está desligada de los valores sociales, porque es la memoria colectiva, es la que nos explica cómo somos y de lo que nos enorgullecemos.

A este enfoque le deberían corresponder formas de evaluación que pongan en el centro los objetivos principales mencionados: a) La comprensión de las características de los grandes períodos; b) La formación del esquema temporal acerca de la historia de México y del mundo; c) El desarrollo de habilidades para seleccionar esta información y analizarla; d) La comprensión del papel de los actores; e) Relacionar los hechos históricos con el medio geográfico. Ciertamente, una evaluación basada en la memorización de datos aislados es absolutamente inútil; pero vale una aclaración: en historia sí hay que memorizar. Se necesita memorizar algunos datos porque de lo contrario se genera una gran confusión, pero sólo los más importantes. *En el libro del maestro de historia cuarto grado, editado por la SEP (2002) se pone como ejemplo que nadie puede tener una idea de la historia de nuestro país si no sabe qué ocurrió en 1492, en 1521, en 1810, en 1821, en 1857, en 1862, en 1867, en 1910.*

El esquema temporal que se pretende que los niños se formen en la primaria está asociado a hechos fundamentales y, por lo tanto, a fechas y a algunos personajes principales, que pasarían a ser simplemente como el esqueleto donde se acomoda toda la explicación y que permite sostenerla, pero no debería pasar de ahí. Si por alguna “desgracia” alguien olvida de dónde vino Carlota o si Maximiliano era francés o austriaco, no pasaría nada, lo importante es que tenga una idea de la época histórica en que participaron, antes de qué y después de qué ubicamos su presencia en México; los datos secundarios, no siempre accesorios, se pueden consultar en cualquier libro y en cualquier momento, pero los datos fundamentales sí deberían formar parte de ese esquema temporal. Con esa salvedad, en la evaluación se tendría que poner énfasis en la comprensión de los grandes períodos, es decir, identificar si el niño:

- 1) Ubica temporalmente el período que se estudia.

- 2) Distingue cuál fue la característica principal en el caso de los grandes enfrentamientos, qué es lo que estaba en disputa. En cada período histórico se pueden encontrar dos otras cuestiones centrales alrededor de las cuales se movilizaron los actores.
- 3) Sabe qué grupos o qué personajes intervinieron y, tal vez, cuáles fueron los argumentos principales, qué querían y por qué lo querían.
- 4) Conoce qué otros elementos influyeron en el hecho histórico.

Esa sería la primera parte de la comprensión de los períodos históricos. La otra parte se refiere a los procesos de cambio y continuidad: ¿qué cambió de una época a otra y qué permanece hasta la actualidad? ¿Qué dejó la historia? El mejor aprendizaje no se logra dándole al alumno directamente las explicaciones, sino ayudándole a que las forme y, por lo tanto, la evaluación debería reforzar, justamente, los propósitos enunciados. Lo más importante es que el alumno muestre cómo maneja la información para producir explicaciones, relativamente sencillas, que de todos modos requieren un trabajo fuerte para que el niño las asimile. En este campo se requiere un cambio radical de las formas de evaluar, que están muy asociadas a la forma de concebir la historia como la concepción dominante en el magisterio es que la historia es sólo un recuento de hechos y datos, la evaluación se centra en la memorización. Quizá, esta es una de las cosas más difíciles de cambiar, pero también hay propuestas y muchas posibilidades para hacer una evaluación distinta, que ponga en el centro la comprensión de la historia y la formación de habilidades. No se puede enseñar a los maestros una forma distinta de evaluar en historia si no se reflexiona primero cómo se conciben los contenidos y la propia disciplina.

Todo trabajo de investigación siempre está basado en un sustento psicológico que fundamentan las acciones que se realizan para darle tratamiento a la problemática existente, por ello es posible decir, que:

La escuela tradicional trabajó hacia fines del siglo XXI sobre el supuesto de que en tanto el docente transmitiera los mismos contenidos a todos los alumnos, éstos los asimilarían de manera similar. Esta teoría dio sustento a una supuesta escuela igualitaria que podría garantizar una distribución democrática del conocimiento.

La escuela nueva incluyó en el marco del pensamiento pedagógico de comienzos del siglo XX, la necesidad de considerar las diferencias entre los alumnos.

Era preciso rendirse ante la evidencia de que los estudiantes de un aula aprendían en ritmos y cualidades diferentes.

2.8 El constructivismo y la enseñanza de la historia

A partir de los años 70's se produjo el impacto de los trabajos de la psicología genética en el ámbito educativo. La pregunta fundamental era: ¿Cómo se avanza de un estado a otro de mayor conocimiento? la respuesta a través de la construcción de estructuras progresivamente más equilibradas.

Henri Wallon y Jean Piaget introdujeron la idea del pensamiento como una construcción, producto de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. No asimilamos copias de la realidad, sino un recorte de ella que resulta de nuestra actividad significativa.

Dado que el conocimiento surge de la particular relación que establece el sujeto con un determinado objeto de conocimiento, no podemos postular un proceso de conocimiento universal. Distintos sujetos establecerán vínculos diferentes con un determinado objeto de conocimiento. Este fenómeno fue definido por la teoría psicogenética como "decalage horizontal". Este concepto procura captar los desniveles existentes entre los sujetos de la misma edad en la construcción de una determinada noción. Los docentes conocemos esta situación. Los alumnos de una misma aula siguen recorridos distintos en la construcción del conocimiento, muestran posibilidades distintas a la hora de pensar un problema. Los mismos decalages se extienden al plano social, los niños que pertenecen a distintos sectores sociales han experimentado interacciones distintas con los objetos de conocimiento. En consecuencia cada niño posee sus ideas. Por eso no basta que el alumno interactúe con un importante caudal de información si no tiene posibilidad de vincularlo con sus ideas estableciendo de esa forma un diálogo cognoscitivo que lo lleve a construir ideas de mayor poder explicativo.

Las investigaciones psicogenéticas postularon también la imposibilidad de establecer mecanismos generales en la construcción del pensamiento con independencia del objeto de conocimiento. No es igual el proceso de construcción del conocimiento físico, al del conocimiento social. Ni siquiera tener interesantes

posibilidades de pensar fenómenos físicos garantiza que esto mismo ocurra al pensar los fenómenos sociales.

Por tal razón es necesario indagar los procesos de construcción de las distintas nociones.

Los planteos constructivistas aportaron la idea de que nuestros alumnos solamente podrían construir sus aprendizajes transformando, complejizando y “mejorando” las ideas que poseen. En nuestro caso estas ideas se refieren al mundo de lo social, por el hecho de vivir en sociedad, los niños han construido una serie de ideas explicativas que les permiten pensar el mundo en que viven. Estas ideas generan un tipo de comprensión de dicha realidad social, pero se revelan insuficientes para dar cuenta de su complejidad.

Berger y Luckman (1976) plantean la idea de que todos los sujetos creamos esquemas tipificadores a partir de los cuales pensamos nuestra realidad. Lo cierto es que existen diferencias entre dichos esquemas tipificadores y los conceptos de la ciencia. Los primeros son generalizaciones promisorias que construimos, pero que están fuertemente cargados de una fuerte mirada egocéntrica.

El conocimiento espontáneo o empírico que construye el sujeto necesita ser sometido a la actividad significativa.

La tarea docente nos enfrenta a diario a situaciones en las cuales nuestros alumnos tendrán que enfrentar enormes dificultades cognitivas para asimilar los contenidos que pretendemos enseñarles.

En términos del desarrollo cognitivo, las primeras ideas construidas por el sujeto están estrictamente ligadas al mundo concreto. El pensamiento formal, aquel que supone los mayores grados de abstracción, es decir, la mayor autonomía respecto del mundo concreto, aparece como la etapa de mayor desarrollo cognitivo.

La mayor parte de los contenidos en los currícula de historia, implican importantes grados de formalización. Cabe señalar que muchos conceptos aunque puedan encontrar explicaciones concretas se manifiestan en el orden de las abstracciones.

Es importante decir, que se han realizado muy pocas investigaciones referidas a la psicogénesis del pensamiento social debido a la dificultad propia de la construcción de las ideas sociales, llevando con esto a tomar decisiones como la de abandonar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria y transferirlos al nivel medio.

Estas decisiones demostraban el error de pretender transformar a la psicología en una didáctica. Jerome Bruner (1976) atacó esta postura acusándola de negar la naturaleza social del fenómeno educativo. La función de la escuela es transmitir a las futuras generaciones los conocimientos y valores que la sociedad considera importantes para su supervivencia. Los conocimientos científicos y los sistemas de valores, son el resultado de una comprensión social y la voluntad de transmitirlos tiene una función social.

2.9 El desarrollo del niño y el aprendizaje de la historia

Lev Vigotzky, iniciador de la psicología histórico-cultural, trabajó entre otros temas, sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, planteando que la educación no puede limitarse a acompañar los procesos de desarrollo. En este marco, definió el concepto de zona de desarrollo próximo como ese “plus” de pensamiento que los sujetos logran desarrollar con la colaboración de otros. “Las diferencias entre el nivel de tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño (Vigotsky, 1984).

El concepto de zona de desarrollo próximo permite ubicar a la enseñanza en la función de estimular los desarrollos en términos de extender el campo de la zona de desarrollo próximo. *Piaget, en sus comentarios sobre la obra de Vigotzky introdujo la idea de conceptos espontáneos y no espontáneos. Reconocía que el trabajo de la psicología genética se había centrado en los primeros y definía la necesidad de pensar en la escuela como espacio de la construcción de los últimos (Piaget, J. 1987).*

La historia, por ejemplo, exige el pleno uso del pensamiento formal, la consideración de elementos concretos y abstractos, con referencia a aspectos ideológicos, económicos, políticos, sociológicos, antropológicos, etc., y a todas sus interrelaciones de manera sistemática. Los alumnos deben vincularse con un objeto de conocimiento con el que interactuarán.

Ante esto Piaget describe en términos generales un modelo de situación de aprendizaje que necesita ser definido con mayor precisión. Habla de un modelo que

genere vínculos con el objeto de conocimiento, similares a los que establece el sujeto en la construcción cotidiana del conocimiento espontáneo.

El conocimiento de las ideas previas con las que los alumnos se acercan al abordaje de los contenidos escolares, o la posibilidad de generar situaciones en las que éstas se explicitan, permiten desestabilizar con mayor eficacia.

Tradicionalmente uno de los objetivos principales de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia era conseguir que el alumno memorizara capitales del mundo, fechas, lugares y nombres de personajes famosos, en los últimos años parece haberse producido un cambio importante en los objetivos perseguidos. Esto puede verse en las disciplinas de tipo descriptivo como corresponde a lo que puede llamarse la enseñanza tradicional en éste ámbito, en la actualidad se incide en la importancia de lograr que el alumno comprenda los contenidos sociales e históricos de manera cercana a toda su complejidad explicativa.

Sin embargo, éste no parece en ningún caso un objetivo explicativo fácil de lograr. Varias investigaciones basadas en la teoría de Piaget han puesto de manifiesto la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos como para comprenderlos.

En el caso de la historia, estas investigaciones intentaban identificar los clásicos estadios piagetianos en el desarrollo de la comprensión histórica. Los resultados obtenidos señalaban que dichos estadios se alcanzaban más tarde en el caso de los contenidos históricos en comparación con lo que ocurría en Matemáticas o Ciencias. Este “retraso” en la adquisición del razonamiento hipotético-deductivo en historia parecía indicar que razonar sobre este contenido resultaba considerablemente más difícil que razonar sobre otros, como los físico-matemáticos, estudiados por Piaget. Asimismo, la adquisición tardía de los estadios piagetianos sugería la conveniencia de retrasar la introducción de la historia en la escuela, con el fin de adaptar el currículo al proceso de desarrollo del alumno, y facilitar, de esta manera, su comprensión. Sin embargo, Downey y Levstik (1988) concluyen: “no hay evidencia de que retrasar la enseñanza de la historia sea evolutivamente apropiado. Incluso si la comprensión histórica más madura requiere las operaciones formales en el sentido piagetiano, no hay evidencia de que el desarrollo de la comprensión histórica comience en ese estadio”.

