



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

2ej

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL PENSAMIENTO DIDACTICO DEL PROFESOR:

UN ESTUDIO CON PROFESORES DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES DEL COLEGIO DE BACHILLERES Y DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A

MIGUEL MONROY FARIAS

Directora de Tesis: Mtra. Frida Díaz Barriga Arceo.

Comité de Tesis: Dr. Javier Aguilar Villalobos.

Mtra. Benilde García Cabrera.

Dra. Irene Muria Villa.

Dr. Angel Díaz Barriga.



MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE 1998.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

16/7/91



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria:

Dedico el trabajo a los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades y del Colegio de Bachilleres que contribuyeron a elaborar este documento

A mis hijos Ana Verónica, Alejandro y Miguel.

## Agradecimientos:

A Frida por su amistad, por su paciencia, por su calidad profesional para dirigir este trabajo y por la ayuda que siempre me ha brindado

Al Comité de Tesis por sus sugerencias y aportaciones

A Miguel, Alejandro y Ana Verónica por la transcripción de las entrevistas y sobre todo por sus muestras de amor y de aliento para realizar este trabajo

A mi compañera Mónica por las sugerencias, recomendaciones y apoyo para concluir el trabajo

A mis compañeras de trabajo Ofelia D , Paty y a Ofelia C , por su amistad

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR</b>	6
1. Paradigmas en los estudios del pensamiento del profesor.	7
2. Conceptos que se han utilizado para analizar el pensamiento del profesor.	9
3. Investigaciones acerca de las teorías implícitas, las creencias y las expectativas del profesor.	13
4. Investigaciones centradas en el pensamiento y las decisiones del profesor, durante la planificación de la enseñanza.	17
<b>CAPÍTULO II LA INVESTIGACIÓN</b>	22
1. El problema de la investigación.	23
2. Los objetivos.	24
3. El tipo de la investigación.	25
4. La población.	28
5. El instrumento.	28
6. La aplicación.	30
7. El análisis y la interpretación de los datos.	30
<b>CAPÍTULO III RESULTADOS Y ANÁLISIS</b>	32
1. Los profesores del Colegio de Bachilleres (CB) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).	33
2. La planeación educativa en el pensamiento de los profesores.	72
3. Los objetivos en la enseñanza de la Historia	87
4. Los contenidos. Los conocimientos que los profesores intentan que sus alumnos aprendan.	98
5. Los métodos de enseñanza.	108
6. La enseñanza del conocimiento social y no social	120
7. El aprendizaje del conocimiento social y no social	127
8. La evaluación en el pensamiento docente.	135
9. Los alumnos	162
<b>CONCLUSIONES</b>	180
<b>REFERENCIAS DOCUMENTALES</b>	200
<b>ANEXOS</b>	209

# INTRODUCCION

La acción educativa, en cualquiera de sus manifestaciones, es ante todo una actividad social porque implica la relación entre personas: profesores y estudiantes. Es social, también, porque la relación que se establece entre ellos, tiene la intención de enseñar y aprender contenidos que representan la cultura de la comunidad que se ha construido históricamente. En los procesos de enseñar, el profesor tiene la función de guiar, de dirigir, de apoyar y de influir para que se adquieran diversos comportamientos: y en los procesos de aprender, el estudiante habrá que construir conocimientos conceptuales, destrezas de diversa naturaleza, valores y actitudes.

Hasta ahora en nuestro medio educativo la investigación tanto teórica como empírica y los resultados que de ella se han obtenido, puede decirnos mucho de lo que hacen o dejan de hacer los profesores. Los resultados pueden orientarnos para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje ocurran de manera exitosa, por ejemplo, para la construcción adecuada y potente de la planeación educativa, para elaborar objetivos de aprendizaje, para diseñar una enseñanza que favorezca el desarrollo cognitivo, para construir aprendizajes significativos, para realizar una evaluación integral, para propiciar un desarrollo profesional docente, y entre otros aspectos. Para considerar el desarrollo psicológico de los estudiantes, pero poco nos informan de lo que *piensan* los profesores. En otras regiones las investigaciones sobre lo que piensan los docentes, han permitido un mejor entendimiento de sus teorías implícitas, de sus percepciones, de sus creencias, de sus expectativas de sus actitudes y valores con relación a los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

Las investigaciones en este terreno manifiestan que el *pensamiento del profesor* desempeña un papel importante en la enseñanza. El docente ha sido visto como un profesional que reflexiona sobre su práctica (Schön 1994, Clark y Peterson, 1990) Por ejemplo es un hecho que los docentes planifican de muy diversos modos y que sus planes tienen consecuencias reales en el aula. Durante los momentos de la planeación con base en sus teorías, creencias y valores deciden qué objetivos enfatizar, qué contenidos seleccionar y qué criterios de evaluación elegir. Los docentes tienen sistemas de teorías y creencias susceptibles de influir en sus percepciones, planes y acciones.

La lectura de la bibliografía sobre el pensamiento docente, y el análisis de los resultados de la presente investigación nos ha permitido ampliar nuestro conocimiento sobre las actividades mentales de los docentes relativas a la planeación los objetivos, la enseñanza, el aprendizaje, la metodología de la enseñanza, la evaluación y sobre el papel que desarrollan como docentes, así como las formas en que conceptualizan a sus estudiantes.

Para Coll y Miras (1993), el pensamiento del profesor tiene una influencia esencial en la planeación de la enseñanza y en la toma de decisiones, sin embargo, es una parte del contexto psicológico de la enseñanza que no ha sido estudiado extensamente. La necesidad de su estudio radica en que es uno de los fundamentos teóricos para actuar sobre el currículum y sobre la manera que se transmitirá la enseñanza para procurar un aprendizaje significativo

**El pensamiento del profesor es el marco de referencia** para su actuación en el aula. Lo que hace el profesor es consecuencia de lo que piensa, y a su vez de manera cíclica, sus pensamientos se ven afectados por sus acciones. Toda innovación en las prácticas educativas está influida por los cambios en el pensamiento del docente, y esto se refleja en sus juicios, en sus expectativas, en sus actitudes y en sus teorías y creencias

El profesor, postulan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), es un **mediador** entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que trasmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. Entender cómo los profesores median el conocimiento que los alumnos aprenden, menciona Gimeno Sacristán (1988), es un factor necesario para comprender mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden y las actitudes hacia lo aprendido. Marcelo (1989) indica que el paradigma<sup>1</sup> del pensamiento del profesor, denominado por Winne y Marx (1977), *paradigma mediacional cognitivo*, supera la unidireccionalidad de la intervención didáctica que establecía el paradigma conductual *proceso producto*.

Pérez Gómez (1987), en su artículo *El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica*, plantea la necesidad de desarrollar con detenimiento una reconceptuación de la teoría didáctica, de sus métodos y de las estrategias de investigación proponiendo el pensamiento del profesor como eje y factor de la práctica, como un factor de mediación.

Las teorías implícitas de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos, de los procesos propuestos por el currículum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a los profesores a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de

<sup>1</sup> Retomamos el término que de manera amplia emplea Marcelo (1989) y que no necesariamente coincide con Kuhn



enseñanza y evaluar los procesos de la enseñanza y de aprendizaje de aquí su importancia para su estudio y análisis (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993)

Marcelo (1989), asume como premisa fundamental para la investigación sobre el pensamiento del profesor, que el docente es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Shavelson y Stern (1989), al igual que Clark (1985) mencionan que el profesor es un *constructivista* que continuamente elabora y comprueba su teoría personal del mundo. Al situar al profesor desde un enfoque constructivista, en lugar del denominado reproductivo (conductista), el profesor y el alumno se conciben como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta mutuamente.

En este trabajo **entendemos el pensamiento docente** como un marco de referencia que está integrado por una serie de teorías, nociones, creencias y valores, mediante los cuales el profesor decide qué acciones elegir y con qué tipo de actitudes actuar.

El presente trabajo de investigación, pretende analizar el pensamiento docente de profesores de enseñanza media superior del área de ciencias sociales, específicamente de la asignatura de Historia. A través de entrevistas semiestructuradas indagamos el pensamiento docente con relación al tipo de planeación que prioriza, las actividades que prepondera; los objetivos que anticipa; los contenidos que para él son más relevantes; la metodología que le parece más pertinente; los instrumentos y usos de la evaluación; así como sus percepciones sobre su función como docente y las nociones y expectativas relativas a sus estudiantes. Los profesores de la muestra seleccionada pertenecen al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México, y al Colegio de Bachilleres (CB)

En el primer capítulo presentamos elementos teóricos e investigaciones del pensamiento docente, reportamos investigaciones acerca de las teorías implícitas, las creencias, las expectativas del profesor, las decisiones del profesor y también precisamos conceptualizaciones sobre éstos términos

En el segundo capítulo nos referimos a los aspectos que guían la investigación: el problema de estudio, los objetivos que orientan el trabajo, la metodología que usamos, la población con la que trabajamos, el instrumento utilizado para recoger los datos y el sistema de análisis elegido para la interpretación de los resultados

El tercer capítulo muestra los resultados y el análisis de los datos. Los resultados están agrupados en los siguientes temas: las características de los profesores su formación inicial y formación docente, las teorías pedagógicas y psicológicas con las que apoyan su práctica educativa, la postura teórica que fundamenta la interpretación de los conocimientos de la disciplina, y el impacto que ha tenido su experiencia laboral, los objetivos de enseñanza, los contenidos de la enseñanza, los procedimientos que utilizan para la enseñanza, las representaciones y

significados de la enseñanza y del aprendizaje; sus nociones y creencias sobre la evaluación, y las representaciones que tienen sobre las características de los estudiantes, las habilidades que habrán de desarrollar en ellos para que comprendan el conocimiento histórico, así como las representaciones que tienen sobre los conocimientos previos, tanto su importancia para integrar los nuevos conocimientos, como las nociones sobre si favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los nuevos conocimientos.

En el último apartado se expresan las conclusiones, y algunos comentarios sobre líneas de investigación que se desprenden del presente trabajo de investigación.

En el anexo se presenta el instrumento que sirvió de base para la entrevista.

# **CAPÍTULO I**

## **EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR**

- 1. PARADIGMAS EN LOS ESTUDIOS DEL PENSAMIENTO DEL DOCENTE.**
- 2. CONCEPTOS QUE SE HAN UTILIZADO PARA ANALIZAR EL PENSAMIENTO DOCENTE.**
- 3. INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS, LAS CREENCIAS Y LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR.**
- 4. INVESTIGACIONES CENTRADAS EN EL PENSAMIENTO Y DECISIONES DEL PROFESOR DURANTE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.**

## 1. PARADIGMAS DE ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

Marcelo (1989), menciona en su libro *El pensamiento del profesor*, que durante los años setenta se llevaron a cabo múltiples investigaciones dirigidas a identificar los factores que determinan la eficacia docente, asumiéndose en ese entonces, el paradigma *proceso-producto* como el marco teórico y metodológico más adecuado para este tipo de investigaciones. Este paradigma representó una superación del modelo de investigación *presagio-producto*, el cual concebía la eficacia docente en función de las características de la personalidad de los profesores. El objetivo de las investigaciones realizadas, siguiendo el paradigma *proceso-producto*, fue la identificación de las conductas docentes que mejor se relacionaban con un buen rendimiento de los alumnos. Para analizar la conducta del profesor, se construyeron sistemas observacionales compuestos por categorías, cuyo objetivo no era otro que cuantificar la frecuencia con la que los profesores usaban ciertas conductas. Los estudios fueron de tipo correlacional y experimental con la intención de conocer qué conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos; el análisis de regresión fue una técnica muy usada.

Medley (1979), menciona algunos hallazgos con base en este paradigma con relación a factores que influyen en la eficacia docente. Uno de esos factores es el relacionado con el *ambiente de aprendizaje*, y encontró que las clases de los profesores eficaces eran menos organizadas, había menos censura por parte del profesor, menos tiempo dedicado a gestión de clase, y más motivación, que en las clases de los profesores menos eficaces. En cuanto al *uso del tiempo que hacía el alumno*, en las clases de los profesores eficaces, los resultados indican que dedicaba más tiempo a tareas académicas, más tiempo a trabajar en grupo que en las clases de los profesores menos eficaces; y con relación al *método de enseñanza*, los profesores menos eficaces hacían más preguntas, había menos preguntas iniciadas por los alumnos que en las clases de los profesores eficaces.

Pérez Gómez (1987), señala siete limitaciones al paradigma de investigación *proceso-producto*

- a) hay una definición unidireccional del flujo de la influencia,
- b) se reduce el análisis a los comportamientos observables,
- c) se observa una descontextualización del comportamiento docente,
- d) hay una definición restrictiva de la variable "producto de la enseñanza",
- e) hay rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual,

- f) manifiesta una marginación de las exigencias del currículo, y
- g) escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

En este mismo sentido de crítica al paradigma *proceso-producto*, Clark y Peterson, (1990) indican que las investigaciones de tipo cuantitativo, generalmente han concebido al profesor como un receptor y transmisor de información y a los alumnos como receptores de un conocimiento ya elaborado.

Frente al enfoque antes mencionado, llamado también *reproductivo* o *conductista*, se sitúa, según Marcelo (1989), el denominado enfoque *constructivo*, el cual ha recibido también otros nombres (cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista, interpretativo o ciencia simbólica). Es una clasificación muy amplia que no necesariamente es compartida por otros autores. En este enfoque el contexto social se considera una variable importante que influye en el proceso de enseñanza. Esta postura concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, y percepciones influyen mutuamente y determinan su conducta.

A partir de 1975, se produce la aceptación formal del modelo de investigación conocido como *Teacher Thinking (pensamiento del profesor)*, durante el Congreso del *National Institute of Education*. Una de las mesas de trabajo de dicho Congreso fue denominada como: *la enseñanza como procesamiento clínico de información*, y los panelistas partieron del supuesto, de que el profesor era un agente, un clínico que toma decisiones, que reflexiona, que emite juicios, y que tiene creencias y actitudes.

Según el modelo del *pensamiento docente*, el procesamiento de información que realiza el profesor tiene antecedentes internos, como las creencias, conocimientos, estructuras, fines y antecedentes externos como las expectativas del papel que le determinan y que ha sido asignado social e institucionalmente. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores en sus expectativas, en sus percepciones, nociones y en sus juicios entre otros. Tanto los antecedentes como los procesos cognitivos del profesor, tienen consecuencias directas en la enseñanza, y se evidencian en el tipo y enfoque de los conocimientos, actitudes, y habilidades que emplea para propiciar la construcción del aprendizaje en sus alumnos. La novedad del modelo fue el considerar que los resultados obtenidos por los alumnos pueden influir en el pensamiento del profesor, de modo que los consecuentes pueden volverse antecedentes. En el Congreso citado, los participantes identificaron diversas áreas para abordar el problema.

- examen del acto clínico de la enseñanza diagnóstico, juicio y toma de decisiones en la enseñanza.
- percepciones de los profesores atribuciones y expectativas de los estudiantes,
- procesos cognitivos en la selección de alternativas instruccionales y organizativas.

- percepciones del profesor acerca de sí mismo, su papel, y la enseñanza,
- determinantes organizativos y estructurales del funcionamiento cognitivo de los profesores,
- desarrollo de una teoría.

Clark y Yinger, (1979a), consideran que los supuestos básicos del paradigma del pensamiento del profesor, tienen como objetivo conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional, y asumen como premisas fundamentales que, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional y la segunda premisa es que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Este enfoque transformó la concepción del profesor, heredada por investigaciones cuantitativas. Antes, el profesor era considerado como un técnico que debía dominar un repertorio más o menos amplio de destrezas, ahora es concebido como un profesional activo e inteligente cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos, búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esa información; su propia disposición a la enseñanza y al ambiente; y entre otros, el seleccionar una forma de actuar entre los diversos métodos de enseñanza. Desde esta nueva forma de investigación, Clark (1985), menciona que no se busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que se estudian. Las generalizaciones que se derivan no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares. Se asumen principios de la metodología fenomenológica en el sentido de indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos, en donde la unidad individual de estudio puede ser un profesor, una clase, un colegio, una comunidad. Un ejemplo de esa metodología es el denominado por Winne y Marx (1977), *paradigma mediacional cognitivo*, en la cual asume un principio de singularidad de las situaciones educativas y es un modelo que integra las recíprocas influencias del procesamiento de información en la conducta de profesor y de alumnos, y la influencia de ambos.

## 2. CONCEPTOS QUE SE HAN UTILIZADO PARA ANALIZAR EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

Para Clark y Peterson (1990), el **pensamiento** de los profesores es un dominio que abarca tres categorías principales

a) La planeación, en donde se dan **pensamientos preactivos y postactivos** de la enseñanza. Los pensamientos preactivos son los procesos de

pensamiento antes de que tenga lugar la interacción en el aula; y los pensamientos postactivos son reflexiones que se hacen después de la intervención educativa y que guían el pensamiento y los proyectos relativos a la futura interacción en el aula. Estas categorías se unen en el momento de la planeación, debido a que los pensamientos preactivos se nutren con los pensamientos postactivos.

b) Los **pensamientos y decisiones interactivos**, se refieren a los momentos de la enseñanza y del aprendizaje.

c) En la tercera categoría, se encuentran las **teorías y creencias** de los docentes, las cuales se refieren al amplio acervo de conocimientos que poseen los profesores y que afectan a los dos primeros.

En cuanto a los **valores docentes** los autores los consideran como parte de la primera categoría.

Coll y Miras (1993), como fruto del análisis de las investigaciones revisadas en su trabajo, mencionan el concepto de **representación**<sup>2</sup>, en donde incluyen: **nociones, juicios, creencias y teorías**. Por lo tanto, con base en la representación, se construyen diferentes nociones, juicios, creencias y teorías sobre: *aprendizaje, escuela, papel docente, evaluación*, entre otros. Por ejemplo, con relación a las creencias, cuando los alumnos tienen éxito, los docentes se consideran los responsables, pero cuando fracasan los alumnos, lo atribuyen a la irresponsabilidad de los estudiantes y a todo una serie de factores ajenos a ellos. Coll y Miras, también mencionan trabajos de investigación en torno a la relación entre el pensamiento con la planeación, y con la **toma de decisiones**. Además citan trabajos sobre la **perspectiva** que tiene el docente de su papel y en donde se puede observar la presencia conjunta de elementos que se combinan, como las **creencias, las intenciones, y las interpretaciones**, mismas que se van modificando a través de la interacción social.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), señalan que quienes han estudiado el conocimiento profesional del profesorado, se han referido de las siguientes maneras:

- como **creencias**, en el sentido de declaraciones hipotéticas acerca de un objeto,
- como **constructos**, para referirse a modelos personales para predecir y controlar acontecimientos
- otros, hablan de **conocimiento práctico**, como conjunto de ideas y acciones para hacer frente a situaciones problemáticas.

Estos autores se refieren también a la representación, de manera similar a como lo hacen Coll y Miras, y mencionan que hay dos niveles de **representación**: el **conocimiento** y el de **creencias**. Mencionan que no sólo se debe *crear*, es decir adoptar un punto de vista, (mediante las cuales interpretamos la realidad para

---

<sup>2</sup> Aunque la psicología social analiza desde la subjetividad el concepto de *representación*. (Ver Moscovici, 1979), nosotros la empleamos a través del trabajo como porciones de conocimiento de la realidad

tomar decisiones), además es necesario el *conocimiento* para negociar con otros la realidad. Ese *conocimiento* es un cúmulo de *teorías*, las cuales nos sirven como reguladores en los intercambios sociales para conocer otros puntos de vista alternativos a nuestras *creencias*. Para los autores, las **teorías implícitas**, son una síntesis de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Los autores insisten en el aspecto vivencial, pero además del carácter individual comparten rasgos de lo cultural. Es cierto que estos procesos de *construcción* tienen al individuo como protagonista, pero no se construyen en solitario, pues se llevan a cabo en las prácticas culturales y en contacto con otras personas. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, Pérez y Gimeno (1988), denominan **pensamiento práctico**. Las teorías implícitas no solamente son un sistema cognitivo como dispositivo epistémico de interpretación o conocimiento de la realidad, sino también un sistema eferente de planificación y de control de la acción. No se reducen por lo tanto a un mero ejercicio intelectual, sino son una actividad vital para interactuar eficazmente con el medio.

Es pertinente mencionar que cuando nos referimos en este trabajo a las teorías de los profesores, lo hacemos de acuerdo a la definición que hacen Rodrigo, Rodríguez y Marrero de *teorías implícitas*. Es preciso estimar que no usamos el concepto de teoría como un conjunto organizado de reglas, de principios o postulados que constituyen la base de una ciencia. Los principios que constituyen una ciencia han sido validados experimentalmente y son generalizables, en cambio las teorías implícitas, a pesar de su riqueza, no dejan de ser construcciones personales.

Otro de los elementos del pensamiento docente que han sido investigados son las expectativas. Good (1987), considera que las **expectativas** de los docentes son inferencias que éstos hacen acerca la conducta futura o de la ejecución académica de sus estudiantes, basándose en lo que conocen de sus alumnos. Lo anterior permite planear el trabajo de acuerdo con las **creencias** de lo que consideran que los alumnos necesitan y de sus expectativas de las actividades que tendrán resultados más efectivos.

Clark y Yinger (1979b), mencionan que los pensamientos del profesor no se producen en vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (**teorías implícitas, valores, creencias**) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, entre otros).

Marcelo (1989), menciona que el profesor es un sujeto que toma **decisiones**, emite **juicios** y que cuenta con **creencias**. Una decisión es entendida como un acto por el cual ante numerosas posibilidades, en la que algunas se excluyen mutuamente, consideramos que sólo una es la más satisfactoria. La decisión es una elección, es una solución, una conclusión, un juicio, una resolución de un curso de acción.



El modelo de **toma de decisiones** de Hargreaves (1977), incluye cinco pasos:

- paso 1, definición del problema,
- paso 2, predicción del futuro curso de acción del problema,
- paso 3, predicción del efecto y posible tratamiento,
- paso 4, selección del tratamiento/reacción y decisión para implementarlo,
- paso 5, comprensión del efecto de la implementación.

La investigación educativa sobre el pensamiento del profesor, según Marcelo (1989), ha sido enfocada a analizar el pensamiento didáctico del profesor, básicamente con relación a la planeación de la enseñanza. Este autor analiza una serie de investigaciones con relación a cómo planifican los profesores, qué tipos y funciones tiene la planificación en los profesores, qué elementos toman en cuenta cuando planifican, cuáles son los factores externos que influyen y determinan la planificación y el análisis de las relaciones existentes entre la planeación y la enseñanza. En cuanto a **toma de decisiones**, presenta diferentes modelos en torno a las decisiones interactivas de los profesores, centrando su análisis en estudios que describen el contenido de los pensamientos y decisiones interactivas de los profesores, señalando tipos de decisiones, y factores que la determinan; también menciona investigaciones comparativas entre profesores con o sin experiencia en la toma de decisiones, en distintas estrategias metodológicas adoptadas, así como a programas de formación docente para toma de decisiones. Cuando se refiere a **creencias**, cita las definiciones de Fishbein y Ajzen (1975) y la de Whalston (1982). Para los primeros una creencia puede definirse como la información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento. Whalston define creencia como una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase, *yo creo*, que describe al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diversas condiciones. Marcelo, menciona que recientemente la investigación sobre el pensamiento del profesor ha asumido los supuestos de la **Teoría de los Constructos Personales** de Kelly. Para Kelly (1955), cada individuo estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos, y entiende como constructo: una abstracción, como una propiedad atribuida a un suceso, persona o cosa. Finalmente, Marcelo se refiere a los estudios del **conocimiento práctico del profesor**. Este concepto no se refiere a los conocimientos teóricos o conceptuales, sino que es el cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes que surgen a partir de la experiencia, según Connelly y Clandinin (1984, en Marcelo, 1989). Para Bromme y Brophy (1983, en Marcelo 1989), el conocimiento práctico, no se aprende tanto en los libros como a partir de la propia experiencia o por la transmisión oral de otros profesores.

Schön (1994), en su artículo *La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia*, menciona que la *práctica reflexiva* consiste en que el docente vuelva a pensar sobre lo que hace en el momento en que lo está haciendo, por lo que el docente debe convertirse en un **práctico reflexivo** para darle sentido a su

trabajo, para volver a pensar las estrategias que utiliza, y para entender el significado de la situación en la que se encuentra.

### 3. INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS, LAS CREENCIAS Y LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR.

Los procesos del pensamiento docente no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (como teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (como recursos, circunstancias, limitaciones administrativas).

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), las **teorías implícitas** del docente son teorías pedagógicas personalmente reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. En su obra, *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, estos autores dedican un capítulo para analizar el influjo de la cultura en la configuración del conocimiento de los profesores; en un segundo momento analizan la estructura interna de estas representaciones, y finalmente, intentan conocer qué relación guardan con las prácticas pedagógicas, específicamente en la planificación de la enseñanza. Al destacar una relación significativa entre las **teorías implícitas** de los profesores y sus concepciones de la planeación, mencionan que ésta puede centrarse ya sea en los objetivos, en la actividad, en los contenidos o a nivel experiencial; lo anterior depende del tipo de teorías que tengan los docentes. Por ejemplo si tiene una teoría de tipo *dependiente*, la enseñanza girará en torno al profesor, en cambio si es *expresiva*, la actividad del alumno preponderará; si parte de *una teoría interpretativa*, se verá el protagonismo del alumno en la construcción y organización del conocimiento, finalmente si los profesores tienen una *teoría emancipadora*, la planificación se dirigirá hacia una toma de conciencia más crítica y reflexiva

Las investigaciones en torno a las **creencias** se han centrado sobre categorías como los alumnos, el aprendizaje, el curriculum, la evaluación y el papel del profesor, o bien para conocer las creencias de los docentes en cuanto a afirmaciones, o incluso, las creencias hacia una asignatura específica. Por ejemplo, Cooney (1984), encontró creencias como *las matemáticas son esencialmente resolución de problemas*, o bien, *algunas partes de las matemáticas no tienen aplicación a la vida real*, o adjetivos que utilizan para describir a las matemáticas son *útiles, lógicas, axiomáticas, divertidas, sólidas*.

También han sido analizadas las **creencias** que los directores y profesores tienen respecto a la enseñanza y al aprendizaje, además se ha indagado de qué manera

las creencias educativas de los profesores influyen y determinan su conducta docente. Los resultados del estudio de Russo (1978), mencionan la carencia de una relación evidente, al no encontrar una vinculación significativa, entre las creencias tradicionales y las progresistas de los profesores, con las decisiones que tomaban sobre la gestión de clase. Quizá su metodología pudo haber influido en los resultados, pues tan solo recurrió a situaciones simuladas. En cambio Wahlstrom (en Marcelo 1989), sí encontró relaciones significativas entre las **creencias** de los profesores con su conducta de clase, utilizando la metodología del cuestionario.

El trabajo de Peterson, Marx y Clark (1978), insinúa que el profesor enfatiza más unos elementos que otros en función de sus *concepciones prácticas*. Borko, Shavelson y Stern (1981), encontraron que los profesores con **creencias** tradicionales más fuertes concedían menos responsabilidad a los alumnos, y que los profesores con creencias progresistas juzgaban más importantes los objetivos de competencia social y desarrollo emocional.

Marcelo (1989), cita los trabajos de Tabachnick y Zeichner (1985), quienes encontraron que durante los primeros años de experiencia docente las **creencias** educativas y la conducta de clase de los profesores pueden entrar en conflicto. Sin embargo, parece que una vez que los profesores consolidan sus creencias, son éstas las que definitivamente dirigen y controlan su conducta. Esto puede ayudar a explicar el por qué los profesores *tradicionales* se comportan de forma diferente a los *progresistas*.

Otro de los hallazgos de la investigación sobre el pensamiento docente es que las creencias, las **expectativas** y los constructos educativos de los profesores influyen en las innovaciones curriculares al funcionar como un tamiz de las innovaciones educativas que se proponen. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Good (1983), el cual ofrece estudios sobre las expectativas del profesor. En un trabajo posterior, *Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions*, Good (1987), hace un recorrido histórico desde el trabajo pionero de Robert Rosenthal y Leonore Jacobson's, *Pygmalion in the Classroom*, publicado en 1969, quienes dieron a los profesores datos falsos del rendimiento de los alumnos, y resultó que al término del año escolar los alumnos que habían ingresado con bajo rendimiento (a los profesores se les había dicho que eran excelentes alumnos), mejoraron en gran medida sus calificaciones. En la investigación de Good, encontramos más de cien trabajos citados en los que analiza los tipos de expectativas de los docentes, las maneras como se forman las expectativas, la forma como los docentes comunican sus expectativas en el salón de clases, propiciando que algunos alumnos tengan más oportunidades para pensar, para responder, para ser comprendidos, y en otros alumnos la relación es opuesta, sobre todo con aquellos alumnos en los que hay escasas expectativas de aprendizaje. El trabajo de este autor también ofrece información sobre diversos modelos para analizar las expectativas de los docentes.

Coll y Miras (1993), en su trabajo *La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*, mencionan al igual que Good, que se ha comprobado que los profesores que tienen mayores expectativas del rendimiento de sus alumnos, pueden llegar a afectar significativamente el rendimiento efectivo de estos últimos. Por otro lado, las expectativas negativas, pueden llegar eventualmente a afectar el rendimiento académico, decimos eventualmente, porque los efectos no son lineales, los alumnos están inmersos en condiciones y factores diversos que pueden determinar los resultados de su aprendizaje.

Jussim (1986), propone un modelo de análisis que contempla el proceso de las expectativas en tres fases:

- a) Los profesores desarrollan expectativas,
- b) Los profesores educan en función de tales expectativas y
- c) Finalmente los alumnos reaccionan a los diferentes tratamientos, de tal manera que eventualmente pueden confirmar las expectativas de los profesores.

En las investigaciones anteriores, el aspecto social, y la influencia de la cultura parecen estar implícitas. Es necesario tener en cuenta que la socialización de los profesores no se produce en una cultura común sino que, por el contrario, existe una diversidad de culturas que complican la internalización de normas, reglas y valores y las relaciones entre pensamiento y acción. Las investigaciones de Vygotski han explicado a través del enfoque sociocultural, cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. La clave para la explicación es el uso de la noción de *acción mediada*. Ahora bien, habrá que considerar que la acción mediada nunca puede desligarse de la persona y de acción, éstas están inherentemente relacionadas (Wertsch, 1993). Los procesos de socialización también han sido explicados por Vygotski (1979), quien manifiesta que la naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo y forman la estructura del mismo. Toda función en el desarrollo cultural, menciona Vygotski, aparece primero en el plano social y después en el plano psicológico. El origen social de las funciones mentales superiores en el individuo, surge con mayor claridad en relación con la *zona de desarrollo próximo*, en donde la guía y la ayuda de un adulto o un compañero más capacitado, puede ayudar a la construcción y actuaciones de quienes no lo pueden hacer aún de manera independiente, pero la ayuda disminuye para posibilitar la autonomía del aprendiz.

Cuando los profesores creen que las causas del fracaso escolar, tan sólo se deben a categorías como falta de capacidad, ausencia de esfuerzo, dificultad de la tarea, experiencia previa, interés por la asignatura, o falta de atención, se está reduciendo el problema a explicaciones de factores psicológicos y pedagógicos, dejando de lado aspectos de tipo social, institucional, familiar, incluso la misma acción mediada de los estudiantes, y algo que es crucial desde el enfoque de nuestra investigación, cuando los docentes no ven una relación entre su acción (mediada por su pensamiento docente) y el rendimiento de los alumnos, es poco

probable que se preocupen por modificar su actuación. Esto propicia según, Coll y Miras (1993), que los docentes no se vean como responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos.

Coll y Miras (1993), mencionan que los profesores priorizan y seleccionan de manera distinta sus nociones, sus juicios, sus creencias y teorías acerca de sus alumnos, del aprendizaje, de la escuela y de su papel, y que esto depende, entre otras cosas de la historia personal de cada uno.

Los procesos de selección y de categorización en la construcción de las representaciones mutuas entre el profesor y los alumnos, se refieren a la concepción que cada uno ellos tienen de su propio papel y del papel del otro. Los estudios de Hargreaves (1977), mencionan que a los *papeles* tanto de instructor como de mantenedor de la disciplina que el profesor debe desarrollar, se asocian las expectativas que tiene de los alumnos.

Es cierto que los profesores organizan, interpretan, construyen y mediatizan las relaciones con sus alumnos; pero no basta reducir el problema a la manera como los profesores ven a sus alumnos, sino ampliarla a las representaciones que tienen de la educación, de la institución en donde ejercen su servicio, de los fines y metas de su trabajo, incluso es necesario indagar los orígenes y la naturaleza de tales representaciones (Coll y Miras, 1993).

Clark y Peterson (1990), proponen una relación entre la investigación del pensamiento del profesor (lo que ocurre en el docente la manera como organiza y dirigen su conducta), y la investigación de las conductas del profesor y sus efectos en los alumnos, es decir, una relación entre la enseñanza y el rendimiento. Este enfoque pretende analizar conjuntamente las acciones de los profesores y los procesos de pensamiento que las provocan y viceversa. El presente trabajo sólo aborda el primer punto, debido a los objetivos que nos hemos planteado. Tampoco abordamos la forma como se van configurando las estructuras de creencias de los profesores, cómo se van transformando las creencias como consecuencia del ejercicio profesional, así como qué diferencia las creencias educativas de profesores de diversos niveles educativos y de distintas asignaturas, son temas que poco se han explorado, según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993).

La importancia de nuestra investigación está en conocer las teorías implícitas de los profesores como elementos centrales para entender la enseñanza, para provocar un cambio radical en los programas de formación y para promover la calidad de la enseñanza en la escuela, desde una perspectiva innovadora. Si consideramos que la identificación de las creencias influyen decisivamente en la conducta de los sujetos, el paso siguiente en la investigación ha de ser indagar métodos que flexibilicen las creencias de los profesores y las hagan más adaptativas a las innovaciones educativas.

#### 4. INVESTIGACIONES CENTRADAS EN EL PENSAMIENTO Y DECISIONES DEL PROFESOR, DURANTE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

El estudio de los procesos de pensamiento de los profesores, menciona Marcelo (1989), ha seguido principalmente dos enfoques: *el modelo de toma de decisiones* en donde interesa saber, dada una situación específica cómo decide el profesor lo que debe hacer; y *el modelo de procesamiento de la información*, en el cual se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo ésta definición afecta su conducta; sin embargo actualmente se tiende hacia un modelo integral en el que se mezclan el análisis de las decisiones docentes y los procesos cognitivos que las determinan con las teorías implícitas, y las creencias personales.

Clark y Yinger (1979a), establecen que la planeación incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción de clase, así como los procesos de pensamiento o reflexiones que se producen después de la interacción de clase. La planeación proporciona un marco que organiza la tarea docente, a la vez que contribuye a reducir su incertidumbre e inseguridad cuando se enfrenta con la clase. Planificar conlleva una cierta dosis de predicción en tanto que el profesor ha de procesar información previa y formular hipótesis acerca del posible resultado de los objetivos, de las actividades que ha seleccionado, acerca de la adecuación del contenido, del tiempo dedicado a cada contenido, de la disponibilidad de los alumnos, entre otros aspectos. Es por tanto un proceso directamente orientado a la acción en el que se mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones.

El momento de la planeación puede ser la actividad docente más profesional, debido a que proporciona la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos y su experiencia práctica con los casos reales. Mediante la planeación educativa, los profesores transforman el currículo, añadiendo, eliminando o transformando contenidos o actividades, en función de su propio conocimiento práctico adquirido.

Clark y Peterson (1990), dedican un extenso capítulo a los procesos de pensamiento de los docentes, y mencionan que tanto el pensamiento, la planificación, como la toma de decisiones de los docentes, constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En ese contexto se interpreta y se actúa sobre el currículo, y también, en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los profesores influyen substancialmente en su conducta e incluso la determinan.

Uno de los factores que afectan a las decisiones de planificación de los profesores es la información que tienen acerca de los alumnos y la estimación particular que ellos hacen de esta información que han ido acumulando a través de la

observación, de los registros anecdóticos, entre otros. Asimismo, sus creencias con relación a lo que para ellos es la educación, la enseñanza o el contenido a enseñar, también influyen en las decisiones que los profesores toman al planear. La naturaleza de la tarea puede influir también, a través de las estimaciones que los profesores realizan de las aptitudes de los alumnos. Otro aspecto que puede influir en las decisiones de la planeación, es la disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela, y ciertas presiones recibidas tanto del interior como del exterior de la escuela, según Shavelson y Borko (1979).

En el análisis que hacen Coll y Miras (1993), sobre investigaciones entre la relación del pensamiento con la planeación educativa, encuentran cómo los planes oficiales de estudio sufren transformaciones a causa de los añadidos y supresiones; cómo se dan cambios en el énfasis y en el orden de los temas; también dan cuenta de investigaciones en torno a lo que piensan los profesores cuando interactúan con los estudiantes en el aula, es decir, la manera en cómo los docentes toman decisiones que modifican no sólo el contenido de la enseñanza sino su misma conducta en el aula; finalmente mencionan que aún no se ha profundizado en los factores que hacen posible los juicios y decisiones del docente, los cuales pueden ir más allá de los meramente psicológicos y pedagógicos.

Presentamos algunas investigaciones, fundamentalmente descriptivas, que se centran en el análisis de cómo planifican los profesores, en los tipos y funciones de las planificaciones que hacen los profesores, en los elementos que toman en cuenta cuando planifican, en los factores externos que influyen y determinan la planificación, así como en el análisis de las relaciones existentes entre la planificación y la enseñanza. Un ejemplo de la investigación sobre el pensamiento docente y la planeación educativa, lo encontramos en los trabajos de Taylor (1970), y Tillema (1984). Taylor utilizó el cuestionario y la entrevista para analizar la planificación de los profesores en tres áreas del conocimiento: inglés, geografía y ciencias. Uno de los hallazgos más importantes, consistió en demostrar que los profesores cuando planificaban no seguían el esquema lineal de Tyler, su principal preocupación estuvo centrada en los intereses y actitudes de los alumnos y en el contenido a enseñar, pero no necesariamente iniciaban planificando en función de los objetivos de enseñanza. Tillema, después de emplear la metodología de *pensar en voz alta* mientras los profesores planeaban, concluyó que el docente se basaba en el diagnóstico que realizaba del conocimiento previo que tenían los alumnos. Los trabajos de Zahorik (1970), y de Clark y Yinger (1979b) llegan a conclusiones similares a las investigaciones de Taylor y Tillema. El primero, pidió a 194 profesores que enumeraran las decisiones que tomaban al planificar y que señalaran el orden en que las llevaban a cabo. El contenido a enseñar, fue la decisión que los profesores señalaron con mayor frecuencia y en segundo lugar las actividades de aprendizaje. Es el mismo caso de la investigación de Clark y Yinger, quienes emplearon un cuestionario para conocer cómo planificaban su enseñanza 300 profesores de primaria, encontrando que el punto de partida de la planificación de los profesores fueron las actividades de aprendizaje. A una conclusión similar llegaron los

resultados de la investigación de Hill (1983), en el sentido de que son las actividades de aprendizaje y los materiales el punto de partida del proceso de planeación

Las investigaciones anteriores coinciden en que los profesores no siguen algún modelo en particular en su planeación. McCutcheon (1980), menciona como uno sus hallazgos de su estudio etnográfico, que *el plan mental* sirve a los profesores como elemento que proporciona seguridad y confianza durante la enseñanza, y que normalmente los profesores consideran problemas prácticos asociados con lo que ocurre cada día, mantener el orden, preguntarse si una lección se pudiese desarrollar en el tiempo asignado, y si los materiales están disponibles. Este hallazgo coincide con la afirmación realizada por Clark y Yinger (1979b), en el sentido de que la planificación parece operar no solo como un medio para organizar la enseñanza, sino como un recurso que proporciona al profesor beneficio psicológico, debido a que los profesores informaron que la planificación les proporcionó dirección, seguridad y confianza. Para otros profesores, la función de la planeación puede ser más diversa, incluso para saber en dónde se *quedaron* en la lección anterior, o para anticipar la forma de relacionar los conceptos que debe introducir y determinar la mejor forma de llevar a cabo la instrucción. Yinger (1977), en su tesis doctoral, *A study of teacher planning*, empleó observaciones participantes y el método de *pensamiento en voz alta* durante un periodo de cinco meses, aunque fue un estudio amplio, su muestra fue de un solo profesor. El análisis de los datos obtenidos le llevaron a identificar que el profesor utilizaba un modelo que constaba de tres fases:

- identificación del problema, es decir una toma de conciencia del profesor;
- formulación/solución del problema de acuerdo a su conocimiento y experiencia previa, e
- implementación, evaluación y rutinización

La investigación realizada por Broeckmans (1984), identificó siete grandes acciones en la planificación de la enseñanza:

- en la primera acción, el profesor inspecciona, interpreta y valora la lección asignada, intentando identificar el contenido y las posibles actividades de aprendizaje que se pueden usar,
- en la segunda acción, el profesor obtiene una orientación general de la planificación que va a realizar, determinando el contenido e identificando y diseñando actividades concretas de aprendizaje, (éstas dos primeras acciones corresponden a la primera fase de Yinger),
- en la tercera acción el profesor determina, elabora y especifica las actividades que se van a poner en práctica, lo cual se completa en la *cuarta* acción,
- en la quinta acción se comprueba la planificación,
- en la sexta acción se procede a revisar el plan, y por último,
- en la séptima, se pasa a la acción en la que el profesor memoriza los contenidos y actividades, escribe una guía, busca o elabora los materiales a utilizar



Otro aspecto que se ha investigado con relación a la planificación son los diversos tipos de ésta, en cuanto a su alcance temporal. Yinger (1977), identificó cinco tipos de planificación: anual, trimestral por unidad, semanal y diario. Identificó también las funciones, las formas que adopta, las fuentes de información en cada uno de los tipos, y las diferentes características que debe tomar la planificación de acuerdo al nivel educativo, a los contenidos académicos y a las características de los alumnos.

También se ha encontrado que los profesores *novicios* se apegan más a una planeación diaria, en cambio los docentes con mayor experiencia o *expertos*, no lo hacen. Los enseñantes *novicios* son más inflexibles al planear, recurren al libro de texto del profesor, mientras que los docentes con experiencia recurren al libro de texto de los alumnos. Bauch (1984), reporta en su trabajo *The impact of teacher's instructional beliefs on their teaching: implications for research and practice*, después de elaborar y aplicar a profesores de primaria un *inventario de creencias docentes*, que hay dos tipos de enseñantes, aquellos con creencias controladas, en cuyo caso la planeación de la enseñanza estaba basada en los libros de texto y materiales estandarizados, y profesores con creencias relativas, en los cuales la planeación se alimentaba de las preferencias, intereses y habilidades de los alumnos. Este estudio concuerda con la distinción realizada por Borko, Shavelson y Stern (1981), entre profesores tradicionales y progresistas. Las consecuencias que se desprenden de estos resultados, tanto con relación a los docentes, el mismo diseño de la enseñanza, como al desarrollo del currículo son evidentes. Hay quienes otorgan menos oportunidades de participación a los alumnos para dar mayor importancia al desarrollo de la enseñanza, en cambio otros profesores buscan la participación y cooperación de sus alumnos para dar mayor espacio al aprendizaje.

En cuanto a los factores que influyen en la planificación de la enseñanza, es decir, los factores que inducen al profesor a seleccionar un contenido u otro, una estrategia de aprendizaje u otra, las investigaciones han encontrado tanto factores de tipo interno como externo. Entre los primeros, se asume que la conducta del profesor está dirigida por sus pensamientos, creencias, juicios y que éstos influyen al planear, qué, cuánto y cómo enseñar. Mason (1984) y Borko (citado por Marcelo 1989), identifican algunos factores internos que influyen en las decisiones de la planeación. Mason identifica valores, concepción acerca del contenido, conocimiento de la materia y factores externos con asistencia y enfermedad así como características personales de los estudiantes, como la edad. Borko (en Marcelo 1989), menciona que los factores internos son los valores y las creencias debido a que en su estudio encontró que profesores con fuertes creencias tradicionales decidieron dar a los alumnos menos responsabilidad en la enseñanza.

Se ha verificado también en profesores de educación primaria la congruencia entre la importancia que los profesores otorgan al contenido de las diversas materias (sociales y naturales), y el tiempo que le dedican a lo largo de la jornada escolar. Las preferencias individuales, las teorías implícitas y las creencias son

factores que hacen posible que el docente planifique con diferente dedicación, atención y tiempo (Marcelo, 1989). Estos estudios muestran cómo el profesor puede actuar como un filtro entre el currículo teórico y el real

Entre los factores externos que pueden influir en las decisiones que los profesores toman en la planificación, Mason (1984), menciona que pueden ser los alumnos (sus intereses, necesidades, experiencias, características, actitudes, destrezas y conocimientos); limitaciones de tipo administrativo; influencias personales (otros profesores, padres, director, supervisor); los recursos de curriculum (textos, guías) Un ejemplo de estos factores externos, es que la información con la que cuentan los profesores acerca del rendimiento académico de los alumnos ha sido un elemento comprobado sobre su influencia en sus decisiones respecto a aconsejar a un alumno sobre la necesidad de un apoyo tutorial o de consultoría (Borko, Shavelson y Stern 1981 y Cadwell, 1982) Leithwood, citado en Marcelo (1989), encontró a través de entrevistas, que los factores externos que más influyen en los profesores a la hora de tomar decisiones curriculares son las necesidades, las características y el rendimiento de los alumnos.

Existen también una serie de investigaciones que consisten en conocer cómo la planificación se lleva a la práctica, cómo se desarrolla en la realidad, si se enseña todo lo que se ha planificado, lo cual también es una forma de perfeccionar los estudios con relación a la planificación de la enseñanza. La mayoría de estos estudios utilizan metodologías cualitativas para recopilar la información, como la observación participante, las entrevistas, las notas de campo en donde las razones encontradas que explican las posibles discrepancias entre lo planeado y lo real, se debe a factores situacionales y a las rutinas. Por ejemplo, en un estudio de tipo etnográfico sobre las características de la cultura de los profesores y de los estudiantes, Weiss (1985), encontró que los docentes piensan que los estudiantes están ahí porque estudiar les da posibilidad de ganar mucho dinero, que sólo son *rescatables* dos o tres estudiantes de cada grupo, que los satisfactores laborales los encuentran en actividades cada vez más periféricas a la enseñanza, que tienden a simplificar las tareas escolares por el bajo nivel de preparación de los estudiantes y que hacen uso de exámenes de opción múltiple para facilitar la tarea de revisarlos, y evitar el problema de que los estudiantes no saben escribir correctamente También se encontró que los alumnos consideran que sus profesores no les prestan la suficiente atención, que solo están ahí por el salario y que los estándares académicos han bajado.

## CAPÍTULO II

### LA INVESTIGACIÓN

1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.
2. LOS OBJETIVOS.
3. EL TIPO DE INVESTIGACIÓN.
4. LA POBLACIÓN.
5. EL INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN.
6. LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.
7. EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

## 1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

A pesar de que la psicología la pedagogía y otras ciencias sociales han ofrecido a los profesores innumerables aportaciones valiosas para comprender los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, los problemas de reprobación y abandono escolar siguen siendo uno de los mayores retos que la educación enfrenta. Las instituciones educativas continúan ofreciendo cursos con la intención de procurar el desarrollo profesional de los docentes, pero las más de las veces, los talleres o seminarios de formación carecen de sistematización y atienden mínimamente las necesidades reales que los docentes afrontan en su práctica. A los profesores se les dice cómo planear, cómo elaborar objetivos, cómo mejorar las interacciones en el aula, qué actividades realizar con los estudiantes, qué métodos son los más pertinentes y sobre el cómo evaluar, pero se ha descuidado reflexionar sobre lo qué piensan los profesores, sobre qué representaciones tienen de sus acciones educativas, y sobre el cómo valoran y estiman su trabajo cotidiano. Hasta ahora se supone que basta que acudan a los cursos de formación para que de manera lineal apliquen las innovaciones o alternativas pedagógicas y psicológicas que se les sugieren

Si deseamos introducir cambios importantes en el plan de estudios, en la planeación y organización de la enseñanza, en los mecanismos de evaluación, es esencial no pasar por alto los sistemas de teorías, de creencias de los profesores. Estos son elementos que constituyen el pensamiento pedagógico del docente. Conocer el pensamiento docente, puede orientarnos hacia la comprensión de las decisiones y acciones que tomará y ejecutará en su práctica docente.

Analizar y reflexionar sobre el pensamiento docente, puede contribuir a propiciar mejoras en las formas de planeación, en la instauración de relaciones más adecuadas con los alumnos, en mecanismos de evaluación más inteligentes, que eventualmente ayuden a menguar los grandes índices, no sólo de reprobación y deserción, sino de aprendizajes con escasa consistencia, demasiado superficiales, carentes de sentido y significado para su aplicación en la vida cotidiana.

La reflexión, el análisis y la discusión sobre el pensamiento docente entendido como el cúmulo de elementos como las *teorías implícitas, representaciones, imágenes, creencias, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, propósitos, proyectos, supuestos, hipótesis, valores, intereses, actitudes, disposiciones, constructos, expectativas, esperanzas, concepciones* ha sido comprendido, tanto como un marco de referencia, como un filtro que media los *juicios, las decisiones y las elecciones* de las *acciones* educativas. El estudio del pensamiento docente puede ayudar a comprender mejor cómo y porqué el docente realiza su práctica educativa y esto puede ser el inicio o la continuación de un permanente desarrollo profesional

El problema de estudio del presente trabajo, es el indagar el pensamiento docente en profesores de educación media superior, con relación a algunos elementos de su práctica educativa: los supuestos con que planean su labor, los objetivos que se suponen alcanzar, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sus teorías sobre los métodos de enseñanza, sus representaciones sobre la evaluación y sobre las expectativas que tienen de su trabajo y de los estudiantes en síntesis: ¿Qué conocimientos asumen como propios los docentes para interpretar su trabajo educativo?

## 2. LOS OBJETIVOS

Los propósitos del presente trabajo de investigación se dirigen a los siguientes aspectos:

- Analizar el pensamiento del profesor en cuanto a la representación que tiene de algunos principios educativos que guían su práctica profesional.
- Analizar y valorar si la percepción de la práctica educativa del docente, converge con los principios psicológicos y supuestos pedagógicos de las tesis constructivistas.
- Analizar y realizar algunas comparaciones del pensamiento didáctico de profesores del área de ciencias histórico sociales de dos sistemas de educación media superior.

El presente trabajo también pretende:

- Constatar que la constelación de concepciones y creencias son diversas, incluso opuestas, entre profesores de la misma institución y de la misma área del conocimiento disciplinario.
- Constatar que los profesores tienen teorías educativas desde diversas posturas psicológicas y pedagógicas, por lo que difícilmente se encontrarán docentes *exclusivos* de una misma postura teórica.

### 3. EL TIPO DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación *aplicada* es de tipo *descriptivo*. De acuerdo con Best (1970), una investigación descriptiva comprende el registro, el análisis e interpretación de la naturaleza actual, la composición o los procesos de los fenómenos. Para Tamayo (1991), la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta.

De manera específica, nuestro trabajo de investigación, implica un *estudio de caso*, es decir, asume algunos principios de la metodología fenomenológica, en el sentido de indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos, considerando a la unidad, como un profesor, un grupo escolar o institución escolar. En este sentido, la investigación sobre el pensamiento docente no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia. Las premisas metodológicas son distintas. Las generalizaciones que se derivan de este tipo de investigación no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares, como señalan Clark y Yinger (1980).

En cierta manera, el estudio del pensamiento docente puede anticipar ciertas acciones, en el sentido de que al conocer las representaciones y creencias de los docentes se pueden prever resultados en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje; al conocer el pensamiento docente podemos hacer proyecciones hacia escenarios no sólo deseables o probables, sino posibles. En este punto habrá que ser prudentes, aunque los profesores asuman un sistema coherente de creencias y de teorías, no implica que haya una derivación lineal entre su teoría y su práctica, en todo caso queda como una eventualidad.

Al ser una *investigación no experimental* dejamos de lado la manipulación deliberada de variables. Lo que hacemos es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para después *analizarlos*. Kerlinger (1979), menciona que la investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables.

Desde una visión de tipo positivista, describir es medir y habrá que tener la mayor precisión posible sobre aquello que se va a medir y cómo se hará. Sin embargo, en esta investigación no interesa la insistencia en la definición de categorías vía comportamientos observables, más bien, nos dirigimos hacia la recuperación de las percepciones de los sujetos para hacer posible el descubrimiento de los significados del comportamiento observable. No insistimos en encontrar relaciones causales, la preocupación, es descubrir significados para proponer interpretaciones. La estadística inferencial paramétrica, en este tipo de

investigaciones, como menciona Marcelo (1989), cede su espacio a la estadística descriptiva.

El enfoque o perspectiva de investigación que nos proponemos, considera a la descripción con la posibilidad de integrarla hacia un proceso de construcción teórica. Específicamente en este trabajo y de acuerdo con Woods (1987), nos proponemos descubrir el pensamiento del profesor (sus teorías, sus creencias, sus valores, sus expectativas y motivaciones), y marginalmente la manera como todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. En este sentido nuestro trabajo de investigación se fundamenta más en un enfoque de tipo cualitativo que cuantitativo.

De acuerdo con lo anterior, los instrumentos de investigación que usamos corresponden a los usados en la metodología cualitativa, específicamente nos referimos al *método clínico*.

Castorina (1989a), menciona que el método clínico, es el procedimiento privilegiado para acceder a la organización intelectual de los individuos. Una de las características del uso de instrumentos con este enfoque, es que el interrogador orienta la marcha del interrogatorio tanto por las respuestas del sujeto, como por ciertas ideas previas que el interrogador se formula acerca del pensamiento del profesor. Lo que se pregunte, en qué dirección se haga y lo que se valora de las respuestas del interrogatorio dependen de las ideas rectoras que tiene el investigador.

Las respuestas a las preguntas, dan lugar a nuevas preguntas a fin de completar la información. Las dos cualidades para la eficacia del procedimiento son el *saber observar*, es decir, dejar hablar al profesor, no agotar nada, no desviar nada, y al mismo tiempo, *saber buscar* algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo para comprobar. Castorina (1989a), menciona que el proceso del interrogatorio o de la entrevista, debe incorporar tres aspectos. Primero un carácter de tipo *exploratorio*, en el cual las preguntas permitan abrir toda una serie de hipótesis que habría que verificar y develar las nociones cuya existencia y estructuración se busca. En segundo lugar, debe haber preguntas de *justificación*, las cuales obligan a legitimar el punto de vista de los entrevistados, y finalmente preguntas de *control*, las cuales buscan la coherencia o contradicción de las respuestas a través de la contraargumentación. Aún considerando que las respuestas garantizan una adecuada información, lo que interesa de las respuestas es su interpretación. La respuesta en sí no garantiza la existencia de argumentos o razones, pero sí expresa más o menos nítidamente la estructura de cierto tipo de pensamiento. El método clínico ha conjugado la habilidad de la observación abierta y el rigor experimental, las observaciones y la información recabada no se reducen a un inventario, más bien, son todo un legajo de argumentos factuales sistemáticamente clasificados y producidos para demostrar un cuerpo de hipótesis. El interrogatorio no es un simple procedimiento de diálogo para obtener datos, esto sería una simple técnica de recolección de datos, cuyo resultado no iría más allá de una colección de anécdotas interesantes, más

bien, involucra una postura teórica acerca de lo que se busca. El interrogatorio tampoco se reduce a una yuxtaposición de preguntas, toma en cuenta la totalidad de las respuestas y opiniones expresadas por un sujeto ante un problema, porque esto es lo que permite inferir la trama del pensamiento

Castorina (1989a), menciona que la sistematización del procedimiento de la entrevista, ha llevado a una esclerosis de la misma, bajo la forma de preguntas estrictamente pautadas, en donde las respuestas de los adultos se esperan de manera canónica. Este sentido preceptivo convierte al interrogatorio en un cuestionario, desapareciendo el grado de libertad del sujeto en la prueba. Es preciso mencionar también, que el investigador no debe aferrarse a posibles respuestas, más bien considerar que éstas son indicadores, y que dan cuenta de la orientación del pensamiento.

El método clínico es de tipo casuístico, e individual, y precisamente nuestro trabajo de investigación como lo hemos señalado, es un *estudio de casos*.

El instrumento de trabajo que utilizamos, la *entrevista semiestructurada*, parte de ideas directrices, y en nuestro caso gira alrededor de las dimensiones del pensamiento y de la percepción del docente de su quehacer educativo. Las preguntas que integran la entrevista son una guía. Tampoco se pretendió utilizar un vocabulario establecido de una vez por todas, como lo hacen los tests, sino que se dio la posibilidad de adaptarlas a las situaciones y actitudes y al vocabulario del mismo sujeto. Se procuró conversar libremente con el sujeto en lugar de dedicarse a cuestiones fijas y estandarizadas, y se buscó que el instrumento permitiera lo más posible la formulación del pensamiento del profesor. De Vinh-Bang (1980), retomamos una característica más del método clínico, en cuanto a que su aplicación debe ser con un estilo crítico. El investigador, menciona Vinh-Bang, debe poner en tela de juicio las afirmaciones del sujeto, y no reducirse solamente a recoger las creencias espontáneas, sino procurar su fundamentación y la manifestación de la estructura conceptual que sustentan tales afirmaciones. En este sentido, las preguntas ya no fueron producto de la intuición o la especulación hábil.

La *entrevista semiestructurada*, fue un recurso adecuado para descubrir las percepciones y las interpretaciones que los profesores hacen de sus comportamientos. En su aplicación cuidamos el hecho de que las respuestas pudieran estar influenciadas por la actitud del experimentador, y procuramos no pasar por alto que las respuestas podían tener significación distinta para el entrevistado y para quien interroga. Algunas recomendaciones más que tuvimos presente al realizar la entrevista, fueron las que propone Díaz-Barriga, F. (1994):

- cuidar que todos los casos sean indagados con relación a todas las *ideas rectoras* de la entrevista,
- diversificar y ahondar en el interrogatorio sólo en relación a cuestiones relevantes y vinculadas a las nociones del estudio,
- tener cuidado en el manejo de términos y vocabulario, y
- considerar cuidadosamente los contenidos, la estructura y las



instrucciones así como el contexto y la cultura particular en que se ubican los individuos bajo estudio.

En síntesis, de manera similar a como lo hace la etnografía, este estudio puede contribuir a fortalecer el conocimiento detallado de nuestras instituciones educativas, para que a partir de dicho conocimiento, comencemos a establecer puentes entre las teorías generales y los estudios micro-sociales (Rueda 1989).

#### 4. LA POBLACION.

La población de estudio son profesores de dos instituciones de educación media superior. Profesores del Colegio de Bachilleres, de los planteles *Satélite, El Rosario, Cien Metros e Iztacalco*; y profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, de los planteles: *Vallejo, Naucalpan, Azcapotzalco, Sur, Vallejo y Oriente*.

La elección de la **muestra** obedece al criterio de *muestra no probabilística*, y dependió de una toma de decisión personal considerando los objetivos que nos hemos planteado, y es una *muestra dirigida*, por lo que se seleccionó a profesores *típicos*, es decir, que son casos representativos. En este tipo de selección de muestra, la cantidad no es esencial, recordemos que una de las intenciones del trabajo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad y estandarización. Los profesores de la muestra pertenecen al área de las ciencias histórico sociales, y son diez profesores de cada Institución.

La caracterización de la población se analiza en el punto 1 del Capítulo III.

#### 5. EL INSTRUMENTO

El instrumento que sirvió de apoyo a la entrevista semiestructurada, es un formato integrado por 34 preguntas. (Ver anexo).

Las *dimensiones* o aspectos que se valoran son los siguientes:

A) **Identificación.** Aquí se preguntó: nombre del profesor, edad, adscripción de plantel y turno, antigüedad docente, funciones que desempeña, materias que imparte, número de grupos y alumnos que atiende.

B) **Formación profesional y didáctica.** Las preguntas que se hicieron se refieren a los estudios profesionales que realizaron, y a los cursos que han tomado como parte de su desarrollo profesional docente.

C) **Postura teórica en el campo de las ciencias histórico sociales.** Las preguntas específicas para este rubro tuvieron la intención de indagar la pertenencia o identificación con alguna postura teórica de interpretación de las ciencias histórico sociales, si ésta se encuentra suficientemente representada en el plan de estudios del área, y la manera como ha influido en la labor docente.

D) **La importancia de la experiencia y de su acción práctica.** En esta dimensión, las preguntas se dirigieron hacia los beneficios, cambios relevantes, u obstáculos que le ha provocado su comportamiento como docente; también hay preguntas que se dirigieron hacia una reflexión comparativa entre la formación teórica y su experiencia práctica, para valorar a cual de las dos les concede mayor peso.

E) **Procesos de la enseñanza y del aprendizaje en las ciencias histórico sociales.** Las preguntas intentaron indagar la representación del profesor del dominio del conocimiento social y sus diferencias con el conocimiento no social en cuanto a los procesos de construcción del conocimiento científico-disciplinar, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la construcción del conocimiento en el campo de los contenidos histórico-sociales. Las preguntas con relación a esta dimensión, consideraron los siguientes aspectos

- En cuanto a la **planeación**, se buscó información sobre el cómo realiza esta labor y hacia aquellos aspectos a los que otorga mayor importancia.

