

010870

24



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO: PROCESOS DE PENSAMIENTO Y CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN PROFESORES Y ESTUDIANTES DEL CCH/UNAM

T E S I S

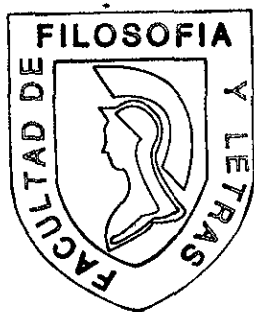
que para obtener el Grado de
DOCTORA EN PEDAGOGIA
p r e s e n t a :

FRYDA DIAZ BARRIGA ARCEO

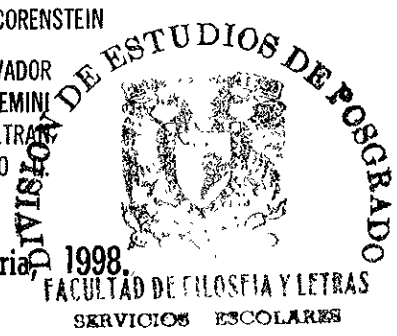
DIRECTOR DE TESIS: DR. ANGEL DIAZ BARRIGA

COMITE CONSULTOR: DR. ALFREDO FURLAN M.
MTRA. MARTHA CORENSTEIN

JURADO: DR. CESAR COLL SALVADOR
DR. MARCO A. RIGO LEMINI
DR. MARIO RUEDA BELTRAMI
DR. SERAFIN MERCADO



México, D. F. Ciudad Universitaria, 1998.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Handwritten scribbles at the bottom center.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

Título de la Tesis:

El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM

Grado y nombre del tutor o director de tesis:

Doctor Ángel Díaz Barriga Casales

Institución de adscripción del tutor:

Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM)

Resumen de la tesis

Se indagó el pensamiento didáctico y la práctica docente de un grupo de profesores de Historia de nivel bachillerato, así como una serie de procesos de representación y aprendizaje significativo en sus alumnos. Con base en lo anterior y tomando como referentes conceptuales el constructivismo y el modelo del ciclo de enseñanza reflexiva, se diseñó y aplicó una propuesta de formación docente orientada al análisis de la práctica educativa y a la innovación de la enseñanza.

Se condujo un estudio de casos con 3 profesoras de Historia Universal de los planteles Vallejo y Oriente del CCH-UNAM y seis grupos de alumnos de primer y segundo semestre (190 estudiantes), mientras que en el curso-taller de formación docente participaron 8 profesores. El estudio se dividió en dos grandes etapas: previa y posterior al programa de formación docente. En cada una de ellas se realizaron videograbaciones en aula de una secuencia didáctica completa, (tema: Imperialismo) y se evaluó a los alumnos antes y después de la enseñanza para determinar sus preconcepciones, aprendizaje del tema, habilidades cognitivas de dominio y actitudes. Con los docentes se realizaron entrevistas a profundidad y se analizaron sus planes de clase, apoyos didácticos y estrategias docentes.

Los resultados indican que en la primera secuencia didáctica, los alumnos aprendieron básicamente los conocimientos declarativos del tema y no avanzaron en las habilidades de dominio, mostrando un rendimiento bajo. En la segunda secuencia didáctica, posterior al programa de formación, los alumnos avanzaron tanto en conocimientos como en la comprensión significativa de situaciones cotidianas, en menor grado en pensamiento crítico y ningún grupo aventajó en ubicación temporal. Los docentes mejoraron en habilidades como planificación de la enseñanza, trabajo en equipos, retroalimentación a los alumnos, manejo de preconcepciones, enseñanza de conceptos y diseño de apoyos didácticos. Con base en los análisis estadísticos y cualitativos conducidos, se puede concluir que el programa de formación docente apoyó significativamente el aprendizaje de los alumnos y el desempeño docente de sus profesoras.

Learning History in high school: Thinking processes and knowledge construction on teachers and students of CCH/UNAM

**Fryda Díaz Barriga Arceo
National University of Mexico**

Teacher's practice and didactic thinking were studied in a group of History professors at the high school level, as well as their students' meaningful learning and representational processes. Based on this results and accordingly with both constructivist approach and reflective teaching cycle model, a teacher education proposal was designed and conducted with the main purpose of helping professors to analyze and innovate their own practice.

Following this, a case study research with three female teachers and six of their own Universal History groups with 190 students, was conducted at Oriente and Vallejo campuses of CCH-UNAM high school system. The study was divided in two great phases: previous and subsequent to teacher's education training. In each one, videorecordings in the classrooms were conducted trying to encompass a whole didactic sequence about "Imperialism, their origins and consequences". Students were tested (before and after each teaching episodes) to determine their misconceptions, achievement level, cognitive domain skills acquisition and attitudes toward subject matter. With respect of teachers, they participated in clinical interviews, class projects analysis and strategic teaching reviews.

Results indicate that in the first didactic sequence (before teacher's education training), students learned just declarative knowledge but not cognitive domain skills. Moreover, their achievement was very poor. In contrast, in the second didactic sequence (after teacher's education training), students gained in both declarative knowledge and meaningful comprehension of everyday situations, but their performance continued at a low level in critical thinking and temporal ubication. Teachers improved in skills such as: planification of teaching; cooperative learning; provision of support and feedback to students failures; misconceptions detection and handling; as well as didactic strategies design. Data analysis (qualitative and statistical) supports the conclusion that the constructivist teacher education model promoted student's learning of History as well as teacher's reflective processes and didactical changes.

AGRADECIMIENTOS

Deseo manifestar mi más profundo agradecimiento al Dr. Ángel Díaz Barriga por la labor de dirección de este trabajo, a su apoyo constante y espíritu crítico, así como al respeto y libertad que siempre me brindó.

Al Dr. César Coll quien compartió conmigo generosamente sus saberes, entusiasmo y entrañable amistad, lo que permitió cristalizar esta investigación.

Al Dr. Marco Antonio Rigo, mi querido amigo, confidente y colega de toda la vida, porque me mostró una vez más lo valioso y divertido que es enfrascarse en la construcción conjunta del conocimiento.

Agradezco a los miembros del jurado sus atinados comentarios y aportaciones. La posibilidad de entablar un verdadero diálogo con personalidades tan reconocidas como Alfredo Furlán, Mario Rueda, Serafín Mercado y Martha Corenstein constituyó no sólo un reto profesional, sino una experiencia placentera que me permitió enriquecer sustancialmente mi trabajo.