Por otro lado, se ha argumentado (Booth, 1984 y 1987) que el pensamiento social e histórico no se ve representado de manera satisfactoria por el pensamiento hipotético-

deductivo que se suele utilizar en el ámbito científico natural. En este caso, carecería de sentido evaluar la comprensión de la historia y las Ciencias Sociales por parte del alumno utilizando tareas diseñadas para evaluar el pensamiento hipotético-deductivo. Como señala Martorella (1991) “la naturaleza de la relación entre las etapas evolutivas de los niños y su comprensión histórica es todavía poco clara”. No obstante, y aunque es evidente que el tema está lejos de ser cerrado, los resultados obtenidos ponen de relieve la necesidad de tener en cuenta los contenidos de aprendizaje.

Asimismo, destacan la importancia que tiene para el aprendizaje el conocimiento previo que posee el individuo y la forma en que éste se encuentre organizado.

A la vista de estos resultados, dos elementos parecen ser importantes para la comprensión de las Ciencias Sociales y la Historia: por un lado, el conocimiento previo del alumno, y por otro, las características específicas del conocimiento social e histórico que van a condicionar, en buena medida, su aprendizaje.

2.10 La importancia del estudio de la historia en la escuela primaria

Debido a lo anterior, es importante considerar y valorar el papel que ocupa la enseñanza de la Historia en el currículum. En éste se debe dilucidar el papel educativo de la Historia el cual es sin duda una cuestión difícil, sujeta a numerosas opiniones a menudo poco susceptibles de facilitar puntos de acuerdo. Considerando, por poner un solo ejemplo, lo enojoso que resultan las discusiones sobre la selección de los posibles contenidos de un temario. Parece razonable que la primera cuestión a afrontar debe ser la discusión de unos criterios generales que proporcionen un adecuado marco de referencia en el que situar la discusión de otras cuestiones más concretas (objetivos hacia los que orientar la enseñanza de la historia en cada curso, contenidos sustantivos y metodológicos que deben elegirse, estrategias y métodos didácticos más convenientes, secuenciación de los programas y , por último, el carácter y los métodos de evaluación más adecuados).

Es necesario mencionar el marco general de referencia sobre el cual se fundamenta el lugar de la asignatura en el currículum, esto podría configurarse en torno a tres cuestiones fundamentales:

- a) ¿Para qué enseñar Historia? Es decir, cuáles serían las metas educativas que puedan justificar la presencia de esta materia en el currículum, y que deben orientar consecuentemente su enseñanza.
- b) ¿Qué enseñar de la Historia? En otras palabras, qué exigencias e implicaciones para su enseñanza se derivarían de la propia naturaleza del conocimiento histórico.
- c) ¿A quién nos proponemos enseñar Historia? Es decir, cuáles serían las implicaciones para la enseñanza de la Historia que parecen seguirse hacia una perspectiva coherente y globalizadora.

Mediante esos aspectos, se pretende fundamentar un concepto de la vida humana, ya que el ser humano es el ser de la autognosis, es decir, es el único ser que se conoce a sí mismo, que repiensa a sí mismo, que reflexiona sobre sí mismo. Y ello es así porque el hombre se identifica con y se diferencia de “el otro” se reconoce en los otros seres humanos de su entorno, de su sociedad, de las sociedades de su tiempo, y debe reconocerse en los hombres de las sociedades de otros tiempos. Esto es, el sentido verdaderamente humano de la vida reside en la pre-ocupación por sí mismo, pero a través de la pre-ocupación por los otros. Es el sentido de la “otra edad”, es del “discernir y trascender”, es la sublimación de lo humano en el paso del “yo” al “nosotros”.

En este sentido la historia es un conocimiento sine qua non, sólo a través del reconocimiento de los procesos vivos, vitales, que son los antecedentes, que constituyen el conocimiento histórico, para poder reconocerse como parte de una comunidad, de su entorno cultural. Por conocer el pasado, entender el presente y de ubicarse en él. (Carretero, 1996)

Y sólo de este modo se puede actuar con plena conciencia de uno mismo y de su entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición consiente respecto de ellos. Este es el actuar “plenamente humano” al que se hace referencia, en conclusión se trata de la conciencia histórica que es deber de los historiadores hacer patente en los hombres y mujeres de su sociedad.

Es por ello que el conocimiento de la historia tendría que ser común a todos los hombres y mujeres, independientemente de los oficios que ejerzan, los estudios que alcancen, la edad que tengan y la clase social en la que se ubiquen. De ahí la importancia que adquiere, entonces, la difusión del conocimiento de la historia, sea en su forma estrictamente escolar –en lo que puede entenderse propiamente como “enseñanza de

la historia"- o en cualquier otra forma de comprensión, proyección y análisis, bien sea a través de los medios de difusión de masas, las conferencias, los artículos y los libros, los museos, el cine, el teatro, o el que se requiera proponer.

Sólo de esta manera tendría sentido enseñar historia- en todos los terrenos incluidos los no profesionales-, con la certeza de estar descubriendo los procesos vitales que nos constituyen, para adquirir así la plena soberanía de nuestras conciencias, para poder realizar el pleno ejercicio de nuestras facultades humanas. El conocimiento de la historia, nos posibilitará entonces la participación en la realización de la historia.

Los procesos sociales transcurren, de todos modos; los cambios sociales se producen, independientemente de una o varias voluntades individuales; entender su sentido, a partir del conocimiento de sus antecedentes nos permite ser agentes y no meros objetos pasivos de nuestra propia vida.

2.11 Función social del conocimiento histórico

Determinar lo que es importante enseñar de la historia implica pensarla como forma de conocimiento que, aunque no tiene una estructura conceptual jerarquizada, si cuenta con generalizaciones que sin tener carácter explicativo son imprescindibles y continuamente empleadas. Por lo que es necesario desarrollar los principios explicativos de cada etapa histórica en términos de causalidad; intencionalidad, cambio y continuidad. En consecuencia, la enseñanza de la historia debe procurar que el alumno busque la explicación de los hechos del pasado integrados en un amplio ámbito temporal, en el marco general de su época. (Ramírez, 1998)

Siendo así, las metas educativas que se persiguen con la enseñanza de la historia son entre otras: al estar presente el pasado en nuestra vida actual, tanto individual como colectivamente, no es posible desatender el estudio de la historia. (Rodríguez, 1991) Por consiguiente, la comprensión de la realidad presente exige inevitablemente un conocimiento del pasado. Se intenta darle al estudiante una serie de versiones de aquél que le permitan llegar a tener una concepción propia, para ello al ser la historia una disciplina que persigue el estudio racional, abierto y crítico del pasado, se induce al estudiante a que emplee procedimientos rigurosos de análisis e interpretación.

Una segunda razón para el estudio de la historia es que proporciona un entendimiento más claro de las fuerzas generadoras de los procesos de cambio y evolución en la sociedad. (Ibidem. pág. 28) Es importante que el alumno comprenda que los distintos hechos no son producto, de cálculos racionales sino el resultado de los procesos históricos contingentes. Se pretende que el niño o el joven se aproxime al intrincado complejo de circunstancias, intereses y posiciones ideológicas de los grupos, motivos y actos individuales que intervienen en todo proceso de cambio social.

Un tercer motivo de la enseñanza de la historia es que proporciona al estudiante una gran variedad de experiencias individuales y su estudio puede ser de gran utilidad para enriquecer su experiencia personal general y su cultura en particular. (Ibidem. pág. 30).

Una cuarta razón para el estudio de la historia es que el alumno pueda adquirir de ciertas habilidades colectivas tales como: análisis, inferencia interpretación crítica, abstracción, síntesis, juicio valorativo en el manejo de las fuentes históricas (bibliográficas, hemerográficas, objetos materiales de todo tipo, fotográficas, museográficas e iconográficas) etc., (Ibidem. pág. 32). Por consiguientemente enseñar los métodos de investigación histórica equivale a adiestrarse en el manejo de la información, a distinguir críticamente entre datos objetivos, juicio de valor, opinión o prejuicio, a extraer nuevas informaciones por inferencia a sintetizar los datos recogidos y, por último, a emitir juicios sobre asuntos o cuestiones discutibles.

Por esta razón, es importante solicitar al alumno que se enfrente de práctica al manejo de las fuentes primarias o secundarias previamente seleccionadas, o bien que realice pequeñas investigaciones históricas a través de generaciones simuladas. Se coloca al alumno frente a distintas interpretaciones históricas para la explicación de un mismo hecho del pasado para que pueda asumir una actitud crítica ante éste.

La enseñanza de la historia desde tal consideración obedece a una quinta razón que es mostrarla desde una perspectiva vivencial, es decir, que los alumnos aprendan a mirar, valorar y disfrutar a su alrededor de los vestigios del pasado con “ojos y oídos históricos”, verlos como objetos directamente ligadas a nuestros antepasados, a sus anhelos y frustraciones, a sus luchas y diversiones en fin, a las condiciones tanto de la vida cotidiana pasada como de la actual. (Ibidem. pág. 34).

2.12 El sentido formativo de la historia

En cuanto a los contenidos de la historia a enseñar, han de ser pensados como consecuencia de lo estudiado previamente, y de la misma manera, son antecedentes de otras asignaturas del área histórico-social. Se ha de buscar que el alumno comprenda los diferentes métodos de análisis de la historia, para que desarrolle un criterio propio respecto a las variadas maneras de aproximarse al hecho histórico y para que adquiera conciencia de su ser como sujeto de la historia. Todo ello, le permitirá poseer las bases necesarias para el enlace y la extrapolación de estos conocimientos con las diferentes materias tanto del área como de otras disciplinas.

El lugar que ocupa la enseñanza de la historia en un plan de estudios ha de ser motivo de reflexión, para que se interrelacionen sus metas educativas con las otras áreas y asignaturas. Así, el dominio de un lenguaje, el histórico en particular, se logra con el entrenamiento del alumno en la búsqueda de información, de datos, en el manejo de fuentes de información histórica (archivos, libros, revistas, fotografías, periódicos). El hecho de que el alumno realice lecturas literarias desde un enfoque historiográfico, significa no ver la enseñanza de la historia como algo aislado, sino como una disciplina que forma parte del conocimiento humano, de un todo. Un aspecto es que el alumno se percate de que en cualquier estudio que realice el hombre, reencuentran transformaciones en el tiempo y en el espacio, sea en los seres vivos ya en la naturaleza, o en los números, etc. Es decir, la presencia de la historia es inobjetable. Si el alumno logra comprender que el conocimiento histórico es abierto y diverso y que tiene una estructura y varias teorías que lo conforman, será capaz de acercarse con mayor claridad a otros contenidos disciplinares.

Es posible observar con claridad que el pasado está presente en nuestra vida actual tanto individual como colectiva. No podemos desentendernos de él, es decir, “no podemos escapar del pasado”. *Un componente esencial de la naturaleza humana es histórico. Si algo define al hombre, a la sociedad humana, y lo distingue de otros seres vivos, es disponer, no ya del pasado, sino de historia. Lo que es hoy el hombre, o lo que ha sido en cualquier otro momento de su existencia pasada, es fruto de una construcción, de un moldeado ininterrumpido en el tiempo.* (Finocchio, 1993)

El pasado está incorporado en gran parte a nuestros conceptos, en algunos de ellos con indudable protagonismo. “El pasado proporciona a nuestros conceptos

contenido concreto”, muchos de nuestros conceptos, fenómenos particulares, valores y actitudes, que configuran nuestra existencia actual y previsiblemente futura, tienen un componente histórico. Por consiguiente nuestro conocimiento de la realidad presente exige inevitablemente un conocimiento del pasado.