- Con relación a los **objetivos**, se pretendió conocer el propósito esencial de su materia y en qué medida considera el profesor que éstos se alcanzan.

- Las preguntas que se refieren a los **contenidos**, procuraron recopilar información sobre los principales conocimientos, habilidades y valores, que el docente intenta que sus alumnos adquieran en clase, así como la priorización que otorga a cada uno de los tres niveles mencionados.

- Cuando le preguntamos con relación a los **métodos didácticos**, intentamos valorar los principales enfoques o técnicas que el docente utiliza en su enseñanza, si tales métodos son específicos para la enseñanza de las ciencias histórico-sociales, y si se apoya en alguna teoría específica del campo de la psicología o de la pedagogía.

- Al indagar con relación al **modelo de alumno**, las preguntas que incluimos, se orientaron a identificar cómo ocurre o cómo debería ocurrir el proceso de aprendizaje de los alumnos, las características favorables y las limitaciones que en el nivel de educación media superior tienen los alumnos, y si los alumnos tienen las habilidades o capacidades para comprender el conocimiento histórico-social. Explorar la noción de aprendizaje en el profesor, queda implícita en este apartado.

- El **conocimiento previo** Las preguntas se refieren a si el profesor considera que el conocimiento previo facilita u obstaculiza el aprendizaje, y si

retoma en sus clases el conocimiento previo de sus alumnos, para desde ahí construir el nuevo aprendizaje.

- La **evaluación**. Las preguntas pretenden indagar tanto la concepción de evaluación como las estrategias específicas que el docente utiliza en su práctica docente.

- Finalmente en cuanto al **modelo de profesor**. Las preguntas intentan valorar información, sobre el papel del profesor de ciencias histórico-sociales, si tiene algunos rasgos específicos en relación con profesores de otras disciplinas, y sobre cómo actuaría un buen profesor en este campo.

## 6. LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.

El instrumento que guió y sirvió de apoyo para la investigación permitió la recolección de los datos a través de las entrevistas semiestructuradas. Previo a su aplicación en la muestra establecida, realizamos una prueba piloto, la cual permitió clarificar algunas preguntas. La entrevista fue audiograbada, y los datos fueron transcritos en aproximadamente 700 cuartillas. El promedio de las entrevistas fue de una hora y media. Desde el momento de la aplicación del instrumento, comenzó el análisis de la información, al ir teorizando con base en los planteamientos teóricos que guiaron el trabajo.

## 7. EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

De acuerdo con nuestro método de investigación, en lugar de relegar el análisis a un período posterior a la captación de los datos, a lo largo del estudio el análisis estuvo presente, pues el marco teórico, las estrategias de selección de la información y el método clínico para recoger la información están relacionados.

Uno de los procedimientos analíticos que empleamos consistió en el **análisis teórico** y en la **teorización o reflexión**. Según Goetz y LeCompte (1988), las tareas formales de la teorización están constituidas por: la percepción, la comparación, la contrastación, la jerarquización, el establecimiento de vínculos y relaciones. Desde el momento de la **percepción**, nos concentramos en las dimensiones del pensamiento docente, a las cuales les precedió una elección y una definición. Las tareas de **comparación, contrastación y jerarquización**, estuvieron presentes desde la adquisición de los datos, lo cual fue útil para la clasificación de la información, para establecer las relaciones, las semejanzas e incluso, aquellos elementos que pudieron distinguir entre sí a las diferentes

dimensiones de estudio. El establecimiento de *vínculos y relaciones* supuso realizar *inferencias* respecto a la asociación de los datos o de su causalidad recíproca, e incluso para anticipar acciones y resultados futuros.

Este proceso cognitivo tuvo la intención de descubrir las explicaciones del cómo y por qué se dan los fenómenos. implicó el procesar la información para *construir* explicaciones y significados de los eventos. Implicó también el percibir los fenómenos que se producen en el pensamiento del profesor.

De acuerdo con los objetivos de nuestro trabajo, realizamos algunas comparaciones y contrastamos la información entre los participantes.

En síntesis el análisis cualitativo consideró.

- primero la jerarquización de los datos con relación a las dimensiones establecidas.
- después la comparación y contrastación entre datos proporcionados por los profesores de ambas instituciones, así como las relaciones y vínculos que puede haber con los objetivos propuestos,
- en la etapa final, en las conclusiones, se hacen inferencias que puedan anticipar resultados positivos en acciones futuras de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. También mencionamos algunas líneas tanto de investigación como de aplicación que puedan generarse de acuerdo con los datos obtenidos.

## **CAPÍTULO III**

### **LOS RESULTADOS**

1. LOS PROFESORES.
2. LA PLANEACIÓN EDUCATIVA, EN EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES.
3. LOS OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
4. LOS CONTENIDOS. LOS CONOCIMIENTOS QUE LOS PROFESORES INTENTAN QUE SUS ALUMNOS APRENDAN.
5. LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA.
6. LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL Y NO SOCIAL.
7. EL APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO SOCIAL Y NO SOCIAL.
8. LA EVALUACIÓN EN EL PENSAMIENTO DOCENTE.
9. LOS ALUMNOS.

## 1. LOS PROFESORES DEL CCH Y DEL CB.

- a El aspecto laboral y administrativo
- b La formación y el desarrollo profesional.
- c Las actividades colegiadas.
- d. ¿Por qué se dedica a la docencia?
- e El profesor de Historia, entendido como *modelo*.
- f. Lo que les molesta a los profesores
- g Lo que más les satisface.
- h El fundamento teórico psicológico y pedagógico de los docentes
- i Postura teórica con la que se identifican para explicar las Ciencias histórico sociales.
- j. Las características de las posturas teóricas.
- k ¿En qué medida otros profesores comparten su postura teórica?
- l ¿Considera que los programas que ofrece el Colegio se apegan a su teoría?
- m ¿Adoptar la postura teórica, en qué sentido ha modificado su manera de enseñar?
- n Importancia de la experiencia y la práctica docente

### a. El aspecto laboral y administrativo.

*Soy profesor interino... tengo dos programas, uno corto y uno largo, para cuando me contratan desde el inicio del semestre, y el otro para cuando me contratan después de un mes de haber iniciado las clases (CCH7)<sup>1</sup>.*

*En el CB, no existen profesores de tiempo completo (CB10)<sup>2</sup>.*

#### - Los profesores del CCH.

Los profesores cuentan con una experiencia amplia en sus actividades académicas. Cinco de ellos han acumulado más de veinte años de actividad laboral. El promedio de *antigüedad laboral* es de 16.9 años. El ser prácticamente fundadores del Colegio, les da la ventaja de analizar a la distancia la forma como han evolucionado en ellos algunas percepciones didácticas. Incluso han observado que profesores que se fueron incorporando a la institución en etapas posteriores, ya no comparten el *clima escolar* que preponderaba en las etapas iniciales. Ejemplo de ello, es que en la actualidad hay escasos espacios para un trabajo colegiado; hoy prepondera una diversidad teórica para interpretar las ciencias histórico sociales, y la flexibilidad en la planeación y operación de los programas escolares ha dado lugar a planeaciones y operaciones más *cerradas*.

Administrativamente los profesores de nuestra investigación están próximos a pensionarse o jubilarse. La *edad* promedio de ellos es de 43.9 años, cuyo rango va desde los 33 a los 52 años. El mito de esperar con entusiasmo el tiempo legal para disfrutar de la vida después de un prolongado período laboral, no está presente en todos los profesores, uno de ellos manifiesta el deseo de *morirse dando clases (CCH 6)*. En esta década el Colegio tendrá la necesidad de contratar decenas de profesores para reemplazar a los profesores fundadores.

Después de tantos años de trabajo se esperaría que la *categoría y el nivel* laboral fuera en todos ellos el máximo al que pueden acceder, pero no es así. En la Universidad Nacional Autónoma de México, el nombramiento más encumbrado es el de profesor de carrera titular, o investigador en el nivel "C", al cual se llega después de haber estado tres años en el nivel "B", y previamente, otros tres años en el nivel "A". A esta categoría, le antecede el ser profesor asociado en los niveles "C", "B" y "A", en los cuales habrá también que permanecer por lo menos tres años en cada uno de los niveles. Es preciso mencionar que no basta cumplir con el tiempo de tres años; además se exigen otros requisitos, como: títulos,

<sup>1</sup> (CCH7) En vez de poner un nombre *falso*, los profesores fueron numerados del uno al diez. En este caso se refiere al profesor *siete* del Colegio de Ciencias y Humanidades

<sup>2</sup> (CB10) Se refiere al profesor *diez* del Colegio de Bachilleres

grados, años de docencia, publicaciones, y otros que fijan los Consejos Técnico de las escuelas y facultades, y en nuestro caso, el Consejo del Colegio, en el supuesto de mejorar la calidad académica, o de planear la distribución del escaso presupuesto. Estos nombramientos pueden ser de medio tiempo o tiempo completo. Previo a los nombramientos anteriores, existe la categoría de profesores de asignatura "B" y "A" quienes están contratados por horas y todas son frente a grupo. Esta carrera de ascensos exige participar en *concurso abierto* para obtener, si se logra el nombramiento de profesor definitivo, ya sea de asignatura asociado o titular. Es una carrera llena de obstáculos, es un privilegio de pocos e ignora la promoción y reconocimiento al desarrollo profesional de la mayoría. En los profesores de nuestra investigación, la máxima categoría a la que han accedido los profesores después de más de 20 años de trabajo, es la categoría de Asociado en el nivel "C", ninguno es *titular*, sin embargo no deja de ser positivo si lo comparamos con los múltiples casos de profesores que se jubilan en la monotonía de *asignatura*. La mínima categoría que ocupa un profesor de nuestra muestra es la de asignatura, y aún peor, en el nivel *interino*. Mencionamos *peor*, en el sentido de que los profesores definitivos podrían ser adscritos a materias equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios, cuando se suprima la asignatura que imparten, mientras que los interinos no tienen este derecho y generalmente suplen a profesores de asignatura definitivos cuando éstos solicitan permisos o licencias para ausentarse de sus labores. A pesar de que los profesores interinos con tres años de docencia tienen derecho a que se abra un concurso de oposición (EPA Art. 46), esto no siempre ocurre, simplemente porque las autoridades no abren los concursos. El ser profesor interino tiene consecuencias en la representación didáctica del docente, un ejemplo de ello es en la elaboración de la planeación del curso. El profesor interino de nuestra muestra menciona que, ***en realidad tengo dos programas, uno corto y uno largo, para cuando me contratan desde el inicio del semestre, y el otro para cuando me contratan después de un mes de haber iniciado las clases (CCHT).***

Los nombramientos *raquíticos* que tienen los docentes después de un tiempo prolongado podrían llevarnos a considerar si las condiciones del Estatuto del Personal Académico (EPA), son adecuadas para los profesores del CCH. Si el EPA (Art. 35) considera que en el nivel de bachillerato se puede dispensar el requisito del título para ser profesor de asignatura, bien podría reglamentar condiciones más favorables, sin detrimento de la calidad académica para que los docentes sean promovidos a nombramientos de profesores de carrera en las categorías de asociados o titulares.

Los profesores consideran que el **número de estudiantes** que atienden, es uno de los aspectos de mayor insatisfacción laboral. Los profesores de *asignatura* atienden en promedio nueve grupos, esto equivale a tener bajo su responsabilidad a un promedio de 360 estudiantes cada semana. En cambio, los profesores *asociados* tienen en promedio dos grupos<sup>3</sup>. El conjunto de tareas, funciones y tipos de relación con los estudiantes que se originan con la dimensión de cantidad,

<sup>3</sup> El EPA (Art. 50) menciona que los profesores asociados a nivel bachillerato tienen la obligación de desempeñar labores docentes entre 15 y 20 horas por semana.



para los profesores de asignatura, hace excesivamente penoso el trabajo, más que fácil, puede ser difícil, más que fructífero puede ser fútil, más que remunerador, puede ser desalentador.

Al igual que en los demás niveles del sistema educativo nacional, el trabajo docente no se reduce a las horas remuneradas. Los profesores dedican tiempo extraclase preparando las lecciones, *elaborando materiales de trabajo (CCH2, CCH5, CCH6)*, calificando exámenes, también realizando actividades colectivas y comisiones diversas: *coordinando talleres de lectura (CCH7)*, *coordinando grupos de apoyo a la biblioteca (CCH8)*, *realizando funciones administrativas (CCH3, CCH4, CCH5, CCH6)*. El número excesivo de alumnos y de tareas, origina dificultad para organizar el tiempo, lo cual dificulta planear las acciones educativas de forma rigurosa, comprometerse con el esfuerzo de innovación, reunirse con los compañeros o detenerse a reflexionar sobre los propios objetivos y progresos. A pesar del cúmulo de actividades, los profesores intentan asistir a cursos, talleres, seminarios, diplomados o estudios de posgrado.

Cuadro 1. *Aspecto laboral y administrativo.*  
*Profesores del CCH*

	S e x o	Edad	Plantel	Nombramiento	Antigüedad	Asignaturas que imparte	Grupos	Alumnos atendidos
1	F	52	CCH Sur	Asignatura B Definitivo	24	Lic. Historia, I, II, III y IV.	8	320
2	F	38	CCH Vallejo	Asignatura B Definitivo	10	Historia, C. Políticas y sociales.	9	360
3	F	47	CCH Oriente	Asociado C. T. C <sup>2</sup>	23	Historia I, II, III y IV.	2	80
4	F	51	CCH Vallejo	Asignatura A 30 horas	14	Historia I, II, III y IV	9	360
5	F	40	Coordinación	Asociado C. T. C	20	Historia y Economía I y II	7	280
6	M	37	Coordinación	Asociado C. T. C.	16	Historia I, II, III y IV	9	360
7	M	33	CCH Oriente	Asignatura A. Interino	4	Historia, Ética y C. Políticas y S.	8	320
8	M	50	CCH Oriente	Asociado C Definitivo	23	Historia I, II, III y IV.	9	360
9	M	52	Coordinación	Asociado C. Definitivo	20	Historia I, II, III y IV.	9	360
10	F	38	Atzacapozalco	Asignatura B Definitivo	18	Historia I, II, III y IV	9	360

<sup>1</sup> Coordinación, se refiere a profesores que laboran en la Unidad de Planeación del CCH, y el número de alumnos es la cantidad que atendían antes de realizar actividades meramente administrativas académicas.

<sup>2</sup> La profesora tiene funciones administrativas. En los demás profesores *asociados* se consideraron los grupos que impartían antes de su reciente promoción.

### - Los profesores del CB

Los profesores del CB, al igual que los del CCH, cuentan con una experiencia amplia en sus actividades docentes. Encontramos que cinco de ellos tienen 18 años o más de experiencia laboral en la institución, dos de ellos son fundadores. El promedio de *antigüedad laboral* es de 14.8

La *edad* promedio de los profesores es de 45.6 años, con un rango 36 a 62 años. Las condiciones reglamentarias para la promoción y reconocimiento institucional a la labor docente son altamente desfavorables, en comparación con los profesores del CCH. El único *nombramiento laboral* se reduce al de profesor de

asignatura, y contempla cuatro niveles (CB1, CB2, CB3 y CB4). Cada dos años se puede aspirar a una promoción, siempre y cuando se cumplan una serie de condiciones, como determinado número de horas de cursos (doscientas horas o más, según el nombramiento al que se aspire), participaciones académicas: aportaciones a la función académica, presentar pruebas escritas y ocho requisitos más (Gaceta del Colegio de Bachilleres, 1996). No existen los **nombramientos** de tiempo completo, lo máximo son 28 horas y todas frente a grupo. Es cierto que pueden llegar a cuarenta horas, si consiguen actividades de *consultoría*<sup>4</sup>.

Los profesores atienden un promedio de 42 alumnos, quienes tienen nueve grupos, tienen contacto con más de 360 estudiantes cada semana. A pesar del esfuerzo que realizan durante la semana, hay quienes acuden a cursos sabatinos con la intención de cumplir con requisitos que exigen los concursos de promoción laboral.

La mayoría de los profesores dan dos o tres asignaturas diferentes para poder conseguir el máximo de horas laborales a las que puede aspirar. Al igual que los profesores del CCH, el número excesivo de alumnos, tiene consecuencias en la calidad de la enseñanza. Una costumbre no muy sana que se da en el CB, es que al inicio del semestre escolar, los profesores son estrictos en cuanto a la asistencia de los estudiantes, y aprovechan para dar de baja a los que faltan, con la intención de quedarse con menos alumnos, y lo justifican porque a través del curso escolar podrán atender mejor a los que queden<sup>5</sup>. Es preciso mencionar que hay propuestas didácticas en donde se emplean técnicas de dinámicas grupales para favorecer el aprendizaje en grupos numerosos.

Cuadro 2. Aspecto laboral y administrativo  
Profesores del CB

	S e x o	Edad	Plantel	Nombramiento	Anti que dad	Asignaturas que imparte	Grupo s	Alumnos atendidos
1	M	36	Satelite	Asignatura, CB1, 15 horas	4	ICS (2), Estudios econom De Mex e Historia	5	183
2	M	40	Cien Metros	Asignatura, CB1, 21 horas	18	Historia, e ICS	8	320
3	F	49	El Rosario	Asignatura, CB2, 27 horas (1)	21	Historia, e ICS	9	395
4	F	48	Cien Metros	Asignatura, CB2, 18 horas	21	Historias y Antropología	6	240
5	M	41	Iztacalco	Asignatura, CB3, 28 horas	8	Proyectos de formacion docente (3)		
6	F	47	El Rosario	Asignatura, CB2, 27 horas (1)	15	Historia, e ICS	9	350
7	M	62	Satelite	Asignatura, CB2, 21 horas (1)	20	Historia y Antropología	7	280
8	M	51	Cien Metros	Asignatura, CB2, 27 horas	20	ICS, Historia y Antropología	9	400
9	M	42	El Rosario	Asignatura, CB1, 27 horas	7	Historia e ICS	9	360
10	F	38	Satelite	Asignatura, CB2, 24 horas	15	Historia e ICS	8	325

(1) Cuentan además con horas de *consultoría*.

(2) Asignatura de Introducción a las ciencias sociales.

(3) Actividades desempeñadas en las oficinas centrales del CB

<sup>4</sup> La consultoría puede realizarse en el sistema escolarizado o en el sistema de enseñanza abierta. La actividad consiste en atender de manera individual a los estudiantes para apoyarlos y guiarlos cuando tienen problemas en el aprendizaje de la disciplina.

<sup>5</sup> En el CB los alumnos deben tener por lo menos el 80% de asistencias para tener derecho a examen.

## b. La formación inicial y el desarrollo profesional.

*No se puede aplicar la didáctica que te dan en los cursos a grupos de 60 o hasta de 70 alumnos. (CB3).*

*Alguien dijo, ¿para qué me voy a actualizar si ya en cuatro años me jubilo? Bueno, ese buey, está jubilado desde hace muchos años (CCH9).*

### - La formación inicial.

Todos los profesores tienen estudios de educación superior a nivel licenciatura. Los profesores del CCH han realizado sus estudios en la UNAM; los del CB, son egresados de varias instituciones: de la UNAM, del Instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Iberoamericana, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, inclusive de una universidad extranjera.

En lo relativo a su formación inicial en la licenciatura en Historia, del CCH hay 6 profesores y del CB son 7. Los demás profesores cuentan con una licenciatura en el área de Ciencias Sociales, como Ciencias Políticas, Sociología, Antropología o Economía.

En cuanto a estudios de posgrado, encontramos que tres profesores del CCH tienen *diplomados*, en Ciencias Sociales, en Sociología de la Educación y sólo uno en Historia. Uno más cuenta con estudios de maestría. El caso del CB, es diferente en este terreno, sólo un profesor manifiesta que ha realizado estudios de doctorado en Historia.

Uno de los problemas que mencionan los profesores entrevistados, es que no todos los docentes que imparten las asignaturas de Historia, tiene estudios precisamente de la licenciatura de Historia. Comentan que hay compañeros de la Academia de Ciencias Sociales que proceden de carreras como Derecho o Medicina, esto hace que los enfoques, las visiones y representaciones que tienen los docentes sufran sesgos y fragmentaciones en cuanto a la enseñanza del conocimiento de las ciencias sociales.

El hecho de que haya profesores que no tengan estudios de la licenciatura en Historia, obedece a la carencia de perfiles de ingreso, lo que propicia que se ingrese por motivos diversos, *esto es un verdadero problema que sólo con el paso del tiempo se subsana de alguna manera (CCH6)*. El problema se generaliza en el sentido de que ninguno de ellos fue preparado para las actividades de enseñanza. Nuestro sistema educativo nacional carece de programas que deliberativamente tengan la intención de formar docentes para el sistema de educación media y educación superior. Ante la carencia de una formación inicial en aspectos

pedagógicos y psicológicos, tanto el CCH como el CB, procuran el desarrollo profesional docente a través de cursos talleres o seminarios.

Cuadro 3 La formación inicial de los profesores del CCH

	Licenciatura	Institución y generación	Posgrados	Institución
1	Historia	UNAM (1) 1958-1965	Maestría	UNAM
2	Ciencias Políticas	UNAM 1976-1980		
3	Historia	UNAM 1967-1971	Diplomado Ciencias Sociales	Chapingo
4	Historia	UNAM 1971-1980	Diplomado Historia	UNAM
5	Sociología	UNAM 1970-1974		
6	Historia	UNAM 1976-1980	Maestría	UNAM
7	Sociología	UNAM 1983-1986	Diplomado Sociología en Educación	UNAM
8	Historia	UNAM 1960-1964		
9	Historia	UNAM 1959-1963		
10	Sociología	UNAM 1976-1980		

(1) Universidad Nacional Autónoma de México

Cuadro 4 La formación inicial de los profesores del CB

	Licenciatura	Institución y generación	Posgrados	Institución
1	Economía	IPN (1) 1978 - 1983		
2	Historia	UNAM 1976 - 1980		
3	Historia	UNAM 1967 - 1971		
4	Historia	UIA (2) 1969 - 1973		
5	Economía e Historia	ENAH (3) 1977 - 1981		
6	Historia	UNAM 1968 - 1972		
7	Historia	Italia 1960 - 1964	Doctor en Historia	Gregoriana, Roma
8	Historia	UNAM 1969 - 1972		
9	Antropología	ENAH 1978 - 1982		
10	Historia	UNAM 1973 - 1977		

(1) Instituto Politécnico Nacional, (2) Universidad Iberoamericana (3) Escuela Nacional de Antropología e Historia

### - El desarrollo profesional.

En estos tiempos nos queda claro que para ser enseñantes, no basta con tener los conocimientos de la disciplina, es necesario, por lo menos, contar con elementos pedagógicos, psicológicos, antropológicos, económicos, entre otros. Las instituciones sólo tienen la representación de que es necesario atender al desarrollo profesional de los profesores, pero carecen de propuestas serias, formales y potentes para hacerlo de manera satisfactoria.

Se pidió a los profesores que mencionaran al menos tres cursos o talleres que les hubiesen servido para su actuación docente. Es altamente significativo que la mitad de los profesores del CCH no mencionaran algún curso, que tres de ellos hayan mencionado la participación en dos, y tan sólo dos profesores mencionaron los tres cursos solicitados.

El caso de los profesores del CB es distinto. Siete de ellos sí mencionan la asistencia a tres cursos, un profesor menciona un curso y dos, ninguno

Aunque asistir a cursos o talleres sea una exigencia para tener la posibilidad de una promoción laboral, y de escalas de ingresos económicos menos peores en ambas instituciones, no se observó que de manera general los profesores asistan en gran medida a los cursos y talleres.

El que profesores del CB mencionen que han asistido a más cursos que los profesores del CCH, puede deberse a que se imparten en la misma institución, y que cada dos años pueden concursar para mejorar su nivel contractual. En cambio, la mayoría de los profesores del CCH acuden a dependencias externas para tomar cursos, a pesar de que la institución promueve cursos en sus instalaciones; y aunque el EPA tiene reglamentada la apertura de concursos de promoción que permitan mejorar su nivel de nombramiento laboral, no siempre se abren las convocatorias.

Entre los nombres de cursos y talleres que citan los profesores del CCH predominan aquellos que se refieren a la didáctica de la Historia: *enseñanza de la Historia; métodos y recursos de la Historia; didáctica de la Historia; problemas de la enseñanza de la Historia; los contenidos de las materias de Historia y perspectiva de la docencia en las ciencias sociales*. Los cursos restantes hablan de una temática diversa: *elaboración de material; técnicas de integración grupal y taxonomía de objetivos; técnicas de integración grupal y el modelo educativo del CCH*.

Si la temática de los cursos a los que han asistido los profesores del CCH, está relacionada con la enseñanza de la disciplina, en los profesores del CB predominan los temas de *didáctica, habilidades y estrategias para la docencia, la construcción del conocimiento y manejo de programas*. Se refieren a una didáctica general, pero no encaminados hacia una reflexión sobre la construcción de los conocimientos específicos de las ciencias sociales. De los 23 cursos que citan los profesores de ambas instituciones, sólo dos se refieren a la profundización de los conocimientos de la disciplina y cuatro a la evaluación de los programas. La temática de profundización en contenidos de la disciplina y los conocimientos en didáctica se realizan de manera paralela, no hay espacios para establecer un puente entre ambas temáticas, están ausentes cursos sobre una didáctica de la historia.

Los cursos y talleres que ofrecen ambas instituciones, permite *suponer* que los cursos y talleres comparten elementos que hacen fallar a la mayoría de los programas de profesionalización de la docencia. Fullan (1991), menciona que las razones por las que fallan son porque los tópicos frecuentemente son seleccionados por gente diferente a quiénes los tomarían, por lo que rara vez, los programas se dedican a las necesidades de los profesores; segundo, porque la mayoría de los programas no toman en cuenta los factores que permitirán un impacto positivo dentro del sistema educativo; tercero, porque hay una profunda falta de sustento conceptual en la planeación e implementación de programas para quienes están en servicio; y cuarto, porque falta un soporte de seguimiento de las ideas y prácticas introducidas, por ejemplo si un profesor en particular

decide aplicar las innovaciones, resulta difícil ser un innovador solitario, hace falta la asistencia técnica de quienes imparten los cursos, difícilmente los instructores permanecen en las instituciones para observar cómo se operativizarán los cambios, se van tan pronto termina el curso. Las siguientes representaciones pueden avalar nuestro supuesto del por qué fallan los cursos orientados hacia la formación profesional. Un maestro expresa: *asistí a un curso y me pareció muy bien, excelente, pero realmente la técnica no se puede seguir porque los grupos que tenemos son muy numerosos (CB2)*. Otro profesor del CB manifiesta: *el Colegio ha sido muy importante, ha sido mi centro de trabajo. Al principio nos formaban, nos daban cursos, había todo un proyecto. Desde su creación se decía que iba a ver revisiones periódicas de los programas, y además tratando de adoptar las tendencias pedagógicas más modernas, ... lo que pasa es que una cosa es la teoría y otra es la práctica. Muchas cosas ya no funcionan no se puede aplicar la didáctica que te dan en los cursos, a grupos de 60 o hasta de 70 alumnos. Y aunque tomamos cursos en el intersemestre, luego luego, entramos a clases, y no hay tiempo para preparar material, no nos da tiempo, y todo tiene que ser sobre la marcha (CB3)*.

Los cursos mencionados permiten ver que las instituciones carecen de un programa de formación profesional que se generalice a todos los profesores, tanto en la temática como en su progresión. Es notorio también que el tema sobre la reflexión, de las representaciones, expectativas, teorías implícitas, creencias y valores de la actividad docente, esté ausente. Entre todos los cursos, sólo un profesor menciona que asistió a uno con la temática de la *perspectiva docente (CCH7)*, y que éste fue relevante porque le permitió un acercamiento a los problemas reales de la práctica docente; lo lamentable es que el curso no fue promovido por el CCH, el profesor acudió a otra institución educativa.

Es notorio observar que solamente cinco cursos o talleres hayan sido promovidos por el CCH, en cambio en el CB, todos los cursos que citan los profesores han sido organizados por la institución, esto puede sugerir mayor soporte de recursos económicos en el Colegio de Bachilleres hacia los intentos de desarrollo profesional docente o suponiendo que el CCH dedique también apoyo financiero en abundancia, no necesariamente los cursos responden a las demandas de los profesores. El hecho de que la mitad de los profesores del CCH no hayan mencionado la asistencia a algún curso, no necesariamente indica que los profesores no tengan un compromiso manifiesto para explorar en sus clases nuevas ideas, o que no tengan la necesidad de hacer cambios en el aula. A la motivación por asistir a programas de formación, habría que agregar también, la oportunidad para hacerlo.

Los cambios en la educación dependen en gran parte de aquello que los profesores piensan y hacen. Si el profesor no se considera (no se piensa), como un aprendiz, y si no percibe que la vida del docente es una vida prolongada de aprendizaje, escasamente tendrá disponibilidad para su desarrollo profesional. Un profesor de manera acertada menciona. *Alguien dijo, ¿para qué me voy a actualizar si ya en cuatro años me jubilo? Bueno, ese buey, está jubilado desde hace muchos años. ¿Cómo puedes pensar eso, si diario estas frente a los chavos? Aunque en un mes me jubilara, el problema es de vocación (CCH9)*. La sensibilidad por la formación

profesional la encontramos en la siguiente representación *Una maestra me dijo ¿ya para qué te metes a cursos? ¡Ya te vas a jubilar! Y le dije: ¡bueno, para que en estos últimos años no eche a perder tanto! (CCH3).*

Resulta difícil promover el cambio educativo, si por una parte, las autoridades educativas carecen de un programa de desarrollo profesional, si no consideran las necesidades de los profesores, si los cursos o talleres se realizan fuera del centro educativo, si los contenidos no aluden al pensamiento del profesor, a sus creencias y teorías ni a sus intenciones y propósitos para transformar su enseñanza.

### c. Las actividades colegiadas.

*...nos reunimos para buscar acuerdos para la acción ante la dispersión de los programas (CCH7);*

*Ahora ya no hay trabajo académico grupal, cada quien trabaja como quiere, nos hemos empobrecido (CB3).*

Cada vez hay más pruebas de que la atención adecuada y positiva a las cuestiones ajenas al aula puede mejorar significativamente la calidad de lo que se desarrolla en ella, como la participación en las decisiones colegiadas, el trabajo constructivo con los compañeros, y el compromiso compartido para un perfeccionamiento continuo, todo ello, tiene una influencia demostrable en el rendimiento de los alumnos (Hargreaves, 1996). El interés por desarrollar un clima de colaboración en el CCH, nació junto con la creación de la institución, no tanto por los directivos, sino por el contexto social, y la asunción de una utopía social de los profesores: *la mayoría de los profesores éramos jóvenes, y traíamos las inquietudes del 68, sentíamos que había muchas posibilidades por el lado de la educación para influir en el país, y sigo firmemente convencido de eso. El ambiente era informal, los compañeros éramos muy amigos, nos conocíamos todos, hacíamos muchas actividades fuera del salón, a veces nos echábamos el día completo ¡por gusto! Terminaba nuestro horario y nos seguíamos de largo (CCH9).* La siguiente representación también enfatiza la actividad colegiada, de los primeros años de la fundación del CCH: *esos años de ánimo crítico y participativo, y de reuniones de academia, en donde había discusiones, pero había acuerdos para un trabajo grupal (CCH4).* Aunque la representación puede sugerir cierta nostalgia, como un recuerdo del clima escolar de los primeros años de la institución, encontramos que aún en el presente, el trabajo colegiado esta vigente.

Cuando preguntamos a los profesores sobre las actividades académicas recientes en las que han participado de manera colegiada con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del Area Histórico Social, la mayoría de los profesores del CCH, siete, manifestaron que sí han laborado de manera colectiva. Se reúnen de manera colegiada:

*...para elaborar materiales de trabajo (CCH2, CCH5, CCH6);*

*...nos reunimos en la comisión de revisión del plan de estudios (CCH3);*

*...nos reunimos para buscar acuerdos para la acción ante la dispersión de los programas (CCH7);*

*...nos reunimos para planear el aprendizaje tanto dentro como fuera del salón (CCH9);*  
*...nos reunimos para evaluar los instrumentos de evaluación(CCH10). La relevancia de estas acciones colegiadas se justifica porque sin el intercambio a nivel de profesores, se haría más complicada la enseñanza de lo que ya es (CCH7).*

Las representaciones docentes del CB. no se presentan tan halagadoras. una muestra de ello es la siguiente *al inicio del Colegio, nos reuníamos y planeábamos cómo ibas a explicar, qué materiales íbamos a seleccionar, y veíamos cómo nos funcionaba... ahora ya no hay trabajo académico grupal, cada quien trabaja como quiere, nos hemos empobrecido. No tenemos tiempo suficiente para hacer una cosa digna como debe ser (CB3).*

#### d. ¿Por qué se dedica a la docencia?

*...porque es un turno de trabajo (CCH3).*

*...entré a la docencia por gusto (CB6).*

Algunos docentes eligen la profesión docente desde una concepción ideal, según la cual el aspirante a profesor se identifica con una imagen idílica en la que se ven realizando una labor de ayuda, que poco tiene que ver con la práctica cotidiana de la docencia. Resultados de investigaciones (Varela y Ortega, 1984), describen que entre las principales motivaciones de la elección de la carrera docente, en primer lugar está el **gusto**, en segundo lugar, se menciona que se tiene **vocación** y en tercer lugar se indica, que es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad. En nuestra investigación, cuando preguntamos sobre el por qué se dedica a la docencia, los profesores mencionaron respuestas similares:

*Entré a la docencia por convicción y agrado (CCH4);*  
*(Entré a la docencia) por el gusto de ayudar a otros (CCH5);*  
*Por la necesidad de compartir el conocimiento recibido (CCH7).*  
*...por vocación. Me gusta mucho (CB3).*  
*...entré a la docencia por gusto (CB6).*  
*...porque me gusta (CB9).*

Esteve (1994), manifiesta que los profesores responden eligiendo las contestaciones más próximas al estereotipo del profesor ideal. Tienden a mencionar buenas respuestas, y hablan de la función moralizadora que se pide y espera del profesor, al mismo tiempo, esconden el que la profesión esté bien pagada y que sea una profesión con escaso valor social. También se han encontrado implícitos funestos, como el hecho de elegir la actividad docente atribuyendo seguridad laboral, lo cual ha atraído a un determinado porcentaje de individuos timoratos y frágiles (Ranjard, 1984); por lo que habrá que cuidar el ingreso de estos docentes por el daño psicológico que pueden multiplicar entre los alumnos. *Elegí ser docente, dice una profesora porque es un turno de trabajo (CCH3)*, este motivo de elección y decisión para ser docente, podría ser escasamente positivo en la eficacia académica si se ignoran las abundantes tareas que la profesión exige fuera del aula.



Cuando la solución para seleccionar a los enseñantes de nuevo ingreso se reduce a estudiar las características de personalidad de los educadores eficaces, puede tener al menos dos derivaciones, primero, no podemos hacer retratos-robots de los profesores, y en segundo lugar, esta normatividad tiene el supuesto de que el profesor es el único responsable de la eficacia docente (Esteve, 1994).

Otros ejemplos de representaciones del por qué se ingresó a la docencia se refieren a un cierto compromiso de ayuda y de transformación social.

*Desde que ingresé a la universidad, busqué desempeñarme en la docencia para ayudar a los jóvenes (CCH2);*

*Ingresé a la docencia por convicción y por agrado (CCH3);*

*Porque puedo influir en cambios para transformar al país (CCH9).*

En el momento de ingreso a la institución, las expectativas docentes permitían crecer en su desarrollo profesional. *La mayoría no habíamos terminado aún la carrera o la acabábamos de terminar cuando iniciamos a trabajar (CCH10).* Los profesores estaban interesados, querían el cambio, sus valores y representaciones de mejora laboral estaban en germen, y las estructuras organizativas de la institución poco obstaculizaban el cambio o lo inhibían, asumían el cambio porque lo entendían y lo consideraban de interés, no había necesidad de que el cambio fuera impuesto. Sabemos que difícilmente se acepta el cambio cuando éste viene ordenado desde fuera, más bien cuando esto sucede, los profesores se resisten, suponen que son meramente aplicadores de normas, por lo que algunas veces, las innovaciones crean más costos que beneficios (Esteve, 1994). El cambio sería tan fácil si pudiéramos legislar los cambios en el pensamiento de los profesores (Sarason, 1971).

#### **e. El profesor de Historia, entendido como modelo (prototipo).**

*...un profesor de Historia debe hacer conscientes a los alumnos de su participación en su contexto histórico social (CB3).*

*...es darles a los jóvenes una noción de relatividad del conocimiento, y hacerles ver su compromiso como sujetos sociales (CCH5).*

El profesor de ciencias históricas entendido como modelo, nos permite conocer e interpretar su realidad mediante la selección de los elementos que se consideran más importantes en cuanto a su papel, sus funciones y sus relaciones. Analizar los supuestos, los valores y las representaciones que tienen los profesores sobre su funcionamiento en el sistema escolar, puede anticipar ciertas expectativas que tienen sobre su propia realización en su práctica cotidiana. Jerarquizamos las asunciones de los profesores considerando en primer lugar a quienes estiman que el modelo del enseñante de la asignatura de Historia se caracteriza por coincidir con los objetivos de la propia disciplina, y en segundo lugar las representaciones de quienes estiman que el docente de Historia no se diferencia con el papel que

asumen profesores de otras disciplinas, porque suponen características comunes para todos los profesores.

Según Vilar (1992), el objetivo preciso de la historia parece ser la reconstrucción explicativa de los hechos sociales en su proceso... pero cuidando la pretensión de que la historia se haga *económica*, o *psicológica*, entre otras. En este sentido se considera que el profesor de Historia tiene atribuciones específicas que lo diferencian con profesores de otras disciplinas, además de reconstruir los hechos, **un profesor de Historia debe saber de literatura, de teatro, que hable con fluidez de los directores de cine, que sepa de ópera, de música clásica, de jazz, hasta de salsa... para explicar desde la "historia total", los hechos en sus procesos (CCH9)**. El modelo del profesor de Historia en el campo de la enseñanza debe evitar una visión del pasado conforme a la ideología dominante, sin el temor de despertar una conciencia lúcida para interpretar los problemas actuales (Vilar, 1992). Un pensamiento similar lo encontramos en la siguiente representación: **el ingrediente adicional en la enseñanza de la Historia, es darles a los jóvenes una noción de relatividad del conocimiento, y hacerles ver su compromiso como sujetos sociales (CCH5)**. En profesores del Colegio de Bachilleres también encontramos representaciones análogas: **un profesor de Historia debe hacer conscientes a los alumnos de su participación en su contexto histórico social (CB3)**; y de manera similar otro profesor expresa: **el profesor de Historia debe estar atento a captar los hechos actuales, y no solo buscar que se aprendan hechos pasados, sino relacionarlos con el presente (CB7)**.

Las respuestas de los profesores que conciben que no hay diferencia alguna con enseñantes de otras disciplinas pueden agruparse en las clasificaciones tradicionales de las funciones del enseñante:

**- funciones relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos (factor cognitivo):**

*El profesor es una persona que tiene conocimientos de su disciplina (CCH2).*

**- funciones y aptitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos:**

*Su función es planear, organizar y evaluar el conocimiento (CCH2). Independientemente de la materia que imparte, que tenga capacidad expositiva (CCH5).*

*Su papel es no transmitir una acumulación de conocimientos (CCH6)*

*Tener una posición de que no vas a enseñar a nadie, que vamos a aprender todos y que todos vamos descubrir lo que está en el mundo (CCH10).*

*Considero que la característica de un profesor es no recitar el contenido, sino auxiliar, cooperar, colaborar en su aprendizaje (CB6)*

**- funciones concernientes al sentido del enseñante.**

*Primero, que te apasionas por la materia (CCH9).*

*Tiene interés por la enseñanza, tiene responsabilidad y respeto por los alumnos, lo cual se manifiesta en su asistencia, en que lee los trabajos y en que prepara su clase (CCH1)*

*Su papel es demostrar interés por la materia (CCH6).*

*Para el profesor de cualquier área, la docencia es un compromiso (CCH10).*

*Es una persona en constante formación del conocimiento, no sólo de la disciplina, sino del alumno también (CCH3)*

*El profesor sigue siendo una figura de autoridad (CCH1)*

*El profesor es un coordinador, es un orientador (CCH4)*

*El profesor es un orientador, un coordinador, un auxiliador, un apoyador (CB6)*

*El profesor debe ser un ejemplo de lo que dice en clase (CB1).*

Es significativo que las funciones relativas a la promoción del desarrollo social y emocional de los estudiantes, sean consideradas como exclusivas del profesor de Historia, como hacer ver a los alumnos su compromiso social y la participación social de ellos en su contexto. Ningún profesor generalizó estas funciones a docentes de otras disciplinas. En las características que se atribuyen a docentes de cualquier disciplina, se pueden observar contradicciones como por ejemplo, un docente menciona que el profesor sigue siendo una figura de autoridad, en cambio otro profesor caracteriza al docente como aquel que tiene una posición de que no se va a enseñar a nadie, y que todos van a aprender. En el nivel pedagógico encontramos otra paradoja, mientras un profesor afirma que el valor central es su capacidad expositiva, otro señalar que es central no recitar el contenido, sino más bien ser un auxiliar que coopera y colabora en el aprendizaje de los alumnos. También se puede observar una contradicción en cuanto a la interacción con los estudiantes, un profesor manifiesta *un constante conocimiento... del alumno (CCH10)*, con el supuesto de una profesora que señala: *yo vengo a trabajar, no necesariamente a saber de sus vidas (CCH1)*. Estas representaciones son un ejemplo de la coexistencia de representaciones de pedagogías tradicionales con posturas de tipo humanista y cercanas al marco explicativo del constructivismo.

Resulta interesante la anécdota de un profesor que le dio oportunidad para reflexionar sobre la noción que tiene de la función docente: *siempre había asumido que el profesor era el primer actor, el principal motor, como si fuera la cabeza, pero en una ocasión tomé un taxi. El chofer me preguntó ¿Ya viene de trabajar? ¿En dónde trabaja? En el CCH, soy profesor le dije. Me respondió: ¡ojiga, en ese lugar los alumnos no pueden opinar, siempre quieren que opinen como el maestro! Yo le respondí que para mí el alumno era más importante que el maestro, y que en lo personal busco cómo hacer reflexionar al alumno (CCH8)*. El profesor se dio cuenta que no necesariamente es el primer actor, los alumnos también son actores importantes. El hecho de que los alumnos son también actores importantes, nos parece obvio, pero para el profesor no lo era, él se asumía como el *primer actor*, hasta que el taxista le ofrece la ocasión de reconstruir sus creencias.

Más allá de ponderar una especificidad de funciones en el profesor de Historia o de considerar diferencias que pudiesen existir entre profesores de ciencias históricas sociales y de ciencias experimentales, encontramos que un profesor del Colegio de Bachilleres, supone que *el profesor de Historia no debería ser diferente, es más, no debería haber una condición especial desde el maestro de primaria hasta el maestro de universidad (CB5)*. Es una concepción que resulta simple, si consideramos toda la complejidad de las funciones y tareas en cada uno de los niveles educativos, las relaciones con los alumnos de diferentes edades, la variedad de los contextos, y

entre otros, la diversidad de estrategias que exigen los contenidos específicos de los contenidos académicos. La importancia de las representaciones de las funciones y tareas del docente, en este caso del profesor de Historia, es que pueden repercutir en las actitudes y acciones ante lo que más les satisface o les molesta en su práctica docente.

#### f. Lo que más les molesta a los profesores.

*En tiempo de evaluación es extenuante... la semana se prolonga hasta el sábado y el domingo (CCH4).*

*Me causa problemas que la institución no apoye (CB6).*

En el pasado la valoración de la función docente era la posesión de *saberes* y ciertas actitudes de abnegación y de apostolado, ahora las ideas de ingreso económico, o el tener un trabajo estable pueden ser el origen de valorar el trabajo docente. Sin embargo en estos últimos años, el salario no parece satisfacer las expectativas de los docentes, excepto para aquellos profesionistas que ante su incapacidad para hacer algo "que deje más dinero" en su profesión, buscan trabajo *aunque sea como profesores*.

Los resultados de algunas investigaciones (Wangberg, 1984; Litt y Turk, 1985), mencionan que el escaso **salario** aparece como una primera fuente de estrés, como una de las principales razones para abandonar la escuela, pues ésta ofrece pocas posibilidades de progresar, en segundo lugar la falta de coherencia tanto en las **relaciones con los alumnos** como con otras tareas del aula; y en tercer lugar, la **sobrecarga cuantitativa de trabajo** antes y después de la actividad en el aula y el poco tiempo para hacerlo. Coates y Thorense (1976), mencionan que las fuentes de ansiedad de los profesores son la **falta de tiempo**, y las otras coinciden con los autores anteriores, las dificultades de relación con los alumnos y las clases excesivamente numerosas. Por su parte, Olander y Farrel (1970) manifiestan que el origen de la ansiedad en los docentes con experiencia se sitúa en primer lugar en la falta de tiempo para el trabajo individual y la recuperación, la falta de tiempo para una enseñanza creativa, para planificar la lección, para clasificar papeles y la falta de tiempo para llenar informes. Los problemas más comunes en los docentes novicios son la **falta de organización**, y los problemas de **disciplina** (Veenman, 1984). Según Amiei (1980), más del 50% de los profesores, no animarían a sus hijos a ser profesores, lo cual traduce una decepción implícita. El **temor a la violencia** en la escuela comienza a ser parte de la vida cotidiana de los docentes. Los resultados de una encuesta que reporta Esteve (1994), señalan que la cuarta de los profesores manifestó el miedo a ser agredidos por los alumnos. Más allá de las estadísticas de incidencia real, es importante considerar el impacto en el plano psicológico y sus representaciones en torno a la seguridad y confianza en el trabajo educativo.

La acumulación de exigencias sobre el profesor, la sobrecarga de trabajo, y la complejidad docente son causas de la ansiedad docente. Ejemplo de ello es el mantener la disciplina, pero al mismo ser afectuoso para mantener un clima propicio para el aprendizaje, o también atender a los alumnos de manera individual, a los sobresalientes para que vayan más aprisa, pero también a los de lento aprendizaje para que avancen y compensen sus debilidades: además habrá que programar actividades, seleccionar material, o bien elaborarlo, apoyar y orientar a los estudiantes, organizar diversas actividades y atender los aspectos burocráticos.

Las consecuencias del malestar docente, según Esteve (1994), se observan en el ausentismo, es como una forma de buscar un respiro, para escapar momentáneamente de las tensiones acumuladas, la actuación en el aula se hace más rígida, el profesor procura no involucrarse en lo que piensan o sienten los alumnos, los sentimientos de insatisfacción ante los problemas reales de la enseñanza y aprendizaje se agudizan. Este desencanto está en abierta contradicción con la imagen ideal y angelical del modelo docente, no podemos aceptar que les guste y que su vocación sea ingresar a una profesión con fuertes cargas de ansiedad. Incluso cuando las instancias de la institución promocionan renovaciones o innovaciones, los recursos y apoyos no llegan de manera simultánea a los profesores, y esto puede generar baja en la autoestima. También cuando la sociedad aplica el viejo discurso de la abnegación, del valor espiritual y formativo del trabajo docente, y cuando de manera injusta los considera como los únicos responsables de la crisis social, económica e intelectual, el profesor puede culpabilizarse por su incapacidad de llevar a la práctica sus ideales pedagógicos y los que la sociedad, en ocasiones, de manera hipócrita reclama. Hipócrita porque desde los más altos niveles gubernamentales y de seguridad social siguen utilizando la mentira, la corrupción, y la injusticia de manera cotidiana. ¿Qué sentido y qué impacto tiene que el docente siga enseñando la maldad de la mentira, cuando quienes tienen responsabilidad en las decisiones nacionales, la utilizan públicamente? Todos sabemos de las acusaciones de corrupción y de relaciones que a niveles presidenciales se tiene con los *cárteles* de la droga. También es conocido que quienes conducen la política educativa del país mencionan que los profesores son los pilares de la educación y de manera farisaica otorgan financiamientos raquíticos, y en el ámbito de las instituciones las promociones se conceden de manera selectiva.

Este panorama del malestar docente, y de frustraciones en su desarrollo profesional, puede considerarse como uno de los mayores obstáculos para pensar en la implementación de una enseñanza constructivista, que propicie aprendizajes significativos.

Las representaciones de los profesores de nuestra investigación sobre los orígenes y las situaciones de su malestar docente, coinciden con algunos resultados de las investigaciones que hemos citado.

**- El malestar relacionado con el nivel institucional.**

La cantidad de alumnos que tienen que atender es uno de sus grandes males. esto se asocia con una carga excesiva de trabajo, con presiones de tiempo, con contenidos extensos y con relaciones superficiales en los procesos de la enseñanza y de aprendizaje. Las instancias institucionales resuelven la demanda de estudiantes y la carencia de espacios, tan solo desde la perspectiva de la administración, y dejan de lado necesidades de tipo académico

*El contar con un gran número de alumnos, no es posible darles la atención que requieren (CCH2).*

*Lo que más me molesta es el número de alumnos que hay que atender, normalmente atiendo a 9 grupos, y es algo espantoso luchar contra el tiempo porque los objetivos son muy amplios. Supuestamente trabajo nueve horas continuas, pero no. Desde temprano estoy preparando, elaborando, y ojalá pudiera decir, ¡el fin de semana descanso!. En tiempo de evaluación es extenuante, la semana se prolonga hasta el sábado y el domingo (CCH4).*

*He tenido grupos de mas de 60 alumnos (CB8).*

*Sé de maestros que dan de baja, por cualquier cosa, durante las dos primeras semanas a muchos alumnos, para quedarse con pocos durante el semestre (CB10).*

**- Carencia de apoyo de material y exceso de trabas institucionales.**

*Hay temas que exigen profundidad, y esto exige libros actuales, pero la institución no los tiene (CCH3).*

*Siempre nos enfrentamos a carencias de índole administrativos, de apoyo de material (CCH10)*

*Las trabas de la institución, no nos permiten hacer actividades, porque no tenemos apoyo para imprimir el material necesario, o bien planifico la proyección de unas películas, y solicito la sala audiovisual, y cuando llego ya esta ocupada por otro maestro, hay desorganización (CB3).*

*El problema de impresión de material, a veces se resuelve de la siguiente manera cuando la solicitud de copias rebasa la cantidad de 60, requiere un proceso administrativo muy complicado, y lo que hago es hacer dos solicitudes de 50 cada uno, cuando quiero 100 hojas. (CB9).*

*Me causa problemas que la institución no apoye para que usemos las salas audiovisuales, no hay películas, no hay videos, uno tiene que traer todo el equipo (CB6)*

*Otro de los problemas administrativos se refiere a la limpieza me molesta mucho ver el salón sucio, el pizarrón sucio. Me siento mal cuando el piso esta lleno de papeles (CCH8); es muy dura la función docente, además de consejero, orientador, hasta es barrendero cuando el salón está sucio (CB3).*

**- El malestar relacionado con los alumnos.**

Los profesores suponen que la falta de motivación de los estudiantes es uno de los mayores aspectos de su malestar. Cuando estas representaciones son sólidas pueden generar expectativas pobres sobre el aprendizaje de los estudiantes, el profesor puede no sentirse responsable de los problemas de reprobación o deserción de sus estudiantes al atribuirles que ellos no están motivados y que el problema se reduce a los alumnos. Cuando es así, difícilmente el profesor tendrá la necesidad de cambiar. El docente habrá que preguntarse por qué no les interesa el aprendizaje, por qué la escuela no les es atractiva, y habrá que reflexionar sobre las formas de relación que establece con

ellos, sobre la validez y coherencia de los contenidos y los mecanismos de evaluación que emplea, entre otros.

*A los alumnos no les interesa la escuela, cuesta mucho trabajo motivarlos (CCH3). La apatía de los jóvenes, es lo que más me molesta, no los podemos obligar (CCH5). Hay veces que los chavos no te peñan, no entran a clase, esto es frustrante (CCH9). La apatía y desde luego que no hablen. Tengo un grupo, desde hace años, en un horario de cuatro a cinco de la tarde, es muy apático (CB3). Esto hace pensar en las condiciones del salón, en la hora que sigue a la comida, y si no comieron, puede explicar aún más esa apatía.*

Aspectos de indisciplina de los alumnos también causan malestar en los docentes: *cuando los alumnos gritan en los pasillos, y es una falta de respeto cuando abren la puerta del salón (CB2)*. El diseño arquitectónico de los edificios del Colegio de Bachilleres con espacios cerrados, puede favorecer más este tipo de situaciones.

También se refieren a la **capacidad económica** de los alumnos... *puedes darte el lujo de estar recomendándoles libros ¡no los van a comprar! (CCH9)*. En el Colegio de Bachilleres, si se dan el lujo de pedirles y exigirles libros, ¡no fotocopias! Por la sencilla razón de que han sido elaborados por quienes les dan clase, y ésto por supuesto, no sólo produce ganancias económicas al profesor, también propicia deserciones de estudiantes, porque no pueden comprar los libros.

#### **- El malestar relacionado con los mismos docentes.**

*Uno de los principales problemas es la propia formación que uno adquirió y habrá que ir mejorando cada vez, hay que estar al día (CCH3). Cuando uno no se prepara para enseñar un montón de cosas nuevas, cuando uno no lee. Llegar así a la clase, es no darle sentido a la vida... es no construir tu propia vida (CB5) El no lograr un cien por ciento de cambio hacia una postura crítica del alumno ante su realidad (CCH8).*

Este tipo de representaciones puede anticipar resultados alentadores en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, al mismo tiempo que enriquece los resultados de investigaciones sobre el malestar docente, al encontrar que determinantes del descontento de los profesores no se reduce al excesivo número de alumnos, al inmoderado número de actividades tanto dentro como fuera del salón deben realizar, sino también a las debilidades de su propio desarrollo profesional. Asumen que necesitan prepararse: *tú sabes que deberías estar actualizado, pero si quieres leer a fondo a un autor, los libros están carísimos (CCH9)*. El **problema económico** se evidencia cuando conciben que lo que más les molesta es *el mal pago (CB3)*. Es notorio que sólo un profesor, de ambas instituciones, haya mencionado el tema salarial, cuando en investigaciones mencionadas al inicio del presente tema, la falta de un pago adecuado, ocupa el primer lugar.

También se mencionan aspectos de carácter personal, *no me satisface que de repente pierdo la compostura, no tengo tanta capacidad de comprensión. No he logrado ser lo suficientemente comprensiva para educar (CCH5)*. Otro aspecto cuya magnitud no corresponde a los hallazgos de otras investigaciones, se refiere al aspecto de la

violencia y la disciplina: *lo que más me ha molestado es cuando me dijeron algo, estoy seguro que me dijeron un insulto personal, y lo sentí mucho (CB9)*. También la manera como se presentan los alumnos puede ser causa de molestar *ahora con la manera de ser de ellos, con sus aretitos en las orejas y las alumnas exhibiéndose como si estuvieran en la playa. Si a mi me distrae, por supuesto que distrae a muchos más (CCH1)*. Es este caso y otros similares habría que indagar si las expectativas en cuanto al rendimiento académico, son diferentes hacia aquellos alumnos que “visten bien”, de acuerdo a las normas del profesor. Cuando un profesor entra en contacto por primera vez con un nuevo alumno selecciona características que tienen un mayor peso en su imagen del *alumno ideal*, imagen que ha ido construyendo a través de su experiencia. Coil y Miras (1993), mencionan que la representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las intenciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan a reaccionar de forma diferente ante sus progresos y dificultades, sino que puede llevar incluso en ocasiones a modificar el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. También es cierto que los estudiantes tienen sus propias representaciones de cómo actúan los profesores y lo que esperan de ellos, saben que algunos los tolerarán con sus *aretitos*, y que otros los rechazarán, indudablemente, esto tiene consecuencias tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

#### **g. Los que más les satisface.**

*Me gusta mucho que participen, si preguntan, es porque están interesados. Si levantan la mano, para mí es excelente (CB1).*

*Si se aceptara que sólo el profesor diera la clase, ¡yo sería feliz! (CCH3).*

#### **- Manifestaciones de autonomía y de seguridad en los alumnos.**

*Me emociona que algunos de ellos, sin que se los pidas, pasen al pizarrón y expliquen a todo el grupo, ¡desde luego es uno entre cien! (CCH1)*

#### **- Manifestaciones de cumplimiento en el trabajo por parte del profesor.**

*Me emociona que estén desde la primera semana de clase. La primera semana en el CCH, es semana perdida, porque los profesores dicen que no llegan los alumnos. Que me perdonen, pero no es cierto. Yo llegaba y efectivamente aquello estaba vacío, pero si uno se queda ahí, ¡llegan y llegan! (CCH1)*



### **- Manifestaciones de reconocimiento hacia el profesor.**

*Me emociona que me recuerden cuando después de muchos años, los llevo a encontrar, y descubrir que tienen otra conciencia, y que asistan a movimientos sociales a donde uno va (CCH1)*

*Los jóvenes me dicen que se expresa en mí, la preocupación porque ellos entiendan. Varios reconocen el esfuerzo que hago y dicen que me entienden mejor que a otros profesores (CCH5).*

### **- Manifestaciones de interacción, y de logro en el aprendizaje.**

*Me gusta mucho que participen, si preguntan, es porque están interesados. Si levantan la mano, para mí es excelente (CB1). El preguntar puede ser una manifestación de que el alumno está interesado, pero también podría ser una expresión del aprendizaje de reglas básicas de supervivencia educativa, y puede ser la exigencia para otorgar una calificación.*

La participación como superación académica, tanto para los estudiantes como para el profesor, se observa con mayor nitidez en los dos siguientes comentarios:  
*Me encanta cuando tú logras que el estudiante se exprese con libertad, y cuando tú te asumes como alumno. Aprendes a no inventar. Te soy sincero, cuando alguien preguntaba algo que no había preparado, o que ni siquiera lo había pensado, de pronto ¡inventaba!, En el sentido de buscar pronto una respuesta... Pero debes asumir que no sabes todo. Tu trabajo tiene sentido en el aula, cuando a los estudiantes les interesa cada vez, saber más. Una satisfacción es cuanto te preguntan los alumnos, cuando los dejas libremente para que expresen sus ideas (CB5).*

*Me satisface ver que aprenden, que se interesan, que participan en un debate, y que analicen la realidad que viven (CB3).*

*Lo que más me satisface es cuando uno logra que el grupo te está captando, que sientas que te están siguiendo, que logras comunicarte con ellos a través de tus consejos, de tus análisis y de verificarlo todo (CB7)*

*Cuando logro que nos involucramos todos en el análisis de un tema y siento que están en la clase por el gusto de estar y no por fuerza (CB9).*

*Me gusta cuando los alumnos se acercan y me platican problemas, estrictamente personales, que nada tiene que ver con la materia. No les resuelvo la vida, pero los oigo y los apoyo. (CCH4).*

Mantiene un supuesto en donde los problemas personales nada tiene que ver con el aspecto académico. En esta profesora podemos apreciar la cohabitación de representaciones opuestas. En otra parte de la entrevista manifestó que fundamenta su práctica educativa desde una visión dialéctica. Aquí desvincula lo que está unido, ya que los problemas de los alumnos no son ajenos al aprendizaje. Concibe las macroestructuras en función de una totalidad, pero cuando lo aplica a situaciones particulares, se pierde esa visión de totalidad. Ese problema personal al que alude el profesor, se refiere a una chica que por embarazo dejó la escuela, y que regresó al CCH para terminarlo, y otra vez se encuentra embarazada. Es evidente que el problema es personal pero también es cierto que está íntimamente relacionado con sus expectativas de realización académica.

*Me gusta dar mi clase. Soy feliz dándoles clase. Si les dejo tarea para que la expongan y no la traen, yo soy feliz dando la clase. Si se aceptara que solo el profesor diera la clase, ¡yo sería feliz!(CCH3).*

*(Lo que más me satisface son) . algunas clases orales mías, en donde sentía que ¡prendes a los chavos y ya no los sueltas ni te sueltan! Te das cuenta que acaba la hora y le quieres seguir (CCH9).*

Encontramos que lo que más le agrada a estos dos profesores, es la imagen tradicional de la función del profesor, en la cual él tiene el conocimiento y los alumnos reducen su papel a escucharlo. Es la creencia que considera que el acto de enseñar deriva de manera automática en el aprendizaje de los conocimientos. Como son prácticas educativas que más satisfacen al profesor, estas formas de enseñanza se perpetúan.

*Lo que más me gusta es transmitir un conocimiento complejo de una manera simple, para tocar los temas complejos con claridad (CCH6).* Concebir que ésta función es la que más le agrada, implica que genere prácticas de traducir lo complejo en simple, y habría que preguntarse si una enseñanza simple implica un mayor conocimiento. En algunos conocimientos la riqueza esta en su complejidad, ¿por qué hacer simples los problemas complejos? Ahora bien, existe la creencia de que el conocimiento va de lo simple a lo complejo, lo cual no equivale a hacer simple lo complejo.

#### **- Manifestaciones de logro académico por parte de los alumnos.**

*Cuando veo que un 80% de mis alumnos pasa los exámenes me siento feliz, es una satisfacción personal. Y cuando no pasan, ¡les digo hasta lo que no! (CCH4).* En esta representación, si hay triunfo el profesor se lo atribuye, pero si los estudiantes reprueban, estiman que se debe a las debilidades de los propios alumnos. Es el supuesto de que el fracaso es tan sólo imputable a los mismos alumnos, y no se consideran otros determinantes, como los contenidos, los sistemas de evaluación, la misma actividad del docente, mucho menos, aspectos institucionales o familiares.