También quiero hacer un reconocimiento a todos aquellos que participaron en esta investigación. En primer lugar, a mis compañeros de la Facultad de Psicología: Gerardo Hernández, Irene Muriá y Benilde García, porque lo que aquí presento refleja una labor de equipo. A los profesores del CCH que participaron en la experiencia de formación docente, gracias por su entrega y constancia, especialmente a Delia, Fevee y Lupita. Asimismo, a Alma Delia Torquemada y Leticia Elizalde, que me apoyaron en la codificación de los datos, a Humberto Zepeda Villegas por su participación en el análisis estadístico de la investigación y a Omar Torreblanca y equipo por realizar las videograbaciones en las aulas. A Magdalena Aguirre por su apoyo en las gestiones administrativas.

El trabajo no hubiera podido llegar a buen término sin los recursos brindados por el PAPIME (UNAM) y por el PIIES (Universidad de Aguascalientes) y sin la atinada gestión de algunos de los responsables académicos y administrativos del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Finalmente, dedico este esfuerzo a mis seres queridos. Con amor a Tania y Ulises, a mis padres y hermanos. Con gran cariño a Conchita Barrón y José Manuel Ibarra, así como a todos mis amigos.

Capítulo 1

Problemática de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Histórico-sociales en el bachillerato

1.1 El currículo y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el bachillerato

En este apartado, a fin de sustentar la necesidad de conducir este trabajo, se ofrece una visión panorámica de la problemática educativa que aqueja al ámbito de la enseñanza de las Ciencias Histórico-sociales a nivel bachillerato, particularizando en la problemática del adolescente como estudiante de este ámbito curricular.¹

Algunos de los problemas más sobresalientes que podemos enumerar (y a los que de alguna manera ha tratado de dar respuesta el abordaje teórico constructivista en que sustentamos este trabajo) son los siguientes:

1. La existencia de una visión fragmentada y reduccionista de las Ciencias Histórico-sociales en el plano disciplinar, la cual se ve plasmada tanto en el currículum como en las prácticas educativas y en los textos escolares.

Podemos decir que frecuentemente ni los diseñadores curriculares, ni los docentes o autores de los libros de texto diferencian epistemológica y didácticamente las Ciencias Naturales de la Historia o de las Ciencias Sociales, y ambas frecuentemente se enseñan desde la visión de una ciencia positivista, o como un conocimiento factual y enciclopédico. Está por demás comentar que esto ocurre también (tal vez con más intensidad) en el caso de las autoridades educativas y en aquellos encargados de tomar decisiones respecto al currículo y la enseñanza.

Tradicionalmente, y sobre todo en el caso de la Historia en los niveles de primaria y secundaria, pero también en el caso del bachillerato, se vislumbra el

¹ En algunos casos se particulariza en el caso del CCH de la UNAM, que es la institución educativa en que se realizó esta investigación. No obstante, en el cuarto capítulo de la presente tesis se destina un espacio a la discusión del proyecto educativo y la problemática concreta de esta institución.

predominio de una enseñanza descriptiva y factual. En ella, el alumno básicamente tiene que memorizar de manera inconexa nombres, fechas y lugares.

Esto propicia lo que Ausubel (1976) designaría como una situación de aprendizaje receptivo-repetitiva, carente de significatividad, muy vulnerable al olvido y poco motivante para el alumno. Paradójicamente es una forma "ahistórica" y "asocial" de enseñar Historia y Ciencias Sociales.

2. El desconocimiento de los procesos de construcción del conocimiento histórico-social y de las ideas y experiencias previas de los alumnos de bachillerato. Esto lleva asimismo, a nivel de la educación media superior, a ignorar al adolescente en su papel de aprendiz y como actor social.

Es un hecho establecido en la literatura reciente que las "teorías personales", "teorías implícitas" o "concepciones alternativas" (algunos autores las denominan *misconceptions*), son construcciones personales compartidas por los alumnos que suelen ser incoherentes desde el punto de vista científico vigente, pero que al ser muy estables y resistentes al cambio, obstaculizan el aprendizaje de los conceptos científicos que se tratan de enseñar en la escuela (Castorina, 1994; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Esto impide que los alumnos asimilen de manera significativa y coherente el conocimiento escolar, que entra en conflicto (usualmente no percibido o no resuelto por el estudiante) con las nociones y vivencias sociales cotidianas.

Como veremos más adelante, la piedra angular del edificio constructivista es la asunción de que todo aprendizaje se construye sobre la base de las estructuras de conocimiento ya existentes, por lo que el conocimiento y utilización de las ideas y experiencias previas de los alumnos (ya sea como apoyo a los nuevos aprendizajes o por el contrario con la intención de clarificar y cambiar sus ideas erróneas), requieren ser el punto de partida de toda situación de enseñanza.

3. Dado que nuestra visión del orden social (historia e instituciones) está siempre determinada por nuestra posición social, y es el resultado de tensiones y controversias sociales, la selección de los conceptos que se enseñan, y el cómo se enseñan, representa en realidad una toma de postura, donde la objetividad es muy limitada y la neutralidad científica prácticamente no existe.

Considerando el carácter relativista del análisis histórico, así como la necesidad de construir una interpretación razonada de los acontecimientos sociales por parte de los alumnos, es necesario fomentar en éstos el desarrollo de habilidades de pensamiento, la formación de valores y la capacidad crítica, aspectos enunciados en los planes de estudio, pero descuidados en la práctica de la formación del bachiller.

No obstante, en este último caso debemos reconocer que si en alguna modalidad de bachillerato se han considerado importantes estos aspectos, es en el proyecto CCH. Ángel Díaz Barriga (1988), comenta que en la década de los setenta, el proyecto curricular del CCH constituyó un intento significativo de transformación de los sistemas de aprendizaje del nivel medio superior, en contraposición al enciclopedismo predominante (v. capítulo cuatro).

4. En lo que toca a la participación del profesor, se ha obviado la importancia que tiene el estudiar cuestiones como su pensamiento didáctico en el caso particular de las Ciencias Histórico-sociales, la postura historiográfica o paradigma científico-social en que se ubica, las representaciones que posee respecto al alumno o al acto educativo y cómo es que estos aspectos están condicionados por su propia trayectoria y posición social.