Este conocimiento es transmitido siempre de una generación a otra, de manera que todo individuo recibe de su sociedad una visión, una educación sobre el pasado, sea esta educación institucionalizada o no. Ahora bien, en esa formación no es posible evitar recibir una versión o versiones del pasado por desgracia muchas veces mitificadas, o al menos mediatizadas, por concepciones o, peor aún, intereses del presente.

Ahora añadimos: no podemos evitar recibir versiones del pasado, por consiguiente nuestros marcos interpretativos pueden resultar gravemente mediatizados, cuando no manipulamos claramente. Aquí radica posiblemente una de las razones principales que justifican la necesidad de una educación histórica. Sólo ésta permite realizar una revisión crítica tanto de los hechos como de las interpretaciones de las versiones del pasado” con la que la educación histórica permita contrastar otras versiones. No existen versiones objetivas, mucho menos versiones correctas, del pasado. Ahora bien, la historia en cuanto disciplina persigue el estudio racional, abierto y crítico de ese pasado, para lo cual emplea procedimientos rigurosos de análisis e interpretación. Sin pretensiones de lograr esa versión justa y objetiva nunca alcanzada *La educación histórica parece por tanto necesaria “puesto que la historia es simplemente la investigación racional del pasado y puesto que no podemos escapar al pasado, debemos ambicionar el mejor conocimiento que sobre éste sea posible obtener...Es por esta razón que resulta extraño preguntarse para qué sirve la historia o porqué debe estudiarse. (Sánchez, 1991)*

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Recopilación y análisis de los datos

3.1 Tipo de estudio

Para este estudio se utilizó la investigación no experimental del tipo descriptivo-correlacional, descriptivo porque se buscó comparar los resultados en un momento determinado, sin precisar causalidad entre las variables de la hipótesis. Por ello, el investigador no manipuló las variables.

Asimismo este trabajo será correlacional porque al final se pretende identificar la relación que existe entre dos o más conceptos o variables, es decir, si existe correlación entre ambas y de qué manera se presenta.

3.2 Diseño del estudio

El diseño es un plan que el investigador selecciona para medir las variables del problema planteado, *se entiende por "diseño", al plan o estrategia concebida por el investigador para medir las variables del problema planteado, requiriendo para ello, que éste vaya de acuerdo con el tipo de investigación a utilizar y con ello poder responder a las preguntas de investigación. El diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la veracidad de las hipótesis formuladas. (Hernández, 1999).*

El diseño a utilizar en esta investigación es del tipo no experimental, la cual es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

En un estudio no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene el control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Cabe señalar que se hará uso del diseño transversal o transeccional, en las modalidades descriptiva y correlacional, el cual es aquel cuando la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo.

En este tipo de estudio se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Para efectos del presente trabajo el tipo de diseño seleccionado es el siguiente:

Como primer indicador analizado se ubicó a la variable 1 como la formación docente del profesor de educación primaria para diferenciar si va de acuerdo ésta con la manera de enseñar historia en la escuela primaria.

Como segundo indicador variable 2, se ubicó la enseñanza de la historia para saber cómo enseñan los docentes los contenidos de la asignatura de historia.

3.3 Población

Seguidamente, es necesario centrar el interés en “quienes”, se va a realizar la investigación, es decir, en los sujetos u objetos de estudio.

Para ello es necesario seleccionar una muestra y lo primero que hay que hacer es definir la unidad de análisis (personas, organizaciones, periódicos, etcétera). El “quienes van a ser medidos”, depende de precisar claramente el problema a investigar y los objetivos de la investigación, por lo tanto el siguiente paso es delimitar un universo o población.

Por universo o población se entiende el conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico. Así, cualquier conjunto de individuos u objetos teniendo una característica común observable constituye una población o universo. (Ibidem).

Una vez definida la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Así, una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

En este estudio la población vienen a ser los 18 docentes que integran la plantilla de personal de la escuela primaria “Joaquín Barrera González” de la comunidad de Ticul, Yucatán, así como el total alumnos de la misma.

3.4 Muestra

Sin embargo, como no es posible estudiarlos a todos y cada uno es necesario recurrir a seleccionar una muestra que pueda contribuir a realizar el estudio.

La muestra suele definirse como un subgrupo de la población. Para seleccionarla deben delimitarse las características de la población para de esta manera saber cuáles serán los parámetros muestrales. (Donald, 1996).

La muestra es, un subgrupo de la población, es un conjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. En realidad, pocas veces se puede medir a toda la población, por lo que obtenemos o seleccionamos una muestra y desde luego se pretende que este subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población. Todas las muestras deben ser representativas, los términos azar y aleatorio denotan un tipo de procedimiento mecánico relacionado con la probabilidad y con la selección de los elementos.

En este estudio la muestra vienen a ser todos los docentes que tienen a su cargo los grupos de 3° a 6° grados de la escuela primaria “Joaquín Barrera González” de la comunidad de Ticul, Yucatán.

Se escogió a estos maestros porque es precisamente en los grados arriba señalados en los cuales se enseña de manera formal la asignatura de historia, es decir, a partir del tercer grado de educación primaria. No así en el primer ciclo que lo trabaja de manera integrada.

Cabe señalar que también fue necesario trabajar con los alumnos de los grupos seleccionados, pero siendo esto una tarea difícil debido a la cantidad ya que se contaba con un total de 200 educandos, distribuidos en 8 grupos de 25 cada uno, por lo cual se recurrió a sacar una muestra estratificada, de manera que fueron seleccionados seis

alumnos por grupo, haciendo un total de 48 educandos que participarían en la investigación, para ello se utilizó la técnica de la tómbola la cual consiste en enumerar unas bolitas de unicel de acuerdo con el número de alumnos por grupo, las cuales fueron colocadas en un recipiente opaco y de manera aleatoria se fueron sacando con los números de lista de cada uno hasta obtener el número de alumnos que se iban a necesitar, lo anterior se realizó en cada uno de los ocho grupos participantes.

3.5 Datos requeridos

En la investigación que se llevó a cabo se trabajó con dos variables, las cuales en un principio se analizaron de manera independiente y posteriormente se establecieron las correlaciones correspondientes entre ambas.

En la variable 1, que hizo referencia a la formación docente que posee el profesor de educación primaria, fue necesario conocer el perfil académico de cada uno de los profesores involucrados en la investigación, su antigüedad en el trabajo docente, su actualización permanente y su participación en el esquema de carrera magisterial.

Asimismo, se averiguaron sus conocimientos y dominio acerca de aspectos básicos de la educación y del currículo escolar de la educación primaria y de la asignatura de historia.

En la variable 2, referente a la enseñanza de la historia, se recurrió al conocimiento de la manera de cómo el docente desarrolla este proceso en las aulas, mediante observaciones al maestro y alumnos respectivamente a fin de constatar la manera de cómo se llevan a cabo las clases de la asignatura.

Cabe señalar que también se recurrió a los alumnos para que mediante sus impresiones explicaran y realizaran comentarios acerca de cómo les enseñan los contenidos históricos y qué tanto hace en ellas a fin de corroborar lo observado durante las clases.

La información recopilada de ambas variables sirvió al final para establecer la manera de cómo se relacionaban y así poder explicar que tan importante es la formación docente en la enseñanza que lleva a cabo el docente en su labor educativa.

3.6 Aplicación de los instrumentos

Para recopilar la información requerida y necesaria que pudiera proporcionar los elementos suficientes en el tratamiento de las variables se recurrió a la elaboración de diversos instrumentos que apoyaron dicha tarea.

Cabe señalar que para cada una de las variables se elaboraron instrumentos ya que de manera específica la función era distinta y por lo tanto lo que se necesitaba saber era lógicamente diverso.

Entre los instrumentos que se utilizaron con la variable 1 es decir, la relacionada con la formación docente del profesor de educación primaria, se emplearon:

Un cuadro de concentración de datos académicos, en el cual se escribieron: el nombre de cada uno de los profesores involucrados en la investigación, su edad, años de servicio docente, grado máximo de estudios, si participa o no en el programa de carrera magisterial, qué cursos, diplomados o talleres ha llevado y con cuál plan de estudios de educación normal fue formado inicialmente.

En cada casillero se fueron anotando los datos recopilados a través de los expedientes de cada docente, los cuales habían sido proporcionados muy amablemente por el director de la escuela.

Es importante decir, que cada rasgo o aspecto a evaluar se le asignó un valor determinado, en este caso fue en la escala 5-10.

El objetivo o finalidad de este instrumento es conocer el perfil actual que tienen los profesores de educación primaria y su mucho, poco o nulo interés por la actualización y superación permanente.

Otro instrumento fue un cuestionario estructurado con pregunta cerrada el cual tenía como finalidad conocer las concepciones que posee cada docente acerca de aspectos relacionados con la formación docente y con el currículo de la educación primaria.

Este instrumento consistió en presentar los ítems o preguntas una a una con cuatro posibles opciones de respuestas que hacía referencia al siempre, casi siempre, algunas veces o nunca, de acuerdo con la frecuencia con la que se presentaba cada una de las situaciones, las cuales se valoraron con base a la escala de 1 a 4 respectivamente.

Asimismo, se administró a los docentes otro cuestionario, de pregunta cerrada con opción a otra, en el cual la finalidad era la de conocer con mayor amplitud elementos

o concepciones que tiene acerca de la formación docente y del uso y manejo del currículo.

Dicho instrumento consistió en presentar los ítems o preguntas una a una con cuatro posibles respuestas y un espacio con opción a otra alguna que no se mencionara en ellas, las respuestas eran variadas según los cuestionamientos y se hizo uso de una escala de valores de 1 a 5, en donde el uno era la respuesta menos idónea y el 5 la más acertada.

Por último, se utilizó una entrevista no estructurada de preguntas abiertas cuya finalidad fue la de corroborar y confrontar las concepciones del docente acerca de la formación docente y del currículo de la educación primaria.

En este instrumento se manejó una escala de valores del 1 al 5, es decir, de acuerdo con el tipo y calidad de las respuestas, así como la relación de éstas con el tema que se trataba.

Por otra parte, los instrumentos utilizados para medir la variable 2, relativa a la enseñanza de la historia, se encuentran entre otros:

Un cuestionario estructurado con pregunta cerrada para el alumno, el cual tenía como finalidad conocer con mayor amplitud la manera de cómo se desarrollan las clases de historia y conocer algunos aspectos acerca de la enseñanza de dicha asignatura.

Este instrumento consistió en presentar los ítems o preguntas una a una con cuatro posibles opciones de respuestas que hacía referencia al siempre, casi siempre, algunas veces o nunca, de acuerdo con la frecuencia con la que se presentaba cada una de las situaciones, las cuales se valoraron con base a la escala de 1 a 4 respectivamente.

Asimismo, se administró a los alumnos otro cuestionario, de pregunta cerrada con opción a otra, en el cual la finalidad era la de conocer con mayor amplitud los elementos que utiliza el docente durante sus clases de historia y de qué manera lo realiza.

Dicho instrumento consistió en presentar los ítems o preguntas una a una con cuatro posibles respuestas y un espacio con opción a otra alguna que no se mencionara en ellas, las respuestas eran variadas según los cuestionamientos y se hizo uso de una escala de valores de 1 a 5, en donde el uno era la respuesta menos idónea y el 5 la más acertada.

Se recurrió a las observaciones tanto a los docentes involucrados en la investigación, como al grupo en sí, es decir, al trabajo que se desarrolló con los alumnos.

La guía de observación del docente contenía aspectos referentes a los planeamientos didácticos, dominio del tema, uso de estrategias y recursos didácticos, así como las formas de evaluación que se llevan a cabo, todo con la finalidad de tener una visión más real acerca del desarrollo de las clases de la asignatura.