*(Lo que más me agrada es) ...el aprecio del alumno hacia mí, independientemente que lo haya reprobado (CCH8)* Esta representación se aleja del papel asignado al profesor, el lograr que los alumnos aprendan y por lo tanto *aprueben* el ciclo escolar; hay más satisfacción en una respuesta emocional de aprecio al profesor, que al hecho de que todos los alumnos aprendan, parece estar implícito que si reprobaron fue por culpa de los mismos alumnos.

#### **h. El fundamento teórico psicológico y pedagógico de los docentes.**

*He leído cositas de Freire. Así fresco... no, no tengo las cosas (CCH4).*

*Te voy a ser sincero, me apoyo mucho en la psicología conductista, aunque no sé psicología (CB5)*

Quizá todos estamos de acuerdo de que las posturas teórico metodológicas de la psicología y la pedagogía ofrecen a los profesores una ayuda para orientar la práctica educativa de manera pertinente, acertada y potente. Las instituciones educativas también lo suponen y procuran ofrecer cursos de formación y actualización docente. Los docentes, presumimos, acuden a talleres cursos o seminarios para tener conocimientos más certeros sobre la complejidad y los desafíos que exige la labor educativa, pero la asistencia a tales eventos no basta. Las respuestas que los profesores manifiestan, señalan conocimientos muy débiles y superficiales sobre las propuestas educativas que ofrecen tanto la pedagogía como la psicología. Si encontramos *saberes débiles* en las representaciones de los profesores, escasamente encontramos elementos que nos hablen del *qué saber hacer* con tales conocimientos, mucho menos descubrimos elementos que *valoren y normen* la vida cotidiana del trabajo escolar y que se desprendan de las propuestas que la psicología y la pedagogía ofrecen.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia y seriedad de un programa desarrollo profesional, de la calidad de los ponentes, de la intención de los cursos o seminarios, de la vinculación con las necesidades propias del docente, de la posibilidad de aplicarlos al interior del aula. Hasta ahora lo único que parece importar es estar presente en los cursos, porque asistir a ellos *cuenta para que subas de nivel académico (CB10)*. Quizá la realidad sea que la institución escolar *carece de programas de formación (CCH10)*.

Las siguientes respuestas muestran la superficialidad del conocimiento de autores que tienen propuestas tanto pedagógicas como psicológicas:

*He oído hablar de Freire y de Freinet (CCH1).*

*He leído cositas de Freire. Así fresco... no, no tengo las cosas. Leí de la Escuela de Barbiana, "Cartas a una profesora", y algo de Summerhill... la cuestión ésta de la libertad creo que puede ser de gran ayuda, y a lo mejor por ahí va la cosa (CCH4).*

*Leía a Summerhill y también a Paulo Freire, un poco, ni siquiera lo sé mucho (CCH9).*

*He leído de la cuestión de las redes conceptuales, pues como que es importante, pero no tengo un conocimiento profundo, y también entré a esto del constructivismo, asistí a una conferencia de Coll. Aún así siento que me falta un conocimiento de la persona a la que me dirijo en el salón de clase y de cómo puedo hacerlo mejor (CCH3)*

*Me ha parecido interesante lo de la Gestalt, pero no lo he tomado con mucho rigor. Ahora estoy viendo las corrientes de la psicología instruccional para producir material didáctico, pero decir que yo pueda trabajar bien en esto, pues ¡no! (CCH6).*

*He leído de Angel Díaz Barriga. No te puedo decir lo que me ha parecido importante, porque no he tenido la oportunidad de dedicarle tiempo, he leído partes (CCH8).*

*Hemos tomado una serie de cursos, hemos estado con Piaget, hemos leído a Freud, pero no me he adentrado (CB3).*

*Te voy a ser sincero, me apoyo mucho en la psicología conductista, aunque no sé psicología (CB5) Bueno, no, no me apoyo ahorita en ninguna teoría. Nos han dado algo de Piaget, pero siento yo que no, mentiría si le dijera que sí me apoyo en un autor en esto de la cuestión teórico metodológica (CB8)*

*Bueno, he oído sobre Piaget y Vygotski, pero sinceramente yo no manejo todos los planteamientos de ellos, o lo más elemental (CB9).*

*La verdad no, ahorita no me apoyo en alguna teoría. Sí me interesaría saber en cuanto a la psicología, pero es difícil. En cuanto a la pedagogía siento que también es importante ¿no? (CB2.)*

Las representaciones de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades se aproximan más a la pedagogía crítica.

*Me interesan las técnicas didácticas que se acercan a la teoría crítica (CCH2), Nosotros los cincuentones traemos una onda así medio libertaria, anarcoide, de izquierda, digamos del 68, y pensabas que lo mejor era educar en la libertad (CCH9).*

*Leen a Freire y a Freinet porque el marco teórico del Colegio está basado en estos autores. En síntesis es hacer valer al humano, hacer valer la conciencia (CCH1).*

En este sentido crítico y humanista, un profesor menciona *trato de dirigirme desde el marxismo freudiano Este enfoque me ha permitido construir un proyecto de vida a nivel individual y proyectarlo a través de una actividad que me llena, ¡la docencia!, Y se pregunta ¿Cómo es posible que vengan profesores a conducir un grupo, y no saben conducirse ellos mismos? (CCH10)*

Leen a determinados autores, o tratan de leerlos porque saben que pertenecen a la postura teórica con la que simpatizan, pero lo hacen de manera paralela a su actividad docente, con esto entendemos que su práctica docente se desarrolla siempre de manera paralela a lo que leen, difícilmente los profesores unen la teoría con su práctica.

#### **i. Postura teórica con la que se identifican para explicar las ciencias histórico sociales.**

*Yo soy un marxista recalcitrante... dogmático, considero que el marxismo aún es una corriente que sigue viva (CCH8).*

*Me identifico con el materialismo histórico, pero tengo una actitud abierta a otras teorías, y me interesa que el alumno llegue a sus propias conclusiones (CB9).*

Durante la primera década del CCH, el perfil de los estudiantes-profesores (no se les pedía experiencia profesional, sino haber cubierto un 75% de créditos de la licenciatura), se conjuntó un grupo de jóvenes entusiastas y realmente comprometidos con el Colegio, con una formación universitaria vanguardista y en muchos casos una participación política de izquierda, resultado de su involucramiento en el movimiento estudiantil de 1968 (Díaz Barriga, F 1998).

Ese contexto bien pudo propiciar que la mayoría de los profesores se identificaran con la postura marxista al inicio de su labor docente porque ésta estuvo presente en su formación universitaria, ya que el momento histórico de la época lo favorecía y además porque estaban seguros que propiciaba una "historia total" Algunos lo siguen haciendo y de *manera recalcitrante*, otros se han ido abriendo a nuevas formas de interpretación de la historia, porque *nunca consideraron el marxismo como un catecismo, como un dogma*, y ahora se identifican también con la

Escuela de los Annales o llamada simplemente Annales<sup>6</sup>. Las razones de la apertura de los profesores de nuestra investigación hacia nuevas formas de ver la Historia puede explicarse desde la postura de Vigotsky, en el sentido de lo que sucede en el plano social, se incorpora después en el ámbito psicológico. Esa transición ocurre a través de procesos en donde el individuo actúa como mediador. No podemos dejar de lado que el historiador, los profesores, son también parte de la Historia por lo que es difícil creer en el inmovilismo. Estos cambios de visión de la Historia revalorizan al profesor como ente reflexivo y asumen que la Historia está en permanente construcción, en constante cambio. Es innegable que cuando se concibe al marxismo como dogma pierde su sentido, porque en esencia es una postura dialéctica y no acepta una "historia acabada". La experiencia personal de los profesores evidencia los cambios en el pensamiento docente; los acontecimientos económicos y sociales y al mismo tiempo los históricos, van conformando la *mentalidad* de los docentes. Los cambios en el pensamiento docente, los han llevado a incorporar también otras posturas afines, como el marxismo freudiano, y la llamada teoría crítica. Hay quienes manifiestan que las instituciones están en una etapa de transición y de apertura, incluso a todas las visiones que expliquen o describan los hechos y los procesos históricos. Se observa, una desestructuración de esquemas o de *conflicto cognitivo*, como el caso de considerar que el eclecticismo no es aberrante, o que la historiografía no es tan malvada. Esta evolución conceptual personal, se puede observar en otras ciencias, como en la psicología, la cual al inicio de los años setenta también se dogmatizó, pero paradójicamente hacia un camino filosófico y epistemológico diferente a como lo hicieron las ciencias históricas. Desde finales de los años setenta la psicología se abrió a nuevas formas de explicación y algunas expresiones fueron de total rechazo a la postura conductual, pero ya en los años noventa se aprecia, de manera más amplia, la necesidad de incorporar a lo cualitativo lo cuantitativo.

Mencionamos en primer lugar las representaciones docentes exclusivamente de identificación marxista, después concepciones de adherencia al mismo tiempo al marxismo y a la escuela de los Annales; después las visiones de quienes están abiertos a diversas posturas de interpretación histórica, y finalmente la representación única de corte historicista.

### **- La adherencia a la postura marxista.**

*A través del marxismo, desde ahí arranco para impartir la materia (CB2)  
Fundamentalmente me identifiqué con el materialismo histórico. y justifica su decisión es el que se hace más lógico, más racional, más científico (CB3)  
Yo soy un marxista recalcitrante... dogmático, considero que el marxismo aún es una corriente que sigue viva (CCH8)*

<sup>6</sup> Esta escuela ha sido considerada como "la historia nueva", desde que apareció en 1929 el primer número de los *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (Vilar, 1994)

### **- Los que están en transición**

*Bueno lo más importante es que ellos formen su propio juicio, su criterio. Pero este es el reto ¿Cómo hacerle reflexionar al estudiante?, ¿Cómo buscar que interprete e investigue, indague, busque datos que le permitan ir formándose ese criterio? Para mí esto es lo central, que afloren sus propios conocimientos, apoyados lógicamente por el profesor. El alumno se encuentra en la dinámica de la sociedad, y la sociedad no puede verse desde un solo enfoque, es importante que la vea desde diversos planteamientos para su mejor comprensión. Les hago ver a los alumnos que la Historia es más compleja. Por ejemplo en matemáticas, dos más dos son cuatro y todos nos ponemos de acuerdo, pero ¿Cómo nos ponemos de acuerdo en un hecho histórico que ya pasó? (CB6) La profesora alude a la relatividad de las ciencias sociales*

*Hay quien manifiesta que se inclina fundamentalmente con dos corrientes. me identifico con dos. Con el materialismo histórico y con la Escuela de los Annales. Mi formación fue más bien marxista, y el primer curso que di lo enseñé desde esta perspectiva, pero vi que los alumnos no alcanzaban a comprender, a entender muchas de las categorías que a mi juicio eran importantes, y ahora incluyo elementos de la Escuela de los Annales (CCH2).*

*También podemos observar que se esta en una etapa de transición para optar por otras interpretaciones de las ciencias histórico sociales. ahora estoy en un proceso de revisión. Si hablamos de los años pasados, diríamos que efectivamente el materialismo histórico, porque tiene una estructura lógica muy clara, contundente y da elementos para explicar a la sociedad (CCH5).*

*Durante mucho tiempo estuve dentro del marxismo, tratando de seguir las categorías que se manejan en esta corriente. En años recientes como que he tenido un acercamiento mayor a nuevas corrientes como la Escuela de los Annales (CCH3).*

*Desde hace mucho tiempo he manejado el materialismo histórico. Pero llega una etapa en la que uno se abre un poco más. Hubo un tiempo que era aberrante el ser ecléctico sobre todo en Historia. Y ahora desde la Escuela de los Annales, que es uno de los ramales del materialismo encuentro muchas posibilidades para explicar la Historia, incluso desde el historicismo encuentro ventajas. Para mí el historicismo no servía, ¡Qué asco!, Eran datos, datos y datos. Ahora me doy cuenta que para el análisis necesito datos, serios y confiables, y veo que no debemos reducir la interpretación de la Historia al economicismo. Ahora mi idea es la comprensión de la Historia de manera global. Yo soy transmisora del conocimiento, pero no es una misión fácil. No es que lo que encuentre, y ahora se lo recetan!, tengo que colar todo lo que leo, y determinar qué leen los alumnos y que les sea accesible (CCH4)*

*Bueno desde que salí de la carrera busqué fundamentar lo que en ese tiempo consideraba como muy cierto el materialismo. Empecé a leer a Marc Bloch, a Lucien Febvre, y a Carlos Aguirre, sin saber que eran de la Escuela de los Annales. Toda mi formación fue marxista y como que queda uno muy saturado y empieza a buscar otras cosas, sentía que algo andaba fallando (CCH7)*

*Por supuesto me identifico con el marxismo. Pero nunca lo tomé como un catecismo, ni he participado en algún partido político u organización de izquierda. Nunca me dieron línea, ni la di, como el decir: Mao tiene la última palabra y Stalin no. Y desde el inicio buscamos líneas críticas del marxismo. Althusser, Gramsci. Con la caída del muro de Berlín, cayeron muchos muros, lo que falló fue un modelo mal entendido, pero no una teoría, pero esta teoría también necesita ser puesta al día, y revisarla críticamente. Incorporar la Escuela de los Annales, la cual ha revitalizado la ciencia de la Historia. Creo que ahora, las gentes que estamos comprometidas con este tipo de cuestiones, estamos en un proceso de incorporación productiva de nuevas corrientes (CCH9)*

### **- Postura marxista pero abierta a todas**

Las cuatro respuestas que siguen, manifiestan que los profesores se identifican con la postura marxista, sin embargo tienen el supuesto común de estar abiertos a otros puntos de vista para interpretar las ciencias histórico sociales, incluso quien se declara ecléctico, no deja de identificarse con el marxismo:

*Interpreto las ciencias histórico sociales con base en el materialismo histórico, pero me gusta ser un poco más plural, para darle carácter de universalidad a la ciencia, para no transmitir nada más mi ideología.. Es interesante la representación que tiene de la diversidad de las ciencias, y prevé cierto egocentrismo, en cuanto a que los alumnos tiendan a considerar la interpretación marxista como la única válida para interpretar las ciencias histórico sociales... sabemos que el estudiante tiende a identificarse con el profesor, entonces trato de evitar este tipo de vicios y manejo el historicismo, el positivismo, y las corrientes de la estructura funcionalista. Es pues una diversidad. No nos podemos encajar en un solo marco, en un solo modelo (CB6).*

*Me identifico con el materialismo histórico, pero tengo una actitud abierta a otras teorías, y me interesa que el alumno llegue a sus propias conclusiones (CB9).*

*Mi punto de vista, digamos es ecléctico, no me considero marxista, historicista o de la Escuela de los Annales, ninguna corriente me satisface para comprender los fenómenos histórico sociales, pero me inclino un poquito más por el marxismo (CB8).*

*Me identifico con todas. No escojo una sola para poder impartir mis clases, aunque tengo que reconocer que prevalece el materialismo histórico, sin embargo hay mucho de rescatable en la Escuela de los Annales (CCH1).*

### **- Adherencia a la postura marxista–freudiana y a la teoría crítica.**

*(Me identifico) con el materialismo histórico dialéctico, y lo trato de unir con el psicoanálisis, soy marxista freudiana, y bajo esa línea trato de interpretar el contenido de mi material (CCH10)*

*Doy la historia de acuerdo a la que considero como la más apegada a la realidad: la Teoría Crítica (CB1)*

### **- La adherencia a la postura de la Escuela de los Annales.**

Ya hemos mencionado algunas representaciones que indican la adherencia de docentes a la postura de la Escuela de los Annales, y al mismo tiempo a otras visiones teóricas, aquí tan solo transcribimos las que manifiestan de manera exclusiva su adhesión a esta postura teórica.

*Me identifico con la corriente de los Annales (CB5)*

*Me identifico con la "historia de las mentalidades", que es una parte de la corriente de la Escuela de los Annales. (CCH6)*

### **- Adhesiones a la postura historicista**

Vilar (1994). con su obra *Pensar la Historia* contribuyó a revitalizar la postura historicista. El menciona que cuando se le acusó de caer en el historicismo contestó ¿Cómo voy a caer en él? Si en él nado, vivo y respiro. Para él pensar la sociedad, es decir su naturaleza y pretender disertar sobre ella exige una continua referencia a las *dimensiones temporales*, y que esas temporalidades no afectan por igual ni al mismo tiempo a todos los *espacios terrestres* ni a todas las *masas humanas*. Pensar históricamente implica *situar, medir, fechar*, sin cesar. Nada es más necesario para un saber, que tener conciencia de sus límites. Quizá bajo la influencia de Vilar dos profesoras (CCH4 y CB6), como lo hemos visto, mencionan su apego a esta postura teórica aunque no de manera exclusiva, sino dentro de un abanico de corrientes de interpretación del conocimiento de las ciencias sociales. La única referencia de manera exclusiva hacia el historicismo la encontramos en una profesora del CB, *me inclino por el historicismo (CB4)*

#### **j. Las características de las posturas teóricas.**

*El materialismo histórico, tiene una estructura lógica muy clara, contundente y da elementos para explicar la historia (CCH5).*

*La escuela de los Annales, ve la historia de las mentalidades, no se reduce a una visión económica (CB5)*

No hay duda de que los profesores retoman el marxismo para interpretar las ciencias sociales e históricas, pero en sus representaciones no hay la misma nitidez en cuanto a las características que identifican en las posturas teóricas a las que se adhieren. Nuestra intención no se orientó hacia un examen de conocimientos, por lo que sus respuestas no fueron contundentes sobre lo que implica el marxismo, el materialismo dialéctico, el materialismo histórico, ni sobre sus leyes (*la ley de unidad y lucha de los contrarios, la ley del tránsito de los cambios cuantitativos a cualitativos, la ley de la negación de la negación*) (Blauberg, 1986). Sin embargo, sí se aprecian elementos que caracterizan al marxismo, como su carácter crítico y revolucionario, el desarrollo de las sociedades y su situación transitoria, el que los hombres mismos crean su historia, que el marxismo no es una colección de dogmas y recetas y que no hay nada definitivo ni absoluto sino que es una teoría en constante desarrollo, entre otros. También notamos que se refieren a ciertas debilidades que tiene el marxismo, quizá como un intento para justificar su etapa de transición hacia la escuela de los Annales de la cual también mencionan algunas características. Recordemos que mencionar la Escuela de los Annales, puede ser indicativo de que intentan responder de manera ideal adoptando la postura teórica *de moda*, que en el momento actual explica a las sociedades en sus hechos y en sus procesos, así como el marxismo lo fue en los años setenta, o quizá desde la década anterior.



En algunas representaciones de los profesores sobre las características Escuela de los Annales, se observa falta de vigor y argumentación. Adoptarla no implica necesariamente que hayan incorporado también la riqueza teórica de esa postura. *La verdad, la Escuela de los Annales, no la conocíamos y todavía hay muchos profesores que no la conocen (CCH9)*. Algo similar puede suceder cuando en el terreno didáctico se adopta al constructivismo, para estar a la *moda* aunque no se le comprenda, ni mucho menos se le aplique.

### **- Representaciones sobre las características de la postura marxista.**

*(Utilizo la postura marxista) para explicar el proceso histórico...para que los alumnos entiendan que el pasado se ubica en el presente, para hacerles ver el papel que asuman en la sociedad, y que su participación es importante...no podemos negar la lucha de clase que estamos viviendo, que ellos viven (CB2).*

*El materialismo histórico es una herramienta básica para comprender a la sociedad (CB9).*

*El materialismo se me hace más lógico, más racional, más científico (CB3).*

Una característica del marxismo, es que ayuda al alumno para que *interprete mejor los fenómenos sociales (CB8).*

*El materialismo histórico es el que da mayores elementos de explicación de lo que es la historia, es la que da mayor claridad para que los estudiantes comprendan la historia (CCH1)*

*El materialismo histórico, tiene una estructura lógica muy clara, contundente y da elementos para explicar la historia (CCH5).*

*Bueno me identifico con el marxismo, porque una de las cosas que más impulsa es el prepararse. Es decir usar los libros como un arma teórica que nos permita entender la realidad en que vivimos. Creo que es importante que el alumno se sitúe en el tiempo que estamos viviendo. (CCH8)*

*Una característica es ver la historia como contradicción, como lucha de clases, buscar la matriz económica en las sociedades. Pero nunca pensé que lo que sucede en la estructura, sea un reflejo mecánico de lo que sucede en la superestructura. No porque aumente la inflación un dígito, ya cambiaron las ideas, el arte, etc. (CCH9)*

### **- Representaciones sobre las características de la Escuela de los Annales**

*La escuela de los Annales, ve la historia de las mentalidades, no se reduce a una visión económica (CB5)*

*Una de las ideas fundamentales de la Escuela de los Annales, es la utilidad de la Historia, no en sentido pragmático (sino), en el sentido de la Historia como ciencia. No se queda en la interpretación de una realidad económica, y permite la apertura a otros niveles culturales, sociales y políticos. Además esta postura plantea cómo pensar la Historia, y esto implica un proceso de sensibilización en el estudiante hacia el conocimiento de la Historia. (CCH2)*

*La Escuela de los Annales retoma algunas posturas marxistas, pero con otro punto de vista dando un nuevo enfoque respecto a la corta, mediana y larga duración de la historia, y la ve como un proceso y de manera globalizadora, no solamente en el aspecto económico sino una visión integral de la Historia (CCH3).*

*La Escuela de los Annales, es una concepción de la Historia total, de un proceso global, por lo que no privilegia solo una de sus partes, sino que tiene una visión integral e integradora. Su aspiración es llegar hacia la Historia total que abarcaría no solo elementos de economía, sociología y política de la sociedad, sino la interacción del hombre con el medio ambiente, con sus transformaciones e incluso la parte interna del hombre, sus gustos, sus pasiones sus formas de ver el mundo (CCH6)*

*Bueno la Escuela de los Annales da más sentido a la Historia, y no tanta teorización como se cayó en el marxismo soviético, en donde la realidad se tenía que ajustar a la teoría. Siento que los ciclos de la historia, los cortos, medianos y largos, nos permiten ver la problemática social, no solo desde una visión pobre de que la Historia de la humanidad ha sido primitiva, esclavista, feudalista, y otras. Además, esto no corresponde a la situación de nuestro país, es más América Latina se queda fuera de esta interpretación. (CCH7).*

*De la Escuela de los Annales, rescato lo que dice Braudel, y la manera como maneja los diferentes tiempos de la Historia. La Historia de las mentalidades, porque ahí entra lo humano, y además esto exige una cierta interdisciplina, lo cual implica que el historiador se abra a por lo menos a la Antropología, a la Psicología (CCH9).*

#### **k. ¿En qué medida otros profesores comparten su postura teórica?**

Cuando profesores del CB, manifiestan porcentajes, se observan disparidades que sin duda se originan desde su experiencia laboral y de sus propias creencias:

*El 50% de los profesores, pienso que comparten el marxismo (CB2).*

*Un 90% son eclécticos, y solo un 10% se adhieren a un solo postura, ya sea marxista, escuela de los Annales o el historicismo (CB9).*

De manera más prudente, un profesor distingue entre los profesores con mayor antigüedad, aquellos que fueron fundadores o entraron a laborar en los años setenta, ellos siguen siendo marxistas, mientras que los más recientes: *traen nuevas ideas. Tenemos maestros que estudiaron la licenciatura en los años sesenta o en los setenta y obviamente fueron influenciados por el marxismo. (CB5).* Este tipo de representación también la encontramos en profesores del CCH.

Las representaciones de los profesores del CCH manifiestan una tendencia mayor hacia el apoyo de la postura del materialismo histórico para interpretar los conocimientos de las ciencias sociales:

*La mayoría tienen una postura marxista (CCH3).*

*Pienso que lo que más se maneja es el materialismo histórico, pero aún así siento que falta un mayor estudio del marxismo (CCH2.)*

De manera mas cautelosa otro profesor menciona: *bueno, no me atrevería a generalizar, pero hay un gran porcentaje con el marxismo (CCH6)*

*La tendencia de los profesores con mayor antigüedad, sigue siendo marxistas, la escuela de los Annales apenas se esta abriendo paso (CCH10)*

*Habría que hacer una distinción. Los viejos profesores, los fundadores, los de la década de los setenta y que son producto del 68, siguen siendo marxistas. Los nuevos, y ¡qué bueno!, Traen ideas nuevas y consideran al marxismo como una más de las corrientes para enseñar historia (CCH8).*

*Los que van saliendo ahora del Colegio de Historia y los que están interesados en posgrados, ya no son exclusivamente marxistas (CCH7).*

En segundo lugar, se observa la inquietud por el cambio hacia nuevas formas de pensar la Historia:

*Hay profesores que están planteando la necesidad de intercalar de manera significativa la historia de la cotidianeidad, y las historias de vida (CCH7).*

*Se ha considerado como algo primordial asistir a cursos de actualización, en donde se amplie el conocimiento de interpretar la Historia desde la Escuela de los Annales (CCH3).*

Estas dos últimas respuestas, implícitamente están cuidando la polarización de posturas. Manifiestan más bien el *intercalar* y *ampliar*, las maneras de pensar la Historia. Los profesores con mayor antigüedad, han pasado del papel de *historiador* (*conocer de los contenidos de la disciplina*) hacia la representación de *historiador profesor*. Un ejemplo de ello, es el intentar incorporar en su enseñanza la actitud del relativismo científico. También se observa la necesidad de actualizarse, pero el proceso hacia el cambio aún no se institucionaliza, hemos visto que los programas de desarrollo profesional de tipo disciplinario y psicopedagógico son débiles. La actitud de quienes coordinan las reuniones académicas, difícilmente apoyan y propician la reflexión sobre la práctica educativa. Veamos unos ejemplos del CB:

*...en la Academia no se traslucen nuestras posiciones, solo cuando nos juntamos con fulanito o sutanito podemos platicar ampliamente sobre nuestros problemas en el aula (CB6).*

*Más bien se trasluce una especie de simulación, en la que se respetan las posturas de los profesores (CB9).*

*Al dejar de lado la discusión sobre la necesidad de la diversidad de posturas teóricas en la enseñanza, se asume implícitamente la falta de respeto a los estudiantes, porque éstos sufren semestre tras semestres diferentes contenidos y formas de ver y pensar la Historia, cuando recibo a un grupo, puedo identificar con quién estuvo. Algunos grupos se identifican con mi manera de pensar, y sé de qué maestra provienen. Pero me cuesta conducir grupos que vienen de maestros netamente tradicionalistas, me cuesta mucho el aspecto de reflexión, de indagación y de búsqueda. Me cuesta que el alumno investigue, que busque y que identifique (CB6).*

*También es cierto que hay gente que no le interesa actualizarse... hay profesores burocratizados, y que trabajan con un solo libro, pero creo que son minoría (CCH9).*

I. ¿Considera que los programas que ofrece el Colegio, se apega a la teoría que usted sustenta?

*...siento que hay temor en las instituciones educativas. Antes hacíamos énfasis en el capitalismo, ahora como que se diluyó el materialismo histórico, ahora se quitaron temas como los movimientos obreros, como para eludir ciertas controversias, y se dan lineamientos para hacer análisis más historicistas, más positivistas (CB3).*

*...es importante introducir nuevas formas de interpretación, pero no se puede eliminar al marxismo (CCH3).*

Todos los profesores del CB mencionan que los programas de Historia, contemplan contenidos propios de la postura teórica a la que se adhieren y que además, el reciente cambio de los programas en 1994, posibilita el que se contemplen otras maneras de ver y pensar el pasado: *hemos definido una enseñanza que no se enseñe a través de una sola corriente, hemos abierto las posibilidades, se intenta buscar un equilibrio. En los programas de historia hemos incorporado textos que analicen la historia desde diferentes puntos de vista para que los estudiantes puedan ver que hay diferentes formas de hacerlo (CB5).*

En este mismo sentido otro profesor manifiesta que *... el programa actual nos conduce a plantear no una, sino una serie de corrientes. antes era más rígido (CB6).*

No todos aplauden los cambios. *siento que hay temor en las instituciones educativas. Antes hacíamos énfasis en el capitalismo, ahora como que se diluyó el materialismo histórico, ahora se quitaron temas como los movimientos obreros, como para eludir ciertas controversias, y se dan lineamientos para hacer análisis más historicistas, más positivistas (CB3)*

En el CCH, a partir de 1996, un año después de la aplicación de esta investigación, se aprobaron y aplicaron nuevos programas, y ante el anuncio del cambio había *grupos que seguían defendiendo el materialismo (CCH7)*, otros aceptaban el cambio: *es importante introducir nuevas formas de interpretación, pero no se puede eliminar al marxismo (CCH3)*, incluso tenían claridad de que *el nuevo programa que se va a implantar, el marxismo no será relegado, pero ya no será el prevaleciente (CCH8)*

Todos los profesores señalan que su postura, básicamente el marxismo, está presente en los programas: *desde hace 25 años la corriente en el área de historia ha sido el materialismo histórico (CCH4)*. En realidad, desde que inició el CCH, nunca hubo programas oficiales para todas las asignaturas de Historia, *tampoco hubo quien dijera ¡este es el programa! Existe un documento que se llama "programas de trabajo", que es una recopilación importante, y de alguna manera fue el que se retomó, pero nunca fue oficial (CCH4)*. No todos retomaron los "programas de trabajo" porque *la libertad de cátedra implica que el profesor dé lo que quiera (CCH4)*. Además se fueron incorporando profesores que ya no compartieron los principios iniciales del Colegio, *el marxismo sí respondía a los objetivos del Colegio, al hacer del alumno un ser crítico y participativo a través del conocimiento de la realidad. pero ahora dan Historia, abogados, sociólogos, y economistas y traen el sello de su carrera (CCH4)*

Ahora hay una combinación de diferentes corrientes, pero *el materialismo histórico conserva su lugar. Se incluyen elementos del historicismo e intentos de agregar aspectos relativos a la escuela de los Annales, pero aún es insuficiente (CCH5).*

*Aún prevalece el materialismo histórico, aún se maneja la antología (el "programa de trabajo"), con contenidos marxistas, pero los otros van ganando un poco más de terreno (CCH8).*

El hecho de que aún esté presente el marxismo histórico, se justifica *porque permite que el alumno conozca el momento que está viviendo, y que asuma un papel en la historia que está viviendo, que tome una postura ante lo que aprende para que asuma una posición crítica frente a la realidad que está viviendo (CCH2).*

La propia institución, menciona Díaz Barriga, F (1998), reconoce que el currículo que propusieron los creadores de la institución era "hipotético", porque no pasó de un cuadro general de áreas y asignaturas por semestre.

**m. ¿Adoptar la postura teórica, en qué sentido ha modificado su manera de enseñar?**

*Bueno, intentar hacer a los alumnos un poco más críticos de la realidad que están viviendo! (CB1).*

*Me ha ayudado a ver que durante el semestre el alumno no va a aprender toda la historia, pero sí un método de trabajo, de pensar, y de reflexión (CCH8).*

Las representaciones docentes ofrecen información en el sentido de que son variadas las formas en las que su adhesión a la postura teórica ha modificado la manera de enseñar, tanto en el nivel de mejores posibilidades de desarrollo cognitivo como afectivo en los estudiantes. Encontramos resultados similares a los que descubrió Guimerá (1993). Específicamente nuestros resultados indican que los profesores han propiciado habilidades de pensamiento como el buscar información, organizarla, compararla y criticarla; y en el nivel afectivo social, consideran que las relaciones con los alumnos son de intercambio, de apoyo y de un lenguaje más coloquial, lo que les ha permitido propiciar actitudes positivas para que del conocimiento de su sociedad y del papel que juegan en ella, puedan iniciar un compromiso para transformarla; también mencionan que en el aspecto pedagógico la postura teórica a la que se adhieren les ha permitido realizar cambios en el uso y en las estrategias de la evaluación de los conocimientos. (Si no se especifica, los comentarios que siguen se apoyan desde la postura teórica del materialismo histórico).

**- Modificaciones en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje.**

Manifiestan cambios hacia propiciar en los estudiantes las siguientes habilidades. La habilidad cognitiva aparece con mayor frecuencia y se refiere a la adquisición

de un pensamiento crítico, y con menor frecuencia aluden a que hagan comparaciones y que establezcan relaciones entre los conocimientos adquiridos entre otros.

*Bueno intentar hacer a los alumnos un poco más críticos de la realidad que están viviendo. Que no se queden con un planteamiento dogmático, estático... hacerlos **reflexivos**. que **cuestionen** lo que el maestro les está enseñando (CB1).*

*Para que en las evaluaciones entreguen un trabajo **reflexivo, crítico**, incluso la evaluación implica **búsqueda de datos, comparaciones**, no se trata de que el estudiante reproduzca sino que construya su opinión. Ya no será nada más que llegue (el alumno) a sentarse y sentir que acierta todas las respuestas, sino que **relacione** ciertas cosas, que pueda formarse un **criterio** propio respecto a los fenómenos históricos. Con esto se termina el que el profesor tenga la última palabra, y se considere el dueño del saber en el aula. Así el maestro se convierte en un argumento más, en una visión que interpreta los procesos históricos. Esto implica de que un estudiante pueda **pensar** distinto al profesor y que la evaluación no sea negativa, sino que respete la opinión del estudiante y que lo impulse a fundamentar su opinión (CB5)*

*El programa me invita a considerar el proyecto educativo del Colegio, el hacer alumnos **críticos** y participativos (CCH4).*

*Me ha ayudado a ver que durante el semestre el alumno no va a aprender toda la historia, pero sí un método de trabajo, de **pensar**, y de **reflexión** (CCH8).*

*Para **analizar** nuestra realidad y transformarla (CB3).*

*Creo que es decisiva (la manera como ha modificado su manera de enseñar), porque para mí es importante que el alumno desarrolle una **actitud crítica**. Pienso que es importante que el alumno **piense** con su propia cabeza, exprese sus propias ideas y **analice** lo que sucede en la sociedad con una **postura crítica**.*

*Esta ideología me ha permitido favorecer el **autoaprendizaje**. Yo les presento mi modelo, y les digo ¡A ver, ahora tú estructura el tuyo! ¿Qué te faltó?, ¿Qué te sobró? Esto le ayuda a convertirse en un sujeto de aprendizaje, y a **relacionar** el conocimiento con otras materias. Por ejemplo con Taller de Lectura y Redacción o con Métodos de Investigación. Les digo ¡Usted ya sabe sacar una ficha! Que él se de cuenta de ya cuenta con herramientas. O bien prepararlos para las materias que van a llevar, por ejemplo ¡Filosofía!, Hacerles ver la necesidad de que estudien las corrientes históricas (CB6)*

*Ha influido en la manera de transmitir a los alumnos de que la historia es un proceso, y que ellos son parte de ese proceso. Lo que me ha ayuda es que los alumnos puedan **relacionar** eventos con otros, que superen la propia información (CCH6).*

### **- Modificaciones en el ámbito de actitudes.**

Aunque el profesor (CB3) menciona que *la historia nos da las herramientas para analizar y transformar nuestra realidad*, sin embargo, la creencia que tiene sobre esa transformación por parte de los estudiantes, es que no lo podrán hacer, definitivamente no creo que pueda, pero de alguna manera se le va a cambiar de mentalidad y de que puede participar directamente en los cambios que se están dando. La teoría del profesor presagia un futuro deseable e ideal, y a la vez probable, pero desconoce un escenario prospectivo posible e implícitamente niega que los estudiantes puedan actuar hacia el cambio de nuestra sociedad.

### **- Modificación en las relaciones con los estudiantes**

*Esta postura... me ha permitido fijarme un tanto en lo que ellos necesitan (CB6).*

*He modificado mi relación maestro profesor, es de respeto y de confianza... incluso les digo a mis alumnos: algún día nos vamos a encontrar en una cantina, y curiosamente ¡ya he tenido la experiencia! (CB8).*

*Acercarme al marxismo, me ha permitido entender los procesos en la enseñanza de la historia. Me ha permitido entender las inquietudes de los alumnos... también me ha enseñado a ser consecuente con los objetivos del Colegio, en cuanto a la relación de enseñanza que debes tener con los alumnos... que sean participativos (CCH2).*

*Sí porque desde el marxismo habrá que hacer cuestionar a los alumnos (CCH4).*

*La enseñanza de la historia no es dejar en el pizarrón unos datos y que el alumno utilice solo la memoria, desde el marxismo, yo marco el criterio de relación entre maestro y alumno, de respeto, de amistad, de compañerismo, de amigos... he aprendido que un alumno siempre tiene algo de razón (CCH8).*

*La postura marxista ha hecho posible que hable de manera coloquial con los chavos, y meterme en su rollo. La Escuela de los Annales, me ayuda a conocer las creencias y los mitos de los alumnos, sus mismas historias de vida (CCH9).*

*Trao de ver cuáles son las características de la población con la que voy a trabajar para ver cómo puedo motivarlos (CCH10).*

### **- Modificaciones a nivel del trabajo colectivo.**

*El materialismo histórico me ha permitido, el que intercambiamos experiencias con los otros profesores, que intercambiamos formas de trabajo, incluso materiales de trabajo, opiniones sobre los contenidos de la historia (CCH2).*

### **- Modificaciones a nivel del conocimiento histórico**

*Sí, para no dar una visión fragmentada de la historia, y la manera en que la enseñas, pues debe ser integral (CCH3).*

### **- Modificaciones a nivel del "modelo" docente.**

*El historicismo me ha hecho más humano y sirve mucho para la construcción de sí mismo, y el marxismo ha permitido ver la sociedad de una manera integral (CCH1).*

*Me ha enseñado a pedirles a los alumnos a cuestionar lo que el maestro le está enseñando (CB1). Manifiesta una representación de un docente abierto a que se opine diferente a lo que dice, las más de las veces, esto se convierte en buenos deseos.*

El que el profesor se convierta en una visión más que interpreta los procesos históricos, *implica que un estudiante pueda pensar distinto al profesor, y que en la evaluación se respete la opinión del estudiante y que lo impulse a fundamentar su opinión (CB5)* Este supuesto es interesante, no solo se concibe el respeto hacia la opinión de los estudiantes, sino el hecho de que el profesor de manera propositiva *impulse* la construcción y fundamentación del propio criterio en los estudiantes.

### **- Modificaciones en el ámbito de la evaluación de los conocimientos**

*Bueno desde el marxismo, la evaluación puede utilizar estrategias como la autoevaluación, hasta las pruebas objetivas, incluso el considerar a la historia como un proceso, la evaluación tiene que ser permanente (CB5)*

*Me ha ayudado en cuanto a la evaluación, porque la hago de manera conjunta Pero el tiempo a veces no lo permite. Pero intento regresarles sus trabajos, haciéndoles ver sus fallas, y diciéndoles lo que podrían hacer: ¡Consulta tal libro! ¡Lee tal novela! ¡Cuida tu ortografía! Etc. (CCH8)*

### **- Apreciaciones contrarias en cuanto a una misma postura teórica.**

En el discurso de los profesores, encontramos representaciones contrarias Un ejemplo se refiere al significado de lo que implica la postura del *historicismo*. Apreciaciones contrarias, provocan que la orientación de la práctica educativa tome rumbos distintos

Cuando un profesor se refiere a la postura *historicista* menciona que *si nada mas fundamentara mi práctica desde el historicismo, pues saco mis notitas y me pongo a recitar, o que lean desde la página uno a la cincuenta (CB6)*. En cambio otro profesor del mismo Colegio, manifiesta que *el historicismo le da más peso a lo humano, y el asunto de la evaluación va a ser más reflexivo y más crítico (CB5)*, y en este mismo tenor, pero desde el CCH, se menciona que *el historicismo me ha hecho más humano y sirve para la construcción de sí mismo (CCH1)*

### **- Los problemas de los contenidos marxistas.**

Aunque es cierto que las características de la concepción más compartida por los profesores, el marxismo, permite crear condiciones previas para el aprendizaje, como una actitud favorable para las relaciones con los alumnos, no podemos desconocer la complejidad que implica el aprendizaje de los conceptos:

*Bueno, desde el marxismo las categorías son muy complejas, muy abstractas, y los alumnos son muy jóvenes y como que no alcanzan a comprender, caen en la memorización, y la historia se hace poco motivante (CCH5)*



*Siento que algunos textos de la antología son muy densos, muy complicados. Si no hay una introducción, por ejemplo hablar de "ideología", de la "conciencia", de la "falsa conciencia" y de cómo se forma una ideología. (CCH7).*

#### **n. Importancia de la experiencia y la práctica del docente.**

*...la práctica docente me ha obligado a ir estudiando, las preguntas de los muchachos nos obligan a una superación personal, no siempre tenemos respuestas para lo que nos preguntan (CCH3).*

*...me di cuenta que no basta con llegar y dar un buen rollo, incluso preparado en exceso. Me di cuenta que tan solo era un buen ejercicio mío, y comencé a planear actividades para ellos (CB5).*

#### **- Profesores más expertos les han ayudado.**

*Afortunadamente tuve dos maestros, personas encantadoras que me abrieron la luz para ser ordenada, para investigar, y lo voy rectificando y ratificando, según el caso (CCH1).*

*Un maestro de sociología me dijo que la docencia era siempre un reto abierto. Cuando lo escuchaba, pues no tenía ningún sentido para mí... pero al avanzar en esto (en la docencia) ha sido como una práctica de vida. Y comprendí que si no leo, puedo llegar a crear recetas o esquemas rígidos, y esto me ha llevado a un reto y a un enriquecimiento constante. Me ha permitido seleccionar lecturas, suprimirles contenidos a los muchachos, los contenidos no son un cuerpo rígido de lecturas (CCH7)*

Quizá ésta es una de las representaciones que de manera más puntual hablan de la reflexión de la propia práctica.

Observamos también que en el caso del CCH, las actividades colegiadas han permitido que la experiencia docente se nutra de los saberes de otros compañeros de trabajo. El caso de los profesores del CB parece afirmar que la labor docente se da en solitario.

*El hecho de intercambiar los maestros, materiales de trabajo, incluso que intercambiamos opiniones sobre los contenidos de la historia, ha enriquecido mi experiencia (CCH2).*

#### **- La experiencia ha modificado las relaciones con los alumnos.**

*He rescatado más que nada, cómo comunicarme con los alumnos. Más que llegar y decir únicamente lo que yo pienso, me comunico con ellos, los hago participar, formo equipos y para provocar la comunicación entre ellos (CB1).*

*He aprendido a implementar estrategias a través de preguntas y respuestas, la famosa técnica de lluvia de ideas (CB2).*

Una profesora manifiesta también que durante los momentos interactivos la experiencia le ha permitido *conocer los diferentes problemas a los que nos enfrentamos cada día, y tratar de resolverlos en la práctica, en la marcha misma (CCH2).*

Elaborar una planeación flexible, permite estar atento a las necesidades específicas del aula, y esto exige una permanente toma de decisiones, y exige una improvisación creadora para hacer frente a los problemas que se originan en el aula.

Observamos esto mismo en otra profesora que menciona: *aprendes a utilizar muchos recursos, y muchos son recursos del momento, cuando uno aprecia que los jóvenes no entienden lo que uno quiere explicarles (CCH5).*

En otros casos los problemas del momento han requerido de una profesora: *maneras de motivarlos para sensibilizarlos sobre el aprendizaje que se va a iniciar... o sea cómo iniciar un proceso de conocimiento sobre un tema y cómo iniciarlo dentro de un proceso de integración del conocimiento en su grupo y luego ampliarlo a su medio. También he aprendido que el alumno es quien ha de trabajar; él es quien debe investigar un tema y exponerlo en clase (CCH2).*

*El contacto con los alumnos ha influido en nuestra propia formación. Al inicio era más estricta... la práctica docente me ha obligado a ir estudiando, las preguntas de los muchachos nos obligan a una superación personal, no siempre tenemos respuestas para lo que nos preguntan. Los cursos, esto de la cuestión de los Annales, puso en tela de juicio las maneras de ver la historia... se me han caído esquemas que yo tenía .. como que es un rompimiento con algo, y ahora tenemos que ver cómo ligamos lo anterior con lo nuevo (CCH3).*

La experiencia ha creado una cultura pedagógica nueva, como el pedir que los alumnos hagan una evaluación de la actuación docente: *les pido su opinión a los muchachos cuando termina el semestre, aparte de lo que pueden pedir las autoridades. Entonces te dejan ver su sentir, sus tropiezos, esto permite mejor disposición para las siguientes generaciones. Este cambio lo he hecho a través de los propios muchachos, porque me he dado cuenta que la construcción del conocimiento es a partir de ellos mismos y te das cuenta de los enormes obstáculos por la mentalidad de ellas y de la tuya propia (CCH1).*

*La experiencia me ha ayudado a tratar de ayudar más a los alumnos, a que elaboren un conocimiento, más allá de ¡Te lo tragas!(CCH4)* Aquí se observa que la función del profesor, y quizá la función más general y principal, sea el de *ayudar* y *apoyar* la construcción del conocimiento en los estudiantes

*He aprendido a abandonar un tanto el autoritarismo, un poco, porque esto no es recomendable ya que los muchachos vienen acostumbrados al autoritarismo, y cuando se los quitan, se sienten abandonados... en primaria y secundaria siempre fueron conducidos de la mano, y no los puedes abandonar de golpe (CCH4)*

*He aprendido a que los estudiantes hagan comparaciones, que pregunten los alumnos, que reflexionen Enseñamos muchos conceptos que no tienen significado para los alumnos Recuerdo que cuando empezaba a dar clase en el Colegio, yo venía muy influenciada por la cuestión de los pobres, y quería que entendieran los fenómenos relacionados con la distribución de la riqueza y del poder. Y les hablaba de "legitimidad", y usaba la palabra con mucha facilidad, y creía que estaba dando una gran clase Semanas después, un joven tuvo el atrevimiento de preguntarme que qué era legitimidad (CCH5).* Y la profesora se llevó una gran sorpresa

al darse cuenta de que no entendían tal concepto. La experiencia contribuyó a que el conocimiento docente tome en cuenta las representaciones que los alumnos construyen del conocimiento que se les enseña.

*Lo que más me ha cambiado, es la idea de que el alumno sea más reflexivo, que vaya relacionando y haciendo comparaciones con el conocimiento. Y cuando los alumnos se dan cuenta que te preocupas de ellos se acercan a preguntar y a exponer sus dudas (CCH6).*

*He aprendido a decirles cómo expongan, les doy lineamientos, también para planear su clase como equipo o individualmente. Pero creo que no hay secuencia en el programa. Por ejemplo, los profesores de Lectura y redacción, y de Métodos de investigación les enseñan como hacer un trabajo, su carátula, la bibliografía, pero no lo aplican. Me gusta mucho dar clase, además lo hago de veras de corazón, con mucho cariño. Mis alumnos aprenden sin necesidad de presionarles. Me hacen trabajos de calidad, a pesar de que los muchachos no cuentan con los recursos, (CB3). Resulta interesante la representación de la profesora, en cuanto a la reflexión sobre las conexiones que se deben establecer entre las diferentes asignaturas del plan de estudios. Generalmente el profesor de asignatura solo tiene la visión estrecha de su materia de estudio, como si los contenidos estuviesen fragmentados del resto de los contenidos de otras asignaturas.*

*...siento que he cambiado porque los alumnos tienen más inquietudes (CB4) .*

*Ha habido aciertos importantes. Y suponía que sabía que lo que les interesaba a los alumnos, suponía qué música les gustaba. Suponía que a ellos les interesabas cosas que a mí también me interesaban. Llegaba al aula y exponía un tema, me emocionaba, me apasionaba, y suponía que estaba dando una excelente clase y que era suficiente para que aprendieran historia. Y pedía que en los exámenes dieran su opinión, pero sus respuestas eran en extremo limitadas, sumamente limitadas. Dije ¿Qué es lo que pasa? Y me di cuenta que no basta con llegar y dar un buen rollo, incluso preparado en exceso. Me di cuenta que tan solo era un buen ejercicio mío, y comencé a planear actividades para ellos, y me di cuenta que sus representaciones no eran las que trataba de inculcar. Y me di a la tarea de seleccionar lecturas, y leerías con ellos, que subrayen, que interroguen, que digan sus dudas sobre palabras que no conocían, y después hacer trabajos en equipos, y que ellos indaguen, y en vez de que yo les pregunte, que ellos lo hagan, y dejé de ser el protagonista de la clase. (CB5).*

*He aprendido que el alumno tome su postura, no la del profesor, he aprendido que el alumno sea más crítico de su realidad, que no se deje influenciar ya tanto, que el alumno asuma una actitud frente a la vida, a su acontecer social. (CB8).*

### **- Los cambios en el docente como persona.**

Sin duda los ejemplos anteriores también se refieren a cambios que la experiencia ha producido en los docentes como persona, pero hemos seleccionado aquellas representaciones que se relacionan con los cambios en las nociones y creencias en cuanto a las relaciones con sus alumnos. En este apartado agrupamos las concepciones que aluden a cambios en el mundo privado del docente, como el haber dejado de beber, el horror y terror de enfrentarse con un grupo de alumnos, y de la reflexión de los errores propios de los primeros años de trabajo. Nos referimos a manifestaciones que suelen aparecer en los procesos de las etapas que van desde la de ser profesor aficionado a etapas profesionales de la docencia.

Cuando no tenía hijos era más estricta, ahora que mi hijo tiene 17 años, me siento más amable con los alumnos. . mi práctica es como si actuara para mi hijo (CCH3)

Yo tenía horror trabajar como docente. El primer día que yo iba a dar clase, no lo puedo olvidar. Sentía un vacío espantoso en el estómago y en el momento en que me iba a meter al grupo, sentí una náusea y di media vuelta atrás y me fue a un balcón a contar hasta cincuenta, y respirar profundamente. Después me metí al grupo. y para superar el pánico, tuve necesidad de ser muy autoritaria. Era una inseguridad espantosa, pero la misma historia me ha enseñado a que no hay nada acabado. que no está terminada y que la estamos haciendo a cada instante.. y se me acabó el pánico .. se me acabó la responsabilidad enorme de sabérmelo todo, que yo tengo todo el conocimiento (CCH4).

Los cambios en mi vida personal han sido agradables, he podido comprender muchas cosas de mis alumnos y de los que me rodean. En algún tiempo fue muy violento, en otros me gustó la copa, y llegó un momento en que dije: ¡a los alumnos no hay que fallarles!. Los alumnos me enseñaron la importancia de la asistencia, me dijeron: ¡No vino usted tal día! ¿Por qué? ¡Queremos una explicación! Eso me hizo reflexionar y ahora evito al máximo faltar a mis clases (CCH8)

¡A mi me gusta mi trabajo, estoy muy feliz, muy contenta! Disfruto de mi trabajo. Me siento una persona reflexiva políticamente, disfruto de mi trabajo. Trato de estar actualizada (CB6).

Hay muchos elementos que están en mi evolución, en mi desarrollo. Los cambios son producto de qué puedo otorgarles a los alumnos, de la reflexión de mi propia experiencia par darme cuenta de mis errores, y ver por dónde le voy a entrar el siguiente semestre, de manera que semestre con semestre ver qué cosas me pueden servir, funcionar, y cómo planear materiales (CB9).

La experiencia es contundente, porque a fuerza de acertar y errar, puede uno lograr, saber cómo superar las cosas. He aprendido que no hay absolutos (CCH1).

## 2

## La planeación educativa, en el pensamiento de los profesores

- a. Los tipos de planeación.
- b. Las funciones de la planeación.
- c. La planeación en el pensamiento docente.
- d. El CCH, un estilo de planeación creciente.
- e. La planeación cerrada del CB.
- f. ¿Realizan labores de planeación?
- g. ¿Qué materiales utilizan?
- h. Las prioridades en la planeación.
- i. Los problemas de la planeación.

La obra de Jackson (1975), *La vida en las aulas*, que se publicó por primera vez en 1968, año que coincidió con las manifestaciones estudiantiles en México, planteó la necesidad de comprender el **pensamiento del profesor** para entender con mayor claridad los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. La obra supone una crítica radical a los planteamientos estrechos de la investigación basada en el simplista esquema unidireccional: *proceso-producto*, en el cual *el comportamiento del escolar* es entendido como el proceso, y el *rendimiento académico del alumno* es considerado como el producto (Pérez, 1990). En este esquema unidireccional, entre otros supuestos, subyace la noción de que el profesor es un ejecutor de prescripciones curriculares que han sido elaboradas en otras instancias decisorias que no son la suya, el docente también es considerado como un mero aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por los expertos. Apenas se le reconoce la capacidad de pensamiento propio. Ante ese enfoque meramente tecnocrático, se imponía la necesidad de considerar el **pensamiento del profesor**, como una dimensión importante en la vida del aula. Era necesario depositar atención al carácter *intencional* de la actividad docente, y a tomar en cuenta que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento. Se hacía necesario y evidente contemplar al profesor como un **mediador**, es decir, atender a la intencionalidad educativa del profesor desde los momentos *preactivos*, (antes de los procesos de enseñanza aprendizaje, por ejemplo en la planeación de la acción), en los momentos *interactivos* (durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por ejemplo las decisiones que preceden a la acción) y hasta los momentos *posactivos*, (después de la intervención educativa, por ejemplo, la reflexión sobre los resultados)

En este apartado, el interés se centra en la dimensión preactiva, básicamente en la **planeación educativa**, en el sentido de un proceso psicológico, esto es, en la investigación de los procesos internos en los que configura el profesor una anticipación de lo que ocurrirá en el aula

Cuando se planea una lección o una unidad, en términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción. Planificar la enseñanza y el aprendizaje, implica prever posibles cursos de acción de un fenómeno y plasmar de algún modo las previsiones, los deseos, las aspiraciones, sobre aquello que deseamos conseguir, y sobre cómo podremos cumplirlo. En este sentido, entendemos la planeación como todo aquello que un profesor hace y que le ayuda a guiar su acción futura

Planear el trabajo académico implica que el profesor visualice no sólo el futuro, sino que contemple los medios que le conducirán a los fines que se plantea. El marco de referencia del docente es el soporte de esos momentos de reflexión, de donde surgirán qué acciones realizar, cómo realizarlas y qué intenciones guiarán la práctica educativa. Ese marco de referencia está compuesto por un conjunto de conocimientos, de ideas y de experiencias, de creencias, de teorías y nociones y sirve para elegir estrategias válidas, para decidir sobre la secuencia de las actividades lo cual permite tomar previsiones sobre el camino a seguir y entre otros aspectos, sirve para elegir cuándo, cómo y por qué evaluar. En esta selección de los elementos previos a la enseñanza, también están presentes en el marco de referencia del docente, una gama de valores y actitudes que justificarán y guiarán las acciones que ejecutará en el aula. Antes, durante y después de su práctica educativa, la reflexión sobre sus acciones propiciará que el profesor vaya construyendo, reconstruyendo y enriqueciendo su marco de referencia, para conducir prácticas más potentes en el futuro.

Clark y Peterson (1990) consideran que los resultados de las investigaciones sobre planeación, se pueden agrupar de la siguiente manera:

#### **a. Tipos de planeación.**

Los tipos de planeación difieren en función del período del tiempo y volumen de la materia que programan los profesores. Así, podemos encontrar planeaciones de una lección, de una unidad temática, o bien programaciones por día, semana, mes, trimestre, cuatrimestral, semestral o anual. Un hecho relevante, es que la planeación que se realiza durante los primeros días de las actividades académicas es muy significativa. Se ha encontrado que pocas decisiones importantes suceden una vez que se ha establecido el ritmo de actividades en el aula; como si los docentes se comportaran de manera conservadora, pues desarrollan su trabajo dentro de un diseño general ya establecido, y se resisten a modificaciones que pongan en peligro los acuerdos asumidos en los primeros días de actividades (Pérez, 1990). En este mismo sentido Joyce (1979), establece que muchas de las decisiones al inicio de las actividades, tienen influencia a largo plazo. Estos resultados invitan a propiciar en los docentes una reflexión continua de su práctica, sobre todo, cuando los períodos de enseñanza se prolongan en el tiempo. Fomentar el análisis permanente de la práctica educativa, permite replantear y reestructurar las acciones y estrategias que fueron ponderadas al inicio de las actividades.

#### **b. Funciones de la planeación.**

Clark y Yinger (1979b), mencionan que los profesores tienen al menos tres motivos para planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

- para responder a exigencias personales inmediatas, como el reducir la incertidumbre y la ansiedad, lo cual puede provocar sensación de confianza, de orientación y de seguridad.
- un segundo motivo se refiere a la determinación de los objetivos a lograr al final del proceso de instrucción, qué material había que aprender; para saber qué contenidos tendrían que preparar y qué actividades organizar y con qué distribución de tiempo. Sin duda, las elecciones que se realicen estarán determinadas en gran medida por las **teorías pedagógicas** que el profesor tenga sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje
- el tercer motivo alude a las estrategias de actuación durante los procesos de instrucción cómo sería bueno organizar a los alumnos; cómo comenzar las actividades, entre otros. Las decisiones que se tomen, se derivarán en gran medida en consonancia con las **creencias pedagógicas** que tenga el profesor.

### c. La planeación en el pensamiento docente

Cuando los profesores planifican, se adhieren a diferentes modelos, éstos aluden a los caminos, o a la secuencia de las etapas que seguirán en su práctica. En el enfoque conductual la planeación de la enseñanza ha sido meramente prescriptiva, bajo una visión de una planeación lineal, y concebida como un modelo a seguir en el que prevalece la invariable secuencia propuesta por Tyler (1977)

- el establecimiento de los objetivos,
- la selección y organización de contenidos,
- la selección de actividades apropiadas para el aprendizaje,
- y el establecimiento de los procesos de evaluación.

Sin embargo los resultados de investigaciones sobre el pensamiento del profesor, rompen de manera sustantiva con la racionalidad didáctica de Tyler. Shavelson y Stern (1989), mencionan que hay un desajuste entre las exigencias de instrucción en la clase y el modelo de planificación prescriptivo. Es un desajuste que surge porque los profesores deben mantener el curso de la actividad durante una lección y afrontar los problemas de conducta que aparecen. El fracaso de este modelo apriorístico al establecer su capacidad prescriptiva en el hecho de la consistencia de lógica interna, olvida la realidad de las situaciones que se dan en el aula, y desborda esa lógica lineal preestablecida. Este tipo de planeación mecánica, pretende ignorar la organización de la escuela, los recursos disponibles, las características de los alumnos, y la misma experiencia del profesor y su **concepción acerca de sus creencias y valores** que tiene sobre la educación. Estos resultados, nos invitan a ser prudentes en los momentos de formación y actualización de los profesores en torno a la planeación, para no insistir en los supuestos de secuencias inalterables, más bien en la elaboración de planeaciones flexibles que estén abiertos a las necesidades de las condiciones de existencia del aula. Es difícil atender con una planeación de secuencias inalterables a la verdadera individualización de la enseñanza. Esta individualización consiste según Coll (1996), en ajustar la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al



proceso de construcción de conocimiento de cada alumno, a las necesidades que experimenta en la realización de las actividades de aprendizaje. Tampoco se pueden elegir de manera permanente aquellos métodos que consideramos los mejores. Los métodos de enseñanza, dicen Coil (1996) y Díaz (1996), en términos absolutos no son ni buenos ni malos, su elección está en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan esté ajustada a las necesidades de los alumnos.

Los resultados de nuestra investigación coinciden con los de Zahorik, (1975), en el sentido de que las decisiones sobre planificación no surgen siempre de la especificación de objetivos ya propuestos en los programas, sino que es la selección de contenidos y la determinación de las estrategias de enseñanza a desarrollar la que suele ocupar la mente del profesor en primer lugar. Más que partir de los objetivos propuestos, primeramente los profesores se enfrentan con el problema de decidir qué actividades ocuparán a los estudiantes durante la lección. Por lo tanto son las actividades el centro de las preocupaciones del profesor, y no el modelo prescriptivo de la planeación. Habrá que enfatizar que las opciones de la secuenciación de los elementos de la planeación, dependen tanto de la tarea en particular a realizar, así como de las preferencias e intenciones del profesor. La mayoría de la investigación naturalista, según Shavelson y Stern (1989), mencionan que los objetivos *no* juegan un papel decisivo en el proceso de planificación, esto sólo sucede en los estudios de simulación en los laboratorios.

Las decisiones tomadas durante la planeación tienen una gran influencia en la determinación de lo que hará el profesor en la enseñanza, y en la determinación de aquello a lo que prestará atención e importancia.

Los profesores que siguen una planeación con unos objetivos de aprendizaje muy específicos entienden que deben ejercer un control estricto de las decisiones y acciones en el aula, y suponen que existe un cuerpo de conocimientos inalterables que hay que enseñar y aprender, estos profesores tienen un estilo de *planeación cerrada*, porque su preocupación es desarrollar esquemas de trabajo bien definidos. En cambio hay quienes planean con un estilo de *planeación creciente* (Clark y Yinger, 1979c). Este estilo de *planeación creciente*, implica gran confianza en lo que se aportará en la actividad real de la clase, y se confía en la riqueza de la información diaria que se desprenderá en el aula. Quien elige este estilo holgado de planear, deja espacios para recoger sugerencias de los alumnos, y es partidario de que las decisiones de la clase sean en cooperación. La planeación puede ser contraproducente si los profesores adoptan una orientación de acción rígida y no adaptan la enseñanza a las necesidades de los alumnos (Peterson, Marx y Clark, 1978).