Desde la perspectiva del paradigma del estudio del pensamiento de los profesores (v. Clark y Peterson, 1989; Marcelo, 1992), dichos aspectos determinan de manera sobresaliente su práctica como docente de Ciencias Sociales o Historia. En el caso del CCH, es asimismo importante revisar el grado participación de los profesores en las academias o claustros respectivos, en cuanto a sus posibilidades reales de incidir en el currículo y de proponer alternativas innovadoras a la enseñanza.

En la crítica que hace Delval (1988, p. 193) sobre la enseñanza escolar de las Ciencias Sociales se sintetizan la mayoría de los problemas antes acotados:

"Los conceptos sociales se transmiten de una forma estática. Como el resto de la enseñanza, se aprende de una forma memorística, con un amplio recurso a la autoridad del maestro o del libro de texto. Se oculta o escamotea parte de la realidad social, o se presenta como si se tratara de fenómenos marginales y conyunturales. El orden social, en particular el actual, no se ve como una fase de un proceso sino de una manera estática, y por ello, ideológica. En una palabra, el alumno aprende sobre el orden social existente, pero no aprende a interpretar y a analizar la realidad social".

Pensamos que la problemática que se describe en este capítulo no es privativa del bachillerato universitario o de la institución concreta donde realizamos nuestra investigación, el CCH. La revisión de los autores incluidos a lo largo de este documento, más bien nos induce a pensar que dicha problemática se encuentra en todo caso generalizada en el contexto nacional e internacional a nivel de la educación media superior e incluso superior. Al respecto, Weiss (1993), tomando como referente un documento conjunto de CEPAL-UNESCO sobre la educación media superior, considera que este nivel educativo ha caído en "un nuevo

enciclopedismo, en la repetición de esquemas de segunda mano o en un metodologismo investigativo" (ob. cit., p. 246).

Por otro lado, en la revisión que hace Lerner (1991), de programas de estudio y de formas de enseñanza de la Historia en instituciones como el Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Nacional Preparatoria y la carrera de Historia impartida en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se llega a conclusiones similares: no es posible profundizar en los temas dada la heterogeneidad y cantidad de contenidos por abarcar, los métodos de enseñanza predominantes son la exposición magistral del profesor y la consulta de bibliografía caduca, se evalúa primordialmente la memoria mediante pruebas orales o escritas. Los cursos son básicamente informativos, no formativos y no hay acercamiento real ni a las fuentes ni a los métodos de la investigación histórica. En el bachillerato, la enseñanza de esta materia tiene un estatus secundario en comparación a los contenidos científicos o técnicos y en general, los cursos son informativos no formativos. Para esta autora, el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades es algo distinto al panorama anterior; ahí el problema central no es el enciclopedismo sino la visión utópica del proyecto que no cristaliza en el aula y que se traduce en el empobrecimiento de la Historia, pues a los alumnos se les enseñan sólo palabras o conceptos-clave y los profesores no se detienen en las peculiaridades del método historiográfico ni profundizan lo debido en los temas.

Ya en 1986, R. Hallam hacía una serie de críticas al currículo de nivel básico y medio orientado a la enseñanza de la Historia. Este autor afirma que el currículo escolar no contribuye al perfeccionamiento de la capacidad de razonamiento y juicio crítico, necesarios para la formación de una visión comprensiva del mundo. Al igual que Delval, opina que la visión del mundo social que se transmite en el aula refleja lo que, desde el punto de vista de la clase media urbana de los países industrializados, se considera que *deben ser* las cosas y no *lo que son* en realidad. La sociedad que suele presentarse a los alumnos es ahistórica, estática y carente de conflictos sociales como la marginación, corrupción, explotación, discriminación o dependencia económica².

Por otra parte, esta visión resulta reforzada por los estereotipos sociales y las imágenes deformadas de los individuos y las familias pertenecientes a los diferentes grupos sociales que suelen ofrecer a los jóvenes los medios de comunicación, cuestión que rara vez se discute críticamente en el aula. Si a esto aunamos el que el componente de la formación en valores y actitudes sociales está prácticamente

² Esta es la visión prevaleciente con la que llegan al CCH los estudiantes recién egresados de la escuela secundaria; como veremos en este trabajo, uno de los retos que se plantea el currículo del Colegio, reconocido por los docentes, es la necesidad de cambiar la concepción de la Historia con la que llegan los alumnos al bachillerato, para lo cual se recurre, entre otras cuestiones, a la enseñanza de teoría de la Historia y al análisis de diferentes posturas historiográficas.

ausente en el currículo en una versión lúcida o explícita, no es sorprendente la apatía del estudiante adolescente ante los estudios sociales.

Si revisamos la manera en que se enseña tradicionalmente la Historia en la escuela secundaria y en bachillerato, encontramos que las características propias de este campo de conocimiento no son tomadas en cuenta de manera apropiada. Muchos de los conceptos que se enseñan poseen un nivel de abstracción muy elevado (v.gr. "modo de producción", "feudalismo", "imperialismo"...), requieren de un conocimiento previo que los alumnos no suelen tener y de estrategias de enseñanza que permitan tender "puentes cognitivos" para que el estudiante realmente construya entramados conceptuales y no sólo aprenda definiciones aisladas (Díaz Barriga y Hernández, 1997).

Considerando el currículo y las prácticas de enseñanza usuales, en opinión de Carretero (1995), el aprendizaje de conceptos sociales e históricos se dificulta debido a cuestiones como las que se enumeran a continuación:

- Los alumnos tienen pocos conocimientos previos o experiencias directas pertinentes (o si existen, no son activados en la enseñanza), por lo que los nuevos conceptos que logran formar resultan imprecisos, pobres y fragmentarios.
- Los conceptos históricos son cambiantes, tanto en función de la perspectiva asumida como en el tiempo; conceptos como "democracia", "revolución", "monarquía", no tienen un único significado a lo largo de la Historia y además son susceptibles de interpretación dependiendo de la perspectiva historiográfica tomada. Por lo anterior, más que trabajar con categorías bien definidas, el profesor suele trabajar con conceptos difusos.
- La comprensión real de muchos conceptos históricos y sociales requiere a su vez conocer y asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia, cuestión que resulta difícil para los adolescentes.
- A consecuencia del relativismo propio de la interpretación histórica, existe una gran influencia cultural (e ideológica) en la eventual "lectura" de los conceptos históricos y sociales.
- Dada la polisemia de los conceptos históricos (su significado depende del momento histórico, del contexto, de la postura historiográfica, de la influencia cultural, etcétera), se dificulta la creación de modelos mentales convergentes y de prototipos conceptuales o esquemas de conocimiento válidos.