La escala de valores para cada aspecto que se utilizó fue del 1 al 4, manejando nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.

La guía de observaciones del grupo escolar contenía aspectos como: interés de los alumnos, participación en clase, las aportaciones que realizan los alumnos, la realización de sus actividades y el uso y manejo del libro de texto.

La escala de valores para cada aspecto que se utilizó fue del 1 al 4, manejando nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.

Por último, se manejó el diario de campo, el cual sirvió para anotar y describir todos los días de clase observados detalladamente, es decir, narrando todo cuanto acontecía en las clases de historia a fin de tener un mayor número de elementos para explicar lo que ocurría en las aulas.

3.7 Obtención de los datos

Una vez que se elaboraron los instrumentos para recopilar la información con base a las necesidades a investigar de cada una de las variables se procedió a la recolección de los datos mediante la aplicación de dichos instrumentos.

Sin embargo, antes de poner en práctica alguna acción directa con los involucrados en el proceso de investigación, se realizó un pilotaje de los instrumentos a fin de corroborar su entendimiento, estructura, vocabulario adecuado y, poder en algún momento reestructurarlos si era necesario.

Para ello se visitó a algunos profesores de otras escuelas planteándoles el objetivo de la encomienda y explicando en todo momento que sus dudas y opiniones serían importantes para el logro de la meta.

Asimismo, se escogieron algunos grupos de alumnos para pilotear los instrumentos y poder de esta manera llevar a cabo esta tarea.

Posteriormente, fue necesario realizar una entrevista con el director de la escuela para solicitar su anuencia y poder cumplir con los trabajos, lo anterior se realizó mediante

un oficio en el que se le explicaba el motivo y la razón de las actividades, así como la finalidad de todo el trabajo de investigación. Cabe señalar que la parte directiva proporcionó todas las facilidades.

Con base en el cronograma elaborado en el cual se encontraban distribuidos tanto los tiempos como las actividades a realizar se presentaron e informó de todo aquello que se iba a necesitar. (Ver anexo 1)

También fue necesario llevar a cabo una reunión con todos los docentes involucrados en la investigación con la finalidad de darles a conocer el programa de actividades que se llevaría a cabo, así como la presentación de cada uno de los instrumentos que forman parte de la investigación. Los docentes en todo momento demostraron disponibilidad e interés por cooperar con los trabajos y actividades programadas.

La obtención de los datos de la variable relacionada con la formación docente se llevó a cabo mediante la administración de datos acerca de la preparación académica de los docentes involucrados en la investigación, para ello fue necesario consultar nuevamente con el director de la escuela y contar con su anuencia para tener acceso a los expedientes de los maestros de los grupos de 3° a 6° grados de la escuela a fin de revisar el perfil académico de cada uno.

Una vez que se tuvieron los kardex de cada uno se procedió a revisarlos y obtener los datos necesarios para llenar el cuadro de concentración, el cual contenía aspectos como: antigüedad en el sistema, en el grado, si forma parte del programa carrera magisterial, los cursos, talleres, diplomados, etc., que ha llevado para actualizarse de manera permanente, su tipo de formación (con qué plan de estudios de educación normal estudió), etc.

La revisión fue hecha de manera individual asignándole un puntaje para cada aspecto, previamente establecido.

Asimismo, se administró a los docentes un cuestionario estructurado, para ello se reunió a todos los docentes un día determinado con anticipación en un salón y se les proporcionaron los instrumentos en los cuales se pretendía obtener información acerca de sus concepciones de la formación docente y del currículo de la educación primaria; esto se llevó a cabo pidiéndoles que respondieran con sinceridad y sin establecer comunicación con sus compañeros, para ello se destinó un tiempo aproximado de 1 hora.

Otro instrumento que se les administró a los docentes fue el correspondiente a un cuestionario estructurado con opción a otra, para lo cual fue necesario reunirlos de nuevo en otra fecha y día señalados previamente en un salón de clases y proporcionarles el instrumento con la finalidad de ampliar mejor la información relativa a la formación docente y el currículo de la educación primaria con una duración aproximada de 1 hora.

Por último para corroborar y tener mayores datos acerca de los objetivos a investigar, se administró a cada uno de los docentes una entrevista la cual fue calendarizada con base a los grados y grupos existentes y a las necesidades de cada uno de los maestros, es decir, en común acuerdo con ellos para conocer sus espacios y días disponibles.

Se calendarizó a dos maestros por día, los cuales deberían ser atendidos de la siguiente manera: uno antes del recreo y el otro después del recreo, cabe señalar que para ello se destinó de aproximadamente de 15 a 20 minutos por maestro, utilizando como medio de apoyo una grabadora reportera.

Para obtener los datos relativos a la variable correspondiente a la enseñanza de la historia, se administró a los alumnos los siguientes instrumentos:

Se reunió a los docentes para recordarles el día y la hora en que se aplicaría el cuestionario estructurado de manera que brindara el espacio correspondiente al aplicador-investigador para administrarle a todos y cada uno de los alumnos este instrumento, se le entregó a cada niño un instrumento, se procedió a leer con ellos los ítems del mismo y la mecánica para responderlo, este trabajo se desarrolló en un plazo de 1 hora, en cada uno de los grupos involucrados en la investigación.

En otro momento se recurrió de nuevo a los salones en donde se llevaba a cabo la investigación para administrar a los alumnos otro instrumento consistente en un cuestionario estructurado con opción a otra, se les proporcionó a cada alumno su instrumento y posteriormente se leyó con ellos cada ítem explicándoles la mecánica que se seguiría para llevar a cabo los trabajos, esta acción también se desarrolló en un tiempo estimado en 1 hora.

Posteriormente se recurrió a llevar a cabo una serie de observaciones tanto a los alumnos como al maestro de cada uno de los grupos objeto de estudio.

Lo anterior se llevó a cabo mediante un acuerdo mutuo entre los docentes para destinar la hora, el día y la fecha en que le correspondería a cada uno participar en la investigación, para ello fue necesario elaborar unos cuadros de guías de observación en

las cuales se contemplaron diversos rasgos que debían registrarse a manera de grupo con cada uno de los docentes.

Cabe señalar que hubo ocasiones en que se observó al grupo y en otras completamente distintas a los docentes.

Por último se fueron registrando en un diario de campo o de clase, las incidencias que ocurrían los días de las observaciones en cada uno de los grupos objeto de estudio a fin de reunir más elementos que corroboraran y fundamentaran de manera más sólida la relación entre el tipo de formación docente que tenía cada docente con la manera de cómo enseñaba la asignatura de historia.

Todo lo anteriormente mencionado fue posible llevarlo a cabo gracias a un cronograma de actividades y momentos en los cuales se llevarían a cabo dichas acciones.

En dicho cronograma se distribuyeron en los meses que comprendería la investigación, las diversas actividades y los tiempos que abarcarían cada una de ellas. Cabe aclarar que en el momento denominado obtención de los datos fue necesario llevar a cabo diversas reuniones de trabajo con los docentes del plantel y con el director de la misma a fin de que en común acuerdo y en completa libertad eligieran los días, horas y fechas en que se trabajaría con cada uno de sus grupos para evitar confusiones y choques en tiempos y espacios al momento de llevar a cabo los trabajos.

3.8 Análisis de los datos

Una vez terminada la aplicación de los instrumentos a los docentes y alumnos se llevó a cabo la codificación de las respuestas de los mismos, utilizando valores numéricos. La codificación de las respuestas implica: codificar las categorías de ítems, elaborar códigos, efectuar físicamente la codificación y guardar los datos.

Para la codificación de las categorías de ítems, en este caso tanto los cuestionarios, como la guía de observación, dichas categorías se encontraban precodificadas, es decir, sus valores habían sido asignados con anticipación, no así la entrevista a los docentes, en la cual fueron asignados posteriormente.

Fue necesario conocer antes de iniciar con este proceso los valores de cada una de las posibles repuestas de los instrumentos que se administraron, en los cuales se

indicaban las codificaciones de cada pregunta y qué valores había que anotar en las columnas, así como el significado de cada valor numérico.

Posteriormente se llevó a cabo el proceso de codificación física de los datos, es decir, llenarlos con la información recopilada en los instrumentos de medición aplicados.

Al concluir lo anterior se procedió a guardar la información de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos.

Los datos obtenidos para la variable relacionada con la formación docente en cada uno de los instrumentos que se administraron fueron los que se presentan a continuación:

Con el cuadro de concentración de datos acerca del perfil académico de los docentes involucrados en la investigación se obtuvo información que permitió conocer qué docentes han estado en un proceso constante de actualización mediante su participación en cursos, talleres, diplomados, etc., así como saber su antigüedad en la profesión docente, en el grado que imparte y su proceso de formación académica en la escuela normal.

Asimismo, se elaboró una escala de valores para ubicar los puntajes de cada uno y de esta manera conocer a aquellos que tenían una mayor o menor formación docente.

Tanto el cuestionario estructurado como el estructurado con opción a otra, se obtuvo información acerca de la formación docente de cada uno de los profesores, su conceptualización acerca del currículo de la educación primaria y de la asignatura de historia, en este instrumento los valores que se utilizaron estaban predeterminados.

En la entrevista no estructurada se recopiló información acerca de la conceptualización personal de cada docente con respecto a la formación docente, su importancia, la necesidad de actualizarla de manera permanente y su visión acerca de lo que es el currículo de la educación primaria y de la asignatura de historia, esto con el fin de corroborar lo valorado en el cuadro de concentración del perfil académico y lo respondido en los cuestionarios estructurado y con opción a otra.

Asimismo, los datos recopilados para la variable relacionada con la enseñanza de la historia fueron los siguientes:

En los cuestionarios estructurado y con opción a otra respuesta administrados a los alumnos para conocer la manera de cómo el maestro desarrollaba las clases de la asignatura, qué hacía, qué utilizaba, cuáles eran algunas actividades que realizaba, cómo motivaba, de qué manera usaba el libro de texto, cómo evaluaba, etc.

Las observaciones realizadas a los docentes al desarrollar las clases de historia y a los alumnos al momento de interactuar en ellas, sirvieron para tener más elementos y poder corroborar lo que manifestaron los alumnos en los cuestionarios respondidos, en el caso del docente se observaron aspectos como: la elaboración de sus planeamientos didácticos, el dominio del tema a desarrollar, el uso de estrategias y recursos didácticos para apoyar sus clases, el manejo del libro de texto y sus formas de evaluación de los aprendizajes.

En caso de los alumnos se observaron su interés y entusiasmo en la clase, su participación y aportaciones hechas durante el desarrollo de la sesión las actividades que realiza (interacción con los compañeros) y el uso del libro de texto.

Esto ayudó a tener una idea más clara entre la formación docente de cada uno de los profesores involucrados en la investigación con la manera de cómo impartían sus clases de historia y así conocer de mejor manera la realidad de la que hablaban tanto maestros como alumnos.

Por último con los diarios de campo realizados se obtuvo información complementaria a todo lo respondido y observado, ya que en ellos se plasmaron los detalles que en algún momento parecían insignificantes pero que al final fueron importantes para complementar la interpretación de los resultados obtenidos.

Cabe señalar que en los cuestionarios de maestros y alumnos, la entrevista y las guías de observación, se llenaron unos cuadros de datos de respuestas y posteriormente otros en los cuales se presentaban el número de preguntas, los valores asignados por los docentes, el puntaje total por pregunta, el porcentaje alcanzado por pregunta, la frecuencia relativa por puntaje de cada pregunta, la mediana del puntaje por pregunta y la media de puntaje por pregunta; calculando al final la moda, mediana y media aritmética de cada instrumento.

Para realizar la cuantificación de los datos obtenidos mediante la aplicación de los distintos ítems de los instrumentos utilizados, se hizo uso del siguiente procedimiento, el cual consistió en agrupar los datos obtenidos en categorías en donde a cada rubro se le dio un símbolo numérico para indicar a los sujetos y poder obtener los porcentajes de cada uno.