Los resultados de los estudios del *pensamiento didáctico del profesor*, evidencian que mediante las *rutinas* (especie de ritual pedagógico, derivado de una planeación lineal), el profesor va a salir del paso casi de modo mecánico ante los problemas que le plantea la práctica cotidiana. Sin embargo, según San Martín (1986) sabemos que la base epistemológica de esas rutinas no es otra que la

esclerosis de la experiencia acumulada. Las rutinas, las más de las veces, son un ejemplo claro del no funcionamiento del pensamiento pedagógico del profesor. El profesor es víctima de las circunstancias en las que realiza su tarea, dejando que transcurra su práctica, *tal como ha sido planeada*, sin extraer de la experiencia las consecuencias teóricas pertinentes, es decir, no teoriza la práctica que desarrolla, por lo que la planeación educativa para las siguientes experiencias seguirá inalterable. En cambio, cuando el profesor descubre que en gran medida lo que hace es producto de su pensamiento, y que éste guía su acción, no reducirá su práctica a la simple enseñanza de objetivos educativos, que las más de las veces no han sido elaborados por él; más bien, en los momentos de la planeación enfocará sus elecciones considerando a los que van a aprender, y cuestionará la posición en que se encuentran los alumnos con respecto al trabajo que se hará con ellos durante las unidades temáticas del semestre o año escolar. El profesor se preguntará sobre los saberes que manejan: sobre lo que saben hacer; sobre los valores y actitudes que han construido; sobre los aprendizajes que realizan con éxito; sobre lo que aún les falta; sobre lo que debe propiciar para que sus alumnos experimenten y aprendan. De esta manera se consigue una perspectiva más humana y más amplia del trabajo académico.

En nuestro trabajo de investigación encontramos la existencia de una relación significativa entre las teorías de los profesores y sus concepciones de la planeación. Por ejemplo los profesores que sostienen teorías pedagógicas *activas y constructivistas*, se relacionan significativamente con una concepción de planeación basada en las actividades de los alumnos; en cambio los profesores que sostienen posturas pedagógicas de tipo tradicional o tecnológico, conciben la programación centrada en los contenidos y objetivos, resultados que coinciden con los obtenidos por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993).

Si queremos modificar de manera positiva la **planeación** educativa, una premisa es indagar el pensamiento didáctico del profesor, su marco de referencia. En él existen estructuras de racionalidad, todas ellas nutridas por una serie de *creencias*, de *constructos*, de *teorías implícitas*, y de *valores* que emplean los docentes para interpretar y tomar decisiones sobre el cómo organizar la enseñanza, qué actividades seleccionar, qué materiales de apoyo elegir, y las maneras de realizar las evaluaciones. Los resultados de estudios del pensamiento didáctico, sugieren que la planeación debe orientarse más bien a las maneras de organizar las actividades para lograr el aprendizaje de los alumnos, y como apoyo a esto, diseñar estrategias más potentes de enseñanza. Una de las consecuencias en el diseño de la enseñanza, es que algunos profesores ofrecerán menos oportunidades de participación a los alumnos. Conocer las teorías implícitas de los profesores es de vital importancia para entender la enseñanza, para provocar un cambio radical en los programas de formación docente y para promover la calidad de la enseñanza desde una perspectiva innovadora (Rodrigo, Rodríguez y Marrero. 1993).

d. El CCH, un estilo de planeación creciente.

*...hay cerca de 1400 documentos generados para el total de asignaturas que conforman el plan de estudios (Ibarrola, 1981).*

El CCH, nació con unas cuantas ideas claras pero innovadoras, su desarrollo dependía más de un acto de fe y de confianza de sus primeros profesores. El currículum que propusieron los creadores del CCH, no pasó de la elaboración de un cuadro general de cuatro áreas de conocimientos (matemáticas, lengua, historia y experimental) organizadas por asignaturas a través de los semestres, en donde no había más que la distribución del tiempo semanal entre ellas y la secuenciación de las mismas a lo largo de los seis semestres. Es cierto que se señalaron algunos principios básicos respecto del contenido y en particular los métodos de trabajo que deberían imperar en cada asignatura. Sólo los alumnos de primer y segundo semestre tuvieron un programa formal, en donde las antologías, varias y dispares, fueron la base del contenido académico, quedando como una tarea común la construcción específica de los diferentes elementos de la **planeación** didáctica. A más de veinte años de actividad, la dispersión de los programas quedó expresada en una enorme cantidad de programas de estudio, de temarios y de guías didácticas, cerca de 1400 documentos fueron generados para el total de asignaturas que conforman el plan de estudios (Ibarrola, 1981). Primero en 1975 y luego en 1981 se realizaron intentos por buscar el sustrato común de los múltiples programas, pero sería hasta 1988 que la Coordinación General del CCH tomara la iniciativa de crear las "Comisiones para la Revisión del Plan de Estudios", y finalmente en 1996, veinticinco años después de su creación, se aplicaron los nuevos programas académicos. La **planeación** con su formalización pedagógica y psicológica nunca estuvo presente, sin embargo la elaboración de las antologías sí llevaban implícitas toda una serie de creencias y valores educativos, y con base en ellas, los jóvenes profesores, estudiantes a punto de egresar de sus carreras universitarias y sin experiencia docente, tomaron decisiones para cumplir con las expectativas institucionales, basados más bien en su entusiasmo. Una profesora fundadora del Colegio y del área de Historia, mencionó que después de siete años de trabajo se realizó un análisis de los programas que había y logramos formar un libro, ¡Vamos a llamarlo así! Que en realidad contiene todos los programas de las cuatro asignaturas del Colegio que conforman el conocimiento de las ciencias históricas... Esto nunca fue con la idea de normar los programas, se hizo porque las escuelas incorporadas al sistema del CCH, solicitaron una base de programas. A partir de eso yo empecé a formular ya mis programas. Es un documento para explorarlo, para reflexionarlo, no es un documento para que de ahí parta todo. Desgraciadamente lo tomaron como lo absoluto y no como el inicio de una reflexión (CCH1). Aunque existió desde el origen del CCH un espacio que permitía a los profesores tener un estilo de planeación creciente, para algunos les resultaba más cómodo retomar las reflexiones de los más experimentados, y convertirse en aplicadores de programas elaborados por otros.

e. La planeación cerrada en el CB.

*El plan de estudios se convierte en el instrumento rector y en el eje de la operación... determina y norma los contenidos, su ubicación, secuencia, distribución, dosificación... (CB, 1974).*

El Colegio de Bachilleres inició sus actividades en 1974, tres años después que lo hiciera el Colegio de Ciencias y Humanidades. El plan de estudios está integrado por tres grandes Áreas. El Área de Formación Propedéutica, la cual incluye conocimientos de los campos de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias histórico sociales, la metodología y la filosofía, el lenguaje y la comunicación, para tener la posibilidad de incorporarse a cualquiera de las carreras de la educación superior. El Área de Capacitación para el Trabajo procura proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar actividades laborales diversas. y el Área de Formación Escolar contribuye a la formación integral de los estudiante; está constituida por actividades de educación artística (artes plásticas, danza, música y teatro), educación física y acción social.

El plan de estudios se convierte en el instrumento rector y en el eje de la operación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que *determina y norma los contenidos a enseñar, su ubicación, secuencia, distribución, dosificación y certificación, entre otras cosas* (Colegio de Bachilleres, 1974). El programa de estudios delimita los contenidos de cada una de las asignaturas y define las metas a las que se desea llegar con la enseñanza, así como el aprendizaje que se espera lograr en el estudiante. La existencia de *cartas descriptivas* para cada una de las materias, confirma el espíritu de una programación cerrada, en donde la labor creativa por parte de los profesores para adecuar lo que el programa establece a las condiciones particulares del aula, queda ignorada. Una gran diferencia entre los Colegios, es que en el CCH, no existió la rigidez de programas oficiales, en cambio en el CB, éstos fueron el eje rector. El primero ha tenido la ventaja de tomar en cuenta a los profesores, en cambio en el CB, lo que ha preponderado son los contenidos académicos, en donde profesores y alumnos se subordinan a ellos

f. ¿Realiza usted labores de planeación o elaboración de programas de estudio y de materiales de apoyo?

*La elaboración de los programas, es un trabajo tanto colectivo como de trabajo individual... (CCH4).*

*Por las cargas de trabajo no tenemos suficiente tiempo los maestros, como para ponernos a este... sí, a hacer materiales (CB4).*

Los profesores del CCH, gracias a la **planeación** flexible que permite la Institución tienen una participación más activa en la elaboración de programas, en la selección de textos, en la producción de material de apoyo. Además de las ventajas que eso genera, también es cierto que la dispersión de los programas está presente, situación que se evita en el CB, pero que a su vez conlleva otras debilidades pedagógicas.

Veamos algunas respuestas a la entrevista que se aplicó:

Una de las características en los profesores del CCH, es que la elaboración de programas, preferentemente se realiza de manera colectiva. *La elaboración de los programas, es un trabajo tanto colectivo como trabajo individual. En trabajo colectivo hicimos el programa de Historia Universal, y yo lo coordiné en total discusión y de acuerdo con los demás profesores. Yo no decidí nada sola. Hice algunas propuestas, y ellos las aprobaron. También ellos hicieron muchas propuestas, que desde luego, en conjunto se asumieron (CCH4).* Una profesora menciona que: *en este año, (1995), los maestros del área hicimos una antología (CCH2).*

En cambio, los profesores del CB ya tienen un programa elaborado. Un profesor expresa: *nosotros tenemos un programa rector, y de ahí no podemos salirnos, porque si el jefe de materia va al salón, va a comprobar que realmente seguimos un seguimiento del programa (CB2).*

Profesores de ambas instituciones **elaboran materiales** de apoyo para su asignatura. Prevalece la elaboración de *antologías*, aunque también se menciona la elaboración de audiovisuales, cuadernos de trabajo, incluso libros. La elaboración de materiales de apoyo, obedece más al cumplimiento de un requisito relacionado con el nivel laboral que tienen los profesores del CCH; en el caso de los profesores del CB, elaboran material cuando van a concursar por un nivel laboral superior. Sin duda, los materiales elaborados contribuyen a una reflexión para proponer mejoras educativas, sin embargo las expectativas de los docentes se dirigen más bien a la construcción de instrumentos para mejorar económicamente. Más que pensar en los estudiantes, las intenciones son las mejoras personales.

*Elaboro materiales, porque soy profesor de carrera. Tenemos de por sí, que hacer un material (CCH3).*

*Sí, he elaborado material. Tengo una antología (CCH5)*

Los profesores del CB carecen de la posibilidad de ser *profesores de carrera*. todos tienen *horas pizarrón*. Una profesora menciona: *por las cargas de trabajo no tenemos suficiente tiempo los maestros, como para ponernos a este, sí a hacer materiales (CB4).*

Elaboran materiales solo para concursar: *elaboré un material cuando concursé para la Categoría II<sup>1</sup>. Gracias a ese trabajo que elaboré, me dieron esa Categoría.*

<sup>1</sup> En el CB, existen cuatro niveles: I, II, III y IV. No hay profesores de carrera.

Otro profesor, menciona: *sí, sí, he elaborado materiales. Se han publicado cinco o seis materiales: fascículos. Digamos que son folletos para los alumnos de Historia (CB5).*

### g. ¿Qué materiales utilizan?

***Las antologías son muy buen recurso, pero tienen el problema de que únicamente están viendo fragmentos, pedazos de un determinado actor, de una determinada obra (CCH6).***

Aunque la mayoría de los docentes menciona la elaboración y el uso de antologías, un profesor del CCH, menciona: *yo prefiero trabajar con libros. Las antologías son muy buen recurso, pero tienen el problema de que únicamente están viendo fragmentos, pedazos de un determinado actor, de una determinada obra. Faltaría ver el contexto de todo el libro del que fueron extraídos. Prefiero los libros, y de preferencia busco fuentes históricas de primera mano (CCH6).*

Otro ha dejado el uso de las antologías, porque: *en la segunda edición de las antologías, le cambiaron de nombre, y hasta la editorial cambiaron, y en esa editorial, echaron a perder el patrón. La calidad se vino abajo, tanto en impresión como en presentación. Muchas faltas de ortografía. El papel malo. Letras más pequeñas. Fechas equivocadas (CCH8).*

También hay quienes tan sólo emplean los textos que ya vienen en los programas: *el programa trae alguna pauta de bibliografía. Se supone que la mayoría está planteada para operar el programa. Retomo los que hay en la biblioteca (CB1).<sup>2</sup>*

### h. Las prioridades en la planeación.

***...necesito primero saber cómo vienen los alumnos (CCH10).***

***... principalmente los objetivos, de hecho hay un objetivo a seguir, y no nos podemos salir de ahí (CB2).***

Las tareas de la planeación que los profesores de nuestra investigación priorizan son diversas, como lo veremos más adelante. Shavelson y Stern (1989), contemplan las siguientes tareas que pueden estar presentes cuando los docentes realizan su planeación:

- la selección de los contenidos, en donde el libro de texto generalmente se convierte en la única fuente de contenido,
- la elección de los materiales,
- las actividades que harán el profesor y los alumnos durante la lección. Estas incluyen a su vez: secuenciación, ritmo y la dosificación tanto del contenido como de los materiales,

<sup>2</sup> En el CB, se supone que no hay libros de texto. La biblioteca debe tener la existencia de una cantidad necesaria de libros, para cuando el maestro solicite alguno. No hay obligación de que los alumnos compren libros. Sin embargo cuando algún profesor elabora una antología o texto, generalmente su compra se convierte en una exigencia de comprar el texto, para no tener consecuencias negativas con la calificación

- las metas a alcanzar,
- las capacidades, necesidades e intereses de los alumnos, y
- el contexto sociocultural de la instrucción.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) realizaron una investigación que evidencia la relación que existe entre planes y creencias. Encontraron cuatro factores de planeación:

- La **planeación basada en objetivos**, considera que sólo a través de la formulación de objetivos es posible una mejor coordinación con los compañeros de trabajo. Además, se tiene la creencia de que es la mejor forma de evitar la improvisación en el aula, pues guían los procesos de enseñanza y de aprendizaje con mayor precisión y rigor.

- La **planeación basada en contenidos**, está fuertemente condicionada por la influencia de factores externos, como padres y administrativos, y en donde el uso del libro de texto es la fuente principal para que el profesor diseñe un plan mediante una lista de contenidos.

- La **planeación basada en la actividad**, toma en cuenta el ambiente y la procedencia social de los alumnos. La fuente, como la adecuación y calidad de la planificación van a ser los alumnos. Por lo tanto, lo fundamental de la planificación será el diseño de un conjunto de actividades que resulten interesantes a los alumnos.

- La **planeación experiencial**, considerada como un tipo de planificación eminentemente mental, que se activa para organizar elementos imprevistos y coyunturales de la enseñanza. Su fuente principal es la propia experiencia.

Las respuestas de los profesores de nuestra investigación no necesariamente coinciden con el esquema lineal propuesto por Tyler, más bien, como señalan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), encontramos distintas estructuras de racionalidad, nutridas por una serie de *creencias*, de *constructos*, de *teorías implícitas*, de *valores* que emplean los docentes para interpretar y tomar decisiones sobre el cómo organizar la enseñanza, la selección de las actividades, la elección de los materiales, y las maneras de realizar evaluaciones.

#### - **Priorizan los contenidos.**

*En la planeación lo que priorizo son los contenidos, y después me fijo en el ordenamiento de los objetivos (CCH2).*

*Una profesora menciona que lo que prioriza son los textos, y que éstos sean un poco sintéticos, a la vez breves y que traten de darles una explicación global (CCH3).*

*De manera similar, un profesor considera que prioriza básicamente los contenidos. Más que tener un programa, tenemos un temario. Un montón de temas que nunca alcanzábamos a ver (CCH9).*

También se menciona que: *daba más importancia a los contenidos que a los objetivos. Me gustaban los textos que pudieran dar al joven una visión de conjunto de una determinada época histórica (CCH5).*

### **- Se planea pensando en los alumnos.**

En el momento de la planeación también hay quien toma en cuenta a los alumnos: *necesito primero saber cómo vienen los alumnos. Los alumnos vienen casi de cero (CCH10)*

De acuerdo con las experiencias previas, la planeación toma en cuenta la complejidad en función de los estudiantes.. *veo primero la complejidad de los conceptos que se van a trabajar. Por lo que trato de ver ¿qué tanto aprenderá el alumno? ¿Hasta qué punto los conceptos están relacionados con otros? Lo más importante es prever la capacidad de relación de los conceptos o ¿sólo voy hacer que los alumnos repitan? (CCH6)*

También, y de acuerdo a la experiencia, un profesor menciona que le interesa seleccionar un texto o las antologías, también en función con los alumnos, *porque el desarrollo del curso implica darle al alumno que no se sujete a mi criterio, sino que el alumno de acuerdo a la gama de posibilidades que se le ofrecen, pueda tomar las lecturas que decida. Que pueda comparar una fuente con otra fuente, que ellos elaboren un punto de vista, que vayan, busquen, que no se queden con lo mío (CCH4).*

Hemos visto algunos ejemplos en los que se evidencia la importancia que se concede a la experiencia previa para incorporar mejoras a la planeación. Un ejemplo más de cómo los pensamientos posactivos, se incorporan a los pensamientos preactivos, es el siguiente: *por lo general, después de que pasa un curso, me pregunto ¿cuáles fueron los contenidos que mayor dificultad ocasionaron? Trato de cambiar las estrategias, ya sea a nivel de lecturas, u otras actividades, como ir a museos, proyección de videos, dinámicas dentro del salón de clase. Todo esto en función de aquellos temas que fueron más conflictivos para el aprendizaje de los alumnos (CCH6).*

### **- Se planea considerado el tiempo que dura el curso escolar.**

El tiempo con que se dispone para impartir la enseñanza es un factor que no ha sido contemplado en investigaciones previas. Nuestro sistema educativo nacional padece (aunque hay quien agradece), una serie de días feriados, de *puentes*, así como de actividades diversas que se realizan extracurricularmente en detrimento de las horas asignadas a los cursos escolares. También hay pérdida de tiempo por cuestiones laborales, como es el caso ya citado del profesor interino, y que volveremos a mencionar en la siguiente página en el rubro de los problemas de la planeación

Los contenidos están en función del tiempo disponible para la enseñanza. Al respecto una profesora manifiesta *primero necesito saber cuántas horas tengo, luego necesito saber cuánto material debo meter en ese tiempo (CCH4)*



**- Se planea priorizando los objetivos.**

Es lógico que sólo profesores del CB, debido a su planeación cerrada, consideren en primer lugar los objetivos:

*... priorizo principalmente los objetivos, de hecho hay un objetivo a seguir, y no nos podemos salir de ahí (CB2).*

*Le doy más importancia a los objetivos específicos, para que de ahí, se conviertan en los objetivos generales (CB4).*

A pesar de que en el CB se hace la planeación con formatos que el mismo Colegio da (CB3), hay profesores que tienen representaciones pedagógicas valiosas. Por ejemplo una profesora menciona: *busco y preparo cierta bibliografía, para que ellos a través de las lecturas vayan deduciendo el por qué de los acontecimientos (CB4).* Otra profesora del CB menciona: *yo planeo, y sobre ese plan voy haciendo modificaciones, porque todos los grupos son diferentes. Algunos grupos participan, otros son muy callados (CB1).* Un ejemplo más: *planeo la estrategia que utilizo, porque es muy diferente la estrategia que uso en una hora de 3:00 a 4:00 p.m., o de 5:00 a 6:00 p.m.*

**i. Los problemas de la planeación.**

***...planeo trabajar en equipo, y si después de un mes no quieren trabajar así, ¡lo modifico! Entonces asumo toda la responsabilidad y expongo la clase... (CCH8).***

***Por más que uno quiera motivarlos, ¡no se puede con ellos! (CB2).***

Uno de los mayores problemas que se presenta en el momento de la planeación, es el ponderar textos que tengan claridad y sean comprendidos por los alumnos, debido a **las deficiencias que los alumnos tienen cuando leen.** Una profesora menciona: *escojo la bibliografía, las revistas de apoyo y si es necesario, lecturas del periódico, pues todos los textos me han resultado con cierta dificultad para los alumnos. No le entienden, no están habituados a leer. Busco que el autor tenga coherencia y claridad sobre la ciencia de la historia y la idea de hombre (CCH2).* Otra profesora señala que aunque saben leer, **ellos sólo memorizan.** *Ellos te traen de un día para otro lo que les pides que lean, pero no lo analizan, no saben discutir, no saben tomar la palabra (CCH4).*

Después de revisar las anotaciones sobre el semestre anterior y de revisar sus calificaciones, menciona un profesor: *planeo trabajar en equipo, y si después de un mes no quieren trabajar así, ¡lo modifico! Entonces asumo toda la responsabilidad y expongo la clase, y termino mi curso haciéndoles un examen (CCH8).*

Los problemas pueden originarse en la misma formación del profesor. Un docente menciona que *en la universidad la pretensión es formarte hacia la investigación, no a la docencia. De repente, cuando te enfrentas a un grupo ¡No sabes qué hacer! Y más, cuando ves un programa con miles de temas que tú jamás en tu vida habías visto porque te especializaste en algún siglo. Todo lo que haces es buscar en tus recuerdos: ¿quiénes de tus maestros, más o*

*menos, te gustaba cómo daba Historia? Es un cambio drástico desde que sales de la universidad, hasta que estás frente a un grupo (CB5)*

Las injustas condiciones de trabajo también propician problemas en la planeación. Un profesor, que no tiene "base" y que ha permanecido como interino por varios años, menciona **tengo planeados dos cursos** *Uno que yo le he denominado el minicurso, y el otro, pues lo que sería para un curso normal. Este, aún no lo puede llevar, porque no soy maestro definitivo, y cuando menos es un mes que se pierde en los trámites de asignación de grupo. Esto me impide llevar una buena planeación, incluso al tomar un grupo de un maestro que pidió licencia, éste ya les dejó un programa y una dinámica. Llega uno y lo primero es explorar cómo estaban trabajando. Recuerdo que cubrí a un maestro, y fue un problema muy fuerte, porque él trabajaba un libro de texto y desde una Historia memorística. Al pedirles a los alumnos que reflexionaran, que cambiaran la dinámica... ¡reaccionaron de manera muy negativa!* (CCH7).

La planeación de tipo **cerrada** que impera en el CB, insistimos, deja poco o nulo espacio para propuestas o necesidades que puedan surgir de los alumnos. Esto es un verdadero problema, porque no se piensa en los estudiantes. Una profesora menciona que programa conforme a **formatos ya establecidos**, en donde se anota el tema o el objetivo que vamos a abarcar. Se anota el tipo de conocimiento que queremos lograr. Se anotan los materiales de apoyo que vamos a utilizar y las estrategias de apoyo. Se anota la forma de evaluar, los mapas conceptuales que vamos a elaborar. También formulamos una serie de preguntas y se las traigo ya, en un cartelón (CB3). Con lo anterior, se anula la posible participación de los alumnos.

La siguiente respuesta de un profesor, sugiere que la planeación puede venirse abajo al no considerar las condiciones y situaciones de los estudiantes: *.. hay alumnos muy pasivos. Por más que uno quiera motivarlos, ¡no se puede con ellos!* (CB2). Si se conoce esta situación, el reto es más bien realizar una planeación que considere las características de los alumnos. Esta parece ser la síntesis de las representaciones que los docentes tienen de los problemas de la planeación, el no tomar en cuenta a los estudiantes.

Algunos comentarios comparativos, nos permiten observar tanto similitudes como diferencias entre profesores del CB y del CCH. Puesto que en el CCH no hay programas oficiales, los profesores tienen la oportunidad de considerar las situaciones y condiciones de los alumnos. Sin embargo hemos visto que no sucede siempre, debido a que profesores con mayor antigüedad y que ahora tienen una plaza de profesor de carrera, han tenido la oportunidad de estructurar programas, y para el resto de los docentes, les resulta más cómodo, retomarlos. El no haber programas oficiales, permite que haya flexibilidad en ellos. Una profesora con plaza de carrera menciona: *en 1986, presenté mi proyecto de trabajo. Hice los cuatro programas que tenemos en el área histórico social. Me ha dado un resultado excelente, me ha permitido ir haciendo algunas reformas, marcar, quitar cosas, en fin... Yo no puedo decir que el programa sea una cosa inmóvil, lo veo siempre como un proyecto, incluso les comento a los muchachos ¡esto se convierte en un proyecto para el semestre!* (CCH1).

En cambio, los profesores del CB son aplicadores de programas ya establecidos por la institución. Los alumnos se habrán de adecuar a los programas, y esto se

convierte en algo inalterable que se prolonga semestre tras semestre, y sin importar que los alumnos son siempre diferentes, los programas serán iguales.

En el CCH se facilita con mayor medida, que los profesores elaboren material de apoyo, que hagan antologías; en cambio en el CB, los profesores elaboran material de apoyo, básicamente por ser un requisito para concursar por una promoción laboral.

Otro aspecto que surge del cómo elaboran los materiales, es el trabajo grupal que se observa en el CCH, *aunque ya no tanto como en los orígenes del Colegio (CCH4)*; y en el CB, el trabajo se realiza de manera mas bien individual.

En los maestros del CB, la experiencia, la reflexión de su actividad, la evaluación de los resultados, es decir sus pensamientos posactivos, tan sólo les sirven para ser más eficientes en la manera de aplicar los mismos programas que han sido preparados de antemano por otras instancias académicas; en cambio, los profesores del CCH, tienen la oportunidad, más allá de las actividades didácticas, de añadir contenidos con mayor calidad, o anular contenidos que ya no son vigentes.

En síntesis, encontramos que quienes realizan una planeación más abierta, abiertos a las necesidades de los estudiantes son los profesores del CCH. Los profesores del CB, ya tienen los programas oficiales dictados por la institución. También encontramos que profesores del CB, conceden más importancia a los objetivos, es decir, a la propuesta tyleriana. Profesores del CCH, priorizan los contenidos, incluso a los alumnos, para realizar sus actividades de planeación.

En cuanto a la selección de los materiales de enseñanza, los profesores del CCH, tienen mayor oportunidad de hacerlo, y lo hacen en función de la experiencia previa.

## 3

## Los objetivos en la enseñanza de la Historia

- a El objeto de estudio de la Historia como ciencia
- b Los objetivos de la enseñanza para el aprendizaje
- c ¿En qué medida logran los objetivos?

### a. El objeto de estudio de la Historia, como ciencia.

*...la historia estudia el pasado para explicar el presente, y que el presente puede prever el futuro (CCH4).*

El objetivo de la enseñanza de la Historia ha pasado por diferentes etapas primeramente fue considerada como el relato de los hechos del pasado y según Gojman (1994), durante siglos limitó este relato a los acontecimientos de la vida política: la vida gloriosa de los "grandes hombres", las guerras, y las instituciones posteriormente con la Ilustración, además de conocer los hechos y descubrirlos, se quería comprender el sentido de la evolución de la humanidad y sus cambios. Con el positivismo se comenzó a reflexionar sistemáticamente acerca de las causas de los hechos históricos, de cuándo, dónde y cómo ocurrieron, pero *escasamente se incorporaron aspectos teóricos, interpretativos o valorativos*. Con el aporte de Marx, la enseñanza de la Historia se ocupó del análisis de las contradicciones, de la historia de la lucha de clases sociales a través de "las" etapas históricas de la humanidad, (sociedad primitiva, esclavista, feudalista, industrial, capitalista) teniendo como eje de explicación a la economía (medios, y modos de producción). Finalmente con las propuestas de los Annales, desde 1929, la enseñanza de la Historia se preocupará por los hombres en sociedad.

La ciencia histórica es definida por Febvre (1970), uno de los autores más representativos de la Escuela de los Annales, como el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres en otros tiempos, captados en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y sin embargo, comparables unas con otras. Es la Historia conocida como "historia social", porque intenta globalizar en un único objeto de estudio todas las manifestaciones y realizaciones humanas. Este intento globalizador también es considerado como el inicio de la enseñanza de una "historia total". Pudimos observar que esta concepción ya está presente en un profesor de nuestra investigación: *el objetivo de la enseñanza de la historia, es la característica de totalidad (CCH9)*. Es una visión en donde no sólo los *grandes hombres* - los más crueles, los más ambiciosos, los de gran poder económico, los conquistadores, los líderes -, son considerados como los *sujetos* de la Historia.

Ante el estudio de los acontecimientos de la humanidad, sus cambios avances y retrocesos, en donde ha preponderado el relato de la *historia de los vencedores*, la Escuela de los Annales considera que el hombre, todo hombre es el *sujeto* de la historia, en la medida en que junto a otros hombres forma grupos sociales que constituyen una sociedad y construyen su propia historia (Febvre, 1970)

Aunque la historia ofrece solo un *hecho histórico*, su interpretación difiere porque intervienen las concepciones del historiador, los juicios y valores difieren, y esto se observa en la práctica del quehacer docente. Los profesores realizan procesos de selección y de explicación del conocimiento histórico según sus expectativas y

sus representaciones. lo podemos observar en las concepciones distintas que asumen los profesores sobre los *objetivos* que para ellos tiene la enseñanza de las ciencias sociohistóricas, específicamente en el conocimiento histórico.

Las percepciones docentes superan la idea primitiva del objetivo de la enseñanza de la Historia de relatos con la idea de que pertenecen exclusivamente al pasado, y la asumen como un proceso en donde pasado, presente y futuro están conectados. Ejemplo de ello es cuando mencionan que

*.. la enseñanza de la Historia es de suma importancia para conocer el proceso histórico, el presente y el futuro (CB1).*

que *..la historia estudia el pasado para explicar el presente, y que el presente puede prever el futuro (CCH4).*

que su estudio esta dirigido a crear conciencia de *que el pasado lo conforma, de que estamos circunscritos a un contexto histórico (CB3),*

y que habrá que estudiar los acontecimientos históricos *no por lo que pasó, sino por la manera como determinó nuestra época (CCH3).*

Pero en la enseñanza ¿Cómo presentar los hechos históricos? ¿Qué objetividad otorgarles? La búsqueda de la *objetividad* es entendida por Gojman (1993), como un acercamiento a la realidad con mayores grados de consenso. Más que un consenso, en los profesores está implícita su preocupación por la presencia de una enseñanza *relativista*, lo cual implica la necesidad de *enseñar los elementos teóricos de cada una de las corrientes del pensamiento histórico para explicar la realidad (CB5)*, en este mismo sentido una profesora menciona que el objetivo de la enseñanza de la Historia, implica *conocer diferentes interpretaciones, y que el alumno aprenda que también hay diferentes alternativas para llegar al conocimiento histórico (CCH2)*

## **b. Los objetivos de la enseñanza para el aprendizaje.**

*...que el alumno aprenda a pensar históricamente (CCH9).*

*Que el alumno asuma una postura crítica... (CB5).*

Las representaciones docentes con relación al para qué de la enseñanza del conocimiento histórico en cuanto al tipo de individuos que desean formar, actúan como orientadoras de la actividad hacia el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes. Los objetivos funcionan como profecías que eventualmente se cumplirán en la práctica educativa. Los objetivos que suponen los profesores, tienen congruencia con las posturas teóricas a las que se adhieren para interpretar el conocimiento histórico. Como la mayoría de los docentes expresan su pertenencia a la postura dialéctica marxista, esto explica la reiteración de que los objetivos se dirigen hacia la construcción de una conciencia histórica y de crítica social.

El enciclopedismo, como objetivo de estudio, parece estar desterrado en las creencias de los profesores, lo mismo la noción de que el conocimiento de los hechos históricos no son azarosos ni arbitrarios; más bien se observan asunciones como que la historia la hacen los hombres en sociedad, y resaltan la capacidad humana del pensar, en oposición a la analogía *hombre-máquina*<sup>1</sup>. Es significativo que sólo profesores del CB, conciben esta analogía, aunque también es cierta su preocupación para alejarse de la representación del estudiante de bachillerato como una máquina de aprendizaje. Ejemplos de ellos son los siguientes:

*... se pretende que el muchacho no salga robot (CB1),*

*...se intenta que los alumnos no sean humanos robots (CB7), sin embargo la analogía aún está presente en una profesora que menciona: no hay que olvidar que el hombre no solo es una máquina en esta sociedad consumista (CB6).*

Rebasar esta representación, permite restituir al alumno su capacidad de *pensar* los procesos históricos, y su participación en la sociedad como sujeto histórico, por lo que la enseñanza de la Historia tiene el objetivo de construir una forma de pensar la Historia *independientemente que vaya a ser ingeniero, arquitecto... si no tiene una visión de la historia no va a poder hacer nada (CB2).*

La mayoría de los docentes de ambas instituciones enfatizan que los objetivos de la enseñanza de los procesos históricos tienen la intención de construir habilidades cognitivas y actitudes afectivas en los estudiantes, tales como: el que interpreten los conocimientos del pasado y los relacionen con los acontecimientos del presente; propiciar la creación en los estudiantes de una conciencia de que son seres históricos; posibilitar que los estudiantes construyan una conciencia social; ayudar a crear una conciencia de que los alumnos son sujetos históricos; colaborar para que los aprendices se den cuenta de que viven conectados con un orden mundial; apoyar el aprendizaje del *pensar históricamente*; favorecer que los estudiantes asuman una postura crítica, y objetivos encaminados hacia el compromiso de los estudiantes con los propósitos de su sociedad.

Consideramos que el objetivo central de la enseñanza de la Historia es que los alumnos **piensen históricamente**, esto implica que el alumno imagine y se sitúe en cada época histórica para que la pueda comprender... es darles instrumentos para que piensen por sí mismos (CCH9).

Entre las **habilidades cognitivas** que procuran alcanzar y que citan con mayor frecuencia son la *interpretación*, *el establecer relaciones*, *la conciencia social* y la *conquista en los estudiantes de una postura crítica*.

<sup>1</sup> Esta analogía pertenece al momento histórico cuando las máquinas funcionaban con las leyes de la mecánica. Actualmente se habla de *máquinas inteligentes*, y la analogía habrá de redimensionarse.

**- Ejemplos sobre el objetivo de la enseñanza para interpretar y relacionar:**

El objetivo de la enseñanza de la Historia es *para que el alumno interprete y relacione acontecimientos del pasado con los actuales, por ejemplo, al ver los asesinatos de Madero y Obregón, le permitirán interpretar lo acontecido con Massieu (CB3),*

*.. para que el alumno sea capaz de interpretar los acontecimientos (CB5).*

**- Ejemplos de la enseñanza para crear una conciencia:**

El objetivo de la enseñanza es *crear una conciencia de que es un ser histórico (CB4).*

*Es la creación de una conciencia social, es combatir el individualismo, que asuman que es mejor hablar del "nosotros" (CCH1)*

*Que el joven sea consciente de que él como individuo, vive en una determinada época, determinado país, y que es fruto de un proceso histórico... que es un sujeto histórico (CCH5)*

*...que se de cuenta que vive en una sociedad conectada con los hechos de nivel mundial (CCH8).*

*Uno de los objetivos es situar al alumno en su sociedad... (CCH9)*

**- Ejemplos de la enseñanza hacia la construcción de una postura crítica:**

*El objetivo es que sean más críticos, tanto para la historia como para la vida cotidiana (CB4).*

*..que tenga métodos para hacer crítica (CB7)*

*...para que se expliquen la realidad y asuman una postura crítica (CB5).*

*.. es sacar, sí ¡sacar alumnos más críticos! de su situación económica de su entorno social, dónde vive, cómo vive (CB8).*

*Es desarrollar una actitud crítica del entorno social (CB9).*

**Asumir una posición frente a lo que estamos aprendiendo (CCH2)**

*.. hacer un alumno un poco más crítico, que comprenda que es parte de la historia y que no puede abstraerse de ella primero que sea crítico hacia su conocimiento y después crítico en cuanto a su participación dentro de la sociedad (CCH6).*

*el objetivo es mandarlos preparados para enfrentar su realidad, que tengan instrumentos de análisis, por lo menos plantearse preguntas críticamente (CCH9)*



### **- Las actitudes como objetivos de la enseñanza.**

Las representaciones docentes enfatizan más los objetivos cognitivos en la enseñanza de la Historia, escasamente se observan alusiones a la preocupación por construir **actitudes**. Veamos algunos ejemplos que se refieren a su participación en la sociedad, a su compromiso con los propósitos colectivos, a su compromiso con su época y a sus responsabilidades como ciudadanos.

El objetivo de la enseñanza de la Historia es que el alumno sea *crítico en cuanto a su participación dentro de la sociedad* (CCH6).

*...que se comprometa como individuo con los propósitos del país: la democracia, la justicia social, el respeto hacia los demás* (CCH5).

*La enseñanza busca crear un compromiso de los alumnos con su época* (CB7).

*La enseñanza retoma al humano en su totalidad, como un ser que forma parte de su comunidad y de sus responsabilidades como ciudadano* (CB6).

Formar una *conciencia crítica*, es uno de los principales objetivos en la enseñanza de la Historia a nivel bachillerato. Pero, ¿qué implica la noción de conciencia? y ¿qué implica la noción de crítica?

Vinculado con su etimología, el término *conciencia* designa un saber, el saber sobre el hecho de saber. Durante siglos, bajo la tradición cristiana, la conciencia se convirtió en introspección, reduciéndola a un conjunto de representaciones o ideas de las cuales la conciencia era el recipiente; incluso fue considerada como un "haz de luz" que ilumina lo que ocurre en el interior de la cabeza.

Con Marx, se da una inversión, ya no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino que por el contrario, es su ser social el que determina su conciencia. Tanto en Bajtín como en Vigotsky la conciencia es un reflejo activo de la realidad, es algo que se construye desde fuera. La categoría de reflejo no es la imagen del ser humano como un charco estancado, esperando que algo se asome por sus grillas para poder reflejarlo (Silvestri y Blanck, 1993), por lo que no es un reflejo *en* el sujeto, sino *por* el sujeto. La realidad se refleja utilizando instrumentos: herramientas y signos. Estos funcionan como mediadores en su relación con la realidad. *Nuestra conciencia está poblada de signos. Pero esos signos no se incorporan a una conciencia vacía que los estaba aguardando. La propia conciencia es una construcción de los signos. No hay conciencia fuera de ellos* (Silvestri y Blanck, 1993).

La noción de *conciencia*, es uno de los principales constructos en la teoría psicológica de Vigotsky, y según Wertsch (1988), la entiende como la que permite al hombre ser un constructor permanente de la manera de representarse el entorno y no como un reflejo pasivo de la realidad.

Formar una conciencia social en los estudiantes, va más allá de un “buen deseo”, implica que los profesores planeen espacios y oportunidades para ayudar y guiar a los estudiantes hacia la mejora de los niveles de *conciencia social*.

Las representaciones *preactivas*, a las que nos hemos referido en el punto de la *planeación*, permiten anticipar las acciones, los ejercicios y las actividades que harán los estudiantes; además la manera como la harán, así como los contenidos más apropiados para propiciar que la construcción de la conciencia no quede como un buen propósito

El profesor ha de tener en cuenta que representarse el mundo de manera *crítica*, no se realiza de manera espontánea por parte de los estudiantes, implica la participación del estudiante en prácticas guiadas hacia los propósitos que se proponen. Es preciso también anticipar, acciones y situaciones que permitan ver a través de la participación de los estudiantes en las prácticas socioculturales en las que actúan, cómo se está dando la organización de lo que llamamos *conciencia social*. La noción de *acción mediada por instrumentos* puede ser la unidad para analizar cómo se refleja la conciencia en los estudiantes, lo cual permitiría continuar o modificar las acciones docentes.

Lograr el objetivo de la construcción de una *conciencia social*, es un gran desafío para los docentes. No basta con proponérselo como objetivo, implica operativizarlo en la práctica. Es difícil lograrlo, y los resultados de nuestra investigación permitieron conocer los problemas a los que se enfrentan los profesores. Más adelante lo veremos.

El concepto de *crítica* en su origen griego alude a decidir, juzgar, separar, y también se refiere a un momento decisivo de importancia. La Escuela de Frankfurt impulsó la constitución de la ciencia social crítica. Horkheimer (citado en Barco, 1996) afirma que **la crítica es el esfuerzo intelectual que no acepta sin reflexión y por simple hábito de las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes, y procura investigar los fundamentos de las cosas y por conocerlas de una manera definitivamente real**. En este sentido, la crítica implica la búsqueda de supuestos subyacentes para develar y desmitificar, por lo que su potencial creativo consiste en generar propuestas que superen aquello que es sujeto de análisis revisando los sentidos y significados

En el terreno educativo la llamada *nueva sociología de la educación*, con las aportaciones de los estadounidenses Apple (1986) y Giroux (1990); los australianos Kemmis (1988) y Grundy (1991); y en América Freire (1996), entre otros, han aportado análisis teóricos para ponderar la actitud crítica del enseñante sobre aquello que enseña, por qué lo enseña, a quiénes enseña, cuándo y cómo enseñar. Estos autores consideran que los estudiantes no son depositarios de saberes, que lo que se enseña no es un conocimiento acabado, y que la enseñanza se aleja de la pretensión de unificar y homogeneizar el conocimiento en los estudiantes. Las teorías críticas, menciona Barco (1993), procuran el develamiento de las deformaciones, de las presiones y de las restricciones que

operan en el conocimiento acerca de las personas y de la sociedad. Situarse en una enseñanza crítica, implica asumir el objetivo de promover la autonomía y responsabilidad de las personas y los grupos respecto a sus propias vidas. El rol docente desde esta postura crítica, implica que oriente la enseñanza hacia la construcción de habilidades y actitudes que promuevan en el estudiante la búsqueda autodirigida hacia el conocimiento, y enfatice situaciones sobre una enseñanza de cómo pensar, de cómo apoyar la construcción y reconstrucción de las estructuras de pensamiento de los estudiantes, más que decirles qué es lo que habrán que pensar.

Construir una *conciencia crítica* en los estudiantes es un reto enorme para los docentes, y su desafío implica primero, que el docente se comprometa en la construcción personal de una conciencia crítica sobre su identidad como profesor. En nuestro trabajo encontramos que los docentes tienen objetivos suculentos pero resultados magros.

### c. ¿En qué medida se logran los objetivos?

*...poco se logra (CCH8).*

*...una de las causas del poco logro, son los maestros (CB7).*

#### **- Los obstáculos.**

En las respuestas de los profesores resalta la atribución a una serie de situaciones el que no les permitan lograr la construcción de los objetivos en los estudiantes. Entre esas situaciones y condiciones mencionan como obstáculos para el logro de los objetivos, resaltan la extensión de los contenidos, la metodología empleada en la enseñanza, el tiempo insuficiente, los alumnos, los recursos de la institución, incluso los mismos profesores. Veamos algunos ejemplos:

*Bueno, los contenidos son muy extensos, son muy ambiciosos (CB4).*

*Poco se logra. Y creo que lo que rechaza el alumno es el método, porque hemos cometido el grave error de meterle con calzador el marxismo (CCH8).*

*Son muy limitadas las posibilidades de llegar a cumplir cada uno de los objetivos, tanto por las propias limitaciones que ya trae el alumno que entra a primer semestre y que tiende a repetir el texto a copiar los textos... (CB5).*

*El cumplimiento de los objetivos tiene que ver con los profesores le tocaron. Tú sabes que hay profesores que en lugar de motivar al estudiante para que les interese conocer las ciencias histórico sociales, más bien los bloquean, no los inducen hacia el aprendizaje crítico (CB5).*

*Se logran en una medida bastante reducida, una de las causas son los maestros (CB7).*

*Yo creo que depende del desempeño de cada profesor, y la verdad son pocos los que se comprometen (CB8).*

Parece muy sensata la respuesta de un **profesor** cuando menciona que *es difícil si nada más yo lo intento cambiar... ¿qué pasa con la institución, con los medios de comunicación?* (CCH3).

*El profesor se inmiscuye muy específicamente en los contenidos particulares de las asignaturas, y no deja espacio para el sentido del aprendizaje, muchas veces ya no hay tiempo de hacerlo* (CCH5).

*Además los recursos de la institución están cada vez más jodidos...* (CCH9).

### **- La renuncia a enfrentar la respuesta.**

Encontramos también respuestas que manifiestan cierta renuncia a enfrentar la pregunta.

*Bueno, no te puedo decir si esto funciona, habrá que hacer un seguimiento, incluso hasta que terminen una carrera* (CCH4). Esta representación puede sugerir una contradicción, o quizá un desconocimiento de lo que implica que los estudiantes sean considerados *sujetos históricos*. Si los docentes, como hemos visto, conciben al estudiante como un sujeto histórico, desconocen que éste exprese su conciencia en la cotidianidad del aula, es decir, que exprese objetivamente la organización de su conciencia en la dinámica de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

*Los alumnos son los que te pueden decir si esto funciona...* (CCH4). Es una representación que se dirige a la renuncia de la reflexión de los compromisos laborales docentes, es una renuncia a observar lo que cada día *le dicen* los alumnos por medio de sus actividades cotidianas del aula, por lo que no hay que esperar *hasta que terminen una carrera*, si es que la terminan.

Esta actitud de ausencia de reflexión ante el trabajo que se realiza cada día, se presentó durante el momento de la entrevista en un profesor: *bueno, esta pregunta me deja pensando lo que nosotros logramos de lo que nos proponemos y casi no me la había hecho* (CB9).

Es interesante encontrar este tipo de representaciones, pues hacen saber que la investigación no sólo permitió la búsqueda de información para su posterior análisis, también permitió el análisis de la propia actividad docente. La siguiente representación docente, también desconoce los cambios que pueden observarse en la mejora de la actividad del estudiante en el salón de clase, sitúa los resultados hasta una etapa posterior, a la etapa laboral.

*Yo te quisiera decir hay dos o tres personas que son funcionarios públicos y que están haciendo un trabajo propositivo* (CCH4). Además de indagar el supuesto que haya o no funcionarios públicos egresados del CCH, la profesora concibe el cumplimiento de los objetivos desde un punto de vista utilitarista. Es la concepción que sustenta el

*ranking* de las universidades sajonas, en donde la *calidad* se mide no solo por el número de egresados que tienen trabajo, sino por los niveles ocupacionales que consiguen, y en donde la lógica sería, *mientras más altos niveles laborales mayor calidad educativa*. Habría que ponderar también que los objetivos del Colegio. no están expresamente encaminados a la formación de empresarios o funcionarios públicos como lo hace explícitamente, por ejemplo, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

**- Niegan que se puedan lograr resultados.**

Encontramos un supuesto, en el cual se desconocen los aprendizajes previos de los estudiantes, como si los alumnos comenzaran de cero, lo podemos ver en la siguiente representación... *en este nivel apenas estamos sembrando las bases, por lo que es difícil conseguir los objetivos que nos proponemos (CB3)*. ¿Cómo compaginar la idea de un *sujeto histórico* que viene formándose a través de procesos continuos desde su nacimiento, y la idea de que apenas se estén poniendo las bases?

Hay quien menciona que los objetivos no se logran... *bueno, el programa indica que hay que crear una conciencia para que el estudiante pueda transformar su realidad. Pero yo no estoy de acuerdo en que pueda transformarla en este nivel (CB2)*. Esta creencia libera al profesor del intento de hacer algo. Además, resulta extraña la presencia de esta representación en profesores de ciencias sociales, en donde el *cambio* es una constante.

Está implícita la creencia de que hasta que sean adultos, hasta que terminen los estudios profesionales, o hasta que ocupen puestos directivos, los estudiantes van a poder transformar su realidad.

El profesor desconoce que en nuestro mundo actual el poder civil, a través de los aproximadamente diez mil Organismos no Gubernamentales (ONG's), tiene presencia en los problemas nacionales.

Es interesante observar en otro profesor, una creencia opuesta y quizá más coherente con los propósitos de la enseñanza de la Historia al considerar que si los estudiante son sujetos históricos *...deben aprender que la Historia no es un concepto abstracto, sino que es un proceso, que se da en el hombre desde que nace hasta que muere (CCH8)*. Y si es un proceso permanente, no podemos aceptar las sugerencias de que los logros no se podrán observar sino hasta muchos años después del bachillerato; esto sería desconocer la riqueza que la adolescencia brinda para construir un pensamiento formal y actitudes que comprometan al estudiante hacia una acción en el mundo en el que viven.

Sembrar las bases, y posponer hasta la vida adulta la manifestación del cambio en el adolescente, no deja de ofrecer posibilidades de logro, pero asumir, como lo dice un profesor que *más bien los objetivos se están perdiendo... y que, ya no son los mismos que dieron origen a la institución, y a la misma enseñanza de la historia... porque los profesores ya*

no contribuyen a su cumplimiento (CB6); es asumir una postura negativa, es posesionarse de la idea de un retroceso

**- Los que consideran que sí hay cumplimiento de objetivos.**

Llama la atención que solo encontremos representaciones de profesores del CCH en este apartado, y que hayan sido nada más profesores del CB quienes negaron que se puedan obtener resultados, sería muy aventurado suponer que los profesores del CCH, tengan una concepción más clara de lo que es significar al estudiante como *sujeto histórico*.

Entre las representaciones del pensamiento docente que conciben la existencia de cumplimiento de los objetivos, aunque sea de manera parcial, o de que al menos se intente conquistarlos, son las siguientes:

*Observo los cambios en la dinámica de la clase, la manera como externalan su posición ante determinados hechos de la historia, y también lo observo cuando uno platica con ellos (CCH1).*

*Por lo menos logro despertar el interés de algunos alumnos sobre las perspectivas de análisis, acerca de los hechos históricos para que los relacione con su vida cotidiana (CCH2).*

*Ellos, (los alumnos), dicen: "hay maestra, ¿Qué podemos hacer si estamos cerca de Estados Unidos?". Por lo menos que empiecen a preguntarse si se puede o no hacer un cambio. Entonces yo digo ¡Ya hay algo! ¡Algo ya se despertó en ellos!...En clase se puede observar algunos cambios, por ejemplo, cuando alguien no participa al inicio de las clases, termina el semestre preguntando. Y si se atreven a preguntar, uno dice ¡por lo menos logré despertar algo! (CCH3)*

*Lograr una actitud crítica es muy complejo, es un proceso de toda la vida, pero al menos intentamos que pueda distinguir las fases históricas y que reflexione que él puede moverse en el ámbito que está viviendo (CCH6)*

*Creo que hemos avanzado. Siempre es mejor fijarse metas altas que no fijarse ninguna o demasiado bajas... No, no creo que se alcance todo.. se alcanza en dos niveles, a la mejor de 100 alumnos, 20 salen bien. Pero esos 80 tampoco te salen igual, que como saldrían si hubieran estudiado en otra escuela (CCH9)*

Las representaciones de profesores del CCH, son más alentadoras, manifiestan la posibilidad de construir los objetivos que se tienen propuestos, aunque no siempre con resultados totales.

## 4

### Los contenidos.

**Los conocimientos que los profesores intentan que sus alumnos aprendan**

- a. Los conocimientos conceptuales.**
- b. Los conocimientos procedimentales.**
- c. Los conocimientos actitudinales y de valores.**
- d. Las limitaciones de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos.**

En este apartado mencionamos los principales conocimientos que los profesores intentan que sus alumnos aprendan

Los contenidos se tomaron en el caso del CB, de las materias de "Historia de México en el Contexto Universal I y II". Las unidades temáticas que analizan en la primera asignatura son la Independencia, la Reforma y la Revolución, y en la segunda asignatura, los programas consideran contenidos desde la Revolución hasta nuestros días. Ambas asignaturas procuran vincular las etapas históricas nacionales con acontecimientos mundiales, entre ellos, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y las Guerras Mundiales. Las asignaturas se dan en tercer y cuarto semestre, respectivamente. Es importante resaltar que la primera unidad temática, y de manera contrapuesta a lo que sucede en el CCH, se refiere a las Teorías de la Historia con la intención de *conocer cuáles son las formas de conocer la historia, y ver las diferentes corrientes de interpretación de la histórica (CB5)*

En el caso del CCH, existe todo un semestre para abordar Las Teorías de la Historia, pero se da hasta el cuarto semestre, después de "Historia Universal Moderna y Contemporánea que se da en el primer semestre, de la asignatura de "Historia de México I" que se imparte en el segundo semestre, y de "Historia de México II" que se enseña en el tercer semestre. En el CCH se observa una mayor cantidad de tiempo para enseñar y aprender conocimientos históricos a través de cuatro semestres, el doble de tiempo del que se le dedica en el CB, lo cual permite suponer diferente preocupación por el conocimiento histórico en ambas instituciones

Hemos clasificado la información en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

#### **a. Los conocimientos conceptuales.**

*Los conflictos, el imperialismo, el capitalismo (CCH10).*

En las representaciones de los profesores del CB, no existe un concepto que domine que sea representativo, más bien se observa una dispersión de conceptos que intentan que los alumnos aprendan. Ningún concepto está presente en más de dos profesores. Podría esperarse lo contrario, si tomamos en cuenta que los profesores realizan una *planeación cerrada*, y que además, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje sufren controles institucionales



¿Cuáles son los principales contenidos conceptuales que intentan lograr en el CB?

*El cambio social... el desarrollo y el subdesarrollo (CB1).*

*El neoliberalismo... la modernidad, (CB3)*

*El poder (CB4).*

*Las élites del poder... conservadores, republicanos... la iglesia... caudillismo (CB5).*

*El liberalismo... la burguesía... el capitalismo... el nacionalismo (CB6).*

*La globalización... soberanía nacional... democracia... unidad nacional (CB7).*

*La modernización (CB8).*

*El capitalismo, para ver cómo se orienta la economía en México (CB9)*

*El nacionalismo... el liberalismo (CB10).*

En los profesores del CCH encontramos una convergencia sobre la enseñanza de determinados conceptos. Quizá la existencia de un clima colegiado, a pesar de que no hay programas oficiales, pueda ser significativo en la coincidencia de propósitos comunes para que los alumnos aprendan conceptos similares en los diferentes grupos. El concepto de *capitalismo* y los que están involucrados con cambios violentos en las transformaciones de los países, como *revolución*, *conflicto*, y *movimientos de liberación social*, aparecen como los contenidos más representativos:

*El capitalismo... revoluciones burguesas... movimientos de liberación nacional (CCH2).*

*Revolución... imperialismo (CCH3).*

*Capitalismo, sus diferentes fases, cómo se originó... la libre competencia... el imperialismo... conflictos entre potencias... liberación nacional... socialismo (CCH4).*

*El capitalismo, sus orígenes y la influencia que tiene (CCH8).*

*El capitalismo, su formación, desarrollo y crisis (CCH9).*

*Los conflictos, el imperialismo, el capitalismo (CCH10).*

## **b. Los conocimientos procedimentales, habilidades y estrategias.**

*...la habilidad de la lectura, que se acerquen al texto de manera crítica, que se pregunte ¿Quién escribe? ¿Por qué escribe? ¿Para quién escribe?... que comprenda los significados de los términos (CCH6).*

*Les pido que hagan un resumen, que realicen un análisis y una crítica de los materiales de lectura (CB3).*

### **- Las habilidades para investigar.**

Reunimos aquí. las habilidades para la búsqueda de información. la recopilación de información, la estrategia para plantear preguntas que guíen la investigación, entre otros.

*Procuro que los estudiantes sean capaces de recopilar material. . que busquen información (CCH4).*

*. .que empiecen a **investigar** por su cuenta, que antes se pregunten sobre la idea de lo que van a hacer, que se pregunten qué pueden obtener de un personaje histórico (CCH6).*

*Les transmito cómo llegar a la información, aunque sea el uso del directorio telefónico para que ubiquen las bibliotecas, los museos y los centros culturales (CB2). Sin duda. el uso del directorio exige una habilidad para utilizar este tipo de instrumento, pero no deja de ser cierto que demanda capacidades propias de estudiantes de niveles educativos anteriores. Reducir la enseñanza de habilidades a este instrumento, implícitamente se está desvalorizando la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato.*

### **- Habilidades de lectura... de lectura crítica.**

*Busco que comprendan la lectura. . (CCH2)*

*Procuro que tengan **habilidades para la lectura**...les pido que hagan anotaciones, que comenten, entre ellos, las ideas generales, los elementos que les llamaron la atención (CCH7)*

*...la habilidad de la lectura, que se acerquen al texto de manera crítica, que se pregunte ¿quién escribe? ¿Por qué escribe? ¿Para quién escribe?... que **comprenda los significados** de los términos (CCH6).*

*Les pido que hagan un resumen, que realicen un **análisis y una crítica** de los materiales de lectura (CB3).*

*Que el estudiante lea el periódico para que esté al día de lo que está pasando en el país, que lo **analice** (añade una actitud) y que tome posición (CB9).*

*Que **reflexionen** sobre los acontecimientos que viven cada día, por ejemplo ¿Cómo se comportaron en el paro? ¿Fueron de los que votaron por el paro? ¿Fueron de los que tomaron clases extramuros? ¿Acompañaron a sus compañeros en el paro? (CCH1).*

*Básicamente procuro que tengan la **habilidad de análisis** de los hechos pasados (CCH3).*

### **- La habilidad de comparar textos.**

Además de que sean capaces de buscar información, y de la lectura de los textos deben ser capaces de comparar una fuente con otra (CCH4)

### **- La habilidad del trabajo grupal.**

*...uso estrategias para que discutan en grupo, para que realmente trabajen en equipo, (y lo conecta con una actitud), para ellos valoren su propia realización y su reconocimiento mutuo... que cada uno se de a valer en el grupo (CCH1).*

*...me interesa que hagan el trabajo en equipo (CCH4).*

*...que comenten, entre ellos, las ideas generales (CCH7).*

### **- La habilidad para exponer de manera oral.**

*Una de las habilidades que favorezco es que expongan sus ideas (CCH1).*

*...que sean capaces de exponer sus propias ideas... (CCH4).*

### **- La habilidad para expresarse de manera escrita.**

*Procuro que además de expresarse oralmente, lo hagan por escrito (CCH2).*

*Que en la escritura puedan sustentar lo que escriben, y que expresen claramente su pensamiento (CCH6).*

*Busco que descubran sus habilidades para redactar. ¡Muchos redactan mejor que uno, no se si en casa haya un profesionalista, y les enseñe cómo hacerlo (CCH8).*

Si analizamos el conjunto de las respuestas de este profesor, observamos una supuesta contradicción. Aquí se refiere de manera elocuente a la ayuda que supone que la familia otorga a los estudiantes, sin embargo, en otra parte de la entrevista, al comentar sobre los problemas de aprendizaje, menciona que *uno de los mayores problemas del aprendizaje de los alumnos, es que en la casa, les prenden la televisión para tenerlos quietos.* Supuesta contradicción, porque expresa representaciones refiriéndose a alumnos diferentes.

### **- La habilidad de un juicio propio.**

*...que sean capaces de elaborar su propio punto de vista, que no se queden con lo mío (CCH4).*

*Que empiecen a ser críticos frente a su propio conocimiento, incluso que estén cuestionando lo que yo les digo... esto es muy difícil lograrlo (CCH6).*

*Que aprendan el estar abiertos a las cosas que van descubriendo. Incluso les digo ¡Agua con lo que les digo!, Porque a lo mejor un nuevo conocimiento me contradice. Que aprendan a cuestionar lo que se les está dando... (CCH9).*

### **- Habilidades específicas al conocimiento histórico**

*Les transmito cómo hacer un **análisis comparativo** entre capitalismo y socialismo, para que vean sus ventajas y desventajas (CB5).*

*Que **comprendan** los procesos históricos de la larga, mediana y corta duración, que comprendan que lo que hoy vivimos es por el capitalismo (CCH5).*

*Que tengan habilidad para identificar el tiempo histórico... (CCH8).*

*Que conozca la **manera de abordar el estudio histórico**: el uso de la encuesta, el análisis periodístico, la lectura crítica de un libro, que aprenda incluso qué edad tenía el autor cuando lo escribió . que aprendan a que la historia no es algo acabado (CCH9).*

### **c. Los conocimientos actitudinales...normas y valores.**

***Mi forma de propiciar los valores me identifica como una protectora de las costumbres, porque cuando es 15 de septiembre, les hablo de la actitud nacionalista, de lo que es el patriotismo (CB6).***

***Que los alumnos tengan una actitud crítica frente a su propio conocimiento, incluso, que estén cuestionando lo que yo les digo. Que tengan la capacidad de decir ¿será cierto? (CCH6).***

Hay quienes de manera atinada no desarticulan la construcción de habilidades y estrategias cognitivas con la construcción al mismo tiempo de actitudes y valores. Así por ejemplo, a la habilidad de investigar, unen la actitud de investigar, a la habilidad de crítica, la enlazan con una actitud crítica; a la construcción del aprendizaje a través de estrategias grupales, las vinculan con una actitud comprometida y responsable con el trabajo grupal; a la habilidad de leer, la relacionan con la construcción de la emoción por la lectura; a la habilidad creativa, le corresponde una actitud creativa, y a la habilidad para exponer oralmente, que lo hagan sin miedo, que lo hagan con seguridad. Veamos unos ejemplos:

#### **- Actitud de investigación.**

***Mira, la idea es ir generando una actitud investigativa, para que el estudiante no se quede solo con la opinión del profesor, o de la opinión de un solo artículo, que vea que es necesario problematizar, que busquen, que indaguen... se les deben dar tips para indagar (CB5).***

***Que tengan una actitud de búsqueda, que no se queden esperando siempre a que el maestro les va a decir todo, sino que vayan a la biblioteca, hemeroteca, archivos. (CCH8)***

### **- Actitud crítica, actitud de no conformarse**

Que los alumnos tengan una **actitud crítica** frente a su propio conocimiento, incluso, que estén cuestionando lo que yo les digo. Que tengan la capacidad de decir ¿será cierto? (CCH6).