Ahora bien, resulta interesante conocer el punto de vista de los estudiantes: ¿Qué piensan de la Historia?, ¿es una materia que les gusta y los motiva?, ¿la consideran importante y funcional?, ¿qué estatuto le otorgan en relación a otras

asignaturas? En realidad sabemos poco acerca de estas cuestiones, y los resultados de algunos trabajos parecen contradictorios. Se han aplicado algunas encuestas con alumnos de educación primaria y secundaria (v. Brophy, Van Sledright y Bredin, 1992; Carretero, Asencio y Pozo, 1991; McDonald, 1992; Schik, 1991; cit. Carretero 1995); en estos trabajos se encuentra que, debido a que el currículo de Historia y Ciencias Sociales cumple funciones diferentes y tiene una importancia mayor o menor en diferentes países, proyectos educativos y contextos, los alumnos otorgan a este conocimiento un estatuto muy diverso.

Sin embargo, algunos datos que nos parece valioso rescatar de estos trabajos son los siguientes: los estudiantes tienden a considerar que las Matemáticas y las Ciencias son más útiles que la Historia. En algunos casos, la asignatura de Historia está entre las favoritas, mientras que en otros es de las menos preferidas; en un caso se encuentra que el interés y gusto por la Historia decrece con la edad (esto puede ser debido a los efectos del tipo de instrucción recibida); y finalmente, los estudiantes tienen dificultades para explicar por qué están aprendiendo esta materia y para qué les podría servir fuera de la escuela.

Los alumnos tienden a ver la Historia como una colección de hechos que tienen que ver con un pasado, una forma de conocimiento "muerto". Para algunos son "acontecimientos importantes que no ocurren en los días normales", o bien una especie de "concurso de popularidad e importancia (de los personajes)" (cit. Carretero, 1995). De gran importancia resulta que los alumnos tienden a percibir a la Historia como una ciencia exacta que establece hechos inequívocos, sin percibir que está sujeta a interpretación, sucediendo que aún con la instrucción recibida, esta concepción se modifica sólo ligeramente. Y en lo que toca al trabajo del historiador, lo confunden con el del arqueólogo: es aquél que vive examinando restos físicos del pasado (v. Brophy, Van Sledright y Bredin, 1992). En resumidas cuentas, los alumnos no parecen captar la posibilidad de una proyección del conocimiento histórico sobre su presente e incluso sobre su futuro.

En lo referente al profesor y a la manera en que enseña Historia e intenta motivar a los estudiantes, también se han realizado algunas investigaciones. En un caso (Hootstein, 1995), se pedía a profesores de Historia a nivel secundaria (8º grado), que enlistaran las estrategias que empleaban para motivar a sus alumnos. Las diez estrategias que se mencionaron con más frecuencia fueron:

1. Trabajar con simulaciones históricas o dramatizaciones (*role playing*) en las que los estudiantes representan personajes históricos.
2. Organizar proyectos que se traducen en la creación de productos concretos.
3. Realizar juegos con los estudiantes, como una manera de revisar el material contenido en las pruebas.

4. Relacionar la Historia con eventos actuales o con la vida de los alumnos.
5. Solicitar a los alumnos que lean novelas históricas.
6. Formular preguntas que provoquen la reflexión.
7. Invitar como conferencistas a personas de la comunidad.
8. Proyectar videos y películas históricas.
9. Organizar actividades de aprendizaje cooperativo.
10. Proporcionar experiencias de participación activa y manipulativas (*hands-on activities*).

También se obtuvieron las respuestas de los estudiantes; se les mostraron las estrategias que enlistaron sus profesores y se les pidió que seleccionaran aquella que los motivara más. Las dos estrategias que mencionaron más los estudiantes fueron, en ese orden: el juego de roles con personajes históricos y la participación en grupos de discusión con sus compañeros. También tuvieron frecuencias altas los intentos del profesor para hacer que la materia fuera interesante, como por ejemplo, relacionar el contenido con sus vivencias e intereses, el "inyectar humor a la clase" mediante anécdotas, chistes o historias. En opinión del autor, en este estudio los alumnos evidenciaron que incluso llegaban a disfrutar formas de aprendizaje consideradas como pasivas (v.gr. exposiciones, demostraciones), a condición de que el profesor hiciera interesante el material.

Los resultados de este trabajo en particular hacen que surjan una serie de dudas: si los profesores de Historia parecen conocer tal diversidad de formas de trabajo en el aula, que además son motivantes desde la perspectiva de los alumnos, ¿a qué se deben las concepciones que éstos tienen de esta materia?, ¿por qué muchos otros estudios reportan la incapacidad de los estudiantes para encontrarle sentido y funcionalidad a dicho conocimiento escolar?, ¿o es que el docente, a pesar de conocer tales estrategias las emplea poco o las emplea mal?

Creemos que no hay respuestas unívocas a los cuestionamientos anteriores. Sin embargo, lo que sí parece ser claro, tal como afirma Brophy (1988), es que la clave del trabajo motivacional en el aula reside en la habilidad del profesor de poner en contacto a los estudiantes con ideas potentes que permitan vincular estructuras de contenido, clarificar las principales metas instruccionales y proporcionar las bases de aplicaciones auténticas del conocimiento aprendido.

Puede afirmarse que en nuestro país la investigación que se realiza en torno a estos problemas es insuficiente o poco sistemática, o que se han abordado aspectos muy puntuales (v. estado del conocimiento de este campo, coordinado por Taboada, 1993; 1995)³. Esto contribuye a que la situación problemática antes descrita se perpetúe, a falta de respuestas innovadoras, fruto de la investigación educativa que permitan superarla. En particular, se adolece de una visión comprensiva y articulada de los factores más relevantes asociados al proceso enseñanza-aprendizaje de este campo disciplinar, la cual pueda ser integrada en un marco explicativo y permita derivar propuestas educativas situacionales.

1.2 Desarrollo y pensamiento del adolescente: su relación con el aprendizaje de contenidos históricos y sociales

Pasaremos ahora a comentar, desde la perspectiva del alumno de bachillerato como aprendiz, algunas carencias importantes de la formación que se le ofrece en este nivel educativo.