Estos fueron: el número de docentes, el valor de cada ítem, el promedio general alcanzado por cada docente y los grupos de alumnos.

Para ello, se utilizó una distribución de frecuencias a fin de ordenar las puntuaciones en sus respectivas categorías, las cuales se completaron agregando frecuencias relativas y las frecuencias acumuladas cuya fórmula para obtener el porcentaje fue:

$$\text{Porcentaje} = \frac{N_c}{N+} (100)$$

Donde N_c es el número de casos o frecuencias absolutas en la categoría y $N+$ es el total de casos.

Estos datos como se mencionó con anticipación fueron transferidos en unos cuadros y tablas que permitieron clarificar los resultados obtenidos.

Asimismo, se sacó la moda, mediana y media.

La moda permite saber cuál es la categoría o puntuación ocurre con mayor frecuencia.

La mediana es el valor que divide a la distribución a la mitad lo que permite ubicar los casos por debajo o por encima de la misma. La mediana refleja la posición intermedia de la distribución. La fórmula para calcular esto es:

$$\frac{N+1}{2} =$$

La media es la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución. Se simboliza como \bar{X} , y es la suma de todos los valores dividida por el número de casos. Su fórmula es:

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + X_k}{N}$$

Su fórmula simplificada es:
$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

El símbolo “ \sum ” indica que debe efectuarse una sumatoria, “ X ” es el símbolo de la de una puntuación y “ N ” es el número total de casos o puntuaciones.

También se utilizó la desviación estándar, *la cual es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. Esta medida es expresada en las unidades originales de medición de la distribución. Se interpreta con relación a la media cuanto*

mayor es la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor es la desviación estándar. (Hernández, 1999). Se simboliza con: “s” o la sigma minúscula (o) y su fórmula esencial es:

$$S = \frac{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2}}{N}$$

Esto es, la desviación de cada puntuación respecto a la media es elevada al cuadrado, se suman todas las desviaciones cuadradas, se divide entre el número total de puntuaciones y a esta división se le saca raíz cuadrada.

Para interpretar las medidas de tendencia central y de variabilidad, se realiza en conjunto y no aisladamente, se toman en cuenta todas las medidas. Para llevar esto a cabo lo primero que hacemos es tomar en cuenta el rango potencial de la escala.

En este caso se utilizó una escala de actitudes del tipo Likert para medir las actitudes de los involucrados en la investigación tanto maestros como alumnos con respecto a cada ítem o aspecto a que hacían referencia con sus respuestas en cada uno de los instrumentos de investigación.

Esto implicó elaborar unos cuadros que contenían unas especies de rectas numéricas que fueron divididas en 4 o 5 partes respectivamente y en la que se señalaban las actitudes con la siguiente escala:

Actitud totalmente desfavorable, actitud casi desfavorable, actitud ni desfavorable ni favorable, actitud casi favorable, actitud totalmente favorable.

Lo anterior se hizo con todas y cada una de las preguntas contenidas en los instrumentos que sirvieron para recopilar la información a fin de conocer las tendencias de los sujetos con respecto a cada una.

Con los datos obtenidos de los cuadros estadísticos de concentración de resultados y de las escalas likert, se procedió a utilizar el coeficiente de correlación de Pearson, la cual es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables.

El coeficiente de correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables. Se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos.

El coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a +1.00 donde las correlaciones pueden presentarse hacia una u otra dirección, es decir, pueden tener sentido negativo

o positivo, según la indicación de la dirección del signo, el valor numérico y la magnitud de la correlación. (Hernández, 1999)

FÓRMULA “r” DE PEARSON

$$r = \frac{\sum xy - \frac{(\sum x)(\sum y)}{N}}{\sqrt{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N} \right] \left[\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{N} \right]}}$$

-1.00 correlación negativa perfecta (“A mayor X, menor Y” de manera proporcional. Es decir, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante). Esto también se aplica “a menor X, mayor Y”.

(“A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y” de manera proporcional cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante).

Con esto se recurrió a la suma de las puntuaciones obtenidas por cada grupo, ya clasificados se recurrió a la mediana por considerar este tipo de análisis como la más exacta entre las medidas de tendencia central.

Ya con el análisis preliminar de los datos, se aplicó la prueba estadística “t” de Student, la cual se define como “una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias”.

La fórmula del valor “t” es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N_1} + \frac{s_2^2}{N_2}}}$$

Donde X1 es la media de un grupo, X2 es la media del otro grupo, S1 es la desviación estándar del primer grupo elevada al cuadrado N1 es el tamaño del primer grupo, S2 es la desviación estándar del segundo grupo elevada al cuadrado y N2 es el tamaño del segundo grupo. En donde, el denominador es el error estándar de la distribución muestral de la diferencia entre medias.

Para saber si el valor “t” es significativo, se aplica la fórmula: $gl = (N1 + N2) - 2$ en donde N1 y N2 son los tamaños de los grupos que se comparan menos dos, se calculan los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras en que los datos pueden variar libremente. Son determinantes, ya que nos indican qué valor debemos esperar de “t” dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan. Entre mayor número de grados de libertad se tengan, la distribución “t” de Student se acerca más a ser una distribución normal y usualmente, si los grados de libertad exceden los 120, la distribución normal es utilizada como una aproximación adecuada de la distribución “t” de Student.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS

4.1 Variable 1

Una vez concluido el análisis de los resultados obtenidos con la información recopilada en los instrumentos de investigación y después de someterla a diversas estrategias de medición se pudo llegar a los siguientes resultados:

En cuanto a la variable relacionada con la formación docente de los profesores se pudo notar que de los ocho involucrados en la investigación la mayoría cuenta con estudios de licenciatura en educación normal y solamente dos poseen un perfil referente al de profesor de educación primaria, cabe señalar que ninguno de ellos ha cursado algún posgrado, que solamente asisten a los cursos nacionales y estatales convocados por Carrera Magisterial con la simple finalidad de alcanzar el nivel inmediato de la escala y obtener mejores salarios, olvidándose de la actualización académica que los lleve a fortalecerse como profesionales de la educación.

De los profesores objeto de estudio tres no pertenecen a la modalidad de Carrera Magisterial, es decir, poco se han preocupado tan siquiera por ingresar a ella, es triste mencionar la apatía que podemos encontrar en los maestros para estar en un continuo proceso de actualización permanente, que los lleve a mejorar su práctica educativa en las aulas y que repercuta directamente en el aprovechamiento escolar de los pequeños.

Sin embargo, algo que causa asombro, es que dichos maestros tienen entre 2 y 5 años impartiendo clases en el mismo grado, por lo cual tiene experiencia en el desarrollo de los contenidos, sin embargo, han caído en el conformismo y la monotonía cotidiana, y en vez de mejorar su trabajo diario, continúan haciendo lo mismo.

Si hablamos de actualización en la asignatura de historia no existe maestro alguno que haya asistido a cursos, talleres, diplomados, conferencias, etc., hay quienes argumentan poco interés por conocer cosas nuevas o bien se justifican por falta de tiempo debido a sus múltiples ocupaciones.

Según los profesores lo mencionado en líneas anteriores es aquello que ha impedido de alguna manera su actualización permanente; es necesario hacer mención de que la mayoría de los profesores no se interesan por tener actualización, es decir, siempre demuestran tener obstáculos cuando se les invita a participar en alguna actividad para mejorar su preparación y trabajo docente.

Sin embargo todos consideran necesario e importante el tener que actualizarse periódicamente para poder estar al día con las innovaciones que surgen dentro de la sociedad en materia educativa.

Asimismo, señalan que en los tiempos actuales debido al nivel académico con el que cuentan los alumnos que egresan de las escuelas normales poseen conocimientos y experiencias de acuerdo con la época actual, pero que no se debe olvidar la importancia que tiene el saber y el conocer algo más.

Cabe señalar que existe una marcada incongruencia entre lo que se menciona acerca de la importancia de actualizarse y lo que llevan a cabo, es decir, no hacen algo por mejorar.

Es triste comprobar como los profesores además de restarle importancia a la asignatura como tal en el aprender del niño, tampoco se encuentran motivados por llevar un proceso de actualización en cuanto a la enseñanza de la historia, lo anterior es posible comprobarlo ya que de los docentes objeto de estudio no hay alguno que haya tenido actualización en la asignatura de historia.

Cabe señalar que de acuerdo a su formación docente inicial adquirida en la escuela normal, 2 docentes tiene normal básica y seis el nivel de licenciatura, deberían tener conocimientos acerca del contenido del plan y programas de estudio de la educación primaria 1993, pero no es así, ya que los que estudiaron la educación normal hace ya varios años no lo conocen o bien no lo leen, sin embargo trabajan con él.

A pesar de que los profesores tienen los libros y materiales de apoyo para enseñar la asignatura solamente 3 docentes los revisan, los demás no los leen y como consecuencia de ello desconocen a profundidad su contenido.

De ahí que todavía se continúen con las prácticas tradicionalistas de los docentes al estar desinformados de los cambios que se dieron en los programas de estudio desde 1993.

Esa falta de conocimiento del contenido de los documentos que los profesores manejan al llevar a cabo su práctica educativa, repercute directamente en su trabajo

cotidiano, ya que en primera instancia los profesores desconocen la fundamentación teórica del plan de estudios, no dominan los enfoques de las asignaturas, desconocen la vinculación entre ambas y no tienen un conocimiento general del mapa curricular de toda la educación primaria.

En cuanto a la asignatura de historia 4 de los 8 docentes investigados le asignan poca importancia, es decir, no desarrollan los contenidos temáticos con el mismo ahínco y dedicación que en otras asignaturas, asimismo, tampoco le dedican el tiempo destinado para su enseñanza y en algunos casos si enseñan los temas pero de manera rápida solamente para cumplir, algunos argumentan que lo importante son el español y las matemáticas, y las otras también pero no son prioritarias.

El desconocimiento de la articulación curricular de la asignatura de historia lleva a los docentes a hacer a un lado la enseñanza de la misma, pues solamente 2 docentes utilizan la transversalidad al realizar su trabajo docente, esto tiene como resultado que los demás compañeros no conciben que en cada grado escolar, el niño aprende de manera gradual la historia, por lo tanto, cuando no se lleva a cabo se pierde la continuidad en su aprendizaje.

Lo mencionado en líneas arriba se pudo comprobar cuando los docentes fueron entrevistados individualmente sobre sus opiniones acerca del currículo, hubo 5 profesores que manifestaron desconocer el término y otros que no alcanzaban a responder con seguridad y coherencia, demostrando con esto su falta de conocimiento al respecto. Esto no quiere decir que lo desconozcan en su totalidad; ya que la experiencia que tienen les ha enseñado mucho, pero no es suficiente, es decir, si saben pero no logran clarificar sus ideas al respecto, cayendo en aquello que los lleva a decir “entonces que se haga y como salga”.

Cabe señalar que lo anterior es lo que se detectó en la mayoría de los casos, sin embargo 3 docentes si lo conocen, practican y desarrollan en sus aulas escolares, aunque estos son muy pocos. Estos profesores dicen que el conocimiento del currículo de educación primaria es básico y elemental para todo docente, ya que de ahí se tiene que partir para lograr alcanzar un amplio dominio acerca de lo relacionado con la enseñanza de la asignatura.

En cuanto al papel que el docente asume durante el desarrollo de las clases de historia, 4 dijeron desconocerlo debido a que no todos cuentan con los materiales de apoyo para el desarrollo de los contenidos temáticos en la asignatura de historia, de ahí

que no puedan leer las recomendaciones didácticas que se señalan y los otros 4 que tienen los libros, no se toman la molestia de revisarlos y leerlos.