Resalto la **actitud de no conformarse** con una información con un punto de vista... (CCH4).

Busco una **actitud crítica** ante el conocimiento... porque si no entendemos el pasado, tampoco vamos a entender el presente, mucho menos vamos a visualizar el futuro (CCH7).

### **- Actitudes hacia el trabajo grupal, y la confianza en los alumnos**

Que se integren de manera **comprometida y responsable** al trabajo grupal... (CCH3)

Les hago trabajar en grupo, y en grupo ellos se apoyan... que se den cuenta que no están solos (CCH4).

Sí, mira, la **actitud fundamental** es la de **respeto hacia la visión del otro**... los estudiantes son muy duros con ellos mismo, si alguien dice algo, de pronto es reprimido por ellos mismos y también por el profesor... (CB5)

...una de las **actitudes** que procuramos es que puedan **expresar su conocimiento con confianza y seguridad** (CCH6).

...que **no les de miedo al hablar**...al principio unos tiemblan, otros enmudecen y la mayoría te lo dice de memoria, cuando tienen que exponer...(CCH4).

### **- Actitud hacia la lectura**

Busco que se emocionen con la **lectura** para que cuando termine el curso lean, ya no por presión de entregar una tarea, sino para que entiendan más su vida de cada día (CB9).

...procuro fomentar el **hurgar, el preguntar**... que tengan una **actitud creativa**... pero a veces no se logra (CCH4).

### **- Valorar la realidad y compromiso social**

...que expliquen y **valoren** lo que está pasando en su realidad (CCH3), en este mismo sentido otro profesor menciona que el estudiante esté al día de lo que está pasando en el país, que lo analice y **tome posición**... para que se comprometa con las necesidades sociales (CB9).

...ir forjando en ellos una **conciencia** de que son seres humanos y de que tienen derecho a vivir... eso fundamentalmente (CB1).

### - **El valor de la puntualidad**

También encontramos una representación relacionada con el valor de la puntualidad. *que reconozca el valor de la puntualidad, de la precisión del momento para entregar un trabajo. Están acostumbrados a dar excusas ¡No pude venir! ¡Se murió mi abuelita! Y su abuelita se les muere varias veces en el semestre. Trato de que sean responsables, para que cuando encuentren trabajo, no sufran porque deben llegar a tiempo. Si no lo hacen, los corren, pero en el CCH entran a la hora que quieren y no pasa nada, y no contribuimos a que valoren la responsabilidad (CCH6)*

### - **El valor del nacionalismo**

Finalmente hay dos representaciones que se refieren a la construcción de actitudes hacia la conservación de un **nacionalismo**, pero de un nacionalismo entendido de manera simple y unidimensional. Unidimensional en cuanto a que las representaciones docentes pueden sugerir que la existencia de la nación se reduce a conservar un *costumbrismo popular* y a conmemorar fechas con un sentido historicista.

*Mi forma de propiciar los valores me identifica como una protectora de las costumbres, porque cuando es 15 de septiembre, les hablo de la **actitud nacionalista**, de lo que es el patriotismo; y cuando es día de los muertos les hablo del respeto a nuestras costumbres, y además soy la responsable de poner la ofrenda (CB6).*

*Debemos insistir constantemente en el respeto a los pueblos indígenas, y promover el conocimiento de su cultura para no olvidarlas (CCH8).*... pero cuando se refirió a la conservación de esas bellas ropas que traen las mujeres indígenas de Oaxaca, preguntó *¿cómo se llama esa ropa? (Huipiles).*

¿Cómo va a promover el profesor el conocimiento de la cultura indígena, si al menos en el ejemplo que dio, ignora la cultura indígena? Escasamente se aprecia una oferta de enseñanza de un nacionalismo capaz de asegurar una construcción de actitudes y valores que propicien en el estudiante favorecer la cohesión social que permita mantener el vínculo de la comunidad nacional. El nacionalismo, según Gutiérrez y Gutiérrez (1993), ha de ofrecer una percepción para comprender la realidad actual en cuanto a la política, a la económica y a la cultura de nuestra **nación**, y aún más, las tendencias probables de la evolución de nuestro país, es decir del proyecto de nación que procure mejores condiciones de vida para todos. Del estudio de Gutiérrez y Gutiérrez, hemos retomado la referencia de las siguientes investigaciones. Para una comprensión más amplia de las creencias y representaciones en torno al curso histórico de este concepto y el papel socializador de la escuela Latapí (1983) y Vázquez (1987) analizan la función histórica de la escuela para romper con visiones particularistas que antepusieron pertenencias regionales, y sobre la labor de la escuela en la configuración de las identidades colectivas Lerner (1982) ofrece datos significativos. También son interesantes los resultados que mencionan la pérdida progresiva de la escuela como lugar privilegiado de interpelación nacionalista

Ahora sabemos que los niños conocen menos de personajes y héroes de la historia nacional, que de los *superhéroes* de la televisión (Esteinou, 1990). Hay investigaciones que evidencian que la crisis económica de nuestro país puede ser el principal elemento corrosivo de la nacionalidad. Los resultados de la Encuesta Mundial de Valores, indican que al inicio de los ochenta, más del 80% se sentía orgullo de ser mexicano, y en la segunda aplicación de la encuesta, en 1990, sólo el 54% manifestaba estar orgulloso de ser mexicano (Alducín, 1989). Y con relación a la representación de la profesora de ser una *protectora de las costumbres*, los hallazgos de una investigación (De la Peña y Toledo 1992), sobre los elementos que los identifican con México, los símbolos patrios aparecen en primer lugar (34%), por encima de idioma y raza (21%), y de tradiciones y costumbres con un 18%.

#### d. Las limitaciones de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos

***Los contenidos son extensísimos (CB2).***

***No podemos darle al alumno tanto en tan poco tiempo (CCH8).***

Procurar que los estudiantes construyan el conocimiento y que los profesores puedan enseñarlos adecuadamente es limitado, al menos, por dos aspectos que tradicionalmente se han manejado como contradictorios. Por una lado, los contenidos son excesivos, y por otro, el tiempo es reducido. Hemos mencionado que la carencia de *tiempo* es una de las quejas perennes de los docentes para la implementación de la enseñanza. La escasez de tiempo hace difícil la planeación, el comprometerse con los esfuerzos de innovación, de reunirse con los compañeros o detenerse a reflexionar sobre los propios objetivos y progresos. Una de las consecuencias del tiempo limitado y de la exigencia de *enseñar* contenidos abrumadores, es la *intensificación* de la enseñanza, en detrimento del perfeccionamiento y el desarrollo profesional del docente para procurar mayor calidad en las maneras de enseñar, y en propiciar mejores posibilidades de aprendizaje en los estudiantes (Hargreaves, 1995).

*Los contenidos son extensísimos, el tiempo no nos alcanza, tenemos que darles una pincelada de cada uno de los temas, no puede uno llegar a profundizar. Tenemos que ser horrados, para llegar a una crítica verdadera, ¡es muy difícil!, Por lo extenso de los programas (CB2).*

*No podemos darle al alumno tanto en tan poco tiempo. Nuestros programas abarcan muchísimo, desde el origen del hombre hasta lo que sucedió ayer (CCH8).*

*Es verdaderamente difícil la carrera que tenemos contra el tiempo... es horrible. Con más tiempo se podrían trabajar mejor los conceptos (CCH4).*

Para no seguir haciendo más de lo mismo, en caso de que se les de mayor tiempo para la enseñanza, y aprovechar el tiempo que tienen asignado. el trabajo de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) ofrece información valiosa sobre el aprendizaje y la enseñanza de los hechos y conceptos de los procedimientos y de las actitudes



## 5

**Los métodos de enseñanza**

- a. Las actividades de inicio.
- b. Las actividades durante los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.
- c. Las actividades para el final de la sesión.
- d. ¿Considera que dichos métodos son propios de las ciencias sociales?

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son extremadamente complejos. La racionalidad positivista ha olvidado muchas veces esta complejidad, estableciendo a partir de estudios de laboratorio o de principios descontextualizados, conclusiones generales y totalizadoras sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La tentación de establecer pautas y modos de enseñar universales a partir de una teoría, ha sido la expectativa de muchos docentes a fin de dar una respuesta concluyente y definitiva a la pregunta de cómo enseñar (Zabaia, 1993). Más que preguntarnos ¿cuál método educativo, de los múltiples que ofrecen las corrientes pedagógicas y psicológicas es el mejor? Primero habremos de dar respuesta a una serie de interrogantes ¿qué queremos enseñar? ¿cuáles son los propósitos de la enseñanza? ¿qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes queremos que los alumnos construyan? Una vez que se tengan respuestas claras, habrá que seleccionar el camino, el *método*, más pertinente, los tipos de actividades que permitirán la construcción del aprendizaje, la secuencia de las actividades, los materiales más oportunos, el tipo de relación que propiciará los resultados esperados, la cantidad y calidad de apoyo que se brindará durante los procesos de la enseñanza y del aprendizaje incluso habrá que prever los momentos de reflexión sobre cada uno de los componentes del método elegido para asegurar la conquista de los propósitos.

En las representaciones de los docentes de nuestra investigación, sabemos que los propósitos que ellos priorizan, se orientan hacia la construcción de aprendizajes para que los estudiantes *piensen históricamente, adquieran una postura crítica, una conciencia histórica, un pensamiento crítico*, y que también *construyan actitudes, como el comprometerse en los cambios sociales de nuestro país*. Hemos visto también, que los profesores mencionan que los objetivos de aprendizaje, escasamente se logran. Una explicación podría ser el que no utilizan los caminos adecuados, y que las actividades y estrategias que eligen, no son las más apropiadas (Díaz, 1996). Antes de dar algunos ejemplos es pertinente mencionar que la decisión para elegir las actividades cambian, según tengan los profesores una o dos horas para dar la clase, (CB5), (CB6), (CB8). Veamos las actividades que, según los profesores, transcurren durante un día de clase.

#### a. Las actividades al inicio de los procesos de enseñar y aprender.

*Análisis sus expectativas, para ver si les gusta la materia (CB1).*

*Les digo cómo vamos a trabajar... les digo cómo deben abordar el análisis de las noticias y que apoyen sus juicios con argumentos... les digo que tienen libertad para expresar sus ideas, aunque sean contrarias a las mías, se las acepto siempre y cuando tengan argumentos (CB9).*

### **- Saludo**

*Primero los saludo... (CB7).*

*Llego y saludo... (CB2)*

### **- Pasar lista de asistencia**

*...les paso lista, porque a mí me interesa saber quién viene (CB7).*

*Se pasa lista (CB8).*

*...paso lista porque es un requisito (CB2).*

### **- Evaluación diagnóstica**

*Primero hago una evaluación **diagnóstica** para ver los conocimientos que traen (CB1)*

*Hago una evaluación **diagnóstica** (CB9).*

*Al inicio, comienzo con una evaluación **diagnóstica** (CB9).*

*A veces les digo ¿qué contenidos vamos a ver? ¿Cuáles son los objetivos de hoy? (CB3)*

*Inicio la clase con un cuestionario que dejé investigar en la clase anterior... (CB4).*

*Por principio pongo el tema en el pizarrón, y hago una evaluación **diagnóstica** de manera oral... después les **digo** los objetivos y comienzo a hacer un cuadro sinóptico (CB6).*

### **- Análisis de expectativas**

*Analizo sus expectativas, para ver si les gusta la materia (CB1).*

*Analizamos los objetivos de la sesión del día (CB7)*

### **- Encuadre**

*En segundo lugar les digo lo que van a necesitar para abordar el conocimiento, como la bibliografía, el tipo de actividades que haremos, como la exposición en equipos (CB1).*

*Les digo cómo vamos a trabajar... les digo cómo deben abordar el análisis de las noticias y que apoyen sus juicios con argumentos... les digo que tienen libertad para expresar sus ideas, aunque sean contrarias a las mías, se las acepto siempre y cuando tengan argumentos (CB9).*

El establecimiento de las condiciones y de las maneras de proceder en la enseñanza y el aprendizaje, y la forma como se les comunica tales disposiciones a los estudiantes, quizá propicie la transformación de representaciones equívocas que puedan tener éstos con relación a sus profesores, y puede abrir espacios para

una actuación espontánea entre los actores del aula. Por ejemplo, cuando desde el inicio se invita a los alumnos a expresar libremente sus ideas y que lo hagan apoyándose con *argumentos*, el profesor está orientando su práctica hacia la posibilidad de construir un pensamiento crítico en los aprendices sobre todo si supone como Mayers y Goodchild (1990), que un **argumento es una declaración que describe algo, que es una afirmación de algo, y que va acompañado de un soporte empírico o una evidencia, y que finalmente, tiene un soporte teórico o explicación, que sustenta dicha declaración.** También nos parece interesante el hecho de que el profesor *les da* libertad de expresar sus ideas lo cual nos parece bueno, pero *propiciar y alentar* las oportunidades sería mejor. Otras representaciones de *encuadre* son las siguientes:

*En mis clases, jamás hago una calendarización, si doy el tema a un grupo, ya los demás no preparan y así, todos investigan el tema, y el día de clase yo decido quién expone, y escojo a otro grupo para hacer el análisis, y a otro para hacer preguntas...* (CCH10)

*les doy herramientas de trabajo en sentido metodológico, de cómo vamos a trabajar, de técnicas de investigación les digo cómo elaborar fichas de trabajo* (CCH10)

Establecer el *encuadre*, puede anticipar el tipo de la *ayuda* y el *apoyo* que el docente dará a los estudiantes. Un ejemplo de la ayuda que dan los profesores, lo podemos ver en la siguiente representación. *Si les toca exponer, en el transcurso de la exposición yo estoy interviniendo para orientarlos en centrar el tema, para que no se desvíen, les voy indicando sus fallas, pregunto y resuelvo las dudas de los alumnos* (CB1).

## b. Actividades durante los procesos de la enseñanza y del aprendizaje

*Les doy una guía de lectura para que la preparen y se discuta en clase a través de un trabajo grupal...* (CCH2).

*Llego y les digo ¡vamos a ver tal tema!...luego hago un cuadro sinóptico y lo expongo... a mí me da buenos resultados* (CB2).

### - Trabajo en equipos

*Los divido en grupos para que analicen el texto* (CB5).

*En mi clase un equipo se adueña del salón de clases, y les digo ¡ustedes son la autoridad! Y lo que suceda en clase queda en sus manos. Ellos tienen que conducir la exposición, de su tema, de su investigación. Es un momento para vencer su timidez y su inseguridad. Cuando las cosas ya no van bien, yo intervengo, y les digo ¡no me dejen entrar en su espacio, porque comienzo a apropiarme de la clase! Y me dicen ¡no se meta, déjenos a nosotros! y como que se vuelven responsables. Les digo que el éxito del grupo no está en que el otro haga, se trata en que cada uno haga algo y cuando me dicen que no exponen porque los demás no trabajaron, les digo, ¿qué hiciste tú? Eso que hiciste, ¡expónlo! Insisto en que la investigación tiene que hacerse en dos planos primero en lo individual y después en equipo. El vicio que traen del trabajo en equipo, es*

*que esperan que trabaje el otro. Les digo ¡Aquí no se divide el artículo, aquí es totalidad, si no, no lo van a entender! (CCH1).*

*Les doy una guía de lectura para que la preparen y se discuta en clase a través de un trabajo grupal, para que después se exponga en toda la clase (CCH2).*

*Ellos elaboran materiales didácticos, y los explican, hay participaciones ya sea en equipo o de manera individual (CCH3).*

*Una profesora menciona que favorece el establecimiento de relaciones de bienestar entre los profesores y los alumnos. Este es un elemento que no ha estado presente en las concepciones de otros docentes... si veo que al grupo le falta integración, hacemos un espacio para dinámicas grupales... me interesa establecer un nivel de confianza en el aula (CCH10).*

### **- Las preguntas**

*Pregunto si hay dudas de la clase anterior y las aclaro... luego un alumno hace un cuadro sinóptico en el pizarrón, el cual resulta de lo que les voy preguntando (CB8).*

*Primero es hacer preguntas directas ¿Qué les pareció el texto? ¿Qué dice el autor?. Pienso que una manera de estar seguros que leyeron el material es preguntarles... también les hago preguntas que no están en el texto, lo que implica que analicen el texto para ver cómo derivan la respuesta (CB5).*

*Hago preguntas para que den su opinión, y para que el conocimiento lo relacionen con la vida actual... ante un hecho hacemos cuestionamientos, vemos sus causas, las consecuencias, las interrelaciones, consideramos en qué son trascendentes los hechos y las consecuencias políticas económicas y sociales que tienen para nuestra época (CB7).*

Además de que el profesor propicia que los estudiantes puedan expresar su opinión, la estrategia de hacer preguntas para el aprendizaje de los conocimientos históricos, se orienta hacia la búsqueda de relaciones entre los acontecimientos pasados y los actuales. Carretero (1995), menciona que una de las tareas educativas reside en que la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente. En esta interrelación entre el ayer y el ahora, es pertinente actuar con prudencia para no juzgar con los valores actuales, los acontecimientos o los personajes del pasado. Tomar en cuenta ésto, permite la construcción de *pensar históricamente*.

### **- Mapa conceptual**

*Les pido que hagan un mapa conceptual del contenido, para que relacionen los conceptos, y que saquen conclusiones (CB5).*

- **Ejemplos prácticos de procedimientos para el conocimiento histórico**

Los dos ejemplos siguientes además de ser procedimientos prácticos para el aprendizaje de la Historia, evidencian una serie de habilidades que los estudiantes habrán de construir:

*Para que se entienda la historia y para despertar interés, la dirijo hacia algo práctico. Me ha dado resultado llevar a los alumnos y dividirlos en equipo, hacia una parte de actividad fuerte de la escuela, por ejemplo la biblioteca, las canchas de juego, y les doy 30 minutos para que **hagan una observación** de lo que quieran, y si quieren **entrevistar a alguien**, ¡que lo hagan! Después llegamos al salón y empiezan a **comentar** equipo por equipo lo que vieron. Vamos anotando en el pizarrón algunas observaciones .. alumnos entrenando fútbol... alumnos peleando.. cómo vestían .. cuántos eran y otros detalles. Lo esencial es que trato de ubicarlos en los diferentes relatos que dan, como posibles maneras de escribir la historia. Y les recuerdo lo que decía Herodoto, que solo puede hablar de la historia el que la ve. Por ejemplo, les digo, "ustedes que no vieron a los que entrenaban fútbol, no pueden hablar de ello, ustedes estaban observando otra área". Y con esto nos metemos en las maneras de interpretar la Historia. Incluso un equipo que hizo entrevistas, varió su apreciación entre ellos. **Después de la experiencia viene la teoría**. Con esto ven que la Historia no es algo muerto, y que vean lo que la experiencia tiene que ver con la totalidad (CCH7).*

*Dividía al grupo y les decía ustedes van a leer la rebelión de Espartaco, y ustedes **van a hablar** como amos... entonces ¡eran unos agarrones! Pero **basándose en argumentos**. También lo hacía de la época feudal con las diferentes clases sociales y lo mismo con el capitalismo.. (CCH9)*

- **Las actividades de apoyo fuera del aula: museos, exposiciones...**

*...las siguientes actividades no suplen la clase, pero son un apoyo para la enseñanza de Historia de México, pues en la ciudad hay un chorro de museos, obras de teatro, exposiciones como "Los Instrumentos de Tortura" y "La Historia del Mueble en México". Recuerdo la exposición de "la Maja Desnuda" en Bellas Artes. ¡Era un atascadero de gente ahí! Enfrentarlos a un Velázquez o a un Goya, es una experiencia única (CCH9).*

- **El profesor actúa, el alumno observa**

También encontramos actividades en donde los profesores son los que realizan las actividades, ellos *dicen* los contenidos, *hacen* las preguntas, *exponen* el tema. Un profesor supone que este tipo de método, le da *buenos resultados*. Posiblemente tenga razón, puede ser que sólo le interese la enseñanza, pero no el aprendizaje de los estudiantes.

*Llego y les digo ¡Vamos a ver tal tema! ¡El objetivo es tal! Luego hago un cuadro sinóptico y lo expongo. Hago preguntas, y en la siguiente clase vuelvo a preguntar el tema, a mí me da buenos resultados (CB2).*

Habría que preguntarle a los estudiantes, para ver si a ellos les da "buenos resultados". Este tipo de representación, permite ver la concepción de un alumno pasivo, porque el profesor menciona que él les *dice*, que él *hace* que él *expone* y

resultará difícil que el estudiante construya un aprendizaje significativo, según la postura constructivista.

Después de saludarlos y pasar lista, la profesora menciona: *les hago una red conceptual. En la siguiente clase les pregunto sobre el tema que vimos... hago anotaciones en el pizarrón, explico lo que no entendieron... porque me doy cuenta de que no estudiaron, y yo les doy la clase... (CB3).*

Cuando el alumno no participa en la construcción de las redes conceptuales o *mapas conceptuales* (Novak y Gowin, 1988) pierde una oportunidad para orientarse hacia la representación de relaciones significativas entre los conceptos vistos y se aleja del aprendizaje como desarrollo de estructuras cognitivas. Ontoria y otros (1996), reseñan un trabajo interesante sobre la experiencia de trabajar con mapas conceptuales en ciencias sociales, y concluyen, es un excelente método para compartir los significados aprendidos. En esta experiencia se hace evidente que los alumnos se extrañaron de que no hubiera dos mapas conceptuales idénticos, lo cual dio ocasión para explicar a los alumnos la naturaleza individual del aprendizaje.

Además de que el profesor priva a los estudiantes de la riqueza de elaborar mapas conceptuales, cuando se da cuenta que no estudiaron, en vez de realizar una acción encaminada a crear la necesidad del estudio, de analizar por qué no estudiaron, o de reflexionar sobre las técnicas que utilizan, lo que hace la profesora, es reforzar el que no sigan estudiando, debido a que el profesor es el que da la clase, es quien realiza la actividad.

Veamos otro ejemplo. La profesora menciona que comienza la clase con un cuestionario que dejó investigar en la clase anterior... *con eso voy haciendo un cuadro sinóptico. Les dicto el resumen, y si hay confusión sobre el resumen, ese será el tema para la próxima clase (CB4).*

Este forma de proceder se aleja del más elemental principio de la enseñanza de las ciencias sociales. Si el profesor sólo dicta un resumen, está renunciando a construir una conciencia crítica en el estudiante, esta abandonando el camino para construir estructuras cognitivas, actitudes y normas sobre los acontecimientos históricos. Se aleja de favorecer habilidades para que el alumno realice análisis críticos de los contenidos, se opone a buscar diferencias sustanciales entre autores distintos que se refieran a un mismo tema, no queda espacio para comparar visiones distintas, ni se da oportunidad para la construcción de un pensamiento *relativista*. Cuando el profesor menciona que deja hasta la próxima clase las *confusiones*, podría insinuar que desiste otorgar la ayuda y el apoyo cuando el alumno lo necesita.

*Planeo una serie de exposiciones al inicio de cada tema para aclarar los conceptos que van a trabajar, para puntualizar las ideas fundamentales, para enfatizar los conceptos centrales. Si, yo doy una exposición, y ya después les pido participaciones (CCH6).*

Las participaciones espontáneas de los alumnos quedan fuera, no se vislumbra un espacio para los conocimientos previos. No hay *expresiones de experiencias no instruccionales*. La experiencia académica transcurre alrededor de *códigos restringidos*, como señala Bernstein (1975). Este autor da un ejemplo de una observación en el aula, en la que un estudiante dice *maestra, a mi hermano le quitaron el aparato de ortodoncia* y la maestra responde *¿Sí? Eso es maravilloso. Ahora ¿cómo has resuelto el último problema?* Por lo menos en este ejemplo se reconoce el enunciado del estudiante pero de tal modo que se desalientan futuros diálogos sobre temas que le interesen al estudiante. Su intervención fue tratada como una digresión irrelevante o como un cambio inapropiado en el proceso de aprendizaje. Esto corresponde a profesores considerados como muy apegados a una actitud estricta y de control en el aula. Por eso cuando Bajtín (en Silvestri y Blanck 1993), pregunta *¿Quién está hablando?* Es obvio que los estudiantes hablan de un escenario sociocultural particular en el que han sido educados, y en el aula sólo se piden participaciones de lo que el profesor está exponiendo.

### c. Actividades para el final de la sesión

*Cuando dispongo de dos horas, si hago una evaluación... (CB2).*

*Al terminar la clase, les digo "lean tal cosa"... no siempre resulta porque los alumnos no leen... (CCH5).*

*Finalmente se aplica lo que aprendieron, para consolidar el aprendizaje (CB1).*

*Al terminar la clase, les digo "lean tal cosa"... no siempre resulta porque los alumnos no leen... a veces les dejo preguntas para la siguiente clase (CCH5)*

*Cuando dispongo de dos horas, si hago una evaluación, pero cuando dispongo de una hora, los retroalimento en la siguiente clase cuando se supone que ya se les olvidó (CB6)*

Encontramos un supuesto bastante pobre en cuanto a que la construcción del aprendizaje, no permanezca entre una y otra sesión. ¿Qué tipo de actividades y estrategias cambiar para superar el supuesto de que en la siguiente clase ya se les olvidó el conocimiento? ¿Qué sentido tiene la enseñanza, cuando ésta no se prolonga más allá de uno o dos días? Estas y otras preguntas podrían alimentar la reflexión de la práctica educativa docente para asegurar aprendizajes más potentes y duraderos.

Es significativo que no hayamos encontrado en las representaciones de los docentes actividades de evaluación, de síntesis de contenidos, aunque haya mencionado anteriormente, que la evaluación sumativa o final es importante



d. ¿Considera que dichos métodos son propios de las ciencias sociales?

*Sí, definitivamente si en ambas ciencias es el mismo procedimiento (CB3).*

*De hecho, mi metodología, la tomé de las ciencias experimentales (CCH7).*

Hasta ahora, las investigaciones sobre las didácticas de la enseñanza han favorecido la representación de que hay dos grandes maneras de enseñar. Por un lado, la forma de hacerlo en las ciencias llamadas experimentales, formales o duras (matemáticas, química, física, y otras), y por otro lado, el procedimiento de enseñanza que exigen las ciencias sociales. Pero cuando estimamos que el aprendizaje implica una construcción del conocimiento por parte del alumno, la enseñanza ha de contemplar maneras específicas de hacerlo.

En un primer nivel de concreción, los procesos de enseñar comparten procedimientos válidos para cualquier tipo de conocimiento, ya sea *natural* o *social*. Un ejemplo podría ser el uso de mapas conceptuales, el apoyo en películas y videos, o la comparación de eventos y situaciones; también es cierto que de manera común, ambas disciplinas exigen predisposición para el aprendizaje como los conocimientos previos y la motivación. Quedarse en este nivel, es asumir que no existe inconveniente para concebir que los procedimientos de la enseñanza y del aprendizaje pueden ser comunes para ambos campos del conocimiento. Sería una imprudencia homogeneizar la enseñanza en ambas ramas de la ciencia: las sociales y las no sociales.

Pero se exige un segundo nivel de concreción en los procedimientos de la enseñanza y del aprendizaje, si pretendemos que los estudiantes accedan al aprendizaje significativo de conocimientos sociales o de las ciencias naturales. Podemos encontrar afinidad en los procedimientos para enseñar las ciencias sociales: ya sea sociología, economía, derecho, letras, comunicación, e historia, entre otras. En este mismo sentido, las ciencias naturales, comparten metodologías que les son comunes. Al final del siguiente apartado, *La enseñanza del conocimiento social y no social*, ofrecemos una síntesis de las afinidades y las diferencias entre la enseñanza en las ciencias naturales y las ciencias sociales.

El tercer nivel de concreción de los métodos de enseñanza, está determinado por los objetos de estudio de cada disciplina científica, ya sea de ciencias naturales o sociales. Esto exige que los docentes tengan claridad en el objeto de estudio de la disciplina que imparte, y en el caso de esta investigación se demanda que los profesores tengan una claridad sobre el objeto de estudio de la historia, en caso contrario, se estará enseñando algo diferente, aunque parecido. Un ejemplo de la necesidad de llegar al tercer nivel de concreción en la metodología de la enseñanza y del aprendizaje, lo vemos en Carretero (1995), *si un profesor explica un tema sobre el Imperio Romano, ¿Está explicando Historia? Creemos que la respuesta no es necesariamente afirmativa. Es decir, si sólo está describiendo*

*las características sociales y políticas de ese período, quizá pueda decirse que está enseñando sociología del Imperio Romano.*

La metodología de la enseñanza de la Historia, también requiere del uso de diferentes herramientas de apoyo. y una de las dificultades propias de la Historia en comparación con las demás *ciencias sociales*, es el hecho de no poder aplicar encuestas, o realizar entrevistas a personajes de épocas lejanas. Si suponemos que la conquista del conocimiento histórico demanda *pensar históricamente*, esto implica situarse en una época que ya no existe y compromete al estudiante para que comprenda *el tiempo histórico*, apoyado en una visión *empática* de los acontecimientos pasados, para no juzgarlos con los valores que prevalecen en nuestra época.

Cuando preguntamos a los profesores de nuestra investigación, si consideran que hay diferencias entre la metodología que usan para la enseñanza de la Historia con la que es propia para la enseñanza de las ciencias *duras* o *experimentales*, la mayoría de la muestra contestó que no la hay, más bien afirman que hay una **homogeneidad entre las metodologías:**

*Sí, definitivamente sí en ambas ciencias es el mismo procedimiento (CB3).*

*Sí, también en las ciencias experimentales se usan mapas conceptuales (CB5). Definitivamente sí, las metodologías son iguales (CCH1)*

*Sí, la metodología puede aplicarse a otras materias, por ejemplo las representaciones que pueden hacer en "Taller de Lectura" si ven la Tragedia de Ulises (CCH3).*

*Yo creo que sí, son iguales (CCH5).*

*La metodología de las ciencias sociales también puede funcionar en las ciencias experimentales (CCH6)*

*De hecho, mi metodología, la tomé de las ciencias experimentales (CCH7).*

*Sí, porque en las ciencias experimentales también se usan videos e historietas, la SEP publicó una colección que se llamó Proteo, un personaje que se convertía en lo que veía si veía una águila, se convertía en un águila y te hablaba todo lo del águila, y mediante una clave te podías dirigir a otros temas relacionados. La (editorial) Nueva Imagen sacó también un libro llamado "viaje a una célula" ¿Se acuerdan ustedes de la película "Viaje Fantástico" que filmó Raquel Welsh, en donde todo se reduce y todo ese rollo? (CCH9)*

**- Las instituciones, los padres de alumnos, los profesores y los alumnos conceden poca importancia a la enseñanza de las ciencias sociales.**

Nuestros resultados indican que las representaciones docentes no consideran que haya diferencia entre la metodología de las ciencias sociales con las experimentales. Este desconocimiento, puede derivarse de la poca importancia

que se le asigna a la enseñanza de las ciencias sociales, y por lo tanto a la Historia.

Es sabido que la complejidad del conocimiento histórico no es asumida de manera general por la institución escolar, por los profesores, por los padres de alumnos, ni por los mismos estudiantes.

Por ejemplo, en los horarios de primaria, la distribución de horarios que hacen las **instituciones** en educación básica, difícilmente ubican la enseñanza de la Historia en las primeras horas, más bien la reservan para las últimas horas, cuando ya los alumnos están *cansados*, y no habrá problema para que éstos *aprendan cuentos históricos*. Institucionalmente se otorga mayor carga horaria a las ciencias naturales, *en experimentales les dan más horas de clase, en historia siempre tenemos menos (CCH8)*. En cuanto a la manera como distribuyen las instituciones la cantidad de alumnos para una y otra ciencia, evidencia también el poco valor que las instituciones otorgan a las ciencias sociales. En las sesiones de ciencias sociales se pueden observar grupos de hasta de 60 alumnos, *y en ciencias naturales, cuando asisten al laboratorio, los dividen en dos pequeños grupos, y esto hace posible la diferencia entre una mejor enseñanza en ciencias naturales, sobre todo por el acercamiento que uno puede tener con los alumnos (CCH7)*.

Los mismos **profesores**, no están convencidos de que la Historia sea una ciencia... *es un drama, dice un profesor del CCH (9), el que los profesores del área de ciencias naturales, y aún los de sociales, estén lejos de otorgar un carácter de ciencia al área social; la relevancia que se le da a las ciencias naturales también se observa en la siguiente representación... Yo considero que en las ciencias naturales implica el estar al día de los conocimientos... (CB9)*, este mito nos dirige a hacernos una pregunta, ¿En las ciencias sociales no es importante *estar al día*?

Los **padres de los alumnos** tampoco asumen que el aprendizaje de la ciencia histórica sea importante, pueden contratar profesores para regularizar a sus hijos en conocimientos de matemáticas, física o química, pero nunca se imaginan que sea necesario pagar clases extras para ayudarles a comprender la complejidad de los conocimientos históricos (Carretero, 1995), ni mucho menos para apoyar a sus hijos en la construcción de actitudes y valores.

También los **alumnos** como que no le conceden mucha importancia a la materia de historia, como que para ellos es *fácil (CCH3)*, la disposición para el aprendizaje de las ciencias sociales es mínima porque los alumnos tienen la idea en *términos generales de que las disciplinas sociales no son tan exigentes, que no requieren de tanto esfuerzo (CCH7)*.

En el siguiente apartado, sobre la distinción entre la **enseñanza** del conocimiento social y no social, sí encontramos algunas diferencias, el problema es que los profesores no establecen el puente entre la necesidad de una enseñanza diferente a la de las ciencias naturales, y el uso de una metodología específica, desearían generalizar la metodología de las ciencias naturales, pero no se dan cuenta que

los conocimientos que se enseñan son diferentes y que la construcción del aprendizaje exige también diferentes estrategias.

*...ni son tan exactas las naturales... ni las sociales están tan equivocadas... la historia es una ciencia en proceso de construcción, pero ¿qué ciencia no está en construcción? (CCH9).*

La intención de este apartado es indagar si los profesores consideran que hay diferencias entre el tipo de conocimiento que se enseña en el área histórico social, con el conocimiento de las ciencias formales.

Ya mencionamos que los profesores no conciben diferencias notables en la metodología empleada tanto en ciencias naturales como en las sociales. Encontramos una visión en donde no se puede hacer una distinción clara entre lo social y lo no social. Se observa escasa especificidad de las maneras de enseñanza y las implicaciones que tiene para la construcción de los conocimientos científicos de la disciplina. Aunque los profesores mencionan la idea de una enseñanza interdisciplinaria, se percibe una especie de desvalorización de la enseñanza de las disciplinas sociales ante la manera de hacerla en las ciencias naturales. Una diferencia que mencionan es que para la enseñanza de las ciencias formales cuentan con el apoyo de una infraestructura, básicamente la existencia de laboratorios, situación que es inexistente en las ciencias sociales e históricas.

La intención de otorgar una cultura general es uno de los propósitos fundamentales que dieron origen tanto al Colegio de Ciencias y Humanidades como al Colegio de Bachilleres. Este objetivo de vincular las *ciencias* con las *humanidades* no se ha logrado, en parte porque los enseñantes, en el mejor de los casos, solamente tienen conocimientos de su propia disciplina y carecen de conocimientos tanto de las otras disciplinas del área social como de las áreas de las ciencias naturales.

Según un profesor del CCH (10), es algo que no les preocupa.

*... pero es una idea errónea de quienes nos dedicamos a las humanidades. No creo que nos digamos cultos todos aquellos que desconocemos la física, las matemáticas y la biología tan deformados estamos los científicos naturales como los sociales en el sentido de que no se buscan líneas de interdisciplina... por ejemplo, Bernard de Petite, de la postura de los Annales, dice: yo no se si soy buen o mal historiador, pero me defiendo, lo que sí sé, es que soy muy mal economista, mal psicólogo y muy mal antropólogo, pero como historiador tengo que retomar estas ciencias si quiero explicar lo de las "mentalidades", y Bernard se refiere solo a las ciencias sociales, ¿qué pasa cuando queremos vincular un hecho con las ciencias experimentales? pues la "jeteamos". por ejemplo, criticamos la bomba atómica, pero ¿Qué sabemos de las radiaciones? ¿De la contaminación?, ¿Del hoyo en la atmósfera? carecemos de bases científicas, y nos defendemos señalando que nosotros enseñamos lo más importante el mismo Einstein menciona que no hay ciencia que no tenga muchísimos elementos subjetivos, y esto no lo enseñan los profesores de experimentales a sus muchachos. ¿Qué pasa con la teoría de la relatividad? ¿Qué pasa con la*

famosa teoría del caos? ¿Qué pasa con lo que habló Khun de los paradigmas? Esto debe hacer pensar al chavo, que ni son tan exactas las naturales, que ni las sociales están tan equivocadas... la historia es una ciencia en proceso de construcción, pero ¿Qué ciencia no está en construcción? (CCH9).

## a) La interdisciplinariedad

*...el ideal del CCH, como su nombre lo indica, es conjuntar las ciencias y las humanidades en una cultura general... (CCH9).*

*No podemos divorciar a las ciencias naturales y a las sociales, porque... nos llevarán a la verdad (CB6).*

En el documento *Concepción general y estructura académica del Colegio de Bachilleres* (CB, 1973), se menciona de manera breve que las actividades se desarrollan en cuatro grandes campos de aprendizaje: el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales y se indica que se trata de una división útil desde el punto de vista metodológico, pero que debe aplicarse en forma flexible, pues en la mayor parte de las asignaturas los conocimientos se combinan en forma *interdisciplinaria*. El documento sólo alcanza a advertir que la interdisciplinariedad se da al interior de cada uno de los grandes campos de aprendizaje. Esto se puede observar cuando menciona que *ha existido una segregación entre las diversas disciplinas en el campo de las ciencias sociales...* por lo que recomienda la necesidad de *promover una formación interdisciplinaria, que habitúe al estudiante a buscar las relaciones entre los fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales*, sin embargo no encontramos propuestas sobre el cómo articularlas, sobre el cómo hacer posible tal interdisciplinariedad entre las asignaturas del mismo *campo*, mucho menos se observa una alusión hacia la vinculación de los cuatro grandes campos de aprendizaje.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado precisamente con el espíritu de ligar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de ambas ramas de la ciencia, de acuerdo con los resultados de nuestro trabajo, aún se está lejos de hacer realidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el nombre que lleva la institución: Colegio de *Ciencias y Humanidades*.

En nuestra investigación las representaciones didácticas de los docentes poco aluden al proceso de interdisciplinar, más bien enfatizan las diferencias en la metodología, en la infraestructura y en la construcción del conocimiento. Veamos algunas representaciones en cuanto a la ***interdisciplinariedad***.

*...el ideal del CCH, es conjuntar las ciencias y las humanidades en una cultura general... debe haber una interdisciplinariedad (CCH9).* El *debe haber*, nos manifiesta que la interdisciplinariedad permanece como un *ideal*.

Un profesor del CB manifiesta que en la enseñanza *no podemos divorciar a las ciencias naturales y a las sociales, porque estamos hablando del conocimiento, y estamos hablando de ciencia y ambas nos llevarán a la verdad (CB6)*

*Creo que en la enseñanza debemos atender a la interdisciplinariedad, ya estamos tan condicionados a que nuestro campo es de las ciencias sociales y que el campo de las ciencias naturales no nos interesa, y quizá, lo mismo piensa el de exactas, que las ciencias sociales no tienen que ver absolutamente nada con ellos (CB8)*

La representación que tiene el profesor de la ciencia como una unidad, es positiva para propiciar una enseñanza integral, pero también manifiesta que a los profesores de ambas ciencias no les interesa atender a la interdisciplinariedad

## **b. Las diferencias entre las ciencias.**

*En experimentales la enseñanza y el aprendizaje se da en el laboratorio, y en historia en el pizarrón (CCH8).*

*En ciencias naturales comprueban una serie de hipótesis, y en sociales ¿Cómo las voy a comprobar? (CB1).*

Desde el siglo pasado, con Augusto Comte, las ciencias llamadas naturales o formales fundamentaron su modo de hacer ciencia mediante el método experimental. Si algún campo del conocimiento pretendía ser considerado como ciencia, sólo se lograba si su objeto de estudio superaba las pruebas de control, predicción y manipulación. El afán era la búsqueda de leyes, de principios universales que explicaran los hechos. Se buscaba encontrar la regularidad de los eventos, porque las ciencias deberían ser exactas. Sin duda, esta forma de hacer ciencia, influyó en las ciencias llamadas sociales o humanas. Esta influencia se observa cuando los profesores piden a sus alumnos,

*.. que hagan demostraciones con elementos que son una copia del método científico... pero la enseñanza de la historia no puede sujetarse a esta visión de hacer ciencia, porque no se repiten unas cuantas leyes generales que te expliquen los procesos históricos. Lo que estudiamos es al hombre y a su obra, y el hombre no actúa siempre de igual manera, incluso ante situaciones parecidas de pronto los hombres responden de una manera diferente. Esto hace que la enseñanza de la historia, no pueda reducirse a la búsqueda de leyes generales, es preciso encontrar explicaciones múltiples (CB5)*

*En ciencias experimentales los profesores utilizan el método experimental en la enseñanza de la historia es buscar los caminos, es criticar la información, es tomar un juicio sobre esa información con base en los hechos implica buscar el significado del hecho histórico y sus consecuencias sociales (CB7)*

### **- Las diferencias en la infraestructura.**

*En las materias experimentales necesitan de una infraestructura, necesitan por ejemplo microscopios... (CB1).*

*El conocimiento social está limitado al salón de clase, y el no social cuenta con apoyo de laboratorios... (CCH2).*

*En experimentales se tiene el apoyo del laboratorio, en sociales la cuestión es más abstracta (CCH5).*

*En experimentales tienen laboratorios y comprueban. En historia, la principal herramienta es el comentario de textos, y si se quiere enseñar bien, debe ser una lectura orientada, guiada, y que sea crítica (CCH6)*

*En experimentales la enseñanza y el aprendizaje se da en el laboratorio, y en historia en el pizarrón (CCH8).*

Es cierto que las instituciones educativas o los encargados del diseño arquitectónico, solo contemplaron instalaciones de laboratorios para las ciencias naturales, y dejaron en el olvido espacios específicos para la enseñanza, no sólo de la Historia, sino de todas las ciencias sociales en general, en donde podría haber mapas, material didáctico elaborado por los estudiantes, documentos de la misma historia de la institución, películas, videos, objetos históricos de la zona, espacios diseñados para mesas redondas, para talleres de reflexión y discusión, entre otros.

### **- Diferencias en la construcción del conocimiento.**

*En las ciencias experimentales tienen la posibilidad de **comprobar** el conocimiento... en cambio en ciencias sociales, por ejemplo, si estoy enseñando el "positivismo" ¿Cómo lo voy a comprobar? ¿Cómo lo voy a aplicar? (CB1).*

En muchos casos, el pensamiento docente se reduce a una visión específica de las ciencias naturales, y evita considerar que el aprendizaje del conocimiento histórico implica la construcción del *sentido* y el *significado* de los personajes, de las etapas históricas, de los eventos, de los sucesos, de las costumbres, y también la búsqueda de relaciones, incluso la *comprobación* puede observarse en la búsqueda de las características *positivas* de las ciencias, en sus consecuencias y repercusiones de las sociedades a través de la historia.

*En ciencias naturales comprueban una serie de **hipótesis**, y en sociales ¿Cómo las voy a comprobar? (CB1).*

El profesor desconoce que una de las mejores estrategias para la construcción del conocimiento histórico es a través de la comprobación de hipótesis.

*En las ciencias experimentales se puede comprobar, se pueden repetir fenómenos... en sociales no podemos repetir, los fenómenos son únicos e irrepetibles (CCH4).*



Una representación rígida y dogmática de los conocimientos evita ponderar que los fenómenos históricos sean cíclicos. aunque por supuesto no se *repiten* pues cambian situaciones y personajes. Ejemplos de ello son las similitudes de los asesinatos de Madero y Colosio, o las actuaciones funestas y corruptas de Maximino, hermano de Manuel Avila Camacho, y de Raúl, hermano de Carlos Salinas, ambos acumularon enormes riquezas, ambos actuaron fuera de la ley. La Historia se *repite*, incluso en otros niveles, como en las situaciones de pobreza, de injusticia, o políticas sociales que benefician a unos cuantos. Las similitudes se manifiestan en gobiernos con diferente nominación monárquicos, presidenciales o imperialistas. Quizá la riqueza de la Historia, es indagar la unicidad o similitud de los sucesos, su permanencia y trascendencia, y sobre todo, prevenir que sucedan aquellos sucesos funestos.

A nivel educativo, un análisis histórico nos permite ver que por ejemplo la llamada educación nueva, no es tan novedosa como se sugiere, pues sus raíces están desde el *humanismo* de Rousseau.

*Creo que las ciencias exactas sí van de lo teórico a lo práctico (CB9).*

Otra representación similar indica que... *En naturales lo que ven en los libros, lo teórico, lo llevan a la práctica (CCH6).*

Y una tercera representación manifiesta que... *enseñamos cosas subjetivas (CB6)*. En este mismo sentido, se señala que los estudiantes están influidos por el pensamiento *objetivizante*... *de las ciencias no sociales (CB5)*.

Cuando los profesores reducen la enseñanza de la Historia a elementos teóricos, mutilan la esencia del objeto de enseñanza y aprendizaje de la Historia. ¿En dónde queda el cambio de actitud en los estudiantes, a través del conocimiento histórico? ¿En donde queda su compromiso práctico con las necesidades sociales?

Las tres reflexiones siguientes, aunque con detrimento para quienes enseñan ciencias naturales, son más significativas, en cuanto expresan una actitud hacia el conocimiento *relativista* del conocimiento histórico social.

*En las ciencias físico matemáticas, es un aprendizaje no solamente de conceptos, sino de fórmulas, y el chico se las tiene que aprender de memoria. y una diferencia con la enseñanza en las ciencias sociales es que no hay fórmulas (CB3).*

En este mismo sentido, una profesora concibe que *los maestros de ciencias no sociales transmiten conocimientos más cerrados, definitivos y no dejan espacio para criticar los hechos... (CB4).*

Una representación similar es asumir que *el estudiante sólo busca una definición en ciencias sociales y desconoce que los conceptos son polisémicos, que son históricos y que tienen diferente significado en cambio en las ciencias naturales los conceptos son más exactos, son únicos y su prueban con fórmulas (CCH6)*

Quizá las dos siguientes representaciones que cierran este apartado, pueden ser más certeras en cuanto a las diferencias entre el conocimiento de las ciencias sociales y las ciencias no sociales:

*En ciencias sociales los maestros son más humanos, es una enseñanza más humana y pueden platicar de cosas cotidianas y de la sociedad en la viven los estudiantes (CB4).*

*Sí hay diferencias, porque el terreno del área social toca al **hombre** mismo en su sentir, en su hacer... y las ciencias del área experimental toman distancia en esta cuestión (CCH1).*

Carretero (1995) menciona algunas diferencias que en el proceso de solución de problemas, existen entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales y la historia.

<b>Ciencias Experimentales</b>	<b>Ciencias Sociales e Historia</b>
Realización de experimentos.	No se realizan experimentos.
Control de variables como estrategia cognitiva.	No se puede aplicar el control de variables. Se utilizan estrategias alternativas.
Manipulación de variables.	No se manipulan las variables.
Escasa influencia ideológica.	Intensa influencia ideológica.
Escaso relativismo.	Intenso relativismo.
Acuerdo acerca de los enfoques dominantes.	Fuertes diferencias entre enfoques.
Escasa influencia afectiva y motivacional de los contenidos	Fuerte influencia afectiva y motivacional de lo contenidos.
Efecto inmediato del resultado de la solución. Tecnología.	Efecto demorado del resultado de la solución. Tecnología social.

## 7

## El aprendizaje del conocimiento social y no social

- a. Las diferencias.
- b. Las semejanzas.
- c. ¿Cómo ocurre el aprendizaje social?
- d. Los obstáculos en el aprendizaje social
- e. ¿Qué capacidades o habilidades habrá que desarrollar en los alumnos, para poder comprender el conocimiento social?

Iniciamos con dos representaciones didácticas docente en las que se supone que el problema del aprendizaje se reduce al propio estudiante:

*¿Cómo hacer que un estudiante le entienda a uno cuando se le explica? (CB6).*

*El problema son los profesores que dicen ¿Cómo es que no entendiste, si todo quedó tan claro? En realidad le están diciendo al alumno ¡Tonto! (CCH4).*

Es cierto que la posibilidad de que el alumno aprenda, es en última instancia el producto de un proceso de elaboración personal, pero también es cierto que se da en un proceso social, y que por lo tanto requiere la ayuda de alguien más experto, e implica entre otras cosas, que el experto pueda propiciar el proceso personal de cada uno de los estudiantes. Cuando el docente concibe que él sí tiene la capacidad de *explicar* y que los alumnos son los que no entienden, implícitamente está desvalorizando al alumno. Tal concepción insinúa que el estudiante es alguien que no es capaz de entender y que es torpe. Suponer que el profesor sí tiene la habilidad inteligente de explicarse, las destrezas de comunicación, la capacidad de apoyar a construir un conocimiento sólido y válido, es abrigar la sospecha de que el problema de aprendizaje reside en el estudiante. Es frecuente escuchar en la práctica educativa que el docente diga: *¿Me entendieron?* Cuándo lo más pertinente podría ser *¿Me explique?* Si se esta alejado de esta representación, también se esta distante de ponderar que el problema puede estar también en el profesor y la resultante es que no habrá motivo para reflexionar sobre la propia actuación docente. Cuando el profesor *explica*, y cuando ésta se reduce a la comunicación verbal, el alumno sólo realiza la actividad de escuchar o de escribir apuntes, pero no se involucra ni participa en más acciones en las que se pueda ver una diversidad de actividades para acceder por caminos diferentes hacia la construcción de un aprendizaje significativo.

### **a. Las diferencias en el aprendizaje del conocimiento social y el no social.**

*La diferencia es la búsqueda de significado y la interpretación de los hechos en las ciencias sociales; y en ciencias experimentales es la búsqueda de explicaciones... (A nivel teórico sí contempla que hay diferencias) sin embargo en la práctica, no hay diferencias, los alumnos están muy influidos por el pensamiento objetivizante, y sólo aprenden fechas y datos (CB5).*

El establecimiento del puente entre lo teórico y lo aplicado está ausente. En los cursos de formación a los que asisten los profesores, se observa la inexistencia de eventos que los formen en la metodología específica de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos sociales. Veamos otras diferencias, parcialmente ciertas.

*En Historia los alumnos aprenden los hechos a través del juicio, a través de la reflexión crítica... aprenden conociendo los fines, las consecuencias y la motivación de los actos humanos del pasado... en cambio, en experimentales se conoce, observando y haciendo... (CB7).*

*Yo creo que hay diferencia en la manera como aprenden, porque el materialismo permite desarrollar un **alumno creativo y participativo** en cambio el de "exactas", cae en el uso excesivo de la memoria (CB9).*

*En química, por ejemplo, hace observaciones y experimentos, en el caso de la historia sólo dispone de documentos... no podemos acercarnos al problema real... lo ve como un programa de televisión en el cual él no participa... el proceso de aprendizaje deberá considerar que el alumno aprenda **que es parte de la historia** (CCH2).*

## **b. Las semejanzas en el aprendizaje del conocimiento social y no social.**

*No hay diferencia en el aprendizaje, porque los alumnos tienen impregnado el estudiar por una calificación, y van a memorizar, y esto se va a repetir en todas las materias (CCH1).*

*Cuando decimos que no aprenden historia, pues es que tampoco aprende matemáticas o biología porque solo **repiten** las cosas (CCH1).*

*Tanto en el área de sociales como en experimentales, los alumnos aprenden de **memoria** (CCH3)*

*Un profesor menciona que en las ciencias sociales es donde prepondera la **memoria**, y en ciencias naturales tratan de aplicar los conocimientos (CCH6).*

*En sentido estricto se adquiere de la misma forma en ciencias sociales como en experimentales... el hombre es un mismo sujeto de aprendizaje... la diferencia en el aprendizaje, son el conjunto de valores, actitudes, juicios y experiencias de los alumnos, que **lo hacen juzgar** y conocer la realidad de una determinada manera (CCH5).*

Nuevamente encontramos que el pensamiento docente reduce la similitud del aprendizaje a los estudiantes, a los hábitos de estudio que han construido. Los profesores no se sitúan como parte del problema, implícitamente asumen que los alumnos asumen una postura pasiva ante el aprendizaje y escasamente se observa que los docentes propicien formas que alejen a los alumnos del *aprender de memoria*, o del *repetir las cosas*.

## **c. ¿Cómo ocurre el aprendizaje social?**

*Cuando el maestro crea un clima de confianza con ellos (CB3).*

*El alumno aprende la historia planteándose una serie de hipótesis (CCH9).*

**- El aprendizaje ocurre cuando el profesor está dispuesto a propiciarlo.**

El aprendizaje se da cuando el maestro adopta una actitud positiva, cuando el maestro les dice que le gusta mucho enseñar, cuando les dice que ojalá comprendan que el estudio de la historia es importante. También le pido que digan cómo quieren trabajar, pero una vez aprobada la manera de hacerlo, todos se comprometen a realizar las tareas (CB3).

Yo puedo intentar motivarlos, y procurar que a ellos les guste, debo propiciar las condiciones, pero hasta ahí, porque ellos no ven con mis ojos, ni sienten cuando yo siento (CCH1).

Pienso que el aprendizaje va en función del maestro. Si se ha preocupado por actualizarse va a motivar a los alumnos. Yo he oído, desgraciadamente, comentarios de alumnos míos, que el maestro llega, se sienta, y nada más les dice lean, y ¡hasta la próxima clase! (CB2).

Pienso que el problema del aprendizaje es cómo les enseña el maestro, y no tanto que el contenido sea social o no social. Si yo me dedico a darles historia dictándoles, pues va a ser semejante a lo que tal vez pasa en química, en donde aprenden de memoria los nombres de los elementos (CCH3).

La figura de profesor es importante, tanto sus emociones como su intelecto. Sé de maestros de experimentales que llegan y les dicen a sus alumnos: "van a hacer tal, tal y tal, y nos vemos dentro de poco". Pero ese poco, es hasta el final del semestre. Una alumna me comentó que un profesor de experimentales les dijo que eran una bola de tontos, y una bola de ineptos, y que en su materia casa nadie pasaba. Esto como presentación del primer día de clases, para nada propicia el aprendizaje (CCH1).

**- El aprendizaje ocurre cuando el alumno actúa, cuando es él, quien realiza las actividades.**

El aprendizaje ocurre cuando dejamos una serie de lecturas, y se reparten los temas en equipos, la exponen, hacen preguntas, realizan una autocrítica... (CB2).

Para que ocurra el aprendizaje, las teorías actuales sobre la educación, le dan un papel activo al alumno como participante directo del proceso educativo (CB10).

El aprendizaje se da cuando los alumnos lo hacen por sí mismo, ellos son los que construyen el conocimiento... si se los damos hecho, se duermen, o solo repiten. Yo les invito a que pueden tomar mi punto de vista o asimilar otro punto de vista (CCH4).

El aprendizaje se logra cuando el alumno aprende a preguntar, si no pregunta no va a poder construir, no va a identificar sus dudas, no va a saber el sentido de por qué va a aprender... que el alumno pregunte el qué, el cómo, y el para qué... que se de cuenta que el estudio histórico es para tener una ubicación histórica (CCH10).

**- El aprendizaje ocurre cuando relaciona el pasado con el presente y el futuro... cuando consideran a la historia como proceso.**

Se necesita que el estudiante se traslade a la realidad que está viviendo... (CB1).

Para que suceda el aprendizaje histórico lo que hacemos es problematizar un suceso pasado con el momento actual. Consideramos que mirar la historia, es unirlos con lo que está

ocurriendo ahora... que los alumnos comprendan que la historia nos ha formado. Esto implica que el alumno responda a la pregunta ¿Qué me hace ser lo que ahora soy?, ¿Qué hace que la sociedad sea como es ahora?...para motivarlos, "arrancamos" del presente y vamos al pasado, y el pasado lo insertamos con los problemas del presente (CB5).

#### d. Los obstáculos en el aprendizaje social

*Lo único que les interesa es ¿Qué dijo maestro?, ¿Me puede repetir lo que dijo?...solo quieren copiar y copiar (CB5).*

*...la idea de historia que traen de secundaria... solamente fechas... (CCH3).*

##### - La idea de Historia que traen de la escuela secundaria.

*Los estudiantes consideran que aprender historia, es aprender nombres, fechas, lugares y datos aislados que no les dicen nada . (CB6)*

*Lo que dificulta es su forma tradicional de estudiar, como solo repiten hechos, eso no les dice nada (CCH1).*

*Lo primero que hago es romperles la idea de historia que traen de secundaria . solamente fechas les digo que son importantes, pero habrá que ubicarnos en el tiempo y comprender el tiempo histórico (CCH3)*

*Vienen con una información deficiente, y no solamente en cuanto a contenidos, sino en cuanto a un pensamiento histórico, por ejemplo a Hidalgo no lo ubican temporalmente, lo hacen contemporáneo de Madero. . consideran que la historia es un ciclo acabado, que los hechos pasados no tienen relación directa con ellos (CCH5).*

*El problema de la memorización, o la traen, o la adquieren en el salón (CCH4).*

##### - La falta de hábitos de lectura.

*Quizá uno de los mayores problemas es que no tienen hábitos de lectura (CB6)*

*No les gusta leer, y si logran leer, la comprensión se les dificulta .. no se concentran, no toman notas, no estructuran la información... implica que tengan una visión clara de lo que pretenden a leer (CCH5).*

*Les falta el hábito de la lectura, y si queremos enseñar historia, esto lleva a los alumnos a un dilema leer o abandonar la materia y tomarla con otro maestro (CCH7).*

Un profesor del CCH, menciona una anécdota en cuanto a la escasa o nula lectura que se hace en instituciones educativas técnicas, y comenta las repercusiones que podrían generarse

*Me platicaron que en el primer semestre de una carrera del Instituto Politécnico Nacional hicieron una encuesta. y una pregunta era sobre los libros que habían leído De 500 chavos, uno contestó*

que la "Madre", de Gorki. 499, no habían leído un carajo, ni la madre de nadie. Ese tipo de gente supertecnificada son la mano de obra barata que quieren las empresas transnacionales, sin ninguna crítica, sin ningún nada. Y eso perjudica al país. Si por lo menos les decimos que las empresas transnacionales lo mucho que ganan lo envían a sus países, y que aquí no nos dejan más que contaminación, maquiladoras que provocan niños sin cerebro, ¡ya es algo! Yo creo que es una necesidad que el alumno piense (CCH9).

### **- La falta de motivación para el conocimiento histórico.**

*El reto del profesor es que se produzca la curiosidad y el interés y que no vean que la historia sólo se dedica a hechos pasados (CCH1).*

*Llegan con una escasa motivación y una actitud de ¿Esto para qué me va a servir? (CCH7).*

### **e. ¿Qué capacidades o habilidades habrá que desarrollar en los alumnos, para poder comprender el conocimiento histórico?**

***la ubicación espacio temporal, el tiempo histórico,  
la causalidad histórica,  
el relativismo histórico, el razonamiento relativista,  
el pensamiento crítico,  
la empatía histórica,  
la elaboración de hipótesis.***

Algunos profesores indican que cuando tienen la intención de propiciar el desarrollo de habilidades para comprender el conocimiento histórico, deben asumir una actitud de confianza en la diversidad de capacidades con que cuentan los alumnos. Esto nos recuerda a la investigación pionera en estudios sobre el pensamiento docente, el *Síndrome de Pigmalión*, cuyos resultados evidenciaron que alumnos con bajo rendimiento académico incrementaron sus habilidades académicas, porque a sus profesores se les dijo que eran de los más inteligentes y los maestros crearon expectativas positivas para esos alumnos. Good (1987), menciona una serie de investigaciones en la que los docentes manifiestan expectativas positivas hacia determinados alumnos, y resulta fácil descubrir cuáles son, porque a ellos les preguntan más, y cuando no contestan pronto, los profesores les dan más tiempo para que respondan, y en esa espera los apoyan diciéndoles "recuerda", "sí lo sabes". En cambio cuando las expectativas de aprendizaje de ciertos alumnos, son mínimas, se observa que los docentes rara vez se dirigen a ellos ¿para qué les preguntan, si no le van a responder?

*Uno de nuestros profesores de la muestra investigada manifiesta pueden ser pobres los escritos de los alumnos, y sus interpretaciones débiles, pero siento que es más válido que den una interpretación, y que desde su propia visión intenten escribir, a que simplemente repitan la información (CB5).*

Algunos profesores mencionan como necesaria para el aprendizaje histórico-social, la habilidad en los alumnos de ***la ubicación espacio temporal,***



*pero está tan ausente en ellos, que ni siquiera se ubican en el plantel (CCH1). Hemos encontrado evidencias en donde los profesores manifiestan la necesidad de construir habilidades cognitivas específicas para que ocurra el conocimiento en las ciencias histórico sociales, como el **tiempo histórico**. Este implica el establecimiento de una secuencia cronológica espacio-temporal, e implica nociones como cambio, continuidad y duración de los hechos. No deja de ser una noción muy compleja, pues las investigaciones mencionan que incluso los adolescentes tienen dificultades para hacer una estimación precisa del lapso existente entre dos periodos históricos. Basta recordar que a *Hidalgo no lo ubican temporalmente, lo hacen contemporáneo de Madero... consideran que los hechos pasados no tienen relación directa con ellos (CCH5).**

Una habilidad cognitiva relacionada estrechamente con la anterior es la **causalidad histórica**. Si el profesor propicia e impulsa su construcción en los estudiantes, éstos tendrían la capacidad de relacionar los eventos y considerarían a los acontecimientos y a las situaciones históricas como parte de un proceso común. Los profesores, se refieren poco a la habilidad de la **causalidad histórica**. La comprensión de la causalidad histórica involucra tanto el establecimiento de relaciones causa-efecto, como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos, y de prever situaciones a futuro.