En primer término, se esperaría que con el arribo a la adolescencia (y debido a una serie de procesos de psicogénesis y evolución de las estructuras intelectuales), los alumnos que ingresan a la educación media superior habrán alcanzado un nivel de pensamiento caracterizado por nuevas y más potentes capacidades intelectuales, por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento.

Entre dichas capacidades, se han destacado las siguientes, dada su supuesta pertinencia en el ámbito de los aprendizajes académicos a nivel de educación media superior (Inhelder y Piaget, 1955/1972; Díaz Barriga, 1993; León, López y Carretero, 1990):

- a) El carácter hipotético deductivo del pensamiento.
- b) La capacidad de asumir y analizar críticamente no sólo el punto de vista personal sino el de los demás.
- c) La posibilidad de emplear proposiciones verbales o simbólicas como medio ideal de expresión de sus ideas y razonamientos.

³ Estos autores consideran que el caso de la investigación que se ocupa del CCH "tiene carácter de excepción, tanto por la abundancia de producción como por el predominio de estudios de reflexión" (Taboada *et al*, 1995, p. 121), aunque un análisis detallado de dicha producción permite ver que los productos de investigación, en sentido estricto, son muy pocos. Sobre el particular regresaremos en el capítulo cuatro.

- d) La posibilidad de ser consciente de su propio pensamiento (de sus procesos y productos, intelectuales y afectivos) y reflexionar sobre éste.
- e) La capacidad de pensar no sólo en *el aquí y el ahora*, sino el poder representarse entornos imaginarios, pasados o inexistentes.

En teoría, podría suponerse que las cualidades anteriores conducirían al adolescente a un funcionamiento intelectual *reflexivo, flexible y objetivo*, y que además de *aprender significativamente* contenidos curriculares propios de las Ciencias Naturales e Histórico-sociales, se convertirá en un *pensador crítico y creativo*.

No obstante, la realidad es que son muy pocos los adolescentes que demuestran a plenitud habilidades de pensamiento como las antes descritas y no todas las manifestaciones del pensamiento adolescente pueden caracterizarse como lógicas y racionales. De hecho, la investigación reciente en cognición tiende a demostrar que casi nadie, aún en la edad adulta y con niveles de escolaridad elevados, muestra un pensamiento completamente racional y lógico-formal. Por otra parte, los procesos de construcción del conocimiento en diversos dominios conceptuales y en contextos académicos particulares, de ninguna manera pueden conceptualizarse como el producto de una especie de evolución intelectual espontánea de parte de los estudiantes. Actualmente, se ha tomado conciencia de que estructuras cognitivas como las mencionadas no emergen espontáneamente en una escala evolutiva universal e inamovible y además no se reducen sólo a la actividad autoestructurante del alumno. Antes bien, están fuertemente condicionadas por la cultura en sentido amplio y en particular por el contexto social y educativo donde ocurre la actividad cognoscente.

De hecho, hoy en día hay cuestionamientos importantes al concepto mismo de "adolescencia" entendida como un estado natural e imperfecto, como carencia de algo (el término mismo proviene de *adolecer*) o como posición inferior respecto a la "edad adulta", privilegiando así una supuesta evolución biológica y dejando relegado el papel de la cultura y la influencia educativa (Lesko, 1992). En especial, dados los fines de este trabajo, destacaríamos la importancia que tienen en la construcción del conocimiento aspectos como el currículo escolar, el quehacer docente y la dinámica de trabajo e interacción en el aula (Coll, 1990).

Sobre este punto, de sobra se sabe que el modelo instruccional imperante en las instituciones escolares muestra importantes deficiencias si lo juzgamos a la luz de la promoción de las habilidades de pensamiento y aprendizaje significativo de sus estudiantes. En opinión de García Madruga (1990, p.86), predominan los métodos de exposición (tanto oral como escrita) mal utilizados, de manera que entre

los errores más comunes cometidos por los docentes en la utilización del aprendizaje por recepción, al que ya antes hicimos alusión, están los siguientes:

1. El uso prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognitivamente inmaduros.
2. La presentación arbitraria de hechos no relacionados, sin organización o principios explicativos.
3. El fracaso en la integración de los nuevos conocimientos con los materiales presentados previamente.
4. El uso de procedimientos de evaluación que únicamente miden la habilidad de los alumnos para reproducir las ideas, con las mismas palabras o en idéntico contexto a aquél en que fueron aprendidas.

Todas estas prácticas docentes fomentan en los estudiantes un aprendizaje receptivo-repetitivo, carente de significado, y por lo tanto inconexo y vulnerable al olvido. Por consiguiente, en múltiples investigaciones de orientación cognitiva (v. análisis realizados por Pozo, 1990; Muriá, 1994; Weinstein y Meyer, 1991), se ha visto que en estas situaciones los estudiantes preuniversitarios emplean primordialmente técnicas de aprendizaje centradas en la repetición o memorización de los contenidos, en detrimento de aquellas estrategias que posibilitan un aprendizaje significativo y el despliegue de habilidades de razonamiento o solución de problemas más complejos. Así que está por demás referirnos a las múltiples carencias de los estudiantes, que no sólo son motivo de frustración y fracaso escolar para ellos mismos, sino de queja constante de parte de los docentes; como ejemplo baste recordar que el promedio alcanzado en las pruebas de ingreso al nivel bachillerato se ubica alrededor de los cuatro puntos, en una escala del 1 al 10.

En un trabajo que recopila gran parte de la investigación cognitiva e instruccional conducida con adolescentes en relación al aprendizaje de contenidos sociales e históricos, Carretero y Limón (1993), revisan cuestiones como empatía hacia los personajes históricos, comprensión de textos con contenido histórico, procesos de razonamiento, pensamiento relativista, comprensión de tiempo histórico, explicaciones causales, comprensión de categorías sociales básicas, pensamiento del profesor de historia, entre los más destacados. Brevemente, algunas conclusiones relevantes son las siguientes:

- Hasta entrada la adolescencia la noción de tiempo histórico no comienza a ser dominada, puesto que el tiempo histórico es un concepto relativo, que debe interpretarse teniendo en cuenta otros factores distintos al tiempo físico.