Todos manifestaron que en la escuela normal en donde cursaron sus estudios no les fueron proporcionados esos conocimientos porque en aquellas épocas la organización de los contenidos en la escuela primaria era por áreas, por lo tanto, su formación docente no va de acuerdo con la realidad que vive actualmente y tampoco se han preocupado por documentarse y aprender esos conocimientos que los pongan a la vanguardia con los tiempos en que vivimos.

Por lo tanto, los docentes dicen que enseñan la historia como ellos la aprendieron o bien como se imaginan que se debe enseñar, guiándose en todo momento por su experiencia docente y su sentido común.

Para concluir podemos decir que la formación docente determina en algunos casos el tipo de trabajo, decisiones y comportamientos que el profesor manifiesta en su trabajo cotidiano en el aula y en la institución educativa.

Con todo lo anteriormente señalado podemos darnos cuenta que la formación docente de los profesores involucrados en la investigación es hasta cierto punto deficiente, (Ver anexo 2) debido a que no se han preocupado por mejorar su formación docente inicial adquirida en las escuelas normales mediante un proceso continuo de actualización permanente que los lleve a estar al día con el mundo globalizado en el cuál se encuentra inmersa la educación.

Si los docentes demostraran realmente vocación de servicio, profesionalismo y responsabilidad por su profesión mejoraría considerablemente la situación actual por la que atraviesa la asignatura de historia en la escuela primaria.

4.2 Variable 2

Para darle tratamiento a la variable relacionada con la enseñanza de la historia se pudo observar que todos los profesores elaboran sus planeamientos didácticos tomando en cuenta los aspectos necesarios para que un plan reúna los requisitos indispensables para ponerlo en práctica. Cabe señalar que es aquí en donde podemos notar la primera incongruencia entre lo que dicen saber y conocer los docentes del plan y programas de educación primaria y el currículo de la misma, ya que únicamente

transcriben los datos necesarios para planear aunque desconocen realmente su propósito.

Lo anterior se pudo constatar al momento de llevar a cabo un análisis de los planeamientos didácticos de la asignatura de historia de cada uno de los 8 profesores involucrados en la investigación y al observar el desarrollo de las clases de la asignatura por parte de cada profesor en sus aulas.

Asimismo, se pudo observar que 5 de los 8 profesores aun cuando ya tienen experiencia en el ámbito educativo y llevan algunos años trabajando en el mismo grado no dominan con amplitud y profundidad algunos de los contenidos de la asignatura de historia.

En otros casos confían en su experiencia docente, por lo cual no preparan sus clases como debe ser, si a esto le sumamos el poco o nulo interés de algunos profesores por la enseñanza de la asignatura de ahí la apatía y poca importancia que se le asignan a los contenidos históricos.

Los problemas para el maestro comienzan desde el momento en el que menciona el nombre de la asignatura, pues los alumnos inmediatamente demuestran su desgano y poco interés por ésta, inmediatamente cuando se les pide que saquen sus libros y libretas acatando la orden con la misma motivación que al principio. Los docentes también demuestran desgano y poco entusiasmo para explicar los temas haciendo la clase todavía más tediosa.

Al iniciar el desarrollo del tema el maestro pide que los niños mencionen lo que saben y conocen de aquello que van a aprender, éstos hacen sus aportaciones pero no todos, una parte de ellos se encuentran haciendo otras cosas o mirando el exterior a través de los ventanales, el maestro les pregunta tratando de centrar su atención en lo que se está haciendo en el salón pero ellos se encuentran distraídos.

El maestro decide después de varios intentos por captar su atención no seguir intentándolo y continúa con la clase.

Pide a los niños que en sus libros localicen la lección o tema que se va a enseñar, lo cual realizan los pequeños, mientras esto ocurre algunos niños (los mayores) siguen sin demostrar interés por lo que se está haciendo.

Lo anterior es posible notarlo debido a que 4 de los 8 docentes la miran como una asignatura de “relleno”, es decir, sin tanta relevancia y trascendencia, como otras que conforman el plan de estudios de la educación primaria.

Por otro lado durante las clases de historia observadas en las aulas de los distintos maestros debido en algunos casos al poco dominio del tema los alumnos demuestran poco interés por la clase, ya que 6 de los 8 profesores hacen uso del libro de texto para dar la clase mediante una lectura grupal y/o comentada, esto lo hacían leyendo párrafo por párrafo y explicando su contenido, lo cual fastidiaba a los pequeños, debido a que no entendían lo que el profesor les transmitía o bien perdían la atención hacia aquello que se estaba trabajando en la asignatura.

En 5 grupos de clase, los alumnos al desarrollarse algún tema se fastidian ya que el docente es el que se encarga de explicar durante todo el tiempo (clase) dejando pasivos a los alumnos y fungiendo únicamente como receptores, en los otros 3 casos solamente se llevan a cabo lecturas comentadas y con ello se cree que los niños ya comprendieron perfectamente los temas.

En muchos casos el vocabulario que utiliza el maestro no es el adecuado a los intereses del niño, propiciando que los aprendizajes no se alcancen como realmente debieran de darse.

Cabe aclarar al realizar observaciones en 2 grupos aun cuando los docentes elaboran sus planeamientos no preparan las clases por lo que se ven obligados a improvisar técnicas, dinámicas, estrategias y actividades que al momento de ponerlas en práctica no permiten alcanzar los objetivos propuestos y restándole credibilidad a la asignatura y a su trabajo al frente del grupo.

Solamente en 2 casos se hace uso del trabajo en equipo para realizar los trabajos, pero los niños no están acostumbrados y aprovechan la oportunidad para platicar con otros amiguitos y compañeros, o bien juegan y se distraen en otras cosas durante ese momento, olvidándose de las actividades que deben llevar a cabo.

Se pudo constatar mediante observaciones que cuando el tiempo programado para la actividad termina se procede a calificar el trabajo desarrollado haciéndoles preguntas del tema o bien revisando sus cuadernos de trabajo y encontrándonos con la gran desilusión de que no hicieron ni aprendieron nada nuevo, es decir, no entendieron nada del tema y por lo consiguiente sus trabajos están mal hechos o bien ni los realizan.

Durante este tiempo destinado al trabajo de aula siempre están inquietos con ganas de hacer todo menos la tarea de historia, como si tuviesen la seguridad de que no es importante estudiarla y aprenderla, como si ésta no fuera necesario en la vida del hombre.

Para terminar la sesión se les deja tarea para realizar en sus casas la cual será calificada en la próxima clase.

Por lo tanto, en todos los grupos se pudo observar que las clases eran monótonas, la participación de los niños era escasa y no realizaban aportaciones sobre el tema, ni vertían sus opiniones al respecto. En algunos casos solamente hablaban cuando el profesor les hacía preguntas y señalaba a algunos para que las respondieran.

Su trabajo individual en la clase es casi nulo, de no ser por las participaciones esporádicas que tienen cuando se les pregunta o bien cuando espontáneamente levantan la mano para opinar o dar ejemplos.

En 4 de los 8 grupos la disciplina que demuestran los niños no es mucha, ya que no les interesa aquello que se les trata de enseñar y por ello se levantan de sus lugares, no le hacen caso al docente y se distraen demasiado.

En 6 de los 8 grupos, los profesores aún cuando conocen y saben el uso y manejo de algunas estrategias didácticas para desarrollar las clases de historia no las utilizan o bien prefieren no hacer uso de ellas porque les “roban” tiempo para trabajar los contenidos temáticos de otras asignaturas.

Cabe señalar que solamente en 2 salones se hace uso de recursos didácticos para desarrollar las clases, los cuales son de suma importancia para la enseñanza de los contenidos históricos-sociales, ya que debido a que la asignatura por su naturaleza es abstracta son necesarios y en algunos casos indispensables para objetivizar la enseñanza de la historia. Esto hace que las clases no sean atractivas para el niño y mucho menos dinámicas entorpeciendo con esto el proceso de construcción de conocimientos de los educandos.

Con respecto a las actividades que realizan los educandos durante las clases y al término de éstas, en todos los grupos se pudo observar que la mayoría se basan en cuestionarios, resúmenes y lecturas que los docentes marcan, no existe variedad en los ejercicios que se realizan curricular y extracurricularmente. Es importante hacer mención que algunos alumnos de los grupos observados no saben responder correctamente los cuestionarios, ni elaborar sus resúmenes y mucho menos comprenden lo que leen, por lo tanto la historia se les dificulta, no les gusta e incluso llegan a detestarla.

Por lo general los docentes solamente hacen uso de algunas modalidades de aprendizaje, lo cual hace monótona la clase y propicia que los educandos se fastidien o bien no presten atención durante las mismas.

Al alumno el libro de texto únicamente le sirve para leer la información y responder su cuestionario aunque sea mal, sin entender lo que hizo.

En cuanto a la evaluación que realizan los profesores dista mucho de lo que marcan los lineamientos establecidos, debido a que todas se basan en reactivos y preguntas que llevan al alumno a memorizar hechos históricos, cuando hoy en día la enseñanza de la asignatura se basa en el aprendizaje de procesos y sucesos del pasado.

Cabe señalar que aún cuando los profesores cuentan con cierto nivel de conocimientos acerca de cómo enseñar la asignatura, éstos siguen cayendo en el tradicionalismo de años atrás olvidándose por completo de los nuevos enfoques de la asignatura y la necesidad de modificar su práctica educativa en beneficio de los alumnos.

Todo lo anteriormente señalado además de que se pudo observar en los grupos con los cuales se llevó a cabo la investigación también se aplicaron a los alumnos dos cuestionarios en los cuales un 80% manifestaban que no les gustaba las clases de historia porque consideraban que eran fastidiosas debido a que el maestro realizaba siempre las mismas actividades y no las hacía atractivas.

Un 75 % de los educandos manifestaron que los profesores siempre procuran que durante el transcurso de cada semana trabajan contenidos de historia pero que las clases no son dinámicas y motivantes y, mucho menos interesantes; por su parte utilizan el libro de texto únicamente para leer y responder cuestionarios; y que sería provechoso que los profesores enseñaran la historia a través de explicaciones y ejemplos y que marcaran investigaciones y tareas para buscar información en otros libros.

Como resultado de la aplicación de los cuestionarios a los alumnos, un 95% dijo que las clases que el maestro desarrolle no están basadas en cuestionarios, resúmenes y lecturas del libro de texto y que no utilice solamente el pintarrón y el libro de texto para explicar durante las clases, sino que cambie la forma de impartirlas.

Respecto a la forma de organizar al grupo para trabajar se pudo constatar que el 90% de las veces era individual y de vez en cuando lo hacía por equipos a través de lecturas comentadas.

En cuanto a las evaluaciones un 70 % manifestó que siempre es una prueba escrita en donde los alumnos responden preguntas, revisan los cuestionarios y resúmenes marcados y realizan algunas preguntas orales.

Según los alumnos un 78% dice que los recursos y técnicas de evaluación utilizadas por los docentes son las mismas (hacen énfasis en fechas, años, meses, etc.) recayendo en la pura memorización cuando los enfoques actuales son netamente formativos y enseñan la historia a través de procesos.

Cabe señalar que tampoco realizan vinculaciones con la enseñanza de otras asignaturas por lo cual los aprendizajes no son significativos para el niño y no le encuentran sentido a lo que se les enseña.

Por lo anteriormente descrito se puede decir que los docentes objeto de estudio se encuentran deficientes en su trabajo en el aula, específicamente en la asignatura de historia y en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la misma. (Ver anexo 2)

4.3 Correlación V1 Y V2

Una vez descritos los resultados correspondientes a las variables que conforman la investigación, se procedió a correlacionar la información entre ambas para explicar de qué manera se vinculaban.

Se pudo observar que la formación docente que tienen los profesores de educación primaria la cual carece de algunos aspectos y elementos básicos para el logro de aprendizajes óptimos, es determinante para que los docentes desarrollen un buen papel durante las clases de historia a fin de alcanzar las metas trazadas.