Otra habilidad que citan los docentes para interpretar los hechos históricos, es el **relativismo histórico**. Por ejemplo:

*Una explicación de lo que pasa ahora en Chiapas, es que ahí no hubo Revolución, no hubo reforma agraria, no hubo distribución de tierras, y por lo tanto se conservaron relaciones de poder y de producción económica ancestrales... esto según desde la interpretación marxista. Pero este mismo hecho puede analizarse desde la Escuela de los Annales, desde la visión de las mentalidades, para reflexionar ¿qué hacía la gente entonces? ¿qué comía? ¿cuáles eran sus expectativas? ¿cuáles eran sus condiciones de existencia? Y cuando lean un texto sobre Chiapas, y para incrementar la capacidad de comprensión les pido que comparen la información con otros textos y con la propia reflexión ¿qué tan posible es lo que están diciendo los textos? (CCH6).*

El **relativismo histórico, o el razonamiento relativista**, son mencionados por la mayoría. El relativismo cognitivo es una característica esencial del conocimiento histórico, implica *tanto* la capacidad del alumno de comprender que en la Historia no existe una verdad absoluta y única, *como* la posibilidad de contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento histórico.

También tienen presente los profesores, la habilidad cognitiva del **pensamiento crítico**. Un pensador crítico es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas: a) la aseveración acerca de las propiedades del objeto de conocimiento o la relación existente entre dos o más objetos, b) comprender la explicación teórica o mecanismo hipotético en que ésta se sustenta, y c) proporcionar y juzgar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración. El pensamiento crítico es un enfoque general a los problemas, no un procedimiento específico que siempre produce la respuesta correcta. Una profesora menciona que *los alumnos podrían desarrollar una actitud crítica, lo que falta es propiciarla (CB10)* Sin

duda, esta teoría sobre la modificabilidad del estudiante es potencialmente útil para favorecer el aprendizaje. *Habría que desarrollar, considera un profesor, la habilidad de la capacidad crítica, para que el alumno tenga una actitud crítica, entendida como que sea capaz de volver sobre su propio conocimiento, para ver si es suficiente o deficiente, es decir, si ese conocimiento le da elementos para conocer mejor, y que se de cuenta de lo que sabía antes no le sirve para resolver un problema distinto, y que se de cuenta que lo que sabía antes, no era suficiente (CCH9).*

La *empatía histórica*, entendida como una habilidad tanto cognitiva como afectiva, escasamente se encuentra en el pensamiento didáctico del profesor. Esta habilidad esta relacionada con la posibilidad de entender (no necesariamente compartir) las acciones de los hombres en el pasado, y desde la perspectiva de ese pasado. El ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado, es posible sólo si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio. Esto tiene mucha semejanza con lo que menciona Vilar (1992): *pensar históricamente*. Dicho aparato conceptual, se refiere al conocimiento de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias, escalas de valores, entre otros; es la visión que de la Historia hace la Escuela de los Annales.

La elaboración de *hipótesis* para el aprendizaje del conocimiento histórico apenas es mencionado por dos profesores pero no de manera similar. Recordemos estas representaciones contrapuestas, entre un profesor de cada Colegio y que ya hemos mencionado: *...en ciencias naturales comprueban una serie de hipótesis, y en sociales ¿cómo las voy a comprobar? (CB1). El alumno aprende la historia planteándose una serie de hipótesis (CCH9).*

## 8

## La evaluación en el pensamiento docente

- a. La conceptualización.
- b. El objeto de la evaluación.
- c. Tipos de evaluación.
- d. Los instrumentos.
- e. El constructivismo y la evaluación.

### ***Las representaciones de los docentes.***

- f. ¿Cómo conciben los docentes la evaluación?
- g. ¿Por qué evalúan? ¿Cuál es la finalidad de la evaluación?
- h. ¿Cuáles son sus estrategias?
- i. ¿Qué priorizan en la evaluación?
- j. Los instrumentos de evaluación
- k. ¿Cómo comunica los resultados a sus alumnos y cómo practica la autoevaluación?

Esta sección del trabajo se refiere a las creencias y teorías que los profesores tienen de la evaluación en función de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Se hace mención de los supuestos de los profesores en cuanto a la manera como la definen; los tipos de evaluación que usan; las concepciones que para ellos tiene la función de la evaluación; las creencias de los docentes en torno a los procedimientos y estrategias que consideran válidos para evaluar; la manera como los profesores comunican la evaluación a sus alumnos y también se reportan las creencias sobre la participación de los estudiantes en su propia evaluación.

Primero, acudimos a información documental del tema, y en segundo lugar, ofrecemos los resultados que obtuvimos del pensamiento didáctico de los profesores, con relación a la evaluación.

El panorama de la evaluación es muy amplio. Podemos hablar de los diversos **tipos** y **modelos** de la evaluación, de sus múltiples **funciones**, de los varios **procedimientos**, del universo de **técnicas**, de los innumerables **instrumentos** para evaluar, incluso de la extensa variedad de las **posturas pedagógicas**, psicológicas, epistemológicas, y sociales que la definen. Comentaremos de manera breve algunos de estos elementos.

#### a. La conceptualización

Es importante concebir que la evaluación forma parte de todos los procesos educativos, que es un componente esencial del desarrollo global de la enseñanza (Rosales, 1990). A pesar de esto aún está presente el mito de que la evaluación del aprendizaje, se sitúa al final de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se ha considerado que la evaluación es un **proceso continuo**, y deberá valorar todos los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, de manera **integral** y no simplemente el aprovechamiento del curso (Kisnerman y Serrano, 1987).

Por ejemplo, en relación a los alumnos, además de identificar los logros académicos obtenidos, habrá que detectar las dificultades que tienen en el aprendizaje, valorar la metodología con que estudian, las formas como organizan su trabajo, la diversidad y nivel de habilidades que tienen. la presencia de destrezas, el nivel de formación de actitudes, los juicios críticos que han construido, las ideas personales, la manera como asimilan los contenidos, la forma como la integran a su vida cotidiana, y entre otros, la percepción que ellos tienen

sobre la profundidad el empeño y desempeño que tuvieron en sus actividades diarias

El pensamiento didáctico del docente, para que sea considerado como un marco de referencia potente, ha de asumir que la evaluación es la recopilación **sistemática** y **continua** de información cuantitativa y cualitativa que permite valorar los **procesos** de la enseñanza y del aprendizaje de manera **integral**.

Según Kisnerman y Serrano (1987) todos los involucrados deben participar para que la evaluación no sea parcial, discriminatoria ni antieducativa Santos (1991), lo reitera al indicar que una de las características de la evaluación es el hecho de que sea participativa, no mecanicista, que dé voz a los participantes, incluso menciona que la evaluación debe ser independiente, en el sentido que no esté comprometida ni con el poder, ni el dinero. Barbier (1993), recuperando la tradición francesa de crítica al poder que ejerce el docente en el acto educativo, menciona que las relaciones de evaluación entre los agentes (evaluadores y evaluados), son relaciones de poder unilateral, en donde el evaluador es el agente que ejerce el poder de someter a juicio la identidad del otro agente y de conferirle un valor, en cambio, en ningún momento dispone el evaluado de medios para someter a juicio la identidad del evaluador. En nuestro estudio escasamente encontramos alguna representación en donde el docente se considere sujeto de evaluación por parte de los alumnos. Las representaciones que evidencian un cierto alejamiento al poder absoluto del profesor, son cuando algunos mencionan su disponibilidad para los estudiantes les hagan ver que se equivocaron o cuando permiten la autoevaluación de los estudiantes.

Una de las discusiones teóricas que no podemos obviar, es el que se refiere a los conceptos que se asocian con la evaluación y que son manejados de manera confusa por los profesores entrevistados. Nos referimos a los conceptos de *acreditación, certificación, medición y calificación*. Díaz Barriga (1988), ofrece una serie de respuestas y pistas para comprender las diferencias entre estos conceptos, para reflexionar sobre sus fundamentos epistemológicos, y para comprometerse con alternativas que potencien el marco referencial del profesor para que eventualmente, su práctica educativa mejore.

La **acreditación**, es una función que ha sido desempeñada por el poder público, Congreso de la Unión, Poder Ejecutivo Federal y Estatal, Universidades Autónomas, Instituciones privadas autorizadas, y a partir de 1993, la Coordinadora General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIESS), ha puesto en marcha instancias colegiadas para tener a su cargo la acreditación de los programas académicos de nivel superior

La acreditación se relaciona con la función institucional de **certificar** los conocimientos. Da *por cierto*, a través de un documento, que una persona ha adquirido determinados conocimientos. Las más de las veces esto es un

supuesto, por la sencilla razón de que la evaluación no es *sistemática, continua, ni integral* de todos los *procesos* educativos y porque generalmente se termina *midiendo* algunos conocimientos

La **medición**, mencionan Thorndike y Hagen (1979), que es el procedimiento mediante el cual se puede establecer una relación de correspondencia entre un conjunto de números y otra de atributos de personas, hechos o cosas. La medición describe el grado de cumplimiento de un objetivo. Cuanto más precisa y cuantitativa sea la descripción, tanto más tendremos que recurrir a las mediciones, mencionan Thorndike y Hagen (1979). Cuando los datos del conocimiento de los alumnos se expresan numéricamente, el profesor concibe que la distribución resultante, evidencia a los alumnos malos, a los regulares y a los buenos. Pero esta manera de percibir los resultados del aprendizaje, omite los procesos propios de cada grupo, ya que no todos los alumnos, por ejemplo, del grupo de los buenos, no todos tuvieron el mismo nivel de participación, de organización, ni presentaron iguales obstáculos al aprendizaje.

El uso de la medición, impuesto por la tecnología conductual, implica una estandarización de las prácticas educativas y equipara evaluación con control, y éste con toma de decisiones y lo plasma en números, para permanecer como un absoluto en el certificado de estudios, como si para los alumnos, sobre todo aquellos con baja calificación, ya no existiera un futuro de relaciones más ricas con el saber. Los efectos posteriores de la medición, esconden mecanismos de rechazo del sistema educativo, mencionan Bourdieu y Passeron (1978). La medición, no considera la desigualdad de las oportunidades económicas de los alumnos; "evalúa" por igual a aquel que trabajó, como al que no pudo hacerlo por no tener los recursos materiales que se requerían tanto dentro como fuera del aula. Desafortunadamente la valoración del aprendizaje, está muy arraigada en nuestra cultura, pues está vinculada con los procesos administrativos de promoción, el resultado es que sólo promueve a quienes tienen oportunidades de riqueza cultural y económica (Kisnerman y Serrano, 1987).

Ya sea que el maestro utilice, mediciones o intentos de evaluación, una de las acepciones más difundidas, es la presencia de una serie de **juicios** (Nevo, 1983), los cuales están en función de diversos **criterios**. Como una derivación de los juicios, aunque con menos adeptos, se estima que se toman **decisiones**. Ambos aspectos, el de juicios y el de decisiones intervienen en la evaluación educativa aunque adquieren mayor o menor preponderancia según los casos (Miras y Solé, 1993). Depende en cierta manera de qué aspectos se prioricen en el comportamiento de los estudiantes (responsabilidad, esfuerzo, resultados, logro de objetivos), esto explica porque ante una misma situación educativa, la evaluación difiera entre uno y otro profesor. Para algunos profesores los alumnos se habrán de ajustar a los contenidos del programa oficial; otros adoptarán una postura inversa, en donde las características del programa oficial se ajusten a los alumnos. En un mismo profesor pueden coexistir creencias contrapuestas que

expliquen la asignación de una **calificación**. Así, por ejemplo se estimará que un alumno merece un ocho de calificación bajo el supuesto de que ese estudiante tiene capacidad para obtener mejor desarrollo y que se le puede exigir más y la misma calificación se le otorga a otro alumno que cuenta con menores habilidades pero bajo la concepción de que se esforzó mucho se le otorga la misma calificación para impulsarlo en su desarrollo

Este tema de los juicios y decisiones pertenece al mundo del pensamiento didáctico de los profesores y es un tema al que se la ha concedido escasa importancia. También ha quedado relegada la investigación de las representaciones que se generan en los alumnos como consecuencia de los juicios sesgados y decisiones simples de los docentes. El impacto en los estudiantes ha llegado a situaciones extremas como el suicidio. Utilizado quizá como escape a la desvalorización personal y a las hostilidades familiares o de los pares. Los juicios y por supuesto las decisiones que se adopten, dependen en gran parte del pensamiento didáctico docente dependen de ese marco psicoeducativo que tome como punto de referencia para interpretar la evaluación del aprendizaje. Poco se ha insistido en la reflexión sobre la validez de las creencias en cuanto a las estrategias y procedimientos que el profesor utiliza para evaluar.

Los cursos de formación docente han incursionado débilmente para que el profesor cuestione y analice sus concepciones y supuestos sobre las funciones de la evaluación, sobre el objetivo de la evaluación, sobre la manera en que usará los resultados de la evaluación y sobre la forma cómo comunicará a los alumnos los resultados obtenidos. Poco sabemos de cómo viven los estudiantes su evaluación, ya sea positiva o negativa. En ocasiones ignoramos las representaciones y sentidos que surgen en los estudiantes cuando conocen sus resultados. Cuando los resultados son negativos, pueden derivarse situaciones de rechazo al sistema educativo ponerlo en la antesala del abandono de la escuela o llegar a la situación extrema que mencionamos.

Otro ejemplo de decisiones débiles es cuando el profesor construye expectativas de aprendizaje de sus alumnos y de la relación que tendrá con ellos, con base en sólo conocimiento de las calificaciones que obtuvieron en el curso anterior, las consecuencias pueden ser funestas. Todos sabemos que algunas calificaciones de "Muy Bien", o de "10", pueden evidenciar una sumisión total a las concepciones del profesor, y que pueden no reflejar su desarrollo personal de análisis crítico al conocimiento presentado por el profesor. Los resultados de investigaciones que cita Good (1987), invitan a ser prudentes en la construcción de las expectativas docentes cuando se basan sólo en el conocimiento numérico de los resultados de los alumnos.

## b. Las intenciones de la evaluación

En una síntesis que hace Rosales (1990) sobre las dimensiones del objeto de la evaluación que con mayor insistencia predominan en algunos autores son.

- la evaluación según objetivos, en Tyler;
- la evaluación formativa en Scriven,
- la búsqueda de datos para tomar decisiones, en Cronbach,
- la evaluación en función de elaborar juicios, en Stake,
- la evaluación holística en McDonald y Parlett y Hamilton,
- la evaluación de la propia evaluación, en el comité de expertos sobre evaluación educativa, el "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation",
- y, la evaluación sistémica en Stufflebeam.

A pesar de la riqueza teórica generada, el objeto de la evaluación ha sido tradicionalmente el aprendizaje de los alumnos, y dentro de éste, esencialmente el aprendizaje cognitivo.

A las aportaciones teóricas que sobre el objeto de la evaluación se han hecho, habrá que incluir la reflexión sobre las representaciones y teorías que los docentes sustentan en el campo de la evaluación, porque su actuación aparece fuertemente condicionada por la naturaleza de sus percepciones, juicios y decisiones (Rosales, 1990). Sin duda, las concepciones que los profesores tienen del *aprendizaje*, de los *métodos de enseñanza*, del papel del *alumno*, entre otros, influirán en la selección de los mecanismos de evaluación, y serán la base para determinar cuándo, cómo, qué y por qué evaluar.

Un principio fundamental que ha de estar presente en el pensamiento docente, es que uno de los fines de la evaluación es **mejorar su relación con el alumno** en función de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Mejorar la relación con los alumnos, implica que las funciones de la evaluación, se dirijan primero a obtener información sobre los componentes y actividades de la enseñanza. después a interpretar la información de acuerdo con una teoría o esquema conceptual, para que finalmente se adopten decisiones para perfeccionar cada uno de los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rosales, 1990).

Una buena evaluación, menciona Pozo (1992), debe proporcionar información, tanto al profesor como a los propios alumnos sobre lo que está sucediendo con el aprendizaje y los obstáculos a los que se enfrentan tanto docentes como estudiantes.

La formación teórica y la experiencia escolar construyen y reconstruyen en el pensamiento pedagógico del docente: **intenciones, teorías pedagógicas, creencias, valores y expectativas**, éstas determinan en gran parte el tipo de información que consideren pertinente para evaluar la práctica educativa. Con



base en ello evalúan los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la planeación, los objetivos, los contenidos, la intervención didáctica, el progreso de los alumnos, los materiales de apoyo, los tipos e instrumentos de evaluación, y entre otros, la misma actuación del profesor. Cuando la reflexión sobre la evaluación no es sana, y se aplica de manera parcial, con desviaciones y manipulaciones se cae en lo que Santos (1991) denomina *funciones patológicas* de la evaluación. Esto se concretiza cuando se usa con deseos de perjudicar, de encontrar una excelente excusa para tomar decisiones que perjudiquen a los estudiantes, o cuando se utiliza como un arma contra quienes piensan o actúan de forma distinta a las teorías, creencias, expectativas y valores de los profesores, y se les segrega o se les expulsa.

### c. Tipos de la evaluación

#### - De acuerdo con una norma o criterio.

Con base en una **norma**, los resultados del aprendizaje se interpretan comparando el rendimiento de cada alumno con el logrado por los demás miembros del grupo. Esta concepción considera que el aprendizaje se estima mediante la relación que se establece entre el alumno que obtuvo la más alta puntuación y el que obtuvo la más baja en un grupo. Lo importante en este tipo de evaluación es premiar a los "mejores", y no tanto averiguar el proceso de aprendizaje (Díaz Barriga, A, 1988). Los profesores que se rigen por esta concepción, generalmente se refieren a los alumnos que obtuvieron los resultados más bajos, como los *malos*, como los que *no estudian*, que *no se esfuerzan*, que *no trabajan*, que *carecen de aptitudes y de interés*, o como alumnos que *no aprecian* lo que la educación significa (Kisnerman, N y Serrano, J A., 1987). Un pensamiento didáctico de esta naturaleza, resulta nocivo para la educación.

Cuando los resultados son interpretados con base en un **criterio**, se ubica a cada alumno con relación al logro de *objetivos* previamente fijados para informar sobre lo que cada alumno sabe, y sabe hacer. Las pruebas objetivas de rendimiento escolar, son las que se utilizan porque son técnicas de evaluación altamente estructuradas que consisten en un conjunto de reactivos destinados a estimar el logro de objetivos de aprendizaje previamente especificados: dichos reactivos exigen respuestas en cuya puntuación no interfiere el juicio del evaluador (Carrillo, 1980).

Más allá de la estrecha visión conductual de los criterios reducidos a *objetivos de aprendizaje*, existen criterios más generales que sirven de sustento a los juicios, como los de tipo social. La importancia de considerar los criterios sociales, es que mediante éstos se pretende que los miembros de un grupo adquieran el

bagaje que les capacite para devenir agentes de su medio social (Mirás y Solé 1993). Los criterios sociales, están expresados de manera general, en la política educativa del Gobierno; de forma particular en la misión o en los motivos de creación de las propias instituciones educativas, pero no siempre están presentes en los docentes de manera específica en el aula.

Una de las funciones del docente es identificar los criterios de evaluación, entre ellos los de tipo social. Una vez identificados es necesario que el profesor los defina personalmente, pues la manera como lo haga, derivará en juicios y valores, y éstos lo guiarán en su actividad y serán apoyos específicos para permitirle constatar que está haciendo lo previsto.

Cuando existe un sistema fuertemente centralizado de enseñanza, también existe poco espacio para la capacidad de actuación profesional del profesor. Los datos obtenidos en nuestra investigación hacen ver que los profesores del CB conciben una institución en donde existe una clara jerarquización de funciones, con un proceso de carácter descendente de la determinación de criterios de evaluación, en donde no tienen tanta posibilidad de decisión en cuanto a la fijación de criterios, sino simplemente aplicarlos. A pesar de que su actividad está prescrita, algunos profesores mencionan que dentro del aula, tienen muchas posibilidades de opciones, selecciones y decisiones, lo cual invita a considerar que se conciben como personas reflexivas.

Las instituciones han de tomar en cuenta que en los profesores existe un mundo de actitudes y creencias personales que se anudan estrechamente a sus conocimientos profesionales, para dar lugar a una combinación prácticamente irreplicable en cada uno de ellos (Rosales, 1990). Los programas de desarrollo profesional han de tener presente las necesidades, los intereses y las condiciones materiales de existencia de los profesores. Ignorar esto, es suponer que los profesores son *máquinas de enseñanza*. Por su parte, el profesor ha de considerar que las teorías, las creencias, incluso los mitos que tiene sobre la evaluación, son realidades movibles, que no están dadas para siempre, y que la reflexión sobre su experiencia y su actualización académica pueden ampliar su visión del mundo de la evaluación. Incluso el mismo concepto, los modos y los instrumentos de evaluación se pueden modificar y enriquecer, cuando se les considera también como objetos de evaluación.

Una perspectiva amplia sobre la evaluación permite al docente considerar aprendizajes *no previstos* y posibilita evaluar tanto las debilidades como las virtudes de los procesos educativos. La evaluación es una actividad indispensable en el proceso educativo, porque puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos. Esta visión será posible cuando el profesor cuente con un marco referencial, con un pensamiento didáctico profesional que le permita tomar decisiones para comprometerse hacia mejores prácticas educativas.

### - En cuanto a los momentos de la evaluación

Desde 1967, Scriven, introdujo la distinción entre *evaluación formativa* y *evaluación sumativa* y en 1971 Bloom introdujo la categoría de *evaluación diagnóstica o inicial* (Citados en Miras y Solé, 1993). En ocasiones, se han manejado estos tres tipos de evaluación desde un esquema simplista, en el sentido de que la *diagnóstica* se aplica al inicio del curso escolar, la *formativa* durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la *sumativa* al final. En realidad las tres formas de evaluación forman parte de todo el proceso educativo

**La evaluación diagnóstica o inicial.** Esta equivale a un pronóstico, pues informa acerca de las capacidades que posee un alumno para abordar el conocimiento, ya sea al inicio del semestre escolar, de una unidad temática, o incluso al incorporar un concepto nuevo. Indagar el tipo y nivel de las capacidades con que cuentan los estudiantes, depende del pensamiento pedagógico que tenga el profesor. Algunos profesores, se interesarán por las aptitudes, otros por los conocimientos conceptuales, algunos más, por el potencial del aprendizaje, y otros como lo demuestran los datos obtenidos, por cumplir una especie de ritual, como algo que se debe hacer al inicio del semestre escolar

Los resultados que se tengan de este tipo de evaluación, impactarán en la orientación que se dé al desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, porque son el punto de partida para la organización y la secuenciación de la enseñanza. La función de este tipo de evaluación proporciona al profesor información fiable acerca del estado del conocimiento de los alumnos y puede suceder que el profesor adapte la enseñanza a las características de los alumnos, o que el programa educativo se ajuste a lo establecido institucionalmente (Allal, 1979). Por ejemplo, para alumnos que muestren deficiencias en algunos temas o en ciertas habilidades, eventualmente se les proporcionarían prácticas alternativas o compensatorias. Una de las limitaciones de la evaluación diagnóstica es que hasta ahora, básicamente ha sido utilizada para conocer aspectos cognitivos y se han descuidado los aspectos actitudinales, motivacionales y afectivos, intereses y valores del alumno, su curiosidad, su sensibilidad social entre otros (Miras y Solé 1993)

Un principio básico del constructivismo indica que para que el nuevo conocimiento pueda ser integrado a los conocimientos con que cuenta el alumno, es importante conocer precisamente los conocimientos previos del alumno. La evaluación inicial, es un instrumento válido para contar con esa información. También es un momento oportuno para conocer el desarrollo potencial de los alumnos, si queremos trabajar desde la postura de las *zonas de desarrollo próximo* de Vygotski

**La evaluación formativa** informa de los resultados que se van obteniendo a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por una parte, permite ver las etapas en las que están los alumnos, y por otra, indica al profesor cómo desarrolla su enseñanza, el tipo de decisiones que toma, así como sus logros y sus obstáculos (Shavelson y Stern, 1989). Los resultados que de esta evaluación se tengan, permitirán que los profesores elaboren juicios para tomar decisiones que afectarán el rumbo de la práctica docente. El pensamiento pedagógico del profesor, determina qué aspectos del aprendizaje y qué calidad de los mismos son necesarios tomar en cuenta; qué métodos y técnicas utilizar; qué decisiones sobre acciones a seguir cuando haya problemas, y entre otros, cómo ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. La evaluación formativa, es un instrumento de regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la intención de observar el camino andado hacia las finalidades que se persiguen. El pensamiento didáctico del profesor influirá de manera diversa en cada profesor, para decir qué enfatizar, que añadir, qué eliminar y qué mejorar.

**La evaluación sumativa o final.** Si el pensamiento didáctico del docente, está basado en la tecnología educativa de origen conductista, estimará que la evaluación es una especie de control para conocer lo que los alumnos han logrado aprender, utilizará la evaluación sumativa, para ponderar si el alumno ha logrado las exigencias prefijadas en los programas institucionales, es decir, para determinar hasta qué punto los objetivos de aprendizaje han sido alcanzados. Desde la postura de la llamada tecnología educativa se consideran estándares de ejecución, con la intención de que puedan ser medidos objetivamente. En el mejor de los casos, utilizar la evaluación sumativa desde una visión conductista, sólo nos daría información de lo que se aprende, pero no de cómo aprenden los estudiantes.

Ahora bien, la evaluación sumativa puede ser entendida bajo una postura cognitiva, en la cual se buscaría determinar las representaciones del conocimiento, su evolución y la comprensión de sus relaciones (Miras y Solé 1993). La función de este tipo de evaluación nos informa de cómo los estudiantes se representan y el sentido que le dan a la enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje permanentemente deben estar ligados. No se puede aceptar que los docentes digan ¡ya terminé el programa! Cuando los estudiantes aún no han terminado el aprendizaje. La evaluación final del aprendizaje, es también una evaluación de la enseñanza del profesor. Entender esto puede modificar actitudes prepotentes, sádicas y autoritarias cuando los profesores son incapaces de explicar el conocimiento (conceptos, unidades temáticas), con métodos más potentes a los que tradicionalmente usan.

#### d. Los instrumentos de la evaluación

Para medir o evaluar los conocimientos, los instrumentos están en función de lo que determinan las instituciones y de las creencias e intenciones de los profesores. Los instrumentos que priorizan y los momentos de su aplicación, cambian en función de las posturas pedagógicas y psicológicas que adopten como válidas.

Como lo veremos en los resultados de este trabajo, en ocasiones no hay congruencia entre el tipo de enseñanza que imparten y el tipo de instrumentos de evaluación que deciden utilizar. Un ejemplo de ello, es cuando los profesores conciben que las relaciones con los alumnos se deben dar de acuerdo con una mutualidad, pero cuando evalúan, los instrumentos que usan, eluden cualquier tipo de interrelación y se aplican de manera unilateral.

La postura conductista promueve la aplicación de pruebas objetivas para *medir* el desempeño de los alumnos con la intención de no dejar espacio a juicios subjetivos del profesor, un ejemplo, son los instrumentos elaborados con base en reactivos

- de *respuesta simple o breve*, los cuales exigen una forma específica de respuesta,
- de *verdadero/falso*, o de *si/no*, en donde los enunciados de opinión quedan descartados;
- de *jerarquización*, los cuales exigen discriminación y ordenamiento;
- de *correlacionar dos columnas*. Estos son una derivación de los reactivos de respuesta breve,
- de *opción múltiple*;

Los *cuestionarios* y las *listas de comprobación*, también son usados desde este enfoque de la tecnología educativa

Con el afán de *medir* logros de aprendizaje en el dominio cognitivo (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) los instrumentos de reactivos mencionados anteriormente, se enriquecieron con base en la taxonomía elaborada por Bloom hace medio siglo (Bloom, Hastings y Madaus 1977). Incluso, los instrumentos fundamentados en el enfoque conductual, han tenido la pretensión de evaluar actitudes, utilizando *escalas de actitud*. Una de sus limitaciones es suponer que las actitudes pueden ser medidas de manera cuantitativa, otra debilidad de las escalas, es la creencia de que una misma pregunta o ítem tiene el mismo significado para todos los que responden.

Desde un enfoque cualitativo, los instrumentos más comunes son la *entrevista*, la elaboración de un *ensayo*, la elaboración de *redes semánticas* o mapas conceptuales propuestos por Novak y Gowin (1984)

Aunque no hay instrumentos exclusivos desde el constructivismo, podemos mencionar que el lenguaje y las acciones manifiestas de las personas, son las mejores herramientas para evaluar las actitudes de los demás, en donde los *registros anecdóticos* pueden ser una guía útil para observar el comportamiento. Las *exposiciones*, los *coloquios*, los *dé debates* y los *trabajos en equipo*, también permiten observar la construcción, no sólo del dominio del conocimiento conceptual, sino de habilidades y de actitudes. Las acciones de *investigación*, de *búsqueda documental*, de *recopilación de material*, la aplicación de conocimientos en *prácticas* de laboratorio, en los talleres, y en la vida cotidiana, también dan cuenta de la adquisición del conocimiento. Incluso la *autoevaluación* es un instrumento válido. ¿Tendría sentido formarlos hacia la autonomía y negarles su participación en la evaluación? Los *questionarios de autorreporte* o la *evaluación grupal*, podrían incluir preguntas, tales como: ¿Qué obtuve del semestre escolar? ¿El curso me estimuló para seguir estudiando? ¿Con qué grado de profundidad y compromiso leía los materiales? ¿Cuál fue la dedicación al estudio en relación con otros compañeros? (Hernández, 1990) y entre otras preguntas ¿Qué cambios debo generar para impulsar la construcción del conocimiento, tanto de manera individual como grupal?

Desde una postura constructivista, interesa que los instrumentos den cuenta no sólo de la adquisición de información por parte de los alumnos, sino del estado de las habilidades del pensamiento, del desarrollo potencial, de las líneas de acción por donde deberán encaminarse las prácticas educativas que jalonan el desarrollo (Hernández, 90), de los procesos de desarrollo de las actitudes, de la construcción de las emociones, del compromiso en la acción cotidiana del conocimiento adquirido.

Cuando el profesor conciba que los instrumentos de evaluación tienen la intención de recuperar información válida de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, evitarán percibir, según datos de nuestro estudio, que el temor de los alumnos hacia los *exámenes ¡es algo natural!* (CCH4). Esta concepción convierte al profesor en un verdugo como si aplicara instrumentos de tortura para generar estados de angustia en los alumnos. ¿Por qué no utilizar los instrumentos para que informen si los docentes han podido propiciar el aprendizaje?

#### e. El constructivismo y la evaluación

Adoptar la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje para potenciar la evaluación educativa, según Coll y Martín (1993), implica responder algunas preguntas: ¿Cómo hacer compatible la idea de un alumno que sólo aprende en la medida en que es capaz de construir significados y de atribuir sentido al contenido del aprendizaje, con la práctica de la evaluación que de una forma u otra acaba imponiendo cierto rasero uniformizador? ¿Cómo compaginar

una enseñanza respetuosa hacia el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos con la exigencia de que todos ellos superen un conjunto de criterios de evaluación previamente establecidos con carácter general? ¿Cómo armonizar una enseñanza entendida como ajuste constante y sostenido de la ayuda pedagógica para que cada alumno alcance, a partir del punto en que se encuentra, el mayor nivel posible de desarrollo y de aprendizaje con la existencia de una evaluación que acaba siempre adquiriendo, quiérase o no, cierto carácter sancionador?

Desde el constructivismo se trata de preguntarnos hasta qué punto los procedimientos e instrumentos de evaluación nos permiten captar efectivamente los progresos de los alumnos con la enseñanza que les damos, implica reflexionar para entender cómo aprenden los alumnos y cómo conseguimos los profesores, cuando lo conseguimos, que nuestros alumnos aprendan (Coll y Martín, 1993).

Para que la evaluación sea congruente con la postura constructivista, ha de manifestar ciertas características.

- *Primero*, indagar la construcción de aprendizajes significativos en lo *cognitivo*. Nos referimos al conocimiento de datos, de hechos, de principios y de conceptos. Pozo (1992), menciona que para evaluar conceptos, se puede solicitar: *la definición del significado, el reconocimiento de la definición, la exposición temática, la identificación y categorización de ejemplos, la aplicación a la solución de problemas*. Las más de las veces, los profesores al evaluar hechos o datos, creen erróneamente que están evaluando conceptos.

- *Segundo*, en la evaluación, se ha de apreciar la aplicación de *estrategias, procedimientos y métodos de trabajo* utilizando una diversidad de actividades que pongan en juego dichos conocimientos en situaciones diversas. Esto exige que las actividades de aprendizaje se hayan basado en contextos diversos y hayan requeriendo cierta generalización, de lo contrario, la norma general señala que la evaluación tenderá a ser más válida cuando menos se diferencie de las propias actividades en que se pretendió construir el aprendizaje. La evaluación, será más fácil cuanto más similar sea la situación en que se está recuperando a la situación en que se aprendió (Pozo, 1992). No se pueden dejar para la casa determinadas actuaciones, sobre todo cuando han de ser guiadas y apoyadas en su proceso, a menos que se busque la generalización del conocimiento. No se puede pedir a los estudiantes en la evaluación, por ejemplo creatividad o cooperación, cuando nunca se le propició ni se le guió en estos aprendizajes. Es más, lo primero que se debe explorar, es si los alumnos cuentan con el conocimiento referido al procedimiento, por ejemplo, si conocen la regla, la prescripción, el algoritmo, o el procedimiento heurístico (Pozo, 1992).

- *Tercero* la evaluación de *actitudes*. Estas son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma

verbal y no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes implican cierta disposición o carga afectiva, positiva o negativa, hacia objetos, personas, situaciones o instituciones. A veces la conquista de las actitudes, las normas y los valores, solo se expresan en los currículos y quedan como buenas intenciones, como excelentes deseos. La gama de actitudes que pueden considerarse en la evaluación, tanto cognitivas<sup>1</sup> como afectivas<sup>2</sup>, es extensa. Entre otras mencionamos, las actitudes que los alumnos asumen ante los contenidos de la materia, ante los vestigios históricos, ante la cultura indígena, ante las desigualdades sociales, ante la utilización de los avances científicos y tecnológicos, ante las diferencias individuales, actitudes de discriminación en las relaciones intergrupales, en la aceptación de normas, actitudes ante las ideas e iniciativas tanto propias como ajenas, actitudes ante la influencia de los medios de comunicación en la formación de opiniones, actitudes ante esta sociedad de consumo, actitudes incluso más específicas: como ante la limpieza y el cumplimiento del trabajo (Sarabia, 1992). Coll y Martín (1993), mencionan también el evaluar, cómo la asunción progresiva del control y de la responsabilidad por parte de los alumnos se desarrolla en una actividad.

Cuando el profesor propicia acciones participativas grupales; cuando involucra a los estudiantes en exposiciones, verbales o gráficas; cuando los estudiantes están implicados en procesos de toma de decisiones, son oportunidades propicias para observar, tanto las manifestaciones del desarrollo de las actitudes en los alumnos, como para preguntarse el profesor, sobre el apoyo y ayuda que ofrece al cambio de actitudes. El desafío del profesor implica comprender cómo los estudiantes interpretan las actitudes, implica discernir los significados que dan a la interacción escolar, implica revelar cómo las actitudes tienen conexiones con valores socioculturales e implica concebir cómo se configuran esas conexiones (Sarabia, 1992).

Además de explorar el aprendizaje de los estudiantes, también habrá que investigar la actuación del profesor. En el apartado de la evaluación sumativa ya se mencionaba que se quiera o no, cuando evaluamos los aprendizajes estamos también evaluando la enseñanza que se les ha dado. El profesor que se oriente desde la concepción constructivista, estimará pertinente la reflexión sobre los aciertos y debilidades de la actuación educativa, por ejemplo ¿Cómo predispone a los estudiantes hacia el aprendizaje? ¿Cómo propicia en ellos la motivación hacia las labores académicas? ¿Cómo favorece la confianza y la seguridad en sus estudiantes hacia la conquista del aprendizaje? ¿Se preocupa de indagar las variedades de los niveles y grados de conocimientos previos que tienen sus estudiantes, para que pueda enriquecerlos significativamente con el nuevo conocimiento? ¿Ofrece el tipo e intensidad de ayuda necesaria para cada uno de ellos, cuando los nuevos conocimientos entran en contradicción con sus significados previamente construidos? ¿Ajusta las prácticas a la situación y

<sup>1</sup> Se refiere a cómo piensan y qué piensan los alumnos acerca del significado de lo que se les enseña.

<sup>2</sup> Se refiere al atributo del sentir (emociones, sensaciones, sentimientos), que se asocia con el significado



disposición de cada uno de sus alumnos? ¿Es generoso en proveer actividades que permitan la construcción de acciones autoiniciadas y autónomas? ¿Es espléndido en actividades en donde los estudiantes integren aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales?

Los instrumentos de evaluación elegidos ¿Son los más propicios para recuperar información sobre el aprendizaje de los estudiantes?. ¿La manera de comunicar la evaluación a los estudiantes es la más válida?, ¿La evaluación que realiza es sistemática, continua e integral? Las respuestas que se den a estas preguntas como fruto de la reflexión, sin duda enriquecerán el pensamiento docente sobre la evaluación, y eventualmente dirigirán su práctica hacia mejoras continuas.

Para Coll y Martín (1993), el profesor debe ser prudente en aquellas decisiones de promoción o repetición, porque el alcance y la profundidad de los conocimientos no se manifiestan en ocasiones, sino hasta después de transcurrido cierto tiempo, porque a veces los conocimientos tendrán relaciones tenues y escasas, y no es conveniente decidir la no promoción, basados tan sólo en una evaluación.

Es pertinente reconocer que los alumnos siempre aprenden mucho más de lo que somos capaces de captar con las actividades y los instrumentos de evaluación, las más de las veces, sólo configuramos *intentos* de instrumentos válidos de evaluación.

En síntesis, el valor de la evaluación desde el constructivismo se orienta a la comprensión por parte del profesor, del significado y del sentido de su práctica educativa, del alcance y valor de sus intenciones educativas, del tipo de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que propicia en sus estudiantes. Esa comprensión de su práctica con seguridad propiciará un cambio en sus nociones, percepciones, representaciones, creencias y valores que tiene de la evaluación educativa.

## ***LAS REPRESENTACIONES DOCENTES***

### **f. ¿Cómo conciben la evaluación?**

*...cuando ellos, los alumnos, reprobaban un montón generalmente me siento reprobada yo (CCH4).*

*...es muy compleja, es un problema moral, pedagógico, didáctico y social. Se me hace muy difícil y complicada (CB5)*

Las creencias de algunos profesores, tanto del CB como del CCH, manifiestan que evaluar a los alumnos **no es tan sencillo**, implica reflexionar sobre cómo se enseñó y qué se logró, implica elaborar un instrumento que de cuenta no sólo de la actuación de los alumnos, también del trabajo de los docentes. Evaluar va más allá de elaborar unas cuantas preguntas:

*.. porque es muy compleja, es un problema moral, pedagógico, didáctico y social. Se me hace muy difícil y complicado... de pronto cuando te das cuenta que el problema de la evaluación es muy complejo, porque tiene que ver con la relación que existe entre lo que enseñaste y entre cómo lo enseñaste, el tipo de procesos que pretendes desarrollar con los alumnos con tal conocimiento. Ahora ¿Cómo hacer un instrumento de evaluación que nos de información del trabajo de los maestros y no solo de los alumnos? ¿Cómo hacer preguntas que recuperen diferentes tipos de cosas relacionadas con la enseñanza aprendizaje? (CB5).*

Un profesor del CCH, indica: *para mí la evaluación es mucho más compleja, porque abarca también, ¿cómo se pueden ir viendo los conocimientos? ¿Cuáles son los más difíciles? Eso me permite planear. (CCH6).*

La forma como están evaluando, ya no responde a sus expectativas: *la evaluación me causa gran problema. Esta forma de evaluación que he venido haciendo, ya no me satisface (CCH7).*

Una profesora menciona: *cuando ellos, los alumnos, reprueban un montón generalmente me siento reprobada yo (CCH4).*

También se tiene la percepción de que cuando se evalúa, en realidad no se analiza de manera global e integral:  
*Encuentro deficiencias en la evaluación, siento que en ocasiones no se evalúa todo el semestre, y de manera seria y ordenada, pero no analizo cómo me resulto el semestre en cuanto a qué me falló, que me funcionó, qué nuevos elementos puedo incorporar (CB8).*

#### g. ¿Por qué evalúa? ¿Cuál es la finalidad de la evaluación?

*...la evaluación está encaminada a verificar si los muchachos realmente han logrado capacidad y habilidad para interpretar la Historia... (CB7)*

*...hacemos la evaluación, para que ellos mismo se den cuenta hasta dónde han progresado en sus habilidades, en su aprendizaje, no tanto en su información (CCH1).*

### **- Se evalúa por exigencia de la institución**

Primero se menciona que se evalúa por una exigencia de la institución para asignar una calificación que se habrá de rendir al término del curso escolar. Esto se menciona en ambas instituciones

*Porque la institución me lo exige (CCH1)*

*Bueno se evalúa primero por un requisito formal de que el chavo pueda pasar o repetir. La evaluación es un poco a la fuerza. . Tengo que evaluarlos, porque estoy en un sistema educativo, que requiere evaluación a través de números (CCH10).*

*Evalúo por una necesidad de la institución que me pide una calificación, me pide un documento con un examen que diga que el alumno hizo ese examen y que tiene ese conocimiento (CB3). Se evalúa con una finalidad, como de rendir cuentas a la institución, no a los alumnos, ni a su propia actuación*

### **- Para conocer objetivamente los resultados**

Profesores del CB evalúan fundados en el *espíritu* conductista en donde prevalece la medición de los objetivos, y por supuesto usan las *pruebas objetivas*.

*Siento que la calificación, en cierta manera debe ser más objetiva. Entonces, a través de la evaluación, es como uno se puede dar cuenta de cómo están los alumnos. (CB4)*

*Bueno, por ahí sé esta dando una especie de inclinación a esa noción nueva de la pedagogía: el constructivismo. Hemos oído algo acerca de Coll, pero aún así cuando hacemos evaluación seguimos midiendo, seguimos tomando criterios tradicionales (CB5).*

### **- Para reflexionar sobre la práctica docente y evaluar de manera integral**

Sin embargo hay quienes desde el CB, tienen concepciones de la evaluación en el sentido de no reducirla a recuperar sólo información memorística, ha de servir también para evaluar análisis, juicios e interrelaciones, e incluso la evaluación puede ser utilizada **para reflexionar sobre la práctica docente**:

*La evaluación está encaminada a verificar si los muchachos realmente han logrado capacidad y habilidad para interpretar la Historia. Entonces los instrumentos deben estar orientados a ese propósito, no a medir la memoria o la capacidad de reconstrucción de los hechos históricos, sino a exigirles un análisis, un juicio, una interrelación o una relación con el presente de esos hechos (CB7), incluso, este mismo profesor, concibe que la evaluación formativa es un instrumento valioso para descubrir fallas en la enseñanza, y reflexionar para mejorarla. *si veo que la mayoría no fue capaz de hacer una actividad, sé que no se logró el objetivo. Entonces, sé que debo ser mas claro**

Esta concepción, de la evaluación como un instrumento para reflexionar sobre la práctica educativa, se observa también en el siguiente comentario:

*En la evaluación te estás retratando, y debe ser un momento para pensar en cambiar la manera como enseñamos (CB5). Concebir así la evaluación, es percibirla como una herramienta válida para tomar decisiones para transformar los procesos de la enseñanza, incluso para planear y prever acciones futuras de otro curso escolar*

La evaluación no siempre se realiza de manera integral. Aunque los objetivos de enseñanza contemplen el procurar actitudes y aptitudes, estos conocimientos no se evalúan, la evaluación se reduce a conocimientos conceptuales:

*La evaluación tiene mucho de subjetivo. Hay una serie de elementos que se te escapan. Por ejemplo, en los programas se dice que el alumno desarrolle ciertas actitudes y aptitudes, pero a la hora de evaluar, lo que le estas preguntado, son conocimientos (CCH10).*

### **- Para que los alumnos se den cuenta de su aprendizaje**

También observamos que intentan evaluar los progresos de los estudiantes en otros aspectos, más allá de la información, *hacemos la evaluación, para que ellos mismos se den cuenta hasta dónde han progresado en sus habilidades, en su aprendizaje, no tanto en su información (CCH1).*

Se tiene, también la finalidad de evaluar para que los alumnos se den cuenta de su transformación en la conquista del conocimiento y como reflexión del profesor con relación a los cambios en la enseñanza, *evaluó en primera instancia, porque es necesario de manera institucional. Pero más que esto, y con relación a mis propios intereses, para ir detectando de qué manera, los estudiantes van o no teniendo una actitud diferente al conocimiento. Hasta ahora, los cambios que he intercalado no me satisfacen (CCH7).*

En los profesores del CCH, prepondera la intención de alejarse de evaluar con números, más bien para observar cómo los alumnos construyen habilidades, *a mi no me interesa evaluar con números. ¡Tantas participaciones!, ¡Tantas exposiciones! Por ejemplo, a veces, más bien, les digo a mis alumnos: ahora yo no decido quién va a exponer. Esto para ir manejando muchos mecanismos del individuo, en cuanto a decidir, a tener seguridad para exponer. Además de la seguridad de tener el conocimiento académico, me interesa ver el potencial humano ¿Qué pueden hacer? ¿Cómo toman decisiones, para decir: maestra yo expongo? O bien, ¡Maestra yo traigo esta actividad! (CCH10).*

Algo similar encontramos en el siguiente comentario, *para mí los elementos de la acreditación son: qué tanto han avanzado, qué tanto han ido construyendo, qué tanta relación hacen de los contenidos, qué analogías hacen, por ejemplo, entre un periodo histórico y otro (CCH6).*

Hay estrategias en donde se observa la participación de los estudiantes. *después de que un equipo ha expuesto un tema, pido dos o tres opiniones de sus compañeros. Los que quieran, que opinen, que argumenten: ¿Por qué falló? ¿En qué acertó? Y cómo además les entrego a todos ¡ciertas reglas! Entonces ya saben más o menos por donde orientarse para poder*

*hacer una opinión. Los invito incluso para que cuando yo opine. para que agreguen algo más, o si esto diciendo algún disparate, ¡me corrijan! (CCH1).*

*Considero que para ver hasta qué punto el alumno esta, para ver hasta que punto el alumno ha asimilado el conocimiento (CB1).*

#### **h. ¿Cuáles son las estrategias?**

*...tienen pavor a los exámenes. ¡Es algo normal y natural! (CCH4).*

*La evaluación formativa para dar cuenta de lo que estamos haciendo, para ver cómo va el avance, para ver cómo se esta formando, para ver cómo esta concibiendo para llegar al objetivo (CB6).*

#### **- La creación del temor a las evaluaciones**

Encontramos en el pensamiento didáctico de los docentes, el manejo intencional de las emociones. incluso, esta presente la concepción de que el miedo a los exámenes, sea natural. Algunas representaciones sobre la estrategia de temor.

El maestro "amenaza" a sus alumnos, para que estudien y no lleguen al "terrible" examen final:

*Hay una especie de amenaza. Les digo si ustedes investigan bien, exponen bien y todo el grupo coopera, no tengo porque hacer un examen tradicional. Pero si ustedes fallan, me voy a tener que ir a la información (CCH1)*

Se les "amenaza", con base en el mito de que si no estudian, la sociedad los va a reprobar. *Yo les hago ver a los alumnos que la situación que estamos pasando actualmente, es una época difícil, y que la persona que no estudie, pues se va a quedar estancada y no va a lograr algo (CB2)*

Se les "amenaza". cuando desde el inicio se les dice que ya están reprobados *Esto sucede cuando un maestro es autoritario, y desde el primer día de clase les dice. de este grupo van a pasar cuatro alumno, ¡creo que no se vale! (CB2)*

También es grave, cuando se tiene la concepción de que el miedo a los exámenes es algo natural. Una profesora dice. *tienen pavor a los exámenes ¡Es algo normal y natural! (CCH4)* O sea, que cuando no haya temor hacia el examen, ¿Habría que crearlo? ¿El propósito de los exámenes es que el alumno se sienta como un esclavo ante las amenazas de su amo? Es natural que ¿El examen se convierta en la manifestación plena del poder del profesor y de la absoluta dependencia del alumno?

Hay quien menciona que *les angustia mucho a los chavos cualquier tipo de evaluación. A parte de que se ponen nerviosos, se te ponen a chillar, te ofrecen dinero, y un montón de cosas (CCH9).*

**- Se evalúa, sólo aquello que se vio en clase... evaluar no es adivinar.**

Encontramos en profesores del CCH, la presencia de un principio de justicia y honestidad: el que la evaluación se refiera precisamente a lo que se analizó y se practicó a través del curso escolar. Esto se aleja de la concepción de usar la evaluación como una estrategia para resolver adivinanzas.

Una profesora menciona *leí en alguna parte que el maestro tiene que ser coherente con la evaluación, con lo que ha hecho en todo el semestre. Por lo que la profesora, convierte la última Unidad Temática del programa, en examen final. Dice : (los alumnos) vuelven a investigar. Me entregan el trabajo, lo exponen, pero ahora lo exponen en media hora. Porque quiero observar si verdaderamente supieron trabajar en equipo, si se socializaron, si se solidarizaron. Quiero saber si verdaderamente son capaces de externar lo que aprendieron. Quiero saber si unen ideas coherentes en Historia, o si nada más están memorizando. Si verdaderamente superaron una serie de cosas que al llegar aquí no tenían, o que las tenían pero que no las habían desarrollado (CCH1).*

El principio teórico de evaluar solamente lo enseñado, previene contra creencias de profesores que suponen que el alumno ya debería saber tal conocimiento. ¿Por qué evaluar aquello que no se ha enseñado? Al respecto otro profesor menciona, *el examen se hace sobre lo que se vio en clase y sobre las lecturas previstas (CCH6).*

**- La estrategia del examen en casa**

*Hago un examen para llevar a casa, les doy las preguntas. De un día para otro me resuelven el examen. En clase checamos el examen, y ellos mismos se evalúan. Esto porque no tengo el tiempo del mundo para echarme 250, ó 300 exámenes en un fin de semana. Y les digo, el objetivo es que ustedes mismo se den cuenta si están aprendiendo, y qué fue lo aprendieron bien, y qué no aprendieron bien. (CB2).*

**- El examen grupal**

Una profesora menciona: *también les hago un examen oral, por equipos. Entre ellos mismos se hacen las preguntas. Finalmente he llegado a esta conclusión, de que ya después de 24 años de trabajo, tengo buscar mecanismos que me hagan que me canse menos (CB3).*

### **- Exentar del examen final**

Otra estrategia es exentar a los alumnos del hacer el examen final. Quienes así lo deciden consideran que durante el semestre escolar están observando cómo los alumnos están logrando el conocimiento, y existe la creencia de que *los que realmente llegan al examen (final), son casi los que no estudian o no asistieron, o si acaso llegaban al salón, sólo se sentaban pero nunca trabajaban*. A los que participan, yo prefiero dejarlos exentos (CCH3).

### **- Estrategias de exposiciones, análisis y preguntas**

Quando les pides una **exposición** de un tema, primero les revisas el trabajo y les dices qué les falta (CCH4). Aquí se observa la formación de habilidades de estudio, se observa la ayuda y el apoyo del profesor

Quando **exponen**, trato de fomentar una forma racional, con pensamiento lógico, que ligue unas cosas con otras (CCH4).

En la misma profesora encontramos la estrategia de **análisis** de contenido de películas *después de haber visto una película, que ellos me digan cómo aplican los conceptos de estructura y superestructura del feudalismo, o si la película es sobre las revoluciones burguesas, que ellos puedan ubicar cómo se dan en concreto los cambios* (CCH4).

Al final les hacía unas **preguntas** para ver qué tanto los conceptos y los procesos vistos, se relacionaban unos con otros. Para ver, con preguntas, qué tanto los temas vistos, los relacionaban con nosotros (CCH5)

### **- Los tipos de evaluación que utilizan los docentes**

Es interesante ver cómo comienza la siguiente representación del docente, al comunicar a los estudiantes cómo se les va a evaluar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto puede predecir que no habrá exámenes sorpresa o que los exámenes no serán empleados como un castigo sobre todo cuando los estudiantes se fueron de *pinta*

Desde el inicio les comunico la forma de cómo los voy a evaluar, les hago la **evaluación diagnóstica**, y a través del semestre, cuando me entregan trabajos, pues les digo que se les voy a tomar en cuenta para cuando hagan el examen final (CB1)

Bueno, hago la **evaluación diagnóstica** con el fin de saber con qué elementos cuento para adentrarme a un tema, al nuevo tema que voy a dar. Esta evaluación me sirve para ver qué conceptos, si son negativos qué tengo que hacer, y en base a ello planear algo. Si una actividad ya no me va a servir, entonces voy a buscar qué otra actividad se puede acomodar a la situación que está presentando el grupo. La **evaluación formativa**, pues para darme cuenta de lo que estamos haciendo, para ver cómo va el avance, para ver cómo se esta formando, para ver cómo esta concibiendo para llegar al objetivo ¿verdad? (CB6).

## i. ¿Qué priorizan los profesores en la evaluación?

*Creo que el maestro debe evaluar todo lo que el alumno realiza, la evaluación debe ser permanente (CB3).*

*Les doy un menú de posibilidades... ¿Asistencias? ¿Participaciones? ¿Realizar trabajos? ¿Exámenes? (CCH7).*

En el caso de los profesores del CB, hemos visto que tienen una planeación cerrada y objetivos claramente estipulados, y que además hay un control durante el seguimiento del programa escolar, por lo que no podemos esperar algo contrario en lo que priorizan en la evaluación:

*Insisto en llegar a los objetivos de operación del programa. Insisto a dónde quiero llegar en base a mi programa, insisto en llegar al objetivo que se me marca en el programa (CB6).*

Los criterios que enfatizan se observan en las actividades que eligen para considerarlas como elementos de la evaluación.

Un profesor toma en cuenta el punto de vista de sus alumnos: *Les doy un menú de posibilidades. ¿Cuáles criterios quieren que tomemos? ¿Asistencias? ¿Participaciones? ¿Realizar trabajos? ¿Exámenes? Las exposiciones no las acepto, sobre todo en los semestres nones<sup>3</sup>, porque los alumnos traen el vicio de memorizar, sólo se paran a repetir, y eso no es exposición. Ellos deciden la priorización, y los porcentajes para cada uno de los elementos de la evaluación (CCH7).*

*El menú de una profesora cuenta con cuatro rubros: participación, elaboración de fichas de trabajo, trabajo en equipo y exámenes. A los alumnos les pido que decidan el peso que le vamos a dar a cada rubro (CCH10)*

Hay quien otorga diferente peso a las actividades que realizan los alumnos, aunque parece no haber consistencia en lo que proponen: *Yo otorgo 70% de examen escrito y 30% de evaluación continua, pero por el conjunto de actividades que he logrado realizar modifiqué este porcentaje, en 50% y 50%. (CB9).*

Un profesor prioriza la evaluación hacia la formación. *Sí, la formación de los estudiantes (CB5).*

*Bueno, evalúo desde actitudes, la manera cómo hacen sus fichas de trabajo, los conceptos que los mando a investigar y la evaluación final. A todos les doy la misma importancia (CB1).*

*Creo que el maestro debe evaluar todo lo que el alumno realiza, la evaluación debe ser permanente (CB3).*

<sup>3</sup> Se refiere básicamente al primer semestre, cuando recién ingresan los alumnos, y por lo tanto se supone que carecen de habilidades para exponer trabajos académicos.



La participación de los estudiantes, parece ser uno de los criterios más importantes para la evaluación: *Priorizaba la aportación personal, su opinión personal sobre las lecturas, las ideas de ellos y las fuentes bibliográficas a las que acudían. Definitivamente quien no tenía intervenciones, no tenía la máxima calificación (CCH9).*

## **j. Los Instrumentos de evaluación**

*...al final les hago unas preguntas para ver qué tanto los temas vistos, los relacionan con nosotros, con nuestra época (CCH6).*

*Yo pretendo que mis exámenes sean exámenes que hagan pensar al alumno... hago exámenes de pregunta breve, o de opción múltiple (CB2).*

Con la intención de asumir una congruencia entre la metodología de la enseñanza y la evaluación, profesores del CCH aplican instrumentos que reflejen aspectos cualitativos de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Con base a la experiencia, han construido la creencia de que no basta alejarse de las pruebas objetivas, surgen otros problemas cuando intentan aplicar instrumentos de corte cualitativo y no logran los resultados deseados. Las condiciones laborales en que se encuentran los profesores, con una sobrepoblación de estudiantes impide que los docentes sigan aplicando evaluaciones cualitativas. Veamos dos comentarios, uno con relación al uso del ensayo y el segundo referente al empleo del examen oral.

*La evaluación es muy subjetiva, por ejemplo cuando les pides un trabajo final por escrito, una especie de ensayo, se te acumulan muchos, no los vas a leer completos, y terminas decidiendo qué calificación ponerle. (CCH9).*

*Para no caer en pruebas objetivas, se hace examen oral. Sin embargo por la cantidad excesiva de alumnos, los profesores hacen a un lado este tipo de exámenes. Recuerdo que cuando se nos ocurrió hacerles examen oral, uno por uno, ¡era la locura! Comenzamos a las 14:30, y a las 22:00, tan solo había evaluado a tres grupos de los diez que tenía (CCH9).*

Otros instrumentos de evaluación son:

*... la investigación, la exposición, el trabajo grupal (CCH1),*

*...los integro en pequeños grupos de cuatro o cinco personas y les hago preguntas (CCH3).*

En la siguiente representación está implícito el interés por instrumentos que permitan observar y llevar un diario de notas acerca del desarrollo de los estudiantes.

*Habría que evaluar cómo a lo largo de un semestre los chicos van perdiendo su miedo a hablar, y van aprendiendo a hablar, y cómo a lo largo de un semestre van perdiendo sus vicios individualistas, y van aprendiendo a trabajar en equipo, y a colaborar (CCH9)*

Preguntar a los alumnos en relación a la lectura es otro instrumento de evaluación:  
*...al final les hago unas preguntas para ver qué tanto los temas vistos, los relacionan con nosotros, con nuestra época (CCH6).*

*Les hago algunas preguntas después de cada Unidad (CCH9). Les hago cuestionarios (CCH6).*

**El trabajo en equipo:** *observo si verdaderamente trabajaron en equipo (CCH1).*

**El análisis periodístico:** *busco la actividad del alumno para buscar información y que analice las noticias de la primera plan de los periódicos. Que la traiga a clase, para que participe, para que pregunte, para que discuta, para que la analice.*

Solicitan también reportes de prácticas: *....a veces les pido reportes de prácticas (CCH6).*

Una profesora del CB, supone que se aleja de las pruebas objetivas con la intención de hacer pensar al alumno, sin embargo, lo único que manifiesta son instrumentos de pruebas de tipo objetivo.

*Yo pretendo que mis exámenes sean exámenes que hagan pensar al alumno, a que lo hagan mecánicamente. Hago exámenes de pregunta breve, o de opción múltiple (CB2).*

#### **k. ¿Cómo comunica la evaluación a los alumnos? ¿Cómo se practica la autoevaluación?**

*...me hubiera agradado que hubieras puesto esto y esto, pero la MB es porque pusiste esto que sí es muy importante (CCH4).*

*...la evaluación es permanentemente comunicada a los alumnos... que les diga ¡Oye, esto es muy padre! ¡Búscales por acá! ¡Te recomiendo tal cosa! Hasta ahora ocurre que llega el fina! del semestre, y solo les decimos reprobaste (CB5).*

Tanto profesores del CCH como del CB, manifiestan que los resultados académicos que van teniendo los alumnos siempre están disponibles para que se enteren de ello. Primero mencionamos una estrategia muy común, pero que no siempre da resultados positivos:

*En el curso del semestre me apoyo, en lo que yo llamo, un secretario o secretaria, elegido entre quien cumple más. Entonces te llevaba la lista de calificaciones, anotaba las intervenciones, y yo las revisaba al terminar cada sesión. A veces te das cuenta, que sus cuatitos tenían más intervenciones. (CCH9).*

El registro de resultados lo llevan los mismos profesores:

*Desde el inicio del semestre les voy anotando las asistencias, y al final de cada sesión les anoto sus participaciones, y las tareas que entregaron. Entonces ellos también están enterados de qué porcentaje van acumulando, y al final del semestre, pues de hecho, ya saben cuál es el resultado. (CCH8).*

Una profesora no sólo se concibe disponible todo el tiempo para dar a conocer los resultados de los alumnos, sino que además explica y comenta el por qué de la calificación:

*Durante todo el semestre pueden tener acceso. Cuando acaban de exponer, me pueden ver y me pueden preguntar: ¿Qué saqué? ¡MB!. Aunque, continúa diciendo la profesora, me hubiera agradado que hubieras puesto esto y esto, pero la MB es porque pusiste esto que sí es muy importante (CCH4)*

Otros profesores manifiestan que al final del curso comentan con los estudiantes:

*... qué tanto lograron los objetivos del curso, y qué tanto no los lograron (CCH5).*

*O bien: Se les dice, ustedes llegaron así con estos niveles. Debieron avanzar hasta aquí, creo que les falta esto. Se les hace ver qué tan precisa es su capacidad de reflexionar, y cómo avanzaron en el curso.(CCH6)*

*Hay quien comenta al final de cada Unidad, y al final del curso el promedio, que de acuerdo con mi punto de vista, merecieron cada uno (CB1).*

Una profesora manifiesta que durante el semestre aplica exámenes, y que los alumnos se califican, para que se den cuenta de su aprendizaje, y puedan anticipar las dificultades que tendrían para el examen final (CB3).