- Se esperan mayores dificultades para el cambio conceptual en el área de Ciencias Sociales en comparación a las Ciencias Naturales, ya que en las primeras es razonable esperar una notable influencia de los valores y creencias personales y del grupo social al que se pertenece.
- La capacidad de contrastar y valorar informaciones contradictorias (relativismo cognitivo) apenas ha sido explorada, mucho menos enseñada positivamente.
- No puede equipararse el razonamiento hipotético-deductivo con el razonamiento histórico; éste último presenta características propias, es más bien informal en el sentido de que no se basa en reglas lógico-matemáticas formales, sino que integra explicaciones multicausales, probabilísticas e intencionales.
- Los libros escolares ofrecen a los alumnos textos con escasa coherencia teórica y argumental, y toman muy poco en cuenta su conocimiento previo.
- La enseñanza de la Historia sigue teniendo en múltiples casos una misión de adoctrinamiento, contraria al desarrollo de un espíritu crítico.

Desde otra línea de indagación, de índole evolutiva más que propiamente instruccional, algunos autores se han abocado a estudiar los procesos de construcción del conocimiento social y el nivel de comprensión real o el significado que otorgan los niños y adolescentes a diferentes conceptos sociales. En especial, son de interés para este trabajo aquellos estudios donde se analiza el tipo de representaciones que forman los adolescentes acerca de cómo funciona la sociedad en que vive, es decir, sobre aspectos como las relaciones institucionalizadas entre los individuos, los aspectos económicos y políticos vinculados a la organización social, su comprensión de instituciones como la familia, la escuela o la religión, etcétera. La comprensión de estas nociones es importante para entender los procesos de cambio y continuidad social que tienen lugar a lo largo de la historia.

En prácticamente todos estos trabajos, donde se han estudiado múltiples nociones con poblaciones de diferentes países y medios socioeconómicos (v. análisis del corpus de conocimiento sobre este tema que hace Delval, 1994), se ha concluido que las representaciones de niños y adolescentes no son equivalentes a las de los adultos, y que se encuentran alejadas de las construcciones teóricas prevalentes que explican los fenómenos relativos al mundo social. Si bien los distintos campos de representación del mundo social tienen características diferentes y grados de dificultad desigual (por ejemplo, parece más accesible a la comprensión de los sujetos la noción de *país* que la de *estratificación social*), la tendencia es que la construcción de los conceptos sociales es muy compleja, y su comprensión parece exigir instrumentos de tipo

formal (en la acepción piagetiana del término), además de conocimientos y habilidades propias del dominio.

~~Hay que destacar que en estos trabajos se ha visto que aún en la adolescencia es difícil la comprensión de cómo evolucionan las sociedades a lo largo de la historia, y que se tiende a ver la sociedad de forma estática. Aquí la pregunta obligada sería: ¿Esto se debe a la inmadurez cognitiva del individuo o a que esta visión estática de la sociedad es la que la institución escolar se ha encargado de transmitirle?, ¿o tal vez a que ambos factores son concurrentes?~~

Una serie de estudios ilustrativos y de interés como antecedentes del presente trabajo, son los realizados por Díaz Barriga y equipo (1990; 1992; 1996), en que se interrogó a niños y adolescentes provenientes de medio urbano, rural y marginal respecto a sus ideas sobre la estratificación social, las clases sociales, las profesiones, la movilidad social, la ganancia económica y la desigualdad. Se encontró que aún en el caso de los adolescentes (quienes manifestaron explicaciones más profundas y complejas que las de los niños y mostraron un pensamiento más flexible y relativista), había dificultades evidentes para comprender la organización y funcionamiento de las instituciones sociales. Principalmente los niños, pero también gran número de adolescentes de los diferentes entornos estudiados, percibían el orden social y la desigualdad como algo determinado por las acciones de individuos aislados (*"si alguien es rico es porque trabajó mucho, le echó ganas"*), siendo difícil encontrar referentes económicos, políticos o históricos sobre el orden social imperante.

En estos estudios, así como en muchos otros, prácticamente no se encontró el tipo de explicaciones que Leahy (1983), denomina *"concepciones sociocéntricas"*, que son aquellas en que el individuo manifiesta una conciencia de la existencia de instituciones y clases sociales, y vincula en sus explicaciones cuestiones referidas a oportunidades y estilos de vida, prestigio y poder político.

Otro ámbito del pensamiento adolescente que es importante para la comprensión del conocimiento histórico y social, es el que estudia capacidades cognitivas de toma de perspectiva, es decir, cómo percibe el individuo a los otros sujetos sociales. Este campo de investigación, denominado *cognición social*, ha sido investigado poco, aunque encontramos los trabajos realizados en los setenta y ochenta por Selman (cit. Dusek, 1987), quien establece una serie de etapas en el desarrollo de estas habilidades. Se han estudiado habilidades como reciprocidad en las relaciones interpersonales, solución de conflictos, comprensión de rasgos de personalidad, cohesión y conformidad al grupo, vínculos emocionales y parentales, entre otros aspectos.

En el caso concreto de los adolescentes, éstos parecen ubicarse sucesivamente en dos etapas. En los primeros años de la adolescencia, surge una

toma de *perspectivas mutuas*, cuando los individuos pueden tomar una perspectiva holística ante una situación social determinada, pudiendo coordinar y esclarecer su propio punto de vista, el de los otros y la interacción entre ambos. El adolescente puede ahora comprender la naturaleza recíproca de las relaciones sociales, así como tomar perspectivas bastante objetivas y neutrales respecto a las interacciones sociales. En años posteriores, adolescencia tardía y adultez, se manifiesta una capacidad de tomar *perspectivas sociales a profundidad*, en las que el individuo llega a comprender mejor las situaciones sociales y las perspectivas compartidas en un sistema social dado. Se logra captar que la perspectiva de un sistema social refleja el consenso del grupo, que se deriva de múltiples perspectivas recíprocas, y que existe la posibilidad de disentir. Nuevamente, se encuentra que realmente son pocos los individuos que alcanzan plenamente la etapa más madura.

Pueden notarse aquí dos cuestiones: por un lado, una correspondencia en el último nivel con las concepciones sociocéntricas a las que antes se hacía referencia, y por el otro, la carencia de un tratamiento explícito en el currículo escolar enfocado al desarrollo de estas habilidades sociales.