Ya que en muchos casos el papel que desempeñan los docentes durante las clases deja mucho que desear en cuanto a las actividades que se llevan a cabo con los educandos; cayendo con esto en un arraigado tradicionalismo y una monotonía cotidiana que se viene arrastrando desde años atrás.

Asimismo, se notó que los profesores al carecer de un constante proceso de actualización permanente después de alcanzar su formación inicial, no logran conocer con amplitud y profundidad las características del enfoque actual de la asignatura de historia, esto se debe en parte a que fueron formados de una manera con determinados patrones, sin embargo no están enterados de los cambios e innovaciones que surgen en materia educativa.

Por lo tanto al desconocer todo lo anterior se propicia que las formas de enseñanza de los contenidos histórico-sociales, sean deficientes y no logren alcanzar los propósitos establecidos.

Con ello se lleva al poco o nulo uso y manejo de los recursos didácticos que ayudan a objetivizar la enseñanza para el logro de una mejor comprensión de la misma; asimismo no se administran técnicas y dinámicas grupales para fortalecer el aprendizaje del grupo y mejorar los procesos de aprendizaje.

Cabe señalar que la formación docente también repercute en las formas que utiliza el profesor al evaluar los aprendizajes de los alumnos, ya que en la mayoría de los casos solamente utilizan la misma forma de llevarlo a cabo (prueba objetiva), llevando a los educandos a la memorización de fechas, personajes, etc., sin tener en cuenta otros aspectos.

Tampoco existe variedad al momento de evaluar los contenidos que vayan de acuerdo con las necesidades de los educandos en un mundo globalizado, por el contrario, siempre se realizan de la misma manera.

Con respecto a las concepciones y dominio que los docentes tienen acerca del currículo de la educación primaria, podemos decir que es casi nulo, aunque poseen nociones de ello, sin embargo desconocen con profundidad y amplitud su contenido, estructura, fundamentos, etc.

Lo anterior origina que los profesores no puedan desarrollar y aplicar el currículo tanto de la educación primaria, como de la asignatura de historia como se pretende y está establecido; provocando con esto que no se alcancen las metas propuestas en los tiempos establecidos para tal fin.

Asimismo, los docentes tampoco pueden llevar a cabo las adecuaciones curriculares necesarias en la asignatura de historia para hacer los ajustes necesarios con las actividades didácticas a desarrollar para abarcar los contenidos temáticos que marca el programa.

Lo mencionado en líneas anteriores también tiene mucho que ver con los conocimientos que posee el docente acerca de los fundamentos psicopedagógicos de los educandos, lo cual le permitirá tomar mejores decisiones al momento de realizar una adecuación curricular o bien para proponer mejores teorías, procedimientos, dinámicas y estrategias que lleven a los educandos a aprender de mejor manera la historia, en este

caso los profesores casi siempre se olvidaban de tomarlos en cuenta a la hora de planear y poner en práctica su trabajo docente.

Esto conlleva a alcanzar un mejor planeamiento en la enseñanza y por ende en el trabajo docente. De manera cotidiana el docente se tiene que enfrentar a numerosas situaciones que con base a su experiencia y este tipo de conocimientos podrá ir resolviendo de manera satisfactoria en beneficio de sus alumnos, sin embargo, ocurre todo lo contrario en la mayoría de los casos, ya que los docentes involucrados en la investigación no hacen uso de dichos conocimientos dejando a un lado de esta manera un aspecto muy importante en el trabajo docente.

Por todo lo anteriormente citado es posible decir que la formación docente juega un papel fundamental y determinante en la enseñanza de la historia, debido a que de ella dependen un gran número de aspectos y factores que los profesores deben tener en cuenta para poder llevar a cabo una práctica docente de calidad. Asimismo es posible concluir que mientras mejor preparación profesional (formación docente) tengan los maestros de educación primaria, mayor será el dominio que posean del currículo de la asignatura de historia y de la manera de llevar a cabo el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos temáticos en los grupos escolares, lo cual queda demostrado en el siguiente cuadro que aparece a continuación:

CALIFICACIONES DE LOS SUJETOS DE LA V 1 Y V 2

SUJETO	MAESTRO	GRADO Y GRUPO	Calificación De la V 1 (50 MAX)	Calificación De la V 2 (60 MAX)
1	LEIDI LIZBETH (1)	5° B	18.3	37.0
2	MARGARITA ROSA (2)	6° A	16.4	34.6
3	CÉSAR MANUEL (3)	6° B	15.6	31.2
4	CARLOS ALONSO (4)	4° B	13.8	27.9
5	MARÍA OLIVA (5)	5° A	11.6	23.0
6	MIRIAM DEL CARMEN (6)	5° C	10.4	21.1
7	AIDA EUGENIA (7)	3° B	9.5	19.5
8	LUIS AMILCAR (8)	3° A	8.0	15.4

Con las calificaciones obtenidas por los sujetos en el cuadro anterior es posible notar el grado de influencia de la variable 1 (formación docente) y la variable 2 (enseñanza de la historia) y con ello tener elementos para poder argumentar lo siguiente:

Los puntajes alcanzados tanto de la V1 como de la V2 por los docentes objeto de estudio, se encuentran muy por debajo del total posible a alcanzar, lo cual indica que todos tienen deficiente formación docente.

El docente estudiado que alcanzó el mayor puntaje en lo que se refiere a la variable 1 y a la variable 2 a pesar de ser el primero en la investigación queda muy lejos del puntaje máximo.

Es posible notar que aun cuando los puntajes alcanzados en las dos variables son bajos, se puede percibir que el tipo de formación docente de cada uno de los profesores estudiados influye en la manera de como enseña la asignatura de historia.

Existen profesores con muy baja formación docente lo cual repercute determinantemente en el aprendizaje de la historia.

También se puede notar que conforme el puntaje obtenido en la V1 es mayor como consecuencia de ello el puntaje de la V2 también es mayor y viceversa, si el puntaje de la V1 es menor también el puntaje de la V2 será menor.

Tanto el profesor que obtuvo el mayor puntaje en la formación docente (V1) tiene como consecuencia un mejor manejo de la enseñanza de la historia y por el contrario el que obtuvo el menor puntaje en la V1 es aquel quien tiene más problemas para enseñar la asignatura.

Como dato curioso es posible hacer mención que los profesores que obtuvieron los puntajes más bajos en ambas variables tres son aquellos que no participan en el programa de carrera magisterial y por consiguiente no asisten a los cursos de actualización, no así el otro que debido a sus años de servicio no le asigna importancia al fortalecimiento de su formación docente.

CONCLUSIONES

Como en todo proceso de investigación al llegar a la culminación de éste, es posible enlistar una serie de conclusiones a las que se llegaron después de darle tratamiento a cada una de las variables, para describir su comportamiento y posteriormente establecer relaciones entre ambas.

Las conclusiones vienen a ser los resultados a que se llegaron, las cuales se presentan en ideas centrales que aparecen en este apartado:

La formación docente es un elemento fundamental para el logro de una mejor enseñanza de los contenidos de historia, ya que representa el tener conocimientos acerca de aquello que se va a enseñar, así del dominio del currículo y de los temas de estudio, además de saber cuándo, cómo y por qué hacer uso de ellos al desarrollar su labor docente frente a los alumnos. El fortalecimiento continuo de la formación docente de los profesores de educación primaria debe estar basado en una actualización permanente que le permita a los docentes estar a la vanguardia con los cambios actuales que surgen día a día en materia educativa.

Con base en todo lo anterior es posible decir que la formación docente del profesor tiene gran influencia en la manera de cómo enseña los contenidos de historia en la escuela primaria, ya que aquel que tenga más actualización y mejores herramientas para trabajar será quien alcance los objetivos trazados de una mejor manera, esto es posible percibirlo en los diversos tipos de formación docente que tienen los profesores de educación primaria, por ello fue necesario conocer cuáles son los diversos tipos de formación y actualización docente que tienen los profesores participantes, ya que estos sirvieron como parámetros para conocer los antecedentes de cada docente en cuanto a sus conocimientos y dominio del programa que enseña.

La mayoría de los profesores de educación primaria con los cuáles se llevó a cabo la investigación no demuestran interés por estar involucrados en actividades que fortalezcan su preparación profesional lo cual repercute en el desarrollo de su labor educativa y por ende en el aprovechamiento de los educandos. Asimismo se pudo constatar que los docentes involucrados no dominan con amplitud el conocimiento y manejo del plan y programas de educación primaria 1993, lo cual afecta el desarrollo de

los contenidos históricos. Cabe señalar que los docentes de educación primaria desconocen los lineamientos a seguir para la enseñanza de los contenidos históricos con los nuevos enfoques, uso y manejo de los materiales de apoyo y del libro de texto, ya que aún siguen utilizando formas tradicionales para desarrollar sus clases, lo cual impide en gran medida el logro de los propósitos establecidos.

El conocimiento del currículo de educación primaria por parte del profesor es de suma importancia y necesidad para el logro de los propósitos educativos, ya que de esta manera podrá establecer relaciones entre las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios, conocer la gradación de los contenidos y los libros de apoyo para el maestro y con ello lograr una mejor formación integral del educando. Es triste decir que la mayoría de los docentes aún siguen utilizando la enseñanza tradicional en la asignatura de historia, dejando a un lado los nuevos enfoques y sugerencias didácticas que aparecen en los libros para el maestro de la asignatura y que de alguna manera refuerzan el enfoque y los propósitos actuales para la enseñanza.

Los profesores deben conocer a fondo lo más completo posible a sus alumnos, es decir, sus características, procesos de desarrollo cognitivo, socioafectivo y psicomotriz, así como sus intereses y necesidades, de manera que pueda saber cómo se presenta en ellos el proceso de aprendizaje de la historia y poder de esta manera realizar las adecuaciones curriculares necesarias de acuerdo con las características de los niños con los que trabaja.

Es importante señalar que los profesores elaboran sus planeamientos con base a las nuevas reformas establecidas, pero únicamente transcriben los datos que aparecen en los programas de estudio y libros para el maestro, por lo cual al momento de hacerlos operativos caen nuevamente en lo tradicional.

Otro aspecto importante fue el papel del docente al momento de impartir clases de historia, el cual tiene mucha relación con su proceso de actualización permanente, permitiéndole de esta manera actuar conforme a las necesidades y exigencias de sus alumnos y de la sociedad en la que se desenvuelven, asimismo podrá seleccionar las estrategias que serán utilizadas y las actividades que llevará a cabo en el aula con los alumnos, por lo tanto, el fortalecimiento y constante actualización de la formación docente de los profesores de educación primaria reviste gran importancia en tiempos actuales, ya que permite estar al corriente con los cambios e innovaciones que surgen cotidianamente en materia educativa en el mundo globalizado en el que se encuentran.

Es importante citar que los profesores durante las clases no utilizan estrategias y recursos didácticos variados e innovadores a fin de facilitar y fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje de los contenidos históricos, tratando de hacer más atractivo y ameno el trabajo en el aula, ya que como es bien sabido los contenidos históricos son difíciles de abordar debido a su propia naturaleza subjetiva.

Cabe hacer mención que aun cuando los docentes tienen varios años trabajando el mismo grado no poseen un amplio dominio de los contenidos que enseñan, es decir, no dominan el currículo que manejan, el enfoque, propósitos, etc., así como también en cuanto a las tareas que realizan con los alumnos las principales y únicas que llevan a cabo en los grupos escolares son los cuestionarios, las ideas principales y la lectura comentada, si bien éstas no son malas, si son las más frecuentes y por lo tanto no existe variedad al grado de volverse tediosas. Los docentes se siguen inclinando a utilizar algunas formas de enseñanza en exceso como son los cuestionarios de muchas preguntas, la lectura comentada, las ideas principales, etc., fragmentando de esta manera los aprendizajes de los acontecimientos históricos.