### **- La autoevaluación**

El que los alumnos participen en su evaluación, es un tema que manifiesta creencias contrapuestas en el pensamiento didáctico de los profesores. Hay quienes las aceptan, pero también hay quienes debido a la experiencia del manejo de la autoevaluación, la hacen a un lado.

Los profesores que están de acuerdo, en lo que llamamos autoevaluación, piden una opinión razonada a sus estudiantes:

*Sí, a veces al final les digo, de acuerdo a lo que has hecho durante el curso, qué calificación tendrías. Escribe por qué (CCH6).*

Otro profesor concibe incluso, que habrá que pedirles a los alumnos una evaluación al mismo trabajo docente. *Sí, de hecho antes de dar la evaluación grupal, a cada uno les digo ¡evalúate! ¿Qué obtuviste? He tenido resultados muy positivos, porque*

*honestamente algunos me han dicho: maestra yo repruebo, no hice nada en el semestre, o no estudié lo suficiente. No manejo solamente mi criterio, a fin de cuenta, estamos en una situación de relaciones de poder, pero siempre los consulto, para que se autoevalúen y me evalúen. (CCH10).*

*Algunos alumnos se acercan, y me dicen que no están de acuerdo con la calificación... A lo mejor yo me equivoqué. ¡Qué bueno que me hagan esa observación, y les corrijo la calificación! (CB1).*

Se está de acuerdo en que el alumno participe, para propiciar la construcción de su autoestima:

*No siempre les hago una evaluación rigurosa, sino que tengan autoestima, en el sentido de que se autoevalúen, y que digan ¿Qué estoy haciendo? Por ejemplo un estudiante, que no había hecho nada, me dice ¿Tengo derecho a examen? Le dije, aquí tiene usted derecho al examen. En este derecho a la autoevaluación, le preguntaba ¿Se siente capaz para hacer un examen cuando usted ha faltado, y cuando no trae actividades? Reflexionó. Lo dejé pensando, y dijo ¡no tengo derecho al examen! (CB6).*

La autoevaluación que hacen los alumnos de su trabajo académico, permite apoyar la formación de la honestidad:

*Les digo ¿Cómo consideras tu desempeño a lo largo del semestre? A veces son muy honestos, y algunos dicen ¡Me faltó mucho!, ¡Creo que me merezco menos! (CB8).*

La autoevaluación podría ser un momento para evaluar precisamente algunos de los objetivos que la institución del CCH se ha propuesto: el trabajo grupal, el respeto mutuo, la responsabilidad y el reconocimiento de los esfuerzos tanto de los otros compañeros, como de los personales.

Quienes no dedican espacio para que los alumnos intervengan en su evaluación, estiman que las condiciones de tiempo no se lo permiten:

*¡No! Porque tenemos poco tiempo. Apenas me alcanza el tiempo. Pero cuando exponen, les digo las cosas que faltan o cosas que sobran. Doy también oportunidad para que ellos se evalúen cuando exponen (CCH4).*

Una profesora manifiesta que en alguna ocasión realizó la autoevaluación, y ya no lo volvió a hacer. Consideramos que no fue aplicada correctamente. Llegó hasta el extremo de considerar únicamente el punto de vista de los propios alumnos. Veamos la representación:

*¡Ah, no! No, a eso no he llegado. Bueno, ¿para qué le engañaría? Una vez lo hice. Les dije: ¡A ver muchachos!, ¿Cuánto se pondrían? Todos se pusieron MB (Muy Bien) a excepción de tres que se pusieron S (Suficiente). Nadie reprobaba, nadie, nadie reprobaba. Todos eran la maravilla andando. ¡Se me hizo absurdo hacer eso!.(CCH3). Ahora bien, en su práctica actual, la profesora sigue considerando cierta oportunidad para que los estudiantes intervengan en su calificación, pues expresa que a menos que los alumnos me reclamaran. En el caso de que el joven me mostrara que yo había cometido algún error, pues había una corrección (CCH3).*

**Veamos otro caso:** un profesor menciona: *no, en general no hago autoevaluación. En alguna ocasión se me ocurrió que un equipo evaluara al otro. Fue un desastre. Empezaban las venganzas, o todo lo contrario, se ponía todo el grupo de acuerdo, y todos se ponían alta calificación, entonces ya le paré a ese rollo. (CCH9)*

Un punto de vista contrario a las anteriores concepciones de la autoevaluación, lo manifiesta un profesor del CB. Para él la autoevaluación aparece como un reto, como un desafío del profesor para utilizarla como un instrumento que contribuya a construir responsabilidad y a apoyar la creciente formación de los estudiantes. Nos parece muy interesante su pensamiento docente por lo que transcribimos de manera extensa sus concepciones. La autoevaluación aparece como un reto para que:

*el alumno asuma que la evaluación es parte de su propia formación.. que desde el inicio el profesor, les comunique y defina cómo se va a hacer la evaluación .. que a través del semestre, la evaluación sea permanentemente comunicada a los alumnos, que les diga ¡oye, esto es muy padre! ¡Búscales por acá! ¡te recomiendo tal cosa! Hasta ahora ocurre que llega el final del semestre, y solo les decimos reprobaste. Es necesario que la evaluación se convierta en una especie de negociación. Por ejemplo, tú mereces ocho. Pero, ¿por qué maestro? Si mereces mejor calificación, dime ¿cuál fue tu esfuerzo? ¿qué actividades hiciste? En la negociación se acaban con la farsa de que alguien se pone diez y no ha hecho nada. Y tú tienes que negociarlo, conforme a cómo fue trabajando durante el semestre. Mira, así se pueden evitar muchas injusticias, es muy claro que muchas veces los maestros nos equivocamos. La evaluación debe contemplar, por ejemplo, cuando un alumno te diga: maestro a mí no me gusta la Historia, no me gusta ver nada de esto. Pocas veces preguntamos a los estudiantes por el gusto y cómo están motivados por los conocimientos históricos. Pero si la labor del profesor, propicia que ese alumno, le eche ganas, entregue trabajos, entonces habrá que valorar el trabajo personal. En cambio, a veces ponemos excelente calificación a un muchacho que es muy listo, que aprende rápido, y que participa en clase, pero que no entrega trabajos; que tan solo lee la introducción de una lectura, y con eso ya tiene para hablar dos horas. ¿Cuál tendría mejor calificación?(CB5)*

El pensamiento didáctico de los profesores, tanto del CCH como del CB, manifiesta teorías, creencias y valores positivos de cómo podría evaluarse, aunque también se observan concepciones muy rudimentarias y habrá que nutrir las con principios teóricos que puedan anticipar una práctica más válida. La evaluación ha de ser una comprensión sobre las intenciones educativas de la institución, de la asignatura, del profesor y de los estudiantes. Evaluar implica indagar el valor educativo de un programa, de sus exigencias y de sus significados. Esto supera el reducir la evaluación a un examen, como un rendir cuentas para los alumnos que alcanzaron a sobrevivir el curso escolar. La evaluación es una comprensión sobre las pretensiones educativas de la asignatura, ¿quién las pone en marcha y por qué? ¿qué finalidades ocultas o manifiestas tienen los profesores? ¿qué tipo de actividades pretenden desarrollar, qué actitudes promueven, qué conocimientos impulsan los docentes? La evaluación, dice Santos (1991), es un diálogo, para nutrir la discusión y la reflexión, y su valor reside en que es un proceso para comprender las situaciones de enseñanza y aprendizaje con la intención de mejorar la práctica. En este mismo sentido Rosales (1990) menciona que la evaluación es una reflexión sobre la enseñanza

## 9

## Los alumnos

- a. Condiciones económicas de los estudiantes.
- b. ¿Cómo son en esta etapa como aprendices? Sus características afectivas y cognitivas
- c. ¿Qué habilidades deben desarrollar para comprender el conocimiento social? ¿Qué puede hacer el profesor al respecto?
- d. Los conocimientos previos de los alumnos.
- e. Los conocimientos previos no obstaculizan el aprendizaje.
- f. Los conocimientos previos sí obstaculizan el aprendizaje.

***Llegan hechos un desastre... (CB5).***

***Tienen mucho interés, mucha inquietud... (CCH7)***

Las representaciones, las nociones, creencias y valores que los docentes tienen, permiten anticipar los modos de actuación en el aula, pronostican interacciones que se establecerán dentro del salón de clases, son un augurio de la diversidad o escasez de actividades que se implementarán, vaticinan los resultados que se obtendrán en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, y **anuncian la estima y el valor que se tiene para con los estudiantes.**

Tomemos por ejemplo la *interacción* profesor - alumno. Antes de entrar al aula, el docente ya anticipa, muchas veces sin proponérselo de manera deliberada, si va a trabajar *con* los alumnos, *contra* los alumnos, *al margen* de los alumnos o *a pesar* de los alumnos. Trabajar *con* los alumnos implica el establecimiento de un punto en común de contacto

Goffman (1971), ha señalado que establecer un punto común de contacto, exige un compromiso de todos, de profesores y estudiantes. Una derivación de trabajar *con* los alumnos implica que el docente conozca y considere las creencias y nociones que tiene, no sólo de las características del contexto económico social y cultural de los estudiantes, sino de sus expectativas, y del mundo de elementos que esperan de sus profesores

Las expectativas y representaciones que tienen los estudiantes relativas a la *función* de los docentes, son que éstos expliquen adecuadamente, que no aburran ni demuestren favoritismo. Si estas expectativas no se cumplen, los estudiantes quedan defraudados

Nash (1978), explica cómo un profesor que defrauda las expectativas firmes y concretas de sus alumnos, corre el riesgo de incurrir en problemas diversos. En su estudio, Nash preguntó a alumnos si sus profesores: mantenían el orden o eran incapaces de hacerlo; si enseñaban o no enseñaban, si explicaban o no, si sus clases eran interesantes o aburridas, si eran justos o injustos y si eran amistosos u hostiles. Los resultados de su investigación manifiestan que las representaciones están asociadas con el aprendizaje escolar

Entre otros estudios sobre las representaciones que los estudiantes tienen de los profesores, Nash (1978) menciona que los estudiantes acostumbrar mirar la

*situación* del aula como definida por los mayores, y averiguan qué esperan los profesores de ellos.

Trabajar *con* los alumnos, implica indagar también qué piensan los alumnos del docente. Hargreaves (1986), realizó un resumen de diferentes investigaciones relativas a las actitudes que tienen los alumnos para con sus profesores, y reduce las dimensiones a lo que *agrada* o *disgusta* a los estudiantes en cuanto a la disciplina, y a la instrucción:

El profesor que... <i>Agrada</i>	El profesor que... <i>Disgusta</i>
<b>a) En disciplina</b>	
no mantiene demasiado control es equitativo, no favoritismos no impone castigos inmoderados	es demasiado riguroso, o laxo tiene favoritos, fastidia a otros castiga y amenaza arbitrariamente
<b>b) En la Instrucción</b>	
explica y ayuda expone de manera interesante	no explica; ayuda poco no conoce la disciplina, es monótono
<b>c) En cuanto a la personalidad</b>	
es jovial, amigable, comprensivo... posee sentido del humor atiende las diferencias individuales	ridiculiza, sarcástico, áspero... carece del sentido del humor ignora las diferencias individuales.

El aula es un encuentro de representaciones mutuas entre profesores y alumnos. Coll (1993) sugiere la necesidad de tomarlas en cuenta si queremos predecir construcciones significativas en el aprendizaje.

Sin duda, contemplar ambas representaciones nos daría una visión más completa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, los objetivos de nuestro trabajo, sólo contemplan la representación que los docentes tienen de sus estudiantes.

Sugerimos que el pensamiento docente esté abierto a incorporar a su marco de referencia, lo que sus estudiantes se representan de él, las actitudes que tienen ante los contenidos, los intereses y compromisos en las actividades que ejecutan la aceptación o rechazo de los instrumentos con los que se les evalúa, así como la magnitud del impacto que se da en ellos, al conocer su evaluación.

Resultados de investigaciones sobre el pensamiento didáctico de los docentes con relación a las representaciones que tienen de sus alumnos, manifiestan que el profesor evaluará a los alumnos según se conformen a sus previsiones. y si es así, los considerará como *buenos* estudiantes, en caso contrario el profesor retirará su apoyo, la desaprobación del profesor se hará patente. y lo considerará como un *mal* estudiante (Hargreaves 1986). Desde hace mucho tiempo se ha demostrado que los alumnos que más agradan a los profesores los que consiguen



mayores éxitos en la instrucción, considerados a la vez como los más capaces singulares, imaginativos, clarividentes, despiertos, amistosos, entusiastas y alegres, los llamados *alumnos exitosos* (Wickman, 1928; Ausubel, 1954; William, 1962; Lambert, 1963, citados en Hargreaves 1986).

También es cierto, y esto lo observamos en los resultados de nuestra investigación, que los profesores abrigan diferentes concepciones sobre la función del estudiante, y por lo tanto ofrecerán definiciones diversas sobre ellos, incluso opuestas. Una muestra de ello, es el par de creencias que citamos al inicio del presente tema. Para un profesor, los estudiantes *son un desastre* y para otro, los alumnos *tienen mucho interés*. También se ha encontrado que algunos comportamientos de los estudiantes afectan más a los docentes, como las amenazas a la autoridad del profesor y las infracciones al orden del aula: en cambio comportamientos escasamente sociables, que no hagan preguntas, afectan poco al profesor. No resulta tan gravoso el escaso desarrollo de los alumnos y sí lo son, las actitudes que ponen en peligro el autoritarismo docente. Cuando el profesor considere que su función básica es ***propiciar el aprendizaje***, su autoridad profesional docente se consolidará.

Las percepciones, interpretaciones y nociones del profesor relativas al alumno derivan en una serie de etiquetas que rotulan y se las *pegan* a sus alumnos. En nuestra investigación un profesor refiere que *hay grupos con alumnos muy buenos, con alumnos buenos, grupos con alumnos regulares y grupos con alumnos muy malos (CB5)*. Sería interesante profundizar esta representación para indagar qué es lo que sustenta tal apreciación.

El origen de estas creencias generalmente se debe a aspectos disciplinarios o de rendimiento académico. En cuanto a lo disciplinario, los docentes pueden esperar que sus alumnos se manifiesten sumisos, formales y tranquilos y si jerarquizan a los grupos con base en el rendimiento académico, es porque esperan que los alumnos presten atención, trabajen con asiduidad, se abstengan de copiar y den pruebas de interés ante el aprendizaje del conocimiento.

Las expectativas del docente hacia sus estudiantes, también cambia con la edad, los jóvenes perciben a sus alumnos de manera distinta que los profesores con mayor experiencia (McIntyre, Morrison y Sutherland, 1966). Un ejemplo de ello lo encontramos en nuestra investigación, en el momento que una profesora (CCH3), manifiesta que después de veinte años de trabajo, y quizá por tener un hijo de la edad que tienen sus estudiantes, le permite tener una visión distinta de ellos y procura que la práctica educativa sea más valiosa.

Estudios recientes han demostrado que las percepciones de los profesores hacia sus alumnos varían en conformidad a los antecedentes de la clase social. La procedencia y pertenencia de los estudiantes a una clase social, es otro elemento que determina la construcción de representaciones que tienen los docentes, resultados de investigaciones señalan el impacto de la clase social del alumno en

la percepción del profesor (Jackson, 1964, Douglas, 1964, y Barker 1970, en Hargreaves, 1986)

A los alumnos que provienen de clase media, se les caracteriza como cooperadores, corteses, inteligentes trabajadores y entusiastas; en cambio, alumnos que proceden de clase obrera son considerados y valorizados como inferiores en todos los aspectos. Incluso se menciona que la asignación que de ellos hacen los profesores, es superior a resultados que objetivamente puedan manifestar las pruebas de rendimiento académico.

En esta investigación, encontramos algo similar. Un profesor menciona que: *no es lo mismo hablar de estudiantes de Satélite, que de otros planteles, como Iztacalco, por ejemplo (CB5) y otro profesor expresa que el contexto en donde está ubicado el plantel, "100 metros". los vaya orillando a integrarse a bandas, o a enrolarse a las drogas (CB8).* El profesor supone que los alumnos del plantel de Satélite proceden de un contexto más rico tanto en lo económico como en lo cultural, a diferencia de alumnos de otros planteles ubicados en zonas no *residenciales*.

También se asocia el contexto social de las zonas populares como generadoras de la adicción a las drogas. Esta es una noción superficial que intenta vincular pobreza con droga, como si ésta u otros problemas, incluso mayores, no existieran en clases económicamente mejor situadas.

Es probable que las diferencias entre los alumnos de las clases media y obrera en aspectos como el lenguaje, el vestido, los adornos corporales y los valores, los pueda emplear el profesor como elementos de base para estimar la inteligencia, las aptitudes y el potencial futuro del alumno. No cabe duda que estas nociones *desviadas*, que se forman los profesores de los alumnos, puede afectar tanto al tipo de trato que adoptan para con ellos, como a las expectativas con respecto a los aprendizajes académicos

#### **a. Condiciones económicas de los estudiantes.**

*...se duermen en la clase, y no porque no les guste la clase, sino porque te dicen: ¡Discúlpeme maestro pero yo trabajo en la noche! (CB1).*

La permanencia de los estudiantes en el sistema educativo está determinada en gran medida por las condiciones económicas. La escuela va expulsando a los individuos que carecen de recursos económicos. La predisposición para el aprendizaje, tanto la motivación como los conocimientos previos, suponen entre otros aspectos que las condiciones de existencia, tanto sociales como biológicas de los estudiantes estén cubiertas. La carencia de un soporte económico, se convierte en nuestro país en uno de los peores obstáculos para la construcción del conocimiento y para la permanencia en el sistema educativo.

Los profesores sobre todo los del CB, manifiestan la existencia de alumnos que ni siquiera tienen para fotocopiar textos o documentos.

La situación actual del CB, ha perdido el espíritu con el que fue creado. en cuanto a que los docentes no exijan que los alumnos compren libros de texto. Las bibliotecas de los planteles deberían tener en existencia una cantidad abundante de textos de todas las disciplinas. Hoy los profesores exigen la compra de libros de texto sobre todo cuando son autores o amigos de los autores

La carencia de recursos económicos, por parte de algunos estudiantes. para disponer de materiales que contribuyan al aprendizaje es notoria y el no desayunar es desafortunado así como adverso el no contar con suficiente horas para el descanso ¿Cómo pueden construir el conocimiento los estudiantes. si ni siquiera desayunan? ¿Cómo se pueden interesar en las asignaturas si no disponen de horas normales de sueño? Veamos algunas representaciones

*Además de problemas en la casa. sus problemas son económicos. hay alumnos que se duermen en la clase, y no porque no les guste la clase, sino porque te dicen ¡Discúlpeme maestro pero yo trabajo en la noche! (CB1)*

*Una de las mayores dificultades que tienen es la falta de recursos, no tienen dinero para sacar copias, mucho menos, para comprar un buen libro de texto (CB2).*

*Muchos tienen problemas . tienen muchas complicaciones, no solamente en conocimientos, sino en su situación familiar, en su situación económica. Vienen sin desayunar, los vemos demacrados y el aprendizaje les resulta difícil (CB3)*

*Vienen sin desayunar (CB1)*

*Trabajamos con alumnos de recursos bastante limitados, a veces vienen sin desayunar, y eso perjudica un poquito su aprendizaje (CB8).*

## b. ¿Cómo son en esta etapa de aprendices?

### - sus características afectivas.

*...llegan con desaliento porque fueron rechazados del CCH (CB10).*

*...los alumnos tienen una vitalidad increíble (CCH4).*

Profesores del CB estiman que estudiantes de la institución ingresan con desaliento porque no eligieron al CB como primera opción. Implícitamente se considera que entran a un sistema educativo de segundo nivel, tanto en profesores como en contenidos y sin la posibilidad de un pase directo a estudios de enseñanza superior.

*En realidad algunos estudiantes son rechazados de las preparatorias o de los CCH's de la UNAM, y el saber que fueron excluidos de algún lado, tiene que ver con su desempeño como*

*estudiantes... además saben que no van a tener pase directo a la universidad o al politécnico (CB5).*

También existe la creencia, aparentemente contraria, de que ser rechazado de los *ceceaches* o las *prepas*, no necesariamente afecta negativamente al estudiante. Aunque el profesor estima que puede resultar positiva la oportunidad de que el alumno pueda seguir estudiando en el CB, no desconoce el peso afectivo que tiene por haber sido rechazado de instituciones, que supuestamente tienen mayor tradición académica por pertenecer a la UNAM. La solución parece ser fácil, ¡basta decirle al alumno que el CB también tiene calidad académica para que lo crea el alumno!

*El alumno tiene interés por la institución y logra terminar el bachillerato, porque sabe que es su última opción que le queda en la educación pública. Esto le da interés por su educación, y aunque no haya elegido primeramente el CB, cuando ingresa valora la oportunidad que tiene para seguir estudiando... aún así siempre va a tener la idea de que están por encima de él, los estudiantes de la preparatoria y del CCH... es necesario decirle al alumno que el CB tiene buena calidad (CB9).*

*Encontramos que algunos estudiantes vienen con desaliento porque no ingresaron a las preparatorias de la UNAM (CB6).*

Otras representaciones docentes, sugieren que los estudiantes del Colegio de Bachilleres vinculan los estudios del CB, como si solamente fueran a ser formados como técnicos. Ser técnico en nuestro contexto nacional, implica una desvalorización ante el profesionista, tanto en imagen social, como en retribución económica y en expectativas débiles de desarrollo humano:

*Algunos tienen la idea de que los estudios del CB solo los van a preparar para técnicos (CB5).*

¿Es suficiente decirles a los estudiantes que el CB también tiene calidad para que lo asuman como cierto? En los mismos profesores encontramos que hacen diferencias entre los estudiantes de ambos sistemas, ubicando mejor a los alumnos del CCH, que sus propios alumnos. Ejemplo de ello es el siguiente: *los alumnos del CB no son tan extrovertidos como los del CCH*. Y en su afán por engrandecer a los alumnos del CB menciona que *son más cumplidos*. Sin embargo, cuando señala el por qué son más cumplidos que los alumnos del CCH, implícitamente los está desvalorizando, porque concibe que son más *cumplidos* debido a que son como más dependientes, menos maduros, y que están lejos de una autonomía que les permita regular y planear su comportamiento. El profesor indica que *son más cumplidos porque están más vigilados por sus padres, por los jefes de materia, por los jefes de piso..* (CB5). La diferencia de representaciones entre éste profesor del CB, y un profesor del CCH, confirman la discrepancia entre las creencias y expectativas que se tienen sobre los estudiantes y sobre los modos de actuar. El profesor del CCH manifiesta que *aunque los alumnos son un poco tímidos, procuramos que sean menos temerosos para participar, para tomar la palabra, para exponer alguna preocupación o algún juicio* (CCH5). Se piensa más hacia una práctica que permita la formación autónoma e independiente de los estudiantes.

En este mismo sentido, otro profesor del CCH expresa que *lo más significativo, es que los alumnos son antiautoritarios, y esto lo van construyendo... le van perdiendo respeto a las teorías muy ortodoxas... procuramos que no tomen esquemas y las traten de adaptar a la realidad a la fuerza...* (CCH9).

Las implicaciones para el aprendizaje del conocimiento histórico son evidentes. Impulsar una enseñanza que falte al respeto a las teorías, implica *jamás hacerles creer que el marxismo tiene ya resuelto el problema del conocimiento, de toda su realidad... jamás hacerles creer que ya tiene la fórmula, como el libro de los exploradores de los sobrinos del Pato Donald que ya trae todo lo que necesita para enfrentarse a la vida.* (CCH9). Algo similar encontramos en otros profesores del CCH, cuando refieren que los alumnos tienen mucha *inquietud* y que *habrá que retomar esa inquietud, porque con la historia narrativa, ellos pierden el interés* (CCH7) o que *si los alumnos tienen una vitalidad increíble . nosotros debemos enseñar con vitalidad la historia* (CCH4)

La práctica de la enseñanza de la Historia puede implicar un mayor desafío y ser más compleja para el profesor del CB que expresa que *los alumnos llegan con desaliento.*

#### **- sus características cognitivas**

*...Sé que tengo una masa en bruto y con eso voy a trabajar* (CCH1).

*...hay grupos en que me puedo parar de cabeza, y no funciona nada* (CB3).

Este tema vuelve a reiterar situaciones que hemos visto en el apartado de los problemas u obstáculos que los profesores consideran que tienen los estudiantes para apropiarse del aprendizaje de los conocimientos. El aspecto de una lectura deficiente vuelve a aparecer como uno de los impedimentos más grandes y funestos que tienen los estudiantes para construir los conocimientos.

La carencia de una actitud hacia la investigación, es señalada nuevamente como un tropiezo hacia la conquista de los saberes escolares. También expresan los docentes que incluso pueden *pararse de cabeza* y nada funciona para que los alumnos capten. Esta representación puede abrigar una tremenda desvalorización de los estudiantes, al asumir que las deficiencias están en los alumnos y suponen que las estrategias que ellos utilizan son las más adecuadas ¿Por qué no reflexionar sobre el uso pertinente de tales estrategias?

La representación insinúa que el uso de estrategias, de alternativas, de modos de enseñanza, parece ser un aspecto terminado y definitivo. Si el docente asume que sólo los estudiantes son *el problema*, no hay espacio para reflexionar sobre la propia actuación y sobre los métodos de enseñanza que utiliza. Es importante avanzar sobre la conquista de actitudes que pueden surgir del considerarse un *práctico reflexivo* (Shön, 1994).

Veamos los ejemplos:

*En esta etapa las herramientas de que carece es que **no sabe leer, no sabe escuchar** (CB1).*

***Les cuesta mucho leer... este es el obstáculo mayor** (CCH1).*

*Después de que les enseñó, uno se da cuenta que **no captaron nada... hay grupos en que me puedo parar de cabeza, y no funciona nada** (CB3).*

*Algunos son autodidactas.. y a otros, definitivamente **no se interesan por investigar... no te hacen caso** (CB4)*

*En el CB, nos topamos con la enorme dificultad de convencerlos de que tienen que investigar... **el principal problema es el gusto, la decisión, el hábito por investigar... es muy difícil lograrlo, por más que he tratado de convencerlos** (CB7).*

En esta representación el docente manifiesta la creencia de que basta una especie de adoctrinamiento para convencerlos de que tienen que estudiar. La verdad es que el profesor está muy lejos de ofrecer una ayuda y apoyo adecuados para que los estudiantes construyan habilidades y estrategias de estudio.

Decirles que estudien, si no va acompañado de una guía y de mostrarles **cómo** hacerlo, es más complejo, el sólo decirles ¡Estudia! ¡Investiga! No basta. ¿Por qué el docente no les dice cómo estudia e investiga él?

*Cuando los mando a investigar, solo buscan las cosas secundarias, **solo buscan las fechas** (CB7).*

*Las habilidades que tienen cuando entran al CB, es el **copiar los textos** (CB5).*

*Aunque algunos alumnos participan, no siempre de manera fundamentada, no hay trabajo previo de lectura, y apenas una **mínima búsqueda de información** (CCH5).*

El rasgo más favorable que se menciona es que algunos estudiantes sean autodidactas, pero las demás representaciones se refieren a una nulidad de aspectos afectivos y cognitivos para la conquista del aprendizaje. Las creencias que tienen respecto al aprendizaje son muy primitivas, como si el aprendizaje fuera una copia de la realidad; como si los estudiantes estuvieran condenados a sufrir pacientemente los cambios que desde el exterior les tratan de imponer. ¿Qué otra interpretación puede sugerir el trabajar con *una masa bruta?* (CCH1). Cuando se asume que los estudiantes son como *esponjitas*, se tiene también la asunción de que el rasgo más favorable para el aprendizaje es la pasividad. Sabemos desde el constructivismo que la quietud en los estudiantes, ofrece escasas posibilidades para construir indicios de espíritu crítico.

*El rasgo más favorable de los muchachos es su sentido de "captación"... están como **esponjitas, absorben lo bueno y lo malo del profesor** (CB8).*

Las deficiencias de habilidades académicas con las que entran los estudiantes al nivel de Bachillerato, parecen diluirse en el transcurso del tiempo, como si el tiempo borrara. construyera o reconstruyera muchas cosas, y como si los

profesores no intervinieran de manera propositiva. Los cambios en el desarrollo psicológico quedan reducidos a la propia maduración de los estudiantes, ni siquiera obedece a la motivación que pudiesen propiciar los profesores, sino a expectativas por continuar estudios en un nivel superior de educación.

*Al principio son muy descriptivos, y no relacionan los conocimientos históricos con la época actual.. tienden a fraccionar el conocimiento (CCH3).*

*Cuando los alumnos están en los primeros semestres no le echan ganas, y hay un cierto descontrol por el cambio de un sistema rígido, en donde llevaban hasta uniforme. Entran al CB, en donde a nadie le obligan a entrar a clase, pero ya cuando van en sexto semestre, como saben que es el último, se interesan por estudiar para poder salir (CB10).*

Para cerrar este apartado, presentamos una representación que sugiere el estado cognitivo y afectivo de los estudiantes. Esta representación también es un vínculo para el siguiente tema: *las habilidades que deben desarrollar para comprender el conocimiento histórico.*

*Los alumnos manejan la teoría del "valemadrismo", no saben por qué están en la escuela, no saben por qué reciben tales materias, no saben por qué tienen amigos, no saben el por qué viven, no saben que son un producto de la historia. Esta generación está carente de un proyecto, y esto es un reflejo de la crisis del país... yo les planteo que no sean sólo productos de la historia, que pasen a ser también partícipes de la historia (CCH10)*

Ante este panorama, es difícil que ocurra el proceso de aprendizaje de la Historia. Los elementos que intervienen de manera decisiva para que construyan conocimientos de las ciencias sociales están ausentes en algunos de ellos, en cambio, abundan aspectos que dificultan el aprendizaje. Hemos reportado las características más sobresalientes de los estudiantes, que los docentes suponen en ellos: pobreza económica, pobreza en habilidades de lectura y de investigación. Es necesario construir habilidades en ellos para que comprendan adecuadamente el conocimiento social.

### **c. ¿Qué habilidades deben desarrollar para comprender el conocimiento social? ¿Qué puede hacer el profesor al respecto?**

*Parto de la idea de que tienen muchas cosas... (CCH1).*

*Primero que sepan leer, que sepan escribir... (CB3).*

Entre las habilidades que habrá que construir para que comprendan el conocimiento social, sobresalen, como era de esperarse, el aspecto de la lectura, de una lectura comprensiva, de una lectura crítica que los lleve después hacia habilidades de expresión, tanto oral como escrita, de interpretación de lo que leen, lo cual incluye una actitud crítica y una actitud de relacionar el conocimiento con otros saberes. Estas habilidades se enriquecerían con aquellas que son propias

para el conocimiento social: el pensar históricamente, el relativismo cognitivo, la empatía histórica, el tiempo y espacio histórico, y la causalidad, entre otras habilidades. Tal parece que se inicia desde cero habilidades en algunos estudiantes y se asume un reto descomunal por parte de los docentes. Veamos algunas representaciones que los docentes hacen de las habilidades que habría que desarrollar en los alumnos.

**- Habilidades de lectura y de expresión oral y escrita, habilidades de lectura comprensiva e interpretativa**

*Primero que sepan leer, que sepan escribir... yo los pongo a leer y les pido que me expliquen lo que leyeron (CB3).*

*Fundamentalmente que aprendan a leer, a escribir, y expresar sus ideas de forma oral... (CCH2).*

*Que lean, no están acostumbrados a leer... (CCH3).*

*Las habilidades que deben desarrollar son la lectura y el redactar. Y lo intento diciéndoles que aunque estudian arquitectura, biología o ingeniería, no se van a desprender de la historia... siempre y desde cualquier profesión tendrán que ver con el pasado, y relacionarlo con lo ahora está pasando (CCH8).*

*Para otro profesor hacer una lectura comprensiva, se logra cuando les pido que subrayen las ideas centrales, y que se pregunten ¿Qué voy a leer?... les señalo que busquen un espacio para leer, que no lo hagan en la mesa del comedor porque les da hambre, ni en la cama porque les da sueño... (CB6)*

*El alumno debe desarrollar la lectura, el análisis de la lectura... y esto se logra cuando compara situaciones del pasado con el presente... y dirigirlo hacia el desarrollo de un criterio social, para lo cual que se pregunte ¿Qué voy a hacer? ¿Qué crees que puedes hacer? (CB10).*

*La lectura. No captan lo que leen... no tienen técnicas ni estrategias para comprender los textos que uno les da y que interpreten, porque de lo contrario ¡Van a ser cronistas! Y lo importante de la historia es que les permite pensar en su vida cotidiana, en lo que pasa todos los días (CB4).*

*Para ejercitar la habilidad de interpretar textos, cuando cierro un tema, les pido que se reúnan por equipos, que hagan un escrito, que saquen copias y que lo distribuyan a todos, y que en casa cada uno haga un escrito diferente, y aunque sus interpretaciones sean pobres, es válido que intenten escribir desde su propia visión... además aprenden a apreciar las capacidades de sus compañeros (CCH7).*

*Una de las habilidades que habrá que desarrollar en los estudiantes es la comprensión de la lectura, de una lectura interpretativa de los textos históricos... a veces les digo que compren un diccionario, y que busquen por ejemplo "conciencia de clase", "formación social" (CB6).*

En esta representación didáctica para la construcción del conocimiento, encontramos que el profesor escasamente logrará que sus estudiantes hagan una lectura interpretativa. El recurso del diccionario ofrece definiciones de conceptos, pero de acuerdo a la interpretación cotidiana de nuestra época actual, difícilmente ofrecerán la diversidad de significados a través de las etapas históricas. Por otro lado, los ejemplos que el profesor ofrece, no pueden encontrarse en un



diccionario. Un diccionario sólo ofrece vocablos de manera separada, pero no da una comprensión y interpretación adecuada de expresiones como "conciencia de clase" o de "formación social".

### **- Habilidades de pensar, de pensar históricamente**

Que el alumno se de cuenta de algo básico que tiene ¡La capacidad de pensar! Incluso los invito a que no se preocupen por leer y leer, que se preocupen por **pensar en torno a lo que leen** (CCH10)

Deberán aprender a **pensar históricamente**, así resumiría lo que habrán de desarrollar. Esto quiere decir. fijarse en determinados parámetros como criterio de totalidad, de dinamismo y contradicción. de relatividad, de ubicación en tiempo y espacio, y comprender la complejidad de los procesos sociales (CCH9)

### **- Habilidad crítica, pensamiento crítico, de relativismo cognitivo**

Les digo que deben construir la **habilidad crítica**, y que eso solo sucede cuando interpretan la lectura, si no, ¡No la podrán adquirir! (CB5)

Como los estudiantes sólo están acostumbrados a copiar los textos, sufren en serio cuando les cambias la jugada .. ellos no tienen nada de construir el aprendizaje, de conocimiento histórico, de **pensamiento crítico**, de relativismo cognitivo,... llegan hechos un desastre quizá en la universidad digan lo mismo de los alumnos del CB (CB5).

Habría que desarrollar una **actitud crítica**. Que el estudiante vuelva sobre su propio conocimiento. que vea si es suficiente... o si es deficiente darle elementos para entender mejor.. que se de cuenta de que lo que sabía antes no le sirve para resolver un problema distinto al que nunca se había enfrentado... el maestro debe propiciar el análisis de los hechos, porque el joven no lo va a hacer (CCH5)

Les hace falta desarrollar un **pensamiento crítico**... y lo desarrolla cuando se va preguntando sobre lo que va leyendo ¿Es posible lo que dice el texto? Por ejemplo, cuando leen en textos coloniales que los temblores duraban 5 minutos, el alumno debe preguntarse ¿Y cómo medían el tiempo? ¡Eso es exagerado, los temblores no duran tanto! Lo que pasa es que en la época colonial medían el tiempo rezando el "padre nuestro" en latín, y sabían que lo podían rezar en tres minutos, pero cuando temblaba, pues rezaban dos "padres nuestros" de manera rápida, y decían. el temblor duró 5 o 6 minutos (CCH6)

Yo parto de que ellos piensan pero hay que organizar ese pensamiento, hay que darle sentido al qué pensar, para qué pensar A los que **no son críticos**, hay que enseñarlos a argumentar, y cuestionarlos ¿Por qué dices esto?. que se den cuenta de que están que están reflexionando y de cómo lo están haciendo . ojalá construyan esta habilidad (CCH1)

### **- Habilidades de empatía histórica**

ellos no tienen habilidades ni de empatía histórica (CB5).

### **- Habilidades de ubicación espacial y temporal... la causalidad histórica**

*Desarrollar en ellos la habilidad de ubicación del tiempo y el espacio histórico, los procesos de periodización y los cambios importantes que se generan en la historia (CCH2).*

*Que desarrollen la habilidad de ubicación de espacio en mapas... aunque no por el hecho de que les pida un mapa van a adquirir la habilidad (CCH4).*

*Desarrollar la ubicación espacio temporal, la causalidad .. esto es una carencia de ellos, no las poseen, no se ubican ni siquiera en el plantel. No ubican a qué siglo pertenece la fecha de 1810... (CCH6).*

### **- Desarrollar valores**

*También desarrollar valores, como el trabajo social, el trabajo colectivo... en el salón de clase debe ser la conjugación del pensamiento de todos, del "nosotros". (CCH1).*

*La habilidad de ligarlo un poco más con la realidad, que pueda establecer en dónde puede aplicar lo que está aprendiendo (CB1). Esta representación sugiere un cambio de actitudes para asumir en su cotidianeidad, una aplicación de lo que aprende*

### **- Desarrollar el interés por el conocimiento histórico**

*Que se interese por ver películas de interés histórico (CB2).*

El desafío del profesor es propiciar que el estudiante construya una diversidad de habilidades, pero el reto es demasiado complejo porque los docentes consideran que los conocimientos previos con los que llegan al bachillerato no son siempre tan halagadores.

#### **d. Los conocimientos previos de los alumnos.**

*...el alumno no viene en blanco... (CB3).*

*No nos interesaba retomar el conocimiento previo... nosotros creíamos que la mera neta del planeta, era lo que estábamos enseñando... y partíamos de cero (CCH9).*

La ventaja de tomar en cuenta los conocimientos previos es que todo conocimiento nuevo se origina a partir de conocimientos anteriores. Desde la perspectiva de la psicología genética y de la postura constructivista del conocimiento, apropiarse del conocimiento es construir significados. Cada uno de los estudiantes otorga un significado distinto al conocimiento, esto depende de las teorías y de las nociones que ya han construido. éstas funcionan como un marco de asimilación y de interpretación de los nuevos conocimientos. Coll (1990a)

menciona que cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas. El contacto con un nuevo saber y su interiorización, transforman y enriquecen los esquemas de conocimiento. Es así como se pasa, cuando se logra, de un nivel de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. Ese paso de un estado menor de conocimiento a uno mayor, no es automático. muchas veces los estudiantes poseen conocimientos erróneos o distorsionados y obstaculizan la mejora del conocimiento. Ignorar los conocimientos previos, es alejarse del aprendizaje significativo ¿Cuál es el sentido de enseñar sin tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos?

El sentido de trabajar con las ideas que ya tienen los estudiantes consiste en facilitar y mejorar la asimilación de nuevos contenidos. Para que esto sea posible, menciona Aisenberg (1994), es imprescindible desarrollar un trabajo articulado entre los nuevos contenidos y las ideas de los estudiantes en tanto marcos de asimilación de dichos contenidos.

Tomar en cuenta los conocimientos previos, exige que el docente se pregunte ¿Con qué conocimientos cuentan los estudiantes? ¿Qué conceptos manejan? ¿Qué habilidades tienen? ¿Cómo resuelven problemas? ¿Cómo interpretan el conocimiento? ¿Qué preguntas se plantean ante el nuevo conocimiento? ¿Qué normas y valores han adquirido? La intención es buscar los niveles de desarrollo de las teorías y nociones que tienen, para que el docente los pueda vincular con el nuevo conocimiento. El propósito es construir *puentes*, como lo señala Rogoff (1993), entre lo conocido y lo nuevo por conocer.

Trabajar a partir de los conocimientos previos supone concebir a los niños como sujetos protagonistas en su proceso de aprendizaje con capacidad de construir y de transformar. Implica reconocer y respetar sus ideas como valiosos aportes al trabajo del grupo. No es sólo el profesor el depositario de la autoridad del saber (Aisenberg 1994).

El trabajo de Miras (1993) menciona que la importancia de conocer los conocimientos previos, radica en que en última instancia el estudiante es quien construirá el aprendizaje y lo hará desde su propio marco explicativo. Además menciona ideas interesantes con relación a qué conocimientos previos indagar; cuándo indagarlos (no sólo cumple una función diagnóstica al inicio del año o semestre escolar) y cómo indagarlos. En síntesis, para enseñar, el docente ha de procurar averiguar qué disposición, qué recursos y capacidades generales y qué conocimientos previos tienen los estudiantes. Si los profesores quieren que sus alumnos aprendan, tienen que empezar a construir el conocimiento con lo que los alumnos cuentan. Conocer el estado de los alumnos permite anticipar problemas de aprendizaje, por lo que solo una planeación *flexible* es la más pertinente, ya

que permite tomar en cuenta las condiciones que predisponen a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo.

### **- Las representaciones opuestas**

Las dos representaciones que inician este apartado de los conocimientos previos de los alumnos, dan cuenta de las diferencias que los docentes tienen en cuanto a este tipo de conocimientos. El supuesto de que los estudiantes *no traen nada*, es erróneo. Es frecuente oír en los profesores expresiones como *no sé qué les enseñaron el año anterior*, o bien, *ni idea tienen de lo que les hablo*. Estas concepciones consideran que los estudiantes vienen en blanco y niegan toda su experiencia familiar, social y escolar.

### **- El diagnóstico, es un ritual.**

Algunos profesores expresan que realizan una evaluación *diagnóstica*, pero como una especie de ritual que se reduce al inicio del año escolar. El ritual se hace, pero no cumple su propósito académico. Los docentes mencionan que comienzan la enseñanza *independientemente* de los conocimientos que tienen los estudiantes. *Hay una gran variedad de resultados cuando hacemos un diagnóstico... y ante esta heterogeneidad, comenzamos con nuestro programa (CB5)*. Tal parece que los resultados sólo sirven para llenar los archiveros, remotamente serán tomados en cuenta para modificar la enseñanza, difícilmente serán utilizados para reestructurar y enriquecer el aprendizaje.

### **- No toman en cuenta los conocimientos previos**

Encontramos profesores que no indagan el conocimiento previo, o si lo hacen, no toman en cuenta los resultados:

*Antes hacía una especie de propedéutico, pero la práctica me dijo que todo eso, lo único era retrasar que se empiece a trabajar con ellos (CCH6)*. Esta representación recuerda a los profesores que mencionan al final del año escolar, o lo que es peor, una o dos semanas antes de concluir las sesiones: *yo ya terminé el programa, pero habrá que preguntarse si ¿Los alumnos también lo terminaron?*

*No nos interesaba retomar el conocimiento previo... nosotros creíamos que la mera neta del planeta, era lo que estábamos enseñando... y partíamos de cero (CCH9)*.

(El diagnóstico) **No lo hago**. Llevo una carrera contra el tiempo... solo para tener una idea les pregunto qué vieron y qué no vieron ¡Fíjate!, Me dijeron mis alumnos que en la asignatura de "México I" debieron de ver hasta el porfiriato, y solo vieron la época prehispánica ¿Te imaginas si les enseñé lo que no vieron? (CCH4) Al profesor le interesa cumplir su programa, llevar a cabo su programación *cerrada*, poco importa que los alumnos aprendan o no, es decir que reestructuren sus esquemas de conocimientos, que enriquezcan sus

conocimientos previos. No se dejan espacios alternativos, como lecturas de compensación o remediales.

*No hacemos un diagnóstico, suponemos que traen el conocimiento... pero la realidad es que no lo traen (CB7).*

### **- Basta conocer el profesor del que provienen**

Para otros profesores, el instrumento de medida, que les permite anticipar si los estudiantes cuentan o no con conocimientos previos suficientes para articularlos con los nuevos, es la *procedencia docente*:

*(Los conocimientos previos) Facilitan el aprendizaje o lo obstaculizan... todo depende del maestro anterior... (CB3).*

*Los alumnos vienen bien... los maestros anteriores desarrollaron en ellos conocimientos que les facilitan el nuevo aprendizaje... tenemos buenos maestros de historia y nunca he tenido problemas con que se les dificulte (CB9).*

### **e. Los conocimientos previos no obstaculizan el aprendizaje**

*Vienen con conceptos un tanto deformados... pero no es problema porque intentamos hacerlos críticos, que se den cuenta de sus conocimientos, que se den cuenta de que algo está mal (CB2).*

*Los conocimientos que traen no entorpecen el aprendizaje de los conocimientos nuevos... porque en la medida que ellos sepan más, pueden dar interpretaciones diferentes (CB4).*

*Los conocimientos previos facilitan el aprendizaje. Como dice el dicho "regamos sobre mojado"... ellos ya traen un concepto de lo que es historia... y nosotros ya nos metemos a hacer historia... a enseñar del por qué y del para qué de la historia (CB8).*

*Yo no he encontrado dificultad para desterrarles la idea deformada que traen, por ejemplo sobre un héroe. Ellos vienen con la idea de que fueron muy buenos o muy malos.. que fueron buena o mala onda .. yo ya nada más les digo que si los consideran malos, que piensen que son seres de carne y hueso como cualquiera de nosotros (CB8). El profesor manifiesta el concepto de que el aprendizaje se da de manera mecánica, de manera lineal, y que basta hacerles algún comentario para que modifiquen sus esquemas de conocimiento. La siguiente representación parece más acertada*

*Ellos toman los hechos sencillamente como buenos o malos... por ejemplo, que las acciones de Porfirio Díaz, fueron malos y que fue un traidor. aunque yo les digo que no somos ninguna Corte, que no vamos a juzgar a nadie.. algunos cambian y otros siguen con su misma concepción (CCH4).*

*Bueno traen mucha información de memoria, y tienen una base de donde partir . es peor quien llega con pocas ideas pero fijas (CCH6).*

*Los conocimientos que traen facilitan el aprendizaje, porque todo conocimiento es bueno (CCH10).*

## **f) Los conocimientos previos sí obstaculizan el aprendizaje.**

*Borrar aquello y adecuarnos a lo nuevo cuesta trabajo... por ejemplo, les pido que pasen al pizarrón y escriban qué es historia... luego les pido que investiguen en varios libros... y en clase sacamos un concepto final... pero cuando aplico el examen, me ponen el concepto que ellos traían (CB3). Los alumnos manejan conceptos pero solo a nivel descriptivo, pero no llegaron nunca a un nivel de comprensión. No basta con que busquen en diferentes libros. Quizá en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje faltaron estrategias de identificación de términos claves, de comparaciones o diferenciaciones, por lo que los alumnos no lograron modificar sus esquemas de conocimiento, ni integraron el nuevo conocimiento que se intentaba que adquirieran.*

*Hay estudiantes que vienen con una onda muy memorística que incluso confunden lo que paso en 1810, con 1910... carecen de una noción temporal (CB4).*

*No tienen idea de las relaciones entre los grandes momentos de la historia de México... no tienen relaciones espaciales ni temporales (CB4).*

*No trae nada estructurado (CB10).*

*Bueno considero que no viene en blanco, pero tú le dices ¿sabes esto?... y parece que el alumno está en otro planeta (CB3).*

*Si les hago un examen diagnóstico, y les digo ¿qué temas vieron en sus cursos anteriores? Y te dicen, bueno maestra, lo vi pero ya no me acuerdo... los alumnos no traen nada (CCH3).*

*Cuando les preguntas que si vieron algo, te dicen ¡No lo vimos!... y te das cuenta que ya se les olvidó todo. Es más si yo me disfrazara y les preguntara a mis alumnos cuando ya estén en otro semestre, y les preguntara ¿Viste esto?, ¿Te enseñaron esto?... son capaces de decir, ¡No, nunca lo vimos! (CCH4). Quizá el problema no sea tanto cuestionar si se dio o no la enseñanza. Lo importante es cuestionarse cómo se enseñaron, cómo propiciaron la construcción en ellos del aprendizaje, cuáles fueron las actividades de aprendizaje que los alumnos hicieron. Esta representación, es una evidencia de lo lejos que están los alumnos de ser críticos del conocimiento, y de la carencia de esquemas de conocimiento.*

*Es difícil erradicar conceptos que la publicidad les inculca (CB6).*

*Es difícil desprenderlos de lo que traen, para meterles los nuevos (CB6). Esta implícito el concepto de aprendizaje en donde la función del profesor es "meterle" los conocimientos quizá de manera expositiva, más que propiciar que el alumno los construya. El problema se reduce a la habilidad del docente en la enseñanza, pero no se alude a la actividad del estudiante*

Los conocimientos con los que llegan provienen de una enseñanza de la historia de carácter biográfico . y lo que traen dificulta el aprendizaje (CCH2)

**Obstaculiza**, porque llegan acostumbrados a memorizar no leen. no traen nada. llegan de la secundaria y lo que vieron solo fue una serie de hechos, de fechas, de personajes traen la idea de que la historia no les va a dar nada de que son cosas ya pasadas y además dicen ¿Para qué nos va servir? (CCH3)

Lo que pasa es que vienen con la situación de la memorización... y además en el sistema anterior, la secundaria, el profesor los llevaba totalmente de la mano... solo traen fechas (CCH4).

Mira, nos llegan de la secundaria y no traen la noción de tiempo histórico. no consideran que la historia es un proceso... creo que el aprendizaje se va dando cuando los alumnos se dan cuenta de que lo sabían era insuficiente (CCH5).

Mira, si tú les pides que te traigan algo, lo hacen... te lo buscan, pero sin criterio, son buscadores pero sin criterio . de todos modos ya es algo, porque al menos te lo buscan (CCH4).

(El conocimiento previo) **Obstaculiza** porque los alumnos llegan de secundaria y traen una historia de héroes y villanos. llegan con un sistema muy rígido de conocimientos, y obstaculiza la formación de un alumno crítico. hay que destruir primero ese concepto tan cerrado para implementar cosas .. (CCH6).

**Traen una visión tradicional** de la historia de buenos y malos... una historia fechada... la historia es para ellos una ciencia que estudia los hechos del pasado y punto. Incluso hay quien se opone a que veamos la rebelión de Chiapas argumentando que esto no es historia, lo cual ¡Es una soberana estupidez! Si vas a esperar a los hechos acabados, ¡Nunca vas a enseñar nada! En realidad, ningún hecho está totalmente acabado (CCH9).

(El conocimiento previo) **obstaculiza** cuando para los alumnos, la historia es solo recitar fechas (CCH7).

**Traen datos medio sueltos...** aislados. . no hay hábitos de lectura y esto se va incrementado de manera espantosa (CCH9).

Bueno, algunos valores y creencias que traen sobre la religión **obstaculizan** el aprendizaje, y sus conceptos son muy parciales. Aunque hago referencia a la religión como un elemento de poder y de dominación, respeto las distintas formas del pensamiento humano (CCH10).

Las representaciones docentes se refieren a que los conocimientos aprendidos en el nivel de la secundaria obstaculizan el aprendizaje de la Historia que se pretende que construyan a nivel del bachillerato, pero quizá desconocen que los programas del nivel anterior ya han cambiado (CCH9).

## CONCLUSIONES



El estudio y la comprensión del pensamiento del profesor no es solamente un elemento más de los aspectos que ayudan a comprender la práctica educativa. La importancia del pensamiento del profesor es tal porque está presente de manera explícita o implícita en cada uno de los elementos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los profesores asignan diferentes significaciones y sentidos del por qué son docentes; tienen concepciones diversas sobre su desarrollo profesional: planifican su trabajo con diversos criterios, de lo que resulta que priorizan de manera distinta (objetivos, actividades o contenidos); tienen creencias distintas de cómo y qué enseñar, los criterios para decidir qué actividades y qué tipo de relación establecer con los estudiantes no siempre son de manera fiel a las que avalan las instituciones educativas; tienen nociones y expectativas de los estudiantes, no necesariamente iguales a las de otros profesores, y entre otros aspectos, tienen teorías y creencias distintas de qué es evaluar cuándo, cómo y por qué evaluar.

El pensamiento docente, considerado como el cúmulo de teorías, creencias, supuestos, valores, entre otros, es el marco referencia que el docente usa para explicar, significar y dar sentido a su práctica. Si tomamos en consideración ese marco de referencia estamos en el camino adecuado para comprender mejor porque aciertan o fallan las propuestas novedosas de las instituciones. por qué las prácticas docentes son diferentes entre ellos o incluso opuestas a las que las autoridades creen como las más acertadas. Un hecho relevante de nuestro trabajo evidencia que los docentes tienen conocimientos vagos, representaciones confusas de las aportaciones teóricas que tanto la pedagogía como la psicología han suministrado para mejorar las condiciones y situaciones de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. César Coll<sup>1</sup> se refirió a que algunos profesores de nuestra investigación manifiestan en su práctica un constructivismo ingenuo y que tienen concepciones de sentido común sobre la práctica educativa. Los comentarios que hacemos en las conclusiones los enriquecemos desde la *postura constructivista del aprendizaje*. La intención es suministrar principios teóricos que aprovisionen a los profesores para una reflexión más certera de sus representaciones creencias y valores. Pensar la práctica docente de mejor manera, y dotados de un marco referencial más rico para *pensar* el trabajo docente, eventualmente puede conducirlos a acciones con mayor sentido y significado

---

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio de investigación, el cual ha sido orientado y apoyado teóricamente por el Dr. César Coll.

### Los profesores.

Las **condiciones laborales** de los docentes de ambas instituciones no son las más convenientes para propiciar un clima de trabajo que conduzca a prácticas educativas de calidad. La antigüedad laboral en la mayoría de los docentes es extensa. En promedio la antigüedad de los profesores en el CCH es más de 17 años de trabajo, y en el CB más de 16. En el CCH hay profesores que cuentan con más de 20 años de servicio y aún no son *profesores de carrera*. Es cierto que las actuales condiciones que fija el Estatuto del Personal Académico contempla requisitos, en los cuales no basta el número de años de trabajo cumplidos, considera otros elementos de tipo académico como serían, por ejemplo, el tener estudios de posgrado. Sería pertinente preguntarnos si tales requisitos que se contemplan para todos los profesores de la UNAM (docentes de doctorado, de maestría, de especialidades), son pertinentes también para los profesores del nivel del bachillerato, si las oportunidades de superación académica, de asignación de presupuesto son iguales en el nivel del bachillerato al que se asigna en las Facultades y en los Centros de la UNAM.

Los profesores del CB, a pesar de que cuenten con antigüedad laboral de 20 años, o más, jamás serán profesores de tiempo completo. Al menos hasta 1997 las "Condiciones General de Trabajo del Personal Académico", no contemplan este tipo de nombramiento.

El **número excesivo de estudiantes** que intentan atender hace difícil el aprendizaje. A pesar del esfuerzo supuesto de los docentes, la reprobación es muy alta. Más del 50% de los estudiantes que ingresan a primer semestre no terminan el bachillerato.

Hemos visto que la cantidad exagerada de alumnos que tienen los profesores bajo su responsabilidad, es uno de los aspectos que les **molesta**, y a la vez se encuentra asociada a la deserción de los estudiantes. El número excesivo, también tiene implicaciones en la calidad de la enseñanza, en la cantidad de ayuda que se ofrece a los estudiantes para conducirlos hacia la construcción del aprendizaje.

La mayoría de los profesores mencionan que **eligieron ser docentes** por el afán de ayudar a otros, por gusto a la profesión o por vocación. Algunos resultados de análisis sobre este tipo de pregunta, señalan que los profesores tienden a dar buenas respuestas y a hablar de la función moralizadora que se pide y espera del profesor. Es difícil que se elija la docencia por gusto, cuando es una profesión devaluada socialmente, no siempre remunerada de manera pertinente. y en la mayoría de los casos, con poblaciones exageradas de estudiantes y con un abrumador trabajo extraescolar.

En cuanto a la **formación inicial**, es cierto que todos los profesores cuentan con estudios universitarios, pero sólo 6 profesores del CCH y 7 del CB han hecho sus

estudios precisamente en Historia. Los docentes que provengan de otras profesiones de las ciencias sociales e incluso de las ciencias no sociales pueden ser docentes de Historia, el problema es con qué visión se darían los conocimientos. Si recordamos, en nuestro trabajo ejemplificamos la diferencia que puede haber entre un enseñante formado como historiador y otro formado como sociólogo. Tanto en el nivel de educación media superior como en el de educación superior el requisito de admisión a la docencia que prepondera es que el personal cuente con conocimientos universitarios de la disciplina que va a impartir. Esta es una gran debilidad de nuestro sistema educativo. La formación inicial no los ha preparado para la docencia, no cuentan con conocimientos pedagógicos ni psicológicos, y sin embargo son contratados para ejercer actividades docentes.

Nuestra recomendación sobre este punto, es que las instituciones de educación superior instauren cursos de desarrollo profesional docente antes de que asuman la responsabilidad de conducir personas hacia la construcción de los aprendizajes. Hasta ahora, las instituciones educativas en su pretensión de subsanar esta situación establecen programas que reciben diferentes nombres: *capacitación, actualización docente, o desarrollo profesional*

**El desarrollo profesional.** De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, el CB, cuenta con un programa de desarrollo profesional supuestamente más sistematizado que en el CCH, un ejemplo de ello es que los cursos y talleres se imparten en las instalaciones de la propia institución y se realizan en horarios que no interfieran la docencia. En cambio en el CCH, la mayoría de los profesores manifiestan que acuden a dependencias ajenas y lejanas para tomar cursos que los actualicen en las prácticas docentes. Los cursos y talleres que mencionan haber tomado los profesores de las dos instituciones, están lejos de ofrecer didácticas específicas para los contenidos de Historia, y están aún, más distantes para conceder espacios que permitan a los docentes reflexionar de manera específica sobre sus teorías, sobre sus creencias y sobre los valores que dan sentido y significado a sus acciones. El hecho de que mencionen que han asistido a cursos y talleres con temáticas diversas y únicas, permite sugerir que las instituciones carecen de programas serios y sistematizados en los que se involucren todos los docentes. Esperábamos que como docentes de una misma *academia*, tuvieran espacios comunes de formación, pero no es así

Los resultados de nuestro trabajo señalan que los motivos de asistencia bien pueden ser para acumular *puntos* que les permitan promocionarse a puestos laborales menos peores, no podemos pensar que todos asistan con la intención de alentar e implementar cambios educativos. No podemos pensar que la asistencia a tales eventos responda a las necesidades cotidianas del salón de clase, ni mucho menos que propicien reflexiones sobre su pensamiento didáctico. De acuerdo con los datos de nuestra investigación, hasta ahora los *cursos de formación* se reducen a una transmisión de conocimientos, indudablemente

válidos, pero sin importar que los profesores los integren a sus esquemas cognitivos y afectivos. Las evaluaciones de esos cursos se reducen a recuperar el aprendizaje de los contenidos, pero nunca se analizan las resignificaciones que pudieron ocurrir en los docentes, ¿Qué tanto creen en los contenidos que se les sugirió? Los profesores dan cuenta de que algunos cursos son valiosos, pero también indican que no se pueden implementar los contenidos debido a que no corresponden a las necesidades reales de existencia del aula. La asistencia a los cursos parte del supuesto de que basta el *conocimiento* para que las intenciones y los valores de los docentes se transformen y de manera automática cambien sus acciones y sus actitudes en la vida cotidiana del aula.

Las propuestas de Freinet y de otros pedagogos o psicólogos pueden ser valiosas, pero insistimos, el problema no se reduce a los contenidos, sino al modo como se desarrolla la temática, dejando de lado la construcción de habilidades de pensamiento, y de actitudes ante el compromiso educativo.

Nuestra recomendación es que los cursos de formación se orienten hacia espacios que permitan a los docentes confrontar las representaciones didácticas que tienen con las nuevas que se intenta que adquieran; espacios para que los docentes resignifiquen su práctica docente; espacios para que reestructuren concepciones educativas entre lo que ya saben, entre lo que *creen* que les funciona, con lo nuevo que se les ofrece; espacios que permitan redefinir sus disposiciones, sus intenciones y sus valores en el trabajo educativo. En síntesis, espacios que les suministren principios teóricos que les permitan una reflexión más certera de sus representaciones, de sus creencias y actitudes, y puedan dotarlos de un marco referencial más rico para *pensar* su trabajo docente, que eventualmente los conduzca a *acciones* con mayor sentido y significado.