Pese a lo reportado en todas estas investigaciones, no es nuestra posición plantear un panorama negativo respecto a las capacidades del adolescente, ni depositar exclusivamente en él las "causas" del fracaso escolar. Hay que aclarar que aunque en la literatura reportada los autores generalmente concluyen que el aprendizaje de la Historia y en general de las Ciencias Sociales, o bien la emergencia de determinadas habilidades que facilitan su comprensión, entrañan importantes dificultades para los estudiantes, los resultados de estos trabajos deben matizarse.

En casi todas estas investigaciones se ha evaluado la *ejecución* o desempeño real de los alumnos y no su *potencial*, puesto que se les examina mediante una única presentación de información, con fines básicamente de diagnóstico y en condiciones donde no se están utilizando procedimientos de enseñanza adecuados o incluso no hay ninguna intencionalidad de hacerlo. En gran medida, la falta de autonomía, motivación, creatividad y responsabilidad que suele encontrarse en los alumnos del nivel bachillerato puede imputarse a la propia institución educativa, a sus políticas, métodos y prácticas.

Por otra parte, son aún pocos los estudios donde el interés sea sensibilizar a los alumnos mismos en el sentido de hacerlos conscientes de las prácticas educativas en que participan y de los procesos afectivos y cognoscitivos que tienen lugar en el aula. En contadas ocasiones los investigadores intercambian puntos de vista o discuten activamente con los alumnos con el propósito de recoger las opiniones e interpretaciones de los adolescentes respecto a cuestiones como sus motivaciones y dificultades o en relación a cuáles son sus vivencias respecto al currículo y la enseñanza que reciben, sobre los profesores, los materiales de

estudio y las actividades que realizan, etcétera. Todo ello puede contribuir, al menos en parte, a pasar del análisis de las dificultades educativas de los alumnos (que es donde habitualmente se ubica la investigación sobre el adolescente) a los inicios de un transformación favorable de las prácticas educativas (Postic, 1991).

Afortunadamente, tal y como veremos en los siguientes capítulos, también existen estudios que arrojan evidencia de que la comprensión, interés y desempeño académico de los alumnos de bachillerato en algunas de las áreas revisadas, son susceptibles de mejorías significativas cuando participan en experiencias educativas enriquecedoras.

Un postulado central de este trabajo es que un cambio significativo en el tipo de actividad que ocurre en el aula, en la dirección propugnada por un abordaje que permita la construcción razonada del conocimiento, la confrontación de posturas, la clarificación de valores y puntos de vista respecto a los contenidos curriculares, y asimismo permita comprender su valor funcional, permitirá que los alumnos desplieguen mayores capacidades de aprendizaje que las manifestadas habitualmente.

Esta idea se encuentra apoyada por Brown, Collins y Duguid (1989), quienes afirman que se presenta un conflicto entre la cultura escolar tradicional y la cultura de los alumnos, puesto que el currículo escolar usualmente les ofrece actividades *sucedáneas* (descontextualizadas, acriticas, ahistóricas y eminentemente teorizantes), y no *prácticas auténticas*, es decir prácticas ordinarias y relevantes en y para su cultura o entorno cotidiano.

Esto nos parece particularmente cierto en el caso de la enseñanza de las Historia y de las Ciencias Sociales, y nos permite cerrar esta sección con una observación acerca del papel de la escolarización y del currículo en la promoción del desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes. Desde una postura sociocultural y tal como ha sido demostrado en varios estudios, queda claro que "las destrezas cognitivas varían en función de la experiencia que tienen las personas en la institución escolar" (Rogoff, 1993, p. 75), por lo que los progresos que logren los alumnos en relación con la variedad de destrezas cognitivas requeridas, en este caso, para el aprendizaje de la Historia, se relacionan directamente con el tipo de actividades escolares que les provee una comunidad educativa específica.

Capítulo 2

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza en el ámbito de las Ciencias Histórico-sociales

2.1 Fundamentos conceptuales de la concepción constructivista

Hoy en día no basta con hablar del “constructivismo” en singular y sin aclarar el contexto de origen, teorización y aplicación del mismo. En realidad, nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden caracterizarse como constructivistas, desde las cuales se indaga e interviene no sólo en el ámbito educativo, sino también en la psicología clínica y en diversas disciplinas sociales. En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1997), podemos ya encontrar algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza.

En el constructivismo está presente el debate entre posturas como el *realismo* (las cosas existen tal y como las percibimos y conocemos), el *empirismo* (el conocimiento se adquiere a través de la experiencia), y el *innatismo* (el conocimiento se consigue a partir de ciertas capacidades que el individuo posee ya al nacer), y el *racionalismo* (la razón es la principal fuente de conocimiento), aunque los autores otorgan un énfasis mayor o menor a éstos postulados según sea el enfoque particular que adoptan.


A grandes rasgos, puede hablarse de la existencia de dos grandes tradiciones constructivistas: una sustentada en la disciplina psicológica y otra de orden sociológico. En el caso de la primera, la psicológica, algunos autores se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos (v.gr. el constructivismo psicogenético de Piaget), pero para otros el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social (v.gr. el constructivismo social de Vigotsky y la escuela sociocultural), mientras que para otros más, ambos aspectos son indisolubles y perfectamente conciliables. También es posible identificar un constructivismo radical, el

planteado por autores como Von Glaserfeld o Maturana, quienes postulan que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no se pueden formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma. Entre estas diversas corrientes ubicamos los debates actuales de la psicología constructivista: ¿La mente está en la cabeza o en la sociedad?, ¿el desarrollo es un proceso de autorganización cognitiva o más bien de aprendizaje cultural dentro de una comunidad de práctica?

Por su parte, la tradición sociológica puede rastrearse en las ideas de Durkheim, desarrolladas en décadas recientes por importantes sociólogos culturalistas preocupados por la construcción del conocimiento; esta tradición afirma que el conocimiento científico es una construcción social, pero ignora o de plano niega los mecanismos psicológicos individuales presentes en dicha construcción. En estrecha relación con esta postura, encontramos al *construccionismo social*, que estudia los patrones de acción interdependientes, es decir, la interacción mediada por el lenguaje o interacción comunicativa, en un nivel microsocioal (v.gr. Lemke, 1997). Aunque habría algunas afinidades entre esta postura y la corriente sociocultural vigotskyana, hay que insistir que para los construccionistas sociales no es necesario recurrir a lo que llaman "mentalismo", es decir, a la explicación psicológica de los procesos cognitivos internos.

Ante la diversidad de posturas adoptadas por los autores constructivistas, es necesario preguntar si existen, a pesar de tantas divergencias, algunos supuestos en común. En el análisis que hace García (1997, p. 3), se afirma que existen una serie de tesis compartidas por los autores de las diversas tradiciones, que a continuación enlistamos:

- Aunque se asume la existencia de un mundo externo, se dice que no podemos acceder directamente a éste.
- La ciencia es una empresa creativa, condicionada histórica y culturalmente, y el conocimiento que postula no es absoluto.
- El conocimiento científico proporciona una especie de "pintura del mundo" que nos permite manejarlo, pero no acceder a una realidad absoluta.
- El constructivismo puede ser descrito esencialmente como una teoría acerca de los límites del conocimiento humano, es la creencia en que todo conocimiento es necesariamente un producto de nuestros propios actos cognitivos.
- El conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.

 es un proceso adaptativo que organiza el mundo experiencial del individuo; no conduce al descubrimiento de un mundo independiente o preexistente fuera de la mente del que aprende.

En el campo de la educación, se suele equiparar al constructivismo con la psicología genética de Jean Piaget, a la que se identifica como la “teoría emblemática” constructivista. Sin embargo, hay que reconocer que el trabajo de la escuela ginebrina es principalmente una teoría epistemológica, no educativa, cuyo foco de atención es dar respuesta a la siguiente pregunta, planteada por el propio Piaget: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? Se ha dicho justamente que esta teoría es una síntesis original y no sólo una versión ecléctica de la polémica empirismo-innatismo, puesto que Piaget desarrolló un modelo explicativo y metodológico *sui géneris* para explicar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, situándose sobre todo en el interior del sujeto epistémico.

Hay que aclarar que a Piaget le interesaron mucho menos las representaciones o teorías concretas que los sujetos construyen acerca de la realidad que les rodea, incluyendo aquí el problema del aprendizaje o la construcción del conocimiento en la escuela o las prescripciones didácticas que de ahí pudieran desprenderse. Estas cuestiones serán abordadas por algunos de sus continuadores a partir de la década de los cincuenta (v. los trabajos de Inhelder y colaboradores acerca del aprendizaje operatorio, o los estudios del aprendizaje de dominios específicos como la lectura o matemáticas, emprendidos por Ferreiro o Vergnaud). A pesar de la distancia epistemológica entre la tradición piagetiana y las cuestiones educativas, a partir de los sesenta se inicia el auge de las aplicaciones en el currículo y la enseñanza derivadas del constructivismo psicogenético, algunas de las cuales se encuentran emparentadas con la concepción de aprendizaje de la escuela activa.

No puede soslayarse el impacto del pensamiento piagetiano en la educación: en sus finalidades, en el rescate del alumno como aprendiz activo y autónomo, en la concepción del papel antiautoritario del profesor, en las metodologías didácticas por descubrimiento y participativas, en la selección y organización del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos, etcétera.

Sin embargo, en muchas de esas aplicaciones se incurrió (como también sucede en las aplicaciones de otros enfoques constructivistas en la educación), en un reduccionismo psicologizante, donde se traspola o implanta unidireccionalmente la teoría, desconociendo la especificidad de los dominios conceptuales, del contexto socioescolar y de la naturaleza de la educación misma (Coll, 1996). Un ejemplo de ello son las aplicaciones de lo que dio en llamarse pedagogía operatoria: su interés era fomentar a través del currículo y del trabajo en el aula el desarrollo de las nociones

operatorias estudiadas por Piaget, las que se concebían como finalidad última de la educación escolarizada.

Por otro lado, Piaget no es el único autor que en el terreno educativo puede llamarse constructivista, aunque en ello también hay fuertes debates en el campo. Al respecto, en el contexto del debate español sobre este punto, Delval (1997), insiste en que el término constructivista sólo se aplica, en sentido estricto, a Piaget, y que su teoría no es ni será nunca una teoría pedagógica. Los autores que defienden esta postura, más bien ortodoxa, encuentran diferencias irreconciliables entre la visión piagetiana y las de enfoques como la psicología cognitiva o la corriente sociocultural.

Por el contrario, para César Coll (1996), Piaget no es el único constructivista. En su opinión, la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas no sólo al enfoque psicogenético piagetiano, sino también a algunos aportes de la psicología cognoscitiva que dan cuenta de la construcción de esquemas cognitivos, modelos mentales o teorías implícitas en los individuos; a la teoría ausubeliana de la asimilación y del aprendizaje significativo; al enfoque sociocultural de Vigotsky y sus actuales seguidores, incluido Jerome Bruner; a las teorías de la atribución que explican la motivación por el aprendizaje y a algunas teorías instruccionales recientes, entre otras.

Según Wertsch (1991, p. 141), el objetivo de un enfoque sociocultural derivado de las ideas de Vigotsky "es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales". La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unicidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

A manera de ilustración, en el **Cuadro 2.1** se contrastan los tres enfoques que consideramos nodales en el debate constructivista actual en educación: el enfoque *psicogenético piagetiano*, la *psicología cognitiva* y la *corriente sociocultural vigotskyana*.

A pesar de que los diversos autores de estos enfoques se sitúan en encuadres teóricos distintos, *comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares*. Dicho principio explicativo básico, es lo que Coll denomina "la idea-fuerza más potente y también la más ampliamente compartida", entre dichas aproximaciones, que si bien pueden diferir en

Cuadro 2.1 Principales enfoques de orientación constructivista

Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
<p>Psicogenético</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la autoestructuración. • Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. • Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. • Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva. • Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto • Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta, por descubrimiento.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo</p>
<p>Cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo. • Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. • Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. • Enfoque expertos-novatos. • Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. • Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
<p>Sociocultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. • Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. • Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo). • Origen social de los procesos psicológicos superiores. • Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica • Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. • Evaluación dinámica y en contexto. 	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

otros aspectos importantes, tienen su punto de encuentro y complementariedad en dicha idea-fuerza. ~~Trasladada al campo de la educación, esta idea-fuerza~~ "conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción" (ob. cit., p. 161).

En síntesis, el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognoscitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. De esta manera, según Rigo Lemini (1992) se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, aunque esto puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (v.gr. Lev Vigotsky), socioafectiva (v.gr. Henry Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (v.gr. Jean Piaget).

En la definición que da Carretero (1993, p. 21), también encontramos una buena síntesis respecto a