En cuanto a las evaluaciones que los maestros realizan para comprobar los avances en la asignatura de historia solamente miden conocimientos y en muchos casos no son congruentes con las formas de enseñanza, debido a que los docentes enseñan de una manera y evalúan de otra, creando confusión en los aprendizajes de los alumnos, en muchos casos las formas de enseñanza de la asignatura de historia no tienen congruencia con los procesos de evaluación que los profesores llevan a cabo en las aulas de clase, inclinándose en todo momento por los conocimientos y olvidándose de las habilidades, actitudes y valores que se transmiten implícitamente en los contenidos temáticos de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Argáez Moguel, Emiliano, et al. (1994). *Análisis crítico de la didáctica de la historia*. UPN. Mérida, Yucatán, México.
- Bruner, Jerome (1976). *Hacia una teoría de la instrucción*. Edit. Siglo XXI. Madrid. España.
- Cariola, Patricio (1981). *La educación en América Latina*. Edit. Limusa, México.
- Carretero, Mario (1996). Juan Ignacio Pozo, Miguel Asensio. *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Edit. Visor. Madrid, España.
- Diccionario Ciencias de la Educación* (1985). Santillana, S. A. de Ediciones Elfo, 32 Madrid- 27. Editado por Nuevas Técnicas Educativas, S. A. México, D. F.
- Donald, Ary (1996). *Introducción a la investigación pedagógica*. Ed. Mcgraw-hill. Interamericana de México. 2ª. Edición.
- España Bacab, Emilio (1995), *La importancia del estudio de las ciencias sociales*. UPN. Mérida, Yucatán, México.
- Finocchio, Silvia (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Edit. Troquel. Buenos Aires. Argentina.
- Gobierno de la República. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Hernández Sampieri, Roberto, et. al, (2000). *Metodología de la Investigación*. Edit. Mc GrawHill, México.
- Ibañez Martín, José A (1987). Universidad Complutense de Madrid, en Sarramona, J. (comp). *Currículum y Educación*. Barcelona, CEAC.
- Molina Zumárraga, Augusto (1994), *El aprendizaje de la historia en la escuela primaria*. UPN. Mérida, Yucatán, México.
- Piaget, Jean (1987). *Comentarios críticos y pensamiento de Lev Vigotsky*. Edit. La pléyade. Buenos Aires, Argentina.

- Ramírez Raymundo, Rodolfo (1988). La Enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria. *En Cero en Conducta*. Num. 46. México. Octubre. Edit. Impretei, s. a. de c. v.
- Rodríguez Iglesias, Eloísa B. (1991). "La Enseñanza de la Historia: algunas de sus metas educativas". *En Cero en Conducta*. Num. 28. México. Noviembre-Diciembre. Edit. Impretei, s. a. de c. v.
- Rojas Soriano, Raúl (1981). *Metodología de la Investigación*. Edit. Trillas. México.
- Sánchez Quintanar, Andrea (1991). "¿Para qué enseñar y estudiar historia?". *En Cero en Conducta*. Num. 28. México. Noviembre-diciembre. Edit. Impretei, s. a. de c. v.
- Scheibe Wolfgang (1993), *La formación docente*. Edit. Troquel. Buenos Aires. Argentina.
- Schmelkes, Silvia (1996). *La Investigación Educativa*. Edit. Limusa, México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2003). "*Formación Docente: desafíos de la política educativa*". *Cuadernos de Discusión*. CONALITEG. México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2003). "Formación docente: desafíos de la política educativa". *Cuadernos de discusión No. 8*. CONALITEG. México.
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2003). "*Documento Base. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo de los maestros de educación básica*". *Cuadernos de discusión No. 1*. CONALITEG. México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2002). *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado*. CONALITEG. México.
- Secretaría de Educación Pública. SEP (1993). *Plan y Programas de Educación Primaria 1993*. CONALITEG, México.
- Vigotsky, Lev (1984). "Los procesos de aprendizaje y desarrollo", en *Infancia y Aprendizaje*. No. 28. Edit. Edisa. Madrid. España.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ANEXO 1

SEMANAS MESES	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA
MARZO - 2005			DETECCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	ELABORACIÓN DE LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA
ABRIL - 2005	ELABORACIÓN DE LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	ELABORACIÓN DE LA JUSTIFICACIÓN	ELABORACIÓN DE LA JUSTIFICACIÓN	ELABORACIÓN DE LA DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA
MAYO - 2005	ELABORACIÓN DE LA DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	ELABORACIÓN DEL INDICE DE LOS ANTECEDENTES	ELABORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES	ELABORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES
JUNIO - 2005	ELABORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES	ELABORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES	ELABORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES	ELABORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES
JULIO - 2005	ENTREGA DEL TRABAJO DE LOS ANTECEDENTES			
SEPTIEMBRE - 2005	ELABORACIÓN DE LA MUESTRA	ELABORACIÓN DE LA MUESTRA	ELABORACIÓN DE LA MUESTRA	SELECCIÓN DE LA MUESTRA
OCTUBRE - 2005	SELECCIÓN DE LA MUESTRA	SELECCIÓN DE LA MUESTRA	ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
NOVIEMBRE - 2005	ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS A MAESTROS Y ALUMNOS	APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS MAESTROS
DICIEMBRE - 2005	APLICACIÓN DE ENTREVISTAS A LOS MAESTROS Y OBSERVACIONES A LOS GRUPOS	OBSERVACIONES A MAESTROS Y ALUMNOS EN LOS GRUPOS		
ENERO - 2006	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO I MARCO REFERENCIAL	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO I MARCO REFERENCIAL	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO I MARCO REFERENCIAL	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO I MARCO REFERENCIAL
FEBRERO - 2006	PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	PROCESAMIENTO DE LOS DATOS
MARZO - 2006	PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN	CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN

			TEÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	TEÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
ABRIL - 2006	CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.		
MAYO - 2006	ANÁLISIS DE LOS DATOS			
JUNIO - 2006	ANÁLISIS DE LOS DATOS	ANÁLISIS DE LOS DATOS	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS
JULIO - 2006	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS		
SEPTIEMBRE - 2006	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
OCTUBRE - 2006	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS	ELABORACIÓN DEL CAPÍTULO 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS
NOVIEMBRE - 2006	ENTREGA DEL BORRADOR DEL CAPÍTULO 1 PARA REVISIÓN	ENTREGA DEL BORRADOR DEL CAPÍTULO 2 PARA REVISIÓN	ENTREGA DEL BORRADOR DEL CAPÍTULO 3 PARA REVISIÓN	ENTREGA DEL BORRADOR DEL CAPÍTULO 4 PARA REVISIÓN
DICIEMBRE - 2006	ENTREGA DEL BORRADOR DE LA BIBLOGRAFÍA Y ANEXOS PARA REVISIÓN	ENTREGA DE PÁGINAS PRELIMINARES PARA REVISIÓN		
ENERO - 2007	REALIZAR CORRECCIONES DE LOS CAPÍTULOS 1 Y 2	REALIZAR CORRECCIONES DEL CAPÍTULO 3	REALIZAR CORRECCIONES DEL CAPÍTULO 4, FUENTES BIBLIOGRÁFICAS, ANEXOS, ETC.	ENTREGA DEL TRABAJO FINAL

Cuadro de concentración de las calificaciones los instrumentos de la Variable 1

ANEXO 2

Instrumentos Maestros	1. Plan de estudios con el cual cursó su educación normal.	2. Años de antigüedad en el sistema educativo	3. Participa en carrera magisterial y en qué nivel se encuentra	4. Años en carrera magisterial y fecha de su última promoción	5. Cursos de actualización o posgrados que ha tomado	6. Actualización que posee en la asignatura de historia	7. Años impartiendo el mismo grado	SUBTOTAL
	5 puntos Máximo	5 puntos Máximo	5 puntos Máximo	5 puntos Máximo	5 puntos Máximo	5 puntos Máximo	5 puntos Máximo	
LUIS NOVELO OCAMPO	1	5	1	1	1	0	5	14
AIDA PACHECO NAAL	2	3	0	0	1	0	3	9
CARLOS SANDOVAL RUÍZ	2	4	2	2	1	0	4	15
OLIVA RAMÍREZ UICAB	1	3	0	0	1	0	3	8
LEIDI EK AKÉ	2	4	1	1	1	0	4	13
CARMEN RAMÍREZ VARGAS	2	3	0	0	1	0	2	8
MARGARITA PERAZA MEDINA	2	4	3	3	1	0	5	18
CÉSAR DZUL DURÁN	2	3	2	2	1	0	4	14
SUMA	14	29	9	9	8	0	30	99
PROMEDIOS TOTALES=	1.75	3.62	1.12	1.12	1	0	3.75	12.37

Cuadro de concentración de las calificaciones los instrumentos de la Variable 1 (Formación docente)

Instrumentos Maestros	8. Tiene dominio pleno del currículo de la educación primaria 5 puntos Máximo	9. Conoce y toma en cuenta los rasgos del enfoque de la asignatura 5 puntos Máximo	10. Conoce y aplica las sugerencias didácticas del libro para el maestro 5 puntos Máximo	SUBTOTAL	TOTALES 50 puntos Máximo
LUIS NOVELO OCAMPO	1	1	1	14	17
AIDA PACHECO NAAL	1	1	1	9	12
CARLOS SANDOVAL RUÍZ	1	2	1	15	19
OLIVA RAMÍREZ UICAB	1	1	1	8	11
LEIDI EK AKÉ	1	2	1	13	17
CARMEN RAMÍREZ VARGAS	1	1	1	8	11
MARGARITA PERAZA MEDINA	1	2	1	18	22
CÉSAR DZUL DURÁN	1	1	1	14	17
SUMA	8	11	8	99	126
PROMEDIOS	1	1.37	1	12.37	15.75

Escala: 5 = completamente favorable, 4 = favorable, 3 = ni favorable-ni desfavorable, 2 = desfavorable, 1 = completamente desfavorable

Promedio de calif. Por mtro. = 126/ 8 (son 8 mtros.) = 15.75 (de 50 puntos máximo) X 2(para alcanzar 100 puntos) = 31.5/ 10 para redondear a la escala de 10 puntos. = 3.15

Cuadro de concentración de las calificaciones los instrumentos de la Variable 2

Instrumentos Maestros	1. Cuestionario Estructurado Mtros. Valor máximo 10 puntos	2. Cuestionario Estructurado 1 alumno. Valor máximo 10 puntos	3. Cuestionario Estructurado 2 a alumno Valor máximo 10 puntos	4. Entrevista No estructurada Mtros. Valor máximo 10 puntos	5. Guía de observación a Mtros. Valor máximo 10 puntos	6. Guía de Observación A alumnos Valor máximo 10 puntos	TOTALES PUNTAJE MAX. = 60 POR MTRO.
LUIS NOVELO OCAMPO (8)	2.9	2.9	3.3	1.5	2.7	2.1	15.4
AIDA PACHECO NAAL (7)	3.4	3.6	3.8	2.7	3.0	3.0	19.5
CARLOS SANDOVAL RUÍZ (4)	4.9	4.9	4.8	3.9	4.8	4.6	27.9
OLIVA RAMÍREZ UICAB (5)	4.0	4.3	4.3	3.6	3.4	3.4	23.0
LEIDI EK AKÉ (1)	6.5	6.9	6.6	4.1	6.5	6.4	37.0
CARMEN RAMÍREZ VARGAS (6)	3.7	3.8	4.0	3.2	3.2	3.2	21.1
MARGARITA PERAZA MEDINA (2)	6.1	6.2	6.4	3.8	6.0	6.1	34.6
CÉSAR DZUL DURÁN (3)	5.8	5.5	5.8	3.5	5.5	5.1	31.2
suma	373	381	390	263	351	339	209.7
PROMEDIO	4.68	4.72	4.87	3.25	4.37	4.23	26.21