**Lo que más les molesta.** Además de la cantidad exagerada de alumnos que tienen que atender, les causa malestar la acumulación de exigencias administrativas y académicas, la sobrecarga de trabajo, las presiones que se derivan del *tiempo*, la carencia de apoyo de materiales e instrumentos, aunado a esto, las trabas institucionales para realizar algunos proyectos académicos.

Las respuestas que dieron los profesores sobre su malestar docente, no coinciden con resultados de investigaciones previas en donde el aspecto salarial aparece de manera reiterada en los primeros lugares de insatisfacción. También mencionan malestares relacionados con los alumnos, porque a éstos no les interesa la escuela o porque no consiguen cumplir con los objetivos académicos como el lograr que ellos asuman una postura crítica. La representación de una profesora manifiesta que le molesta el no haber logrado ser lo suficientemente comprensiva para educar. Sin duda este tipo de pensamiento es un cultivo adecuado para trabajar sobre sus creencias y expectativas para dar mayor sentido positivo a su práctica. Es causa también de malestar, el no poder prepararse *en el montón de cosas nuevas de la educación*. Manifiestan que el no hacerlo es no construir la propia vida y negar sentido a la vida. Implícitamente incorporan a su propia

persona algunos de los objetivos de la enseñanza de la Historia como el ser promotores del cambio, y el participar en las mejoras sociales. ¿Cómo podrían enseñar las ventajas del *cambio y desarrollo* personal, si ellos mismos no cambian? La *experiencia* laboral, en algunos momentos, parece diluir ese gusto que tenían cuando decidieron ser docente.

**Lo que más les satisface.** Algunos de los aspectos que más les satisfacen son el sentir que cumplen con su trabajo y que sus esfuerzos son reconocidos por sus estudiantes, no sólo al término del semestre sino muchos años después, incluso cuando se enteran que ya los superaron porque ya se titularon. Recordemos que no todos los profesores de nuestra muestra, cuentan con su título profesional. Las manifestaciones de autonomía y seguridad que ven en sus alumnos; cuando consiguen que los alumnos participan, también son momentos que les satisfacen.

De forma contrapuesta una profesora del CCH, manifiesta que sería feliz si sólo ella diera la clase. Sin embargo, esta forma de enseñanza no se encamina hacia el aprendizaje en el sentido de que no se dirige a propiciar *acciones* que permitan que los estudiantes construyan el conocimiento. Por otra parte, el que sólo la profesora de clase se contrapone a la metodología de enseñanza del CCH.

**Fundamento teórico psicológico y pedagógico.** Los resultados ofrecen respuestas significativas. Se evidencia la carencia de un soporte psicológico y pedagógico para la práctica educativa. Las representaciones docentes manifiestan la ausencia de principios teóricos potentes sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre las formas de planeación y de evaluación, los profesores señalan su desconocimiento en cuanto a las metodologías, a las didácticas específicas de la enseñanza de las ciencias sociales, a las relaciones entre profesor alumno, a las estrategias grupales, al manejo de habilidades para la ayuda y el ajuste del apoyo en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Difícilmente se encuentran posturas teóricas que vigoricen sus representaciones sobre la individualización de la enseñanza; con relación a la atención de la diversidad de necesidades; respecto a la creación de intereses y motivaciones de los estudiantes, sobre la conveniencia de un aprendizaje significativo y entre otros sobre la trascendencia del papel del profesor.

Los resultados invitan a reflexionar incluso a quienes se dedican a dar cursos supuestamente de formación docente. No basta *enseñar* en los cursos de formación, es preciso propiciar, impulsar y atestiguar el *aprendizaje* en los participantes. No basta saberse experto en contenidos de formación docente, es preciso considerar las representaciones, las teorías, las creencias de los profesores y valorar cómo reestructuran, enriquecen y reorganizan su marco de referencia y sus actitudes ante las prácticas educativas. No basta cumplir con las expectativas de la institución, habrá que tomar en cuenta las expectativas de los docentes. Es difícil que los profesores asuman un cambio con calidad en su trabajo, si a pesar de haber asistido a varios cursos y talleres, indican que han oído hablar de un tal Piaget, de un Dr. Coll, que han *leído cositas* de Freire

expresan que no manejan lo más elemental de Vygotsky, que tienen conocimiento de las redes conceptuales pero no tienen idea de cómo aplicarlas o que han leído partes del trabajo de Díaz Barriga y por lo tanto tienen ideas tenues de sus propuestas.

Hasta ahora, el voluntarismo, el entusiasmo comprometido, la experiencia práctica y la intuición, son los que han hecho posible los resultados positivos, a pesar de que las condiciones laborales no les sean del todo propicias.

**La experiencia docente.** Los resultados de nuestro trabajo evidencian que la experiencia práctica, más bien la reflexión de esa experiencia, ha contribuido a generar cambios en el qué, cómo y por qué enseñar. El situarse como *práctico reflexivo*, les ha permitido darse cuenta que solamente era un buen ejercicio verbal el dar un excelente *rollo*, y comenzaron a planear actividades para los estudiantes. La experiencia, mencionó otro profesor, le ha enseñado a seleccionar lecturas, suprimir contenidos y reemplazarlos por otros más ricos. Otras reflexiones manifiestan que la experiencia ha permitido cómo comunicarse con los alumnos; que han aprendido a resolver problemas y toma decisiones cada vez más valiosas; y entre otras, que el alumno habrá que actuar y participar en el aprendizaje. A través de la experiencia se les han caído esquemas rígidos de la enseñanza, se han dado cuenta que la construcción del conocimiento es a partir de los estudiantes, y se les han caído supuestos, por ejemplo, que a los estudiantes les interese lo que al profesor le interesa. Durante el desarrollo de la investigación, la aplicación de la entrevista originó respuestas como *¡Qué bueno que me pregunta eso! O nunca se me había ocurrido preguntarme por qué entré a la docencia, ni que la enseñanza de la Historia requiriera la construcción específica de habilidades cognitivas en los estudiantes.* Si la reflexión docente ha permitido orientar la práctica educativa ¿Por qué no establecer cursos, seminarios o taller de reflexión sobre el pensamiento didáctico?

**Los profesores interpretan las ciencias sociales con base en el marxismo.** En ambas instituciones los profesores coinciden en mencionar que se adhieren a la postura teórica marxista para interpretar las ciencias sociales. La mayoría de ellos fueron formados en los años sesenta y setenta, época en la sucedieron hechos como la revuelta estudiantil del 68, la guerrilla en el Estado de Guerrero, el establecimiento de universidades llamadas democráticas como las de Guerrero, Sinaloa y Puebla. La mayoría de los profesores realizaron estudios profesionales en un clima cultural en el que las posiciones de *izquierda y derecha* estaban más definidas.

En este tema queremos resaltar dos resultados significativos. Por un lado podemos observar cómo **las representaciones docentes fueron cambiando** a través del tiempo desde una postura teórica marxista un tanto dogmática, hacia la apertura de otras formas de interpretar las ciencias sociales, como la postura teórica de la Escuela de los Annales. Los docentes mencionan que la Escuela de los Annales no reduce la interpretación de la Historia a la economía, más bien se

abre a otros aspectos como los culturales, los sociales y los políticos: comentan que posibilita la interpretación de la *Historia Total*, y que contempla el estudio de las *mentalidades* y de la *cotidianeidad* de los eventos históricos.

Por otro lado, y algo que nos propusimos indagar, fueron **las repercusiones que se dan en la práctica educativa** por el hecho de adherirse a una u otra postura teórica. Por ejemplo profesores del CCH manifiestan que procuran que la interrelación con los alumnos transcurra de una manera democrática, para eliminar la figura del profesor como dueño del saber. También manifiestan que el marxismo les ha permitido establecer un diálogo más coloquial con los *chavos*, y ha sido favorable para que los alumnos entiendan el *pasado* y se ubiquen en el presente, para que se puedan comprometer con los cambios de su contexto de una manera más crítica y participativa. Mencionan también que adoptar el marxismo ha permitido que los estudiantes lo retomen como un método de trabajo y de reflexión, para que sean más participativos, más críticos de su sociedad. Algunos aluden en sentido de que el marxismo les ha ayudado a tener un cambio de actitud con los estudiantes, como el verlos *más humanos*, fijarse en lo que necesitan y respetar los puntos de vista que expresan.

En el caso de los profesores del CB, la mayoría de ellos también fueron formados en la postura marxista, los controles institucionales no les permiten hablar con soltura y seguridad, incluso señalan que en las reuniones de Academia se trasluce una especie de simulación y no se discuten abiertamente las posiciones marxistas, es más, la propuesta de los nuevos programas tiende a eliminar conceptos tales como *movimientos obreros*, *revoluciones*, *conflictos*, *emancipación de los pueblos*, porque según ellos, las autoridades pretenden eludir ciertas controversias.

**La planeación.** Los estudios sobre el pensamiento didáctico docente nos apoyan para comprender la gama de teorías, creencias y valores en el aspecto de convertir una idea sobre qué hacer, cómo hacerla y cuándo hacerla.

Observamos una planeación *creciente*, *flexible* en profesores del CCH. La institución ha permitido esta forma de planeación al brindar líneas de acción y un margen amplio para que cada docente especifique los contenidos, y la secuencia de los mismos. Aunque una de las consecuencias ha sido una tremenda diversificación de los programas en el CCH, al menos en los profesores de Historia no ha sido así, más bien se han agrupado en torno a programas comunes. Prueba de ello, es la similitud de conceptos que pretenden que los estudiantes aprendan, y el hecho de que hagan los programas de manera colegiada les permite tomar acuerdos similares sobre los contenidos y las estrategias de acción.

El caso de los profesores del CB, es diferente. Desde la fundación de la institución, el plan de estudios se ha constituido como el *eje rector de los contenidos*, *de la secuencia* y *de la dosificación*. La concepción de la institución sobre el docente, sobre su responsabilidad como docente, es que éste se convierta en ejecutor de programas y quede subordinado a prescripciones. Una

planeación *cerrada*, anticipa que pocas decisiones importantes sucedan en el aula una vez que se ha establecido cierto ritmo de enseñanza. Pero mantener secuencias inalterables hacen al profesor víctima de las circunstancias al dejar que la práctica educativa transcurra tal como ha sido planeada, sin extraer de la experiencia consecuencias teóricas ni prácticas pertinentes para mejorar las condiciones del aula. El tipo de planeación *cerrada* origina que la mayoría de los profesores del CB prioricen en la enseñanza, el cumplimiento de los objetivos previstos. En cambio, los profesores del CCH priorizan los *contenidos*, el *nivel de conocimiento* de los alumnos ¿Cómo vienen? ¿Qué saben? Y en función de ello, seleccionan los contenidos y la dificultad de los mismos.

Los problemas que mencionaron profesores del CCH para implementar las acciones previstas hacen necesario la planeación *abierta* porque ésta posibilita hacer cambios de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Señalan deficiencias de los alumnos para leer el material que habrán de revisar, sólo memorizan el material, son muy pasivos en acciones intelectuales. La planeación que no toma en cuenta a los estudiantes, dificulta los aprendizajes significativos, por lo que habrá necesidad de hacer cambios didácticos. No siempre las decisiones que toman los profesores son las más adecuadas cuando éstos enfrentan problemas, como cuando han planeado trabajar en equipos. *Si los alumnos no quieren trabajar en grupo, dice un profesor, pues modifíco la estrategia.* Quizá una decisión más pertinente sea enfrentar el reto y enseñarlos a trabajar en equipo.

**Los objetivos.** Entre los objetivos más significativos que se espera lograr con la enseñanza de los conocimientos históricos, se mencionan los siguientes: conocer el pasado para explicar el presente, y que tal conocimiento pueda prever acciones futuras; la construcción de una conciencia histórica y de crítica social; que adquieran una forma de *pensar históricamente* sin importar qué profesión elijan; crear en los estudiantes una conciencia social y que asuman una postura crítica. Los datos obtenidos hacen ver que estos objetivos son sólo *buenos deseos*. Los mismos docentes indican que no consiguen construir los objetivos porque los contenidos son extensos; porque el método de enseñanza empleado intenta *meterles a fuerza el marxismo*; porque el tiempo dedicado a la enseñanza es insuficiente; porque las instituciones carecen de recursos didácticos; porque manifiestan que los estudiantes *no traen nada* (de conocimientos previos); también mencionan que el interés de los docentes es mínimo.

Algunos profesores manifiestan que hasta que los estudiantes terminen la universidad se puede ver si se lograron los objetivos. Además de ser evasiva la respuesta, no tienen presente que los estudiantes son *sujetos históricos* que viven de manera permanente su cotidianidad. Ignoran que la conquista de la **conciencia** (entendida como la manera de representarse el entorno) se construye a través de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje que se implementan día a día en el aula. Desconocen que la habilidad de un pensamiento *crítico* se construye cuando en el aula hay espacios que permitan esfuerzos intelectuales



que no acepten sin reflexión los conocimientos ni los modos de actuar. Cuando los docentes esperan conocer el cumplimiento de los objetivos hasta que los estudiantes sean profesionales quizá no propicien en su trabajo cotidiano acciones que procuren el develamiento de las deformaciones y restricciones que operan en el conocimiento de las personas y de la sociedad.

**Los contenidos.** En el CCH se ofrece el doble de tiempo para la enseñanza de contenidos históricos que en el CB. Las asignaturas de Historia en el CCH se inician desde el primer semestre, en cambio en el CB se imparten en el tercer y cuarto semestre. ¿Por qué no continuar desde el primer semestre con los estudios históricos que los estudiantes traen de la secundaria?

Cuando les preguntamos qué contenidos **conceptuales** enseñan, los profesores del CB mencionaron una dispersión de conceptos, ninguno de ellos se repite más de dos veces. Es paradójico que esto sea así, sobre todo cuando hay un programa institucional que es el *eje rector de los contenidos*. Esto puede hacer evidente que no siempre el pensamiento docente va de la mano con las formas de pensar de quienes dirigen las instituciones. Los profesores del CCH manifiestan mayor coincidencia en los conceptos que intentan que sus estudiantes aprendan, quizá por el hecho de trabajar de manera colegiada.

Con relación a los contenidos **procedimentales** encontramos que la mayoría de los profesores del CCH se refieren a que en su práctica educativa, propician actividades de investigación, de lectura crítica y comprensiva, de trabajo grupal. Escasamente aparecen representaciones de este tipo en profesores del CB.

Cuando nos refieren los contenidos de **actitudes** que enseñan, nuevamente encontramos que las representaciones de profesores del CCH son más abundantes. Es notorio que cuando se refieren a la habilidad para investigar expresen que los estudiantes tengan una actitud positiva ante la investigación; a la habilidad de una lectura crítica, mencionan la creación de un gusto por la lectura; a las habilidades de trabajar en grupo, mencionan las actitudes de respeto a la visión del otro y que expresen con confianza sus puntos de vista. Podemos percibir la interdependencia entre las actitudes y las habilidades.

Las limitaciones para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales coinciden con las que ya hemos señalado en el apartado del por qué no se cumplen los objetivos que se proponen: el tiempo insuficiente, el exceso de los contenidos, y la cantidad abrumadora de estudiantes que tienen que atender, lo cual hace imposible crear situaciones y condiciones para analizar los contenidos con profundidad.

### **Los métodos de trabajo.**

**Al inicio** de las actividades de la enseñanza, encontramos que solamente profesores del CB mencionen acciones como: saludar a los estudiantes, realizar un encuadre, explorar las expectativas, realizar un diagnóstico, y entre otras, pasar lista. Por supuesto que establecer el encuadre, permite conocer las normas para conducirse en el aula, las actividades a desarrollar, el tipo de interrelaciones que se establecerán y los momentos y tipos de evaluación, entre otros. De acuerdo con resultados ya señalados, el inicio de las actividades también puede ser el preludio de la planeación *cerrada*.

Más adelante veremos que el *diagnóstico* que realizan es como un ritual, los datos recabados permanecen independientes a los contenidos de enseñanza ya previstos. El inicio, de acuerdo a algunas representaciones, también se usa para amenazar a los estudiantes, o para utilizar expresiones poco alentadoras hacia la construcción del conocimiento, por ejemplo: *en mi materia sólo cuatro o cinco alumno pasan el curso*, o bien, *yo no quería este grupo pero ya no había otro*. En vez de favorecer el interés por conquistar nuevos saberes propician ansiedad y situaciones conflictivas y esto se convierte en el obstáculo inicial para el aprendizaje. La apertura de actividades es un momento para que el profesor conozca ciertas representaciones que los alumnos tienen de la situación educativa, de las expectativas que les genera el ser estudiantes, así como para conocer su autoconcepto y autoestima, con las que se enfrentarán a sus tareas. El preámbulo de actividades es un momento propicio para generar el sentido de competencia en los estudiantes para resolver con profundidad las tareas que habrán que realizar. Si al inicio de las actividades se logra propiciar el interés en los estudiantes, el reto del profesor es mantenerlo e incrementarlo a través del desarrollo de las tareas educativas.

Aunque en profesores del CB estén presentes algunas de las actividades de inicio, no dejan de ser una especie de prescripciones. Es notorio que esta etapa inicial no se manifieste en profesores del CCH.

**Durante** los procesos de la enseñanza y del aprendizaje encontramos que profesores del CCH mencionan que procuran que los estudiantes trabajen en grupo, que expongan, que lean en equipo, que discutan en grupo. En cambio en profesores del CB, encontramos comentarios de que ellos dictan, ellos hacen, ellos dicen, ellos preguntan, ellos elaboran los mapas conceptuales. ¿Cómo es posible construir aprendizajes en los estudiantes con este tipo de actividades? El principio explicativo más ampliamente compartido por la postura constructivista, es que el alumno construye sus propios conocimientos y no los puede recibir contruidos por otros, nadie puede sustituirle en esta tarea. Si durante los procesos de enseñanza intentan que los estudiantes *tomen conciencia* difícilmente lo lograrán, sobretodo aquellos profesores que no conciben una amplia y diversa actividad por parte de sus alumnos.

Escasamente apreciamos en nuestra investigación que los profesores conciben diversidad de acciones y estrategias para modificar los conocimientos. las

representaciones, los sistemas conceptuales de los estudiantes, es más, a algunos profesores ni les interesa saber con qué esquemas cuentan los alumnos.

Es un desafío del docente darse cuenta cómo a través de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje los estudiantes van percibiendo las actividades y cómo interpretan los conocimientos, esto puede dificultar el cambio de contenidos y estrategias de acción más potentes.

Al **final** de la sesión apenas si se mencionen actividades de *cierre*, como si el tiempo invadiera y no dejara espacio para realizar una síntesis, o para señalar actividades para la siguiente sesión; el final llega como si no hubiese actividades planeadas y diseñadas para hacer una evaluación que derive en una reflexión sobre las acciones realizadas.

La ausencia de una evaluación evita ponderar si se establecieron relaciones con sentido y significado entre el conocimiento que ya tenían los estudiantes con el nuevo que se intentó enseñarles. ¿De qué otra manera se conoce el grado de organización y del significado propio y personal que cada alumno logró? La evaluación permite analizar el grado de autonomía que los estudiantes consiguieron con relación a los conocimientos. La evaluación permite reflexionar sobre la propia actuación del docente, sobre las oportunidades que se dieron para que los alumnos actuaran, sobre la construcción de toma de decisiones de los estudiantes, sobre la manera como se propició que los estudiantes se responsabilizarán en su trabajo, sobre la manera como se les motivó, sobre la forma como se les ayudó a que construyeran el aprendizaje, sobre las formas como se guió el aprendizaje, sobre las atenciones y cuidados que como experto ofreció a sus estudiantes. Reflexionar sobre el trabajo realizado implica imponerse nuevos y mejores retos para la siguiente ocasión.

**La enseñanza de las ciencias sociales.** La mayoría de los profesores de ambas instituciones comentan que hay formas comunes para la enseñanza de las ciencias sociales y las no sociales. Implícitamente se observa que los profesores han incorporado el concepto del aprendizaje de la postura conductista. Esta postura teórica, durante mucho tiempo ha buscado principios del aprendizaje que se puedan generalizar en la enseñanza de las ciencias sociales y no sociales.

La escasa importancia para la enseñanza del conocimiento de las ciencias sociales con relación a las ciencias llamadas exactas es compartida no sólo por las instituciones (quienes dedican mayor carga horaria a las ciencias exactas y construyen espacios para prácticas) sino por padres de familia (quienes sólo contratan profesores de ciencias exactas para dar clases particulares a sus hijos), incluso encontramos representaciones en alumnos de que las ciencias sociales son fáciles y que no tienen importancia; pero también algunos profesores desvalorizan su disciplina ante las ciencias llamadas exactas al considerarla como de menor importancia.

Algunos profesores comentan que no cuentan con laboratorios para aplicar el conocimiento, para comprobar hipótesis, y que sólo enseñan cosas subjetivas. Estas representaciones evidencian más bien las debilidades teóricas psicopedagógicas que tienen los profesores. Es cierto que las instituciones y en gran medida los mismos profesores, no se han preocupado por espacios específicos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, pero los apoyos externos son muy numerosos: museos con contenidos diversos, exposiciones, muestras culturales, cines, teatros, entre otros. Algunos profesores desconocen que pueden comprobar una serie de hipótesis con los contenidos sociales, creen que las hipótesis son propias de las ciencias exactas. Cuando mencionan que no pueden aplicar los conocimientos, niegan la construcción de habilidades, actitudes y valores en los estudiantes. No es posible que algunos docentes se hayan quedado en la polémica que surgió en el siglo anterior cuando las ciencias sociales pretendían hacerse *científicas* incorporando los principios de hacer ciencia de las llamadas disciplinas exactas.

También encontramos pocas representaciones que atestiguan la diferencia de enseñanza y de aprendizaje entre las ciencias sociales y no sociales. Un profesor manifiesta que no se pueden enseñar conocimientos cerrados, definitivos, únicos, y exactos como se hace en las ciencias no sociales. Otro profesor indica que debemos alejarnos del aprendizaje memorístico que se enfatiza en las ciencias no sociales. Un profesor más, comenta que la diferencia entre ambos tipos de ciencia es que la enseñanza de las ciencias sociales es más humana.

**El aprendizaje de las ciencias sociales.** La mayoría de las representaciones docentes no alcanzan a advertir que haya diferencias entre el aprendizaje de las ciencias sociales y las no sociales. Escasamente se refieren a las habilidades cognitivas específicas para comprender el conocimiento histórico. Encontramos elementos indefinidos, ambiguos y las más de las veces *silencio* de parte de los profesores para explicar cómo tiene lugar la construcción del conocimiento al interior del sujeto.

De manera ingenua sus creencias aluden a semejanzas en el aprendizaje entre ambos tipos de ciencias, debido a que los estudiantes tan solo repiten el conocimiento, es decir, en ambas ciencias aprenden con base en la memorización y que su presencia en el aula obedece a la obtención de una calificación, ya sea en ciencias sociales o no sociales. Implícitamente, asumen que para *enseñar* basta conocer los saberes de la disciplina.

Nosotros **sugerimos** que el profesor necesita equiparse de instrumentos de análisis y reflexión sobre su práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña, sobre el cómo influyen en la enseñanza y el aprendizaje los distintos determinantes que intervienen en estos procesos. La incorporación de principios teóricos pedagógicos y psicológicos irán enriqueciendo el pensamiento didáctico del profesor para orientar los métodos específicos de la enseñanza de las ciencias

sociales, y así evitar al menos, que los estudiantes sólo aprendan con base en la memorización

Si los profesores consideran que ambos tipos de aprendizajes (sociales y no sociales) ocurren de manera similar, es comprensible que encontremos pocas alusiones a la construcción de habilidades y actitudes específicas para aprender las ciencias sociales, específicamente la Historia. Pocos profesores mencionan que habrá que construir habilidades como *ubicación espacio temporal, la causalidad histórica, el relativismo y un espíritu crítico* y sólo uno menciona la *comprobación de hipótesis y la empatía*.

Otras concepciones docentes en torno al aprendizaje manifiestan posturas contrapuestas. Hay docentes que ven el aprendizaje como un problema de los estudiantes. Esta creencia desliga al profesor de su responsabilidad y de su función sustancial el arreglar las condiciones de la práctica para construir aprendizajes en los estudiantes. Cuando el alumno no aprende o reprueba la asignatura, el profesor no siente la responsabilidad de replantear su acción, ni de autoevaluar su función docente. Por otro lado encontramos representaciones, mayoritariamente en profesores del CCH, que asumen que el aprendizaje ocurre cuando el profesor está dispuesto a propiciarlo, cuando los docentes actualizan sus conocimientos, cuando se apasionan de su materia, y además cuando el alumno es quien actúa, cuando expone, cuando pregunta, cuando hace actividades. También es cierto, que aunque se refieren a estos tipos de prácticas interactivas, no siempre consideran que el alumno es quien construye el conocimiento. Una prueba de ello es cuando prefieren *exponer* los conocimientos. Aunque tengan el conocimiento de cómo se propicia el aprendizaje, no necesariamente lo *creen*.

Mencionan que algunos de los obstáculos para el aprendizaje histórico son: la idea deformada que traen de la secundaria, el que tan sólo repiten hechos; el que no tengan hábitos de lectura y que les falta motivación para construir aprendizajes de la Historia.

**La evaluación.** Es difícil encontrar en profesores de ambas instituciones que conceptualicen la evaluación como un instrumento para nutrir la reflexión y la discusión que permita comprender de mejor manera las situaciones de la enseñanza y del aprendizaje. Mencionan que *no es tan sencillo evaluar, que no evalúan de manera global y continua* y que evalúan en primer lugar por ser una exigencia de las instituciones, así la evaluación se convierte en un rendir cuentas, a través de una calificación a la institución. Profesores del CB, con base en su espíritu conductista evalúan para conocer objetivamente los resultados, sin embargo profesores del CCH supuestamente alejados de prácticas de la tecnología conductual, ante la imposibilidad de evaluar a más de 400 estudiantes, terminan utilizando exámenes objetivos. También es cierto que ante la imposibilidad de evaluar a todos los estudiantes, profesores del CCH exentan

(como lo señala el Reglamento) del examen final o evalúan a través de equipos de trabajo.

Las representaciones más significativas aluden a que conciben la evaluación como una herramienta válida para tomar decisiones que mejoren la enseñanza, incluso para planear y prever situaciones futuras. Otro profesor menciona que evalúa para ir detectando de qué manera los estudiantes van o no teniendo una actitud diferente ante el conocimiento.

En ocasiones las estrategias no son alentadoras. Se utiliza la evaluación para amenazar a los estudiantes, y como instrumento de poder.

Profesores del CB priorizan a través de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, la adquisición de los objetivos propuestos, en cambio en profesores del CCH podemos encontrar que le dan gran peso evaluativo a las exposiciones, a los trabajos de investigación y a la actividad grupal.

En cuanto a la participación de los estudiantes en su evaluación (la autoevaluación) hay posturas contrapuestas. Hay quienes no la han utilizado y quien lo ha hecho prefiere no volverla a realizar. Estimamos que no la vuelven a usar porque cuando lo hicieron no fue de manera adecuada. Un ejemplo de ello es el hecho de reducir la evaluación exclusivamente al punto de vista de los estudiantes. La participación de los estudiantes en su evaluación, es tan solo una parte del problema, el punto de vista docente no debe suprimirse.

El análisis de la evaluación también debe conducirnos a reflexionar sobre el tipo de objetivos propuestos a través del semestre escolar. Hasta ahora enfatizan el aprendizaje de conocimientos conceptuales, de datos, de hechos y de principios, aunque los objetivos de la propia asignatura, de la misión institucional y los propósitos nacionales, se refieren también a aprendizajes de habilidades y actitudes y valores. Cuando se piense programar en función de aprendizaje de habilidades y de actitudes, el examen final, tal como se hace hasta ahora, quedaría relegado. A través de las actividades cotidianas y con apoyo de la observación, la evaluación sería permanente. Esto es un reto, debido a que la cantidad excesiva de alumnos no permite un seguimiento personalizado del avance de los estudiantes.

**Los alumnos.** Las representaciones, las creencias y valores que tienen los docentes de sus estudiantes, anticipan el tipo de relaciones que se establecerán con ellos, la cantidad de ayuda que se les otorgará, los espacios para participar, para hacer preguntas, entre otros aspectos. Los estudios sobre las expectativas que se tienen con relación a los estudiantes pronostican los alcances que éstos tendrán en el aprendizaje. Se ha demostrado que los alumnos que agradan a los docentes, que se comportan de acuerdo con las normas que establecen, son considerados como *buenos* y son vistos como los más capaces. También se ha

demostrado que las percepciones docentes varían en conformidad a los antecedentes de la clase social.

Estudiantes de ambas instituciones tienen problemas económicos serios: se duermen en clase, no tienen dinero para sacar copias, mucho menos para comprar libros, llegan sin desayunar. Esta situación no favorece la disposición para el aprendizaje. Ante esta desigualdad de tipo social y por tanto cultural y económica, los profesores insisten en otorgar una enseñanza igual para todos, no se advierte una planeación que se adapte a las diferencias individuales. Durante los procesos de la acción educativa no se advierten estrategias que consideren los ritmos individuales en el aprendizaje, ni la cantidad y calidad de las actividades según las necesidades personales de sus alumnos, tampoco se aprecian estrategias de evaluación que tomen en cuenta el desarrollo individual.

Atender a la diversidad de los alumnos, exige al profesor la iniciativa y la ponderación de nuevas estrategias de motivación, de enseñanza y de evaluación. ¿Por qué otorgar una educación igual, ante estudiantes desiguales? No podemos olvidar que los profesores de nuestra investigación tienen que *lidiar*, como más de 350 alumnos a la semana, lo que hace difícil atender a la diversidad, y a la intención de integrar una explicación articulada del conocimiento según la necesidad del progreso de cada alumno.

Uno de los límites del presente trabajo es no poder ofrecer alternativas o soluciones para ofrecer ayuda que se ajuste en grado y cantidad al alumno, quien en última instancia es el artífice del aprendizaje.

Profesores del CB mencionan que algunos estudiantes ingresan con desaliento a la institución ya que no fueron aceptados en las preparatorias ni en el sistema de CCH de la UNAM. Los estudiantes consideran que los estudios en el CB son de segundo nivel, que los estudios los van a preparar para ser *técnicos*, y asumen que ser estudiante del CCH es mejor, incluso profesores del CB tienen la certeza de que así es. Estas características de tipo afectivo en alumnos del CB, tampoco favorecen la disposición para el aprendizaje. Uno de los mayores obstáculos en la actitud favorable para aprender es la ausencia del interés o de la motivación y si estudiantes del CB llegan con desaliento, implica un desafío para los profesores desencadenar una movilización cognitiva hacia el aprendizaje. Cuando el interés de los estudiantes es tenue, se involucrarán de manera superficial en el cumplimiento de los requisitos de las tareas, sólo estudiarán para el examen, difícilmente podrán involucrarse en actividades que los encaminen hacia estudios amplios y profundos.

En cuanto a las características cognitivas de los estudiantes de ambas instituciones algunos docentes manifiestan expectativas muy desalentadoras. Mencionan que carecen de una lectura crítica y comprensiva, que no pueden interpretar textos, que les faltan habilidades para investigar, los consideran como *masas en bruto*, mencionan que ningún método de aprendizaje les funciona.

indican que los estudiantes manejan la teoría del *valemadrismo*, y entre otras cosas, que son una generación que carece de un proyecto de vida.

Ante ese panorama, los profesores estiman que habrán de desarrollar todo tipo de habilidades para el estudio y específicamente aquellas que son propias para comprender el conocimiento social.

Resulta increíble que algunos profesores consideran que los estudiantes que reciben *vienen en blanco*, o que *ni idea tienen de lo que les hablo*. Resulta sorprendente que profesores de Historia nieguen que sus estudiantes carezcan de conocimientos previos, implícitamente rechazan que cada estudiante tenga una propia historia y que haya tenido experiencias familiares, sociales y escolares. Es increíble que profesores de *Historia* conciban que sus estudiantes lleguen *vacíos*.

Algunos profesores no toman en cuenta el **conocimiento previo**. Si consideramos que han manifestado que la Historia permite explicarnos el presente y prever el futuro, ¿Por qué se niegan a conocer el presente de los estudiantes?, ¿Cómo van a prever y anticipar mejores condiciones de desarrollo? Es difícil entender que se representen que los alumnos *vienen en blanco* o que *hay que comenzar desde cero*, cuando ellos mismos han manifestado que la intención de la enseñanza de la Historia es crear conciencia de que son *sujetos históricos*, y a la vez niegan que sus alumnos tengan una historia personal con una riqueza de experiencias familiares, sociales e incluso escolares.

Considerar la propuesta de Vygostky del origen social de la conciencia permite enriquecer la enseñanza y el aprendizaje al tomar en cuenta aspectos históricos y sociales de los estudiantes. De otra manera ¿Cómo será posible enterarse de los conocimientos con los que cuenta el alumno para interpretar la nueva información que se le pretende dar?

Es alentador observar que algunos profesores del CB mencionan que hacen una evaluación diagnóstica, pero es desalentador constar que los datos que obtienen permanecen al margen de los contenidos ya planeados y comienzan la instrucción sin enriquecerla con los datos que se derivaron del diagnóstico. Esta manera de proceder convierte a la evaluación diagnóstica, en un ritual. Hay quien menciona que no realiza un diagnóstico porque *supone* que los estudiantes ya traen el conocimiento previo, y otro justifica el no hacerlo porque *lleva una carrera contra el tiempo*. Indagar los conocimientos previos permite al profesor enterarse del tipo de conocimientos que tienen los alumnos para entrar en contacto con la realidad, permite conocer el tipo de hechos, de teorías, de habilidades, de normas y de expectativas, y el nivel de organización y la coherencia que tienen de estos elementos. Cuando al profesor le interesa **enseñar** los contenidos porque lleva una carrera contra el tiempo, desconoce que la intención de enseñar, es lograr el **aprendizaje** en los estudiantes.



La mayoría de los profesores de ambas instituciones indican que los conocimientos previos que traen los estudiantes obstaculizan el aprendizaje. Las razones que aducen son las siguientes: no traen nada estructurado, no tienen idea de cómo hacer relaciones, vienen con una *onda* muy memorística, es difícil erradicar conceptos que la publicidad les inculca. De manera específica para el aprendizaje del conocimiento histórico, se refieren a que los estudiantes traen una visión tradicional de la historia, traen la idea de una Historia de héroes y villanos, llegan con la idea de que los contenidos de la Historia se reducen a fechas.

Menos de la mitad de los profesores de nuestra investigación mencionan que los conocimientos previos no obstaculizan el aprendizaje, pero sus representaciones son muy **ingenuas**. Entre otras cosas mencionan que los conocimientos que traen facilitan el aprendizaje, *porque todo conocimiento es bueno*, o que no han encontrado dificultad para desterrarles las ideas deformadas que traen, debido a que basta decirles que no es cierto lo que ellos conocen. De manera contrapuesta, un profesor comenta que a pesar de que pide a sus alumnos que investiguen en varios autores el concepto de Historia y como fruto de la discusión de los diferentes conceptos se llega a considerar el más completo, resulta que cuando aplica la evaluación, algunos estudiantes regresan al concepto parcial que ya traían. Es un ejemplo de lo difícil que es romper con esquemas de conocimiento previo.

**En síntesis**, el análisis de los resultados permite ver que los docentes superficialmente consideran que habrán de ofrecer ayuda a los verdaderos artífices del aprendizaje: los estudiantes. Escasamente se observan representaciones, en donde ellos como expertos en la docencia ofrezcan apoyo para que se produzca una aproximación entre los significados que intentan que construyan los alumnos y los significados que representan los contenidos escolares que él enseña.

En profesores del CB, es necesaria la adopción de un modelo de currículo flexible y abierto, esto implica desplazar buena parte de las competencias y responsabilidades desde una administración central hacia los profesores, quienes en definitiva hacen realidad el currículum. Los profesores son los únicos que pueden tener en cuenta las características particulares de sus alumnos y no se trata de que sean meros aplicadores de lo que otros han decidido. Habrán de tener espacios para reflexionar y contestar a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo planear, enseñar y evaluar para beneficio de cada uno de sus estudiantes. Esto es un reto difícil para todos los profesores (de nuestra investigación), porque carecen de conocimientos sólidos y estructurados que se fundamenten en alguna postura psicológica o pedagógica. Implícitamente consideran que para enseñar basta con conocer la disciplina, y no puede ser de otro modo, porque es la única exigencia que las instituciones piden para ser *supuestamente* profesionales de la docencia. La realidad es que se inician como aficionados de la docencia. La

experiencia laboral más que los cursos de desarrollo profesional que ofrecen las instituciones, es la que ha hecho posible en los profesores de nuestra investigación, superar algunas deficiencias en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

En el análisis de los datos hemos considerado alguno de los principios teóricos que ofrece la postura constructivista para la enseñanza y el aprendizaje. Esta postura teórica no es una síntesis que de respuesta a todas las necesidades de la práctica escolar, pero tampoco es una lista de recetas. Es un marco de referencia integrado por un conjunto articulado de postulados desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones para posibilitar la construcción de significados y dar sentido a lo que se aprende. Es un marco de referencia que apoya a los docentes para entender cómo aprenden los alumnos y cómo se les puede enseñar para que aprendan más y mejor, para que así suceda, habrá que enriquecer ese marco de referencia con teorías, creencias y valores que potencialicen la práctica educativa.

De acuerdo con los objetivos iniciales de nuestro trabajo, consideramos que hemos indagado el pensamiento del profesor en cuanto a las representaciones que tienen sobre algunos principios educativos; hemos analizado que la percepción que tienen de la práctica educativa no converge con los principios psicológicos y supuestos pedagógicos de las tesis constructivistas, aunque algunos profesores están más allá de un constructivismo ingenuo, y que haya destellos que anuncian concordancias con los postulados en algunas dimensiones de la práctica escolar. También hemos realizado algunas comparaciones del pensamiento didáctico entre los profesores del CCH y del CB. Finalmente hemos constatado que la constelación de concepciones, creencias y valores son diversas, incluso opuestas, tanto *entre* ellos como *en* ellos mismos.

Este trabajo pretende contribuir al enriquecimiento, modificación y diversificación del marco explicativo para interpretar mejor la realidad educativa, para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toman los docentes en la planificación, en la elaboración de objetivos, en la selección del contenido, en la decisión de las actividades y contenidos, en la explicación y comprensión de lo que sucede en el aula, para tomar decisiones pertinentes en los procesos de evaluación, y para transformar la concepción que se tiene tanto de la función de él mismo como de los estudiantes. Sin duda, reflexionar de acuerdo con un marco teórico potente, resultarán mejores resultados en las metas que persiguen. Los cursos de desarrollo profesional que ofrecen las instituciones educativas podrían enriquecerse con las aportaciones de este trabajo, y abrir espacios para talleres o cursos que permitan reflexionar sobre el sentido y significado de la actividad docente.

Si consideramos que las representaciones, creencias, teorías y valores conllevan expectativas acerca de cómo se va a actuar y que son una guía indispensable para la acción, no debemos olvidar que no existe una linealidad entre el pensar y

la acción, debido a que en el curso de la actividad, las disposiciones del individuo pueden ser diferentes, las interacciones no suelen darse como han sido previstas y planeadas, y pueden suceder eventos imprevistos derivados, las más de las veces, de las instituciones educativas. Este tipo de estudios permitirá un conocimiento más completo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, si al análisis del pensamiento preactivo, se incorporan observaciones del pensamiento que ocurre en el momento de la acción educativa. Este es uno de los caminos que guiarán nuevas investigación que realicemos sobre el pensamiento didáctico del docente.

## REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Aisenberg, B. (1994) "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg, B. y Silvia Alderoqui (Comps). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Alduncin, E. (1989) *Los valores de los mexicanos. México entre la tradición y la modernidad*. México: Fondo Cultural Banamex, A.C
- Allal, L. (1979). "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicológicas y modalidades de aplicación" En *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- Amiel, R. (1980). Équilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante. En Esteve José. (1994). *El malestar docente*. Barcelona, Paidós.
- Apple, M (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Ausubel, D. (1979). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* México: Trillas.
- Barbier, Jean-Marie. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: M.E.C. y Paidós.
- Barco, S. (1996), en Camilloni, A.; Davini, M.; Edelstein, G.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauch, P. A. (1984). The Impact of Teachers' Instructional Beliefs on Their Teaching: Implications for Research and Practice, documento presentado en la reunión anual de la A.E.R.A., New Orleans.
- Bernstein, B. (1975). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Best, J. W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata
- Blauberg, D. (1986). *Diccionario marxista de filosofía*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Bloom, B; Hastings, J. y Madaus, G. (1977). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Borko, H., Shavelson, R J. y Stern, P. (1981). "Teachers' Decisions in the Planning of Reading Instruction". *Reading Research Quaterly*, 16, (3), 449-466. En Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), *Las teorías implícitas. una aproximación al pensamiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- Bourdieu y Passeron. (1978). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Broeckmans, J. (1984). "An attempt to study the process of learning to teach from an integrative viewpoint". En Olson, J.K (Ed), *Teacher thinking A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets and Zeitlinger págs 210-219. En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC

- Cadwell, J. (1982). "Individual Differences in Teachers' Decision Strategies: An Investigation of Classroom Organization and Management Decisions", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 4, págs. 598-610.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia*. Argentina: Aique
- Carretero, M y Limón, M. (1993). "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales". *Infancia y aprendizaje*, 62-63, págs. 171-185
- Carrillo, E. (1980). *Enseñanza Programada*. México : UNAM.
- Castorina, J. A. (1989a). "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética" En J.A. Castorina, C. Dibar, B. Aisenberg. *Problemas en Psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Castorina, J. A. (1989b) "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento". En J.A. Castorina, C. Dibar, B. Aisenberg et al. *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires; Miño y Dávila. p.p. 337-62
- Clark, C. (1985). "Ten years of conceptual development in research on teaching thinking", presentado en Isatt's 1985, Mayo 28-31, Tilburg. En Marcelo (1989), *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC
- Clark, C. M. y Peterson, P.L. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En Wittrock, M. C.: *La investigación de la enseñanza . III*. Barcelona :Paidós/MEC
- Clark, C. y Yinger, R.J. (1979a). "Estudios del Pensamiento del Profesor", En Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. M.E.C.
- Clark, C. y Yinger, R. J. (1979b). "Tres estudios de la planeación docente". En Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Clark, C. y Yinger, R.J. (1979c) En Contreras, José (1985). "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". En *Revista de Educación, Mayo-Agosto*, pp. 5-29
- Clark, C. y Yinger, R.J. (1980). "The hidden world of teaching: implications on research on teaching planning". East Lansing Institute for Research on Teaching, Michigan State University. *Research Series, No. 77*, págs. 4-5.
- Coates, T. J. y Thorense, C. E. ( 1976). Teacher anxiety. *Review of Educational Research*, 46, 2, pp. 159-184.
- Colegio de Bachilleres (1973). *Concepción general y estructura académica*. Documento No. 2. México : CB, Dirección General.

- Colegio de Bachilleres (1990). "El modelo educativo del Colegio de Bachilleres"  
México: Colegio de Bachilleres
- Colegio de Bachilleres (1996). *Gaceta del Colegio de Bachilleres*. Año XXII, IX  
Epoca. Diciembre. Número especial
- Colegio de Ciencias y Humanidades (1992). *Primera aproximación a la revisión  
del plan de estudios*. Comisión del Area Histórico Social. Cuadernillo No. 9  
del CCH, 25 de septiembre
- Coll, C. (1990a). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La  
concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll,  
A. Marchesi y J. Palacios (Compiladores). *Desarrollo Psicológico y  
Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, pp. 435-453
- Coll, C. (1990b). "Los ejes de la reforma en su dimensión cualitativa" *Cuadernos  
de Pedagogía 185*, pp 67-73
- Coll, C. (1993). "Psicología y didácticas: demarcación e interconexión". *Infancia y  
Aprendizaje*, 62-63. pp. 3-18
- Coll, C. (1995). "Personalización de la educación: la atención a la diversidad en la  
reforma educativa española". En *L'Educació: el repte del tercer mil. Simposi  
internacional*. Barcelona: Institució Familiar d'Educació
- Coll, C (1996). "La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones  
interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar". En Coll, C.  
*Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós  
Eduador
- Coll, C. y Martín, E. (1993). "La evaluación del aprendizaje en el currículum  
escolar: una perspectiva constructivista", en Coll et al *El constructivismo en  
el aula*. Barcelona : Graó de Serveis Pedagogics.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). "La representación mutua profesor/alumno y sus  
repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje". En Coll, C., Palacios,  
J y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la  
Educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Coll, C.; Pozo, I. ; Sarabia, B. y Valls, E (1992) *Los contenidos en la Reforma  
Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*.  
Madrid: Santillana
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1984). On narrative method, personal philosophy  
and narrative unities in the study of teaching, documento presentado en el  
Symposium on Teachers' Practical Knowledge en el Encuentro Anual de la  
Asociación Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Ciencia, Abril.  
Indiana En Marcelo (1989). *El pensamiento del Profesor* Barcelona. CEAC
- Contreras, J. (1985). "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una  
crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del  
profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", en *Revista  
de Educación*, Mayo-Agosto, pp 5-29.

- De la Peña, R. y Toledo (1992). *El 87% de los mexicanos, nacionalistas y patriotas*. En *el Nacional*, septiembre 14.
- Delval J. (1988). "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza". En F. Huarte (Ed.) *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea.
- Díaz-Barriga. Angel. (1988). *Didáctica y Curriculum*. México: Nuevaomar.
- Díaz-Barriga, Frida. (1994). "El método clínico piagetano". En: *Antología Metodológica*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz-Barriga, Frida. (1998). *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH, UNAM*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. UNAM.
- Díaz, P. Mónica (1996). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria*. Tesis de Maestría. CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas
- Esteinou, M. (1990). Crisis cultural y desnacionalización: la televisión mexicana y el debilitamiento de la identidad nacional. En *Comunicación y sociedad*, núm. 9 mayo-agosto, CEIC, Universidad de Guadalajara.
- Esteve José. (1994) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós
- Febvre, L. (1970). *Combates por la historia*. Barcelona : Ariel.
- Fishbein, M. y Ajzen, J. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Massachusetts: Addison.Wesley.
- En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEDAC
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Columbia University: Teachers College Press.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Goetz, J. P. y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1971). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Gojman, Silvia. (1994). "La historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro". En Beatriz Aisengerg y Silvia Alderoqui (Comps ) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Good, T. (1983). "Classroom research: a decade of progress", *Educational Psychologist, Vol, 18, No. 3*, pp. 127-144.
- Good, T. (1987) "Two decades of research on teacher expectations : findings and future directions". *Journal of Teacher Education, Julio-Agosto*, pp. 32-47
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis*. Madrid: Morata
- Guimerá, C. (1993). "El pensamiento del profesor". *Cuadernos de Pedagogía 213*, pp. 45-46.
- Gutiérrez, R. y Gutiérrez J.L. (1993) "En torno a la redefinición del nacionalismo mexicano. En *Sociología, año 8, número 21, enero-abril*. Pp 87 - 101.
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, G. (1990). *Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa. Bases sociopsicopedagógicas*. México : PROMESUP, OEA-ILCE.
- Hill, R. (1983). "Instructional Planning in a Laboratory Preschool". *The Elementary School Journal, V. 83, No. 3*. pp. 182-193.
- Ibarrola, María de, José Bazán. (1981) "La construcción institucional del currículum en la Historia del CCH". México : UNAM (Mimeo).
- Jackson (1975). *La vida en las aulas*. Madrid : Morava.
- Joyce, B. (1979) "Toward a theory of information processing in teaching". *Educational Research Quaterly, 1978-1979, 3*, 66-67.
- Jussim, L (1986) "Self-fulfilling prophecies: a theroretical and integrative review". *Psychological Review, 93*, pp.
- Kelly, G. A. (1955). "The psychology of personal constructs", New York: Norton. . En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Kemmis, S (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* Madrid: Morata.
- Kerlinger, F, N (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kisnerman, N. y Serrano, J.A. (1987) *Didáctica para el trabajo social* Buenos Aires Humanitas, pp 121-139
- Latapi, P (1983) *Educación y valores nacionales*. México : Nueva Imagen

- Lerner, V. (1982). La educación socialista. En *Historia de la Revolución Mexicana*, t. XVII. México : El Colegio de México.
- Limón, M. y Carretero, M (1995). "Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico". En Carretero, M. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Marcelo García, C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEDAC
- Masson, Bárbara L. (1984). "Teachers' Content Decisions: potencial for conflict in local curriculum development", *Eric*. 242.747.
- Mauri (1994). "Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos". En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó
- Mayers, R. y Goodchild, F (1990). *The critical Thinker. Thinking and learning strategies for psychology students*. Universidad de California, Santa Bárbara: WM C. Brown Publishers.
- Mc Cutcheon, G. (1980). "How do elementary school teacher plan? The nature of planning an influences on it". *The Elementary School Journal*, No. 81, 4-23.
- McIntyre, Morrison y Sutherland, (1966). *Social and educational variables relating to teachers' assessments of primary school pupils*, en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 36, pp. 272-279.
- Medley, Donald (1979). "The effectiveness of Teachers". En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Merani, A. (1969). *Psicología y educación. Las ideas pedagógicas de H. Wallon*. México: Grijalbo
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. (I. Diseño y desarrollo Curricular pp. 15-68).
- Miras, M. (1993). "Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos". En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó
- Miras, M. y Solé Isabel, (1993). "La representación mutua profesor alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje". En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) (1983). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid : Alianza Editorial
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and Education*. Cambridge University Press.
- Nash, R. (1978). *Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores*. En Michael Stubbs y Sara Delamont (Eds.). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona : Oikos-tau.

- Nevo, D. (1983). "The conceptualization of Educational Evaluation: An analytical Review of the literature. En *Review of Educational Research*, 53, 117-128
- Olander, H. T. y Farrel, M.E. (1970). "Professional problems of elementary teachers". *Journal of Teacher Education*, 21, pp. 276-280.
- Ontoria, A.; Ballesteros, A.; Cuevas, C.; Giraldo, L.; Martín, I.; Molina, A., Rodríguez, A. ; y Vélez, U. (1996). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid, Narcea.
- Pérez Gómez, A. (1987). "El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica". *Revista de Educación*. No. 284, pp. 199-222.
- Pérez, Gómez, A (1990). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid : Akal.
- Peterson, P. L., Marx, R. W. y Clark, C. M. (1978) "Teacher planning, teacher behavior, and student achievement". *American Educational Research Journal*, 17, 61-73.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Pozo, J. I. "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos" (1992), en C. Coll, J. I. Pozo *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid : Santillana
- Prinshorn, Marianne D. y Jean-Blaise Grise. (1980). El método clínico en pedagogía" En J. A. Castorina, C. Dibar, B. Aisenber. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Ranjard, P. (1984). Les enseignants persécutés. En Esteve José (1994) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós
- Rodrigo, M. J., Rodríguez A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje, Visor
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid . Narcea
- Rueda, M. (1989). "La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario". *Perfiles Educativos, Número doble (45-46)* México: CISE, UNAM.
- Russo, N. (1978). "The effects of student characteristics, educational beliefs and instructional task on teachers' preinstructional decision in reading and math". Unpublished Dissertation, University of California. Los Angeles En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona : Ediciones CEDAC.

- San Martín, A. (1986). "El pensamiento pedagógico del profesor". En *Revista de Psicología y Pedagogía aplicadas*. Vol. XVIII. Nº 33.
- Santos M. A. (1991). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". En *Investigación en la escuela*. Num. 30, pp. 23-35
- Sarabia, B. "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" (1992). en C. Coll, J.I. Pozo et al. Los contenidos en la reforma. *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* Madrid. Santillana
- Sarason, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston. Allyn and Bacon.
- Schon D (1994) "La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia". *Cuadernos de Pedagogía* 222, págs. 88-92.
- Shavelson, R. J. y Borko, H. (1979). "Research on teachers' decision in planning instruction", *Educational Horizons*, No. 57, pp. 183-189.
- Shavelson, R. J. y Stern P (1989). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En Gimeno, J y Pérez Gómez, A. : *La enseñanza : su teoría y su práctica*. Madrid : Akal
- Silvestri, A. y Blanck G. (1993). *Bajtin y Vigotsky : la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona : Anthropos.
- Solé, I. (1994). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala. *El constructivismo en el aula* Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. y Coll, C. (1994). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó
- Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1985). "Individual and contextual influences on the relationships between teachers' beliefs and classroom behaviors: case studies of four beginning teachers in the U.S", documento presentado en Isatt's 1985 Conference, May 28-31, Tilburg. En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.
- Tamayo, T. M. (1991). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Taylor, P. H. (1970). "How teachers plan their courses", Slough, National Foundation for Education Research. En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Thorndike, Robert L, y Hagen, (1979). *Técnicas de medición en psicología y educación*. México : Trillas.
- Tillema, Harm (1984). "Categories in teacher planning". En Gimeno Sacristán. J (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires : Troquel.

- Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid : M. E. C.
- Vázquez, J. (1987). *Nacionalismo y educación en México*. México : El Colegio de México.
- Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research*, 54, 2, pp. 143-178.
- Vilar, P. (1992). *Pensar la Historia*. México : Instituto Mora.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona: Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- Whalstrom, A. (1982). En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.
- Wangberg, E.G. (1984). Educators in crisis. En Esteve José. (1994). *El malestar docente*. Barcelona, Paidós
- Weiss, L. (1985). "Faculty perspectives and Practice in an Urban Community College", *Higher Education*, No. 14, pp. 553-574.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona : Paidós.
- Wertsch, J. (1993), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Winne, P. H. y Marx, R.W. (1977). "Reconceptualising research on teaching". Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alberta, Canadá. En Marcelo (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.
- Woods, P (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* Barcelona. Paidós.
- Zahorik, John A. (1970). "The effect of planning on teaching". *Elementary School Journal*, No. 71, pp. 143-151
- Zahorik, John A. (1975). "Planning Models". *Educational Leadership*. Vol. 33, N° 2, pp 134-139.
- Zavala, A (1993) "Los enfoques didácticos", en Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el Aula*. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.

**ANEXO****INSTRUMENTO:**

*Guía de entrevista del*

**PENSAMIENTO DIDÁCTICO:**

*Las percepciones de las actuaciones del profesor.*

*Profesores del área de ciencias histórico sociales.*

**Instrucciones:**

*Con el propósito de conocer la forma de pensar del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades y del Colegio de Bachilleres, del área de Ciencias Histórico Sociales con relación a su materia y a la manera en que realiza su tarea docente, estamos conduciendo una serie de entrevistas. Por tal motivo, solicitamos atentamente su colaboración, en el entendido que la información aquí vertida será manejada confidencialmente y únicamente para fines de investigación.*

**GRACIAS POR SU COLABORACION**

**A. IDENTIFICACIÓN**

1. Nombre: \_\_\_\_\_
2. Edad: \_\_\_\_\_
3. Adscripción (plantel y turno) \_\_\_\_\_
4. Nombramiento actual \_\_\_\_\_
5. Antigüedad en el Colegio \_\_\_\_\_
6. Funciones, cargos, actividades principales que desempeña: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

7. Materias del área Histórico Social, que imparte

Nombre de la materia	Antigüedad en la misma	Semestre académico	No. de grupos	No. de Alumnos

8. Además de su actividad como docente ¿realiza algún otro tipo de actividad profesional? \_\_\_\_\_

**B. FORMACIÓN PROFESIONAL Y DIDÁCTICA**

9. Estudios profesionales

Estudios profesionales	Institución donde los realizó	Generación
Licenciatura:		
Especialidad:		
Posgrado:		

10. ¿Ha recibido algún tipo de formación (cursos, seminarios, talleres u otro tipo de actividades ) que le hayan servido de apoyo a su trabajo como docente? Mencione las 3 actividades que considere más relevantes para su formación.

Nombre de la actividad de formación	1	2	3
a) Tipo o modalidad (curso, taller, etc.)			
b) En dónde? Cuándo? Duración?			
c) Temática, contenido, Orientación teórica			
d) Relevancia para su labor docente			

11. Motivo por el cual se dedica a la docencia en Ciencias Histórico Sociales

---

12. Mencione si participa o ha participado recientemente en academias o equipos de trabajo con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, los programas de estudio, los sistemas de evaluación etc. de las materias comprendidas en el área de Ciencias Histórico Sociales. Describa brevemente lo que considere más relevante de dichas acciones.

---



---



---



---



---



### **C. POSTURA TEÓRICA EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES**

13. *¿Pertenece o se identifica usted con alguna postura teórica o corriente de interpretación de las ciencias histórico sociales en particular? Mencione al menos tres características de esa corriente.*

*(Materialismo histórico social, marxismo, Historicismo, Escuela de los Annales, otras..).*

14. *¿Considera que dicha corriente se encuentra suficientemente representada en el plan de estudios del área? ¿En qué medida en comparación a otras corrientes? ¿Esta corriente, es compartida por otros profesores que imparten la misma asignatura, en qué proporción?*

15. *¿Podría describir de qué manera su identificación con dicha corriente teórica ha influido o no en su labor docente? ¿Qué aspectos de su práctica docente se deben a su identificación en cuanto a esa corriente teórica, la planeación, la enseñanza, la evaluación?*

### **D. IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA Y ACCION PRÁCTICA DEL DOCENTE.**

16. *¿Qué importancia tiene para usted la experiencia o la práctica adquirida en su papel como docente en el caso particular de la materia que imparte? ¿Qué aspectos cree que esa experiencia han influido a su práctica docente? A lo largo de su experiencia, ¿Qué aspectos se han ido configurando como elementos importantes de su docencia?*

### **E. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES.**

*(Representación de la distinción entre el conocimiento social y el no social)*

17. *¿Considera Ud que existen o no diferencias importantes en el tipo de conocimientos (estructura, conceptos, metodologías, etc ) que se enseñan en el área de ciencias formales y experimentales (matemáticas, física, química, etc )?*



### **Métodos didácticos.**

23. ¿Cómo enseña Ud. la materia de \_\_\_\_\_ a sus estudiantes?  
 Describanos qué hace? ¿Cómo le hace?

24. Considera Ud. que la forma de enseñanza que antes describió es específica para la enseñanza de \_\_\_\_\_ puede aplicarse en otras materias (matemáticas, química etc.)? ¿Por qué?. Explique.

*(Intentar identificar métodos de enseñanza de dominio-específicos)*

### **Modelo del alumno.**

25. Para Ud. ¿Cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la materia de \_\_\_\_\_ en sus estudiantes? ¿Qué aspectos o elementos le parece que intervienen de manera decisiva para que el alumnos aprenda \_\_\_\_\_ ?  
 ¿Qué elementos le parece que dificultan el aprendizaje?

*(Explorar representación de la noción de aprendizaje, identificar visión de recepción/construcción del conocimiento, estrategias de aprendizaje del alumno, habilidades de pensamiento que emplea.)*

26. Podría decirnos ¿Cuáles son las características que considera más sobresalientes de los alumnos adolescentes a los que Ud. imparte clases?  
 ¿Qué rasgos favorables y qué limitaciones encuentra en ellos?  
 En el caso concreto de su materia, ¿Cuáles son las dificultades habituales de los alumnos?

27. Desde su punto de vista ¿Existe algún tipo de habilidades o capacidades específicas que debe tener un adolescente de bachillerato para poder comprender convenientemente el conocimiento histórico-social? (Pensamiento crítico, relativismo histórico,) Si no las tienen, ¿cómo las desarrolla, cómo las promueve?

*(Intentar explorar habilidades de pensamiento crítico, tiempo histórico, relativismo cognitivo, causalidad, empatía etc.)*

### **Conocimiento previo.**

28. ¿Considera Ud. que el conocimiento y experiencias previas con que entran sus alumnos a su clase de \_\_\_\_\_ facilitan u obstaculizan su aprendizaje?

¿En qué casos concretos, a qué se debe?

¿Puede darnos dos ejemplos: uno en el que se facilita el aprendizaje y otro en el que se obstaculiza?

29. ¿Retoma o no en sus clases ese conocimiento previo que trae el estudiante? ¿Cómo y para qué lo utiliza?

### **Evaluación.**

30. Cómo realiza Ud. la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno en esta materia? (Indagar concepción de evaluación y estrategias específicas).

- ¿Por qué evalúa? ¿Con qué finalidad?
- ¿Qué estrategias, procedimientos, técnicas, instrumentos, emplea?
- ¿Qué aspectos prioriza al evaluar?
- ¿Qué uso le da a la evaluación?
- ¿Cómo comunica la evaluación a sus alumnos?

31. ¿Participa el alumno en su propia evaluación? ¿De qué manera? ¿En qué le beneficia?

### **Modelo del profesor.**

32. ¿Podría decirnos cuál considera Ud. que es su papel (funciones principales) como profesor de \_\_\_\_\_ ?

¿Que aspectos piensa Ud. que maneja mejor, qué es lo que más le satisface de su labor docente?

¿Qué aspectos le generan problemas o no le satisfacen?

33. Finalmente, ¿Se apoya Ud. en alguna teoría, enfoque o autor del campo de la psicología, la pedagogía o alguna otra ciencia de la educación en su práctica como enseñante? ¿Cuál?. Describa qué es lo que retoma en su actividad docente (qué ideas, principios, técnicas, textos o materiales, etc.)

34. ¿Desearía agregar algún comentario u observación que considera relevante respecto a la enseñanza de las ciencias experimentales en el bachillerato?

¿Alguna propuesta personal que Ud. tenga al respecto?

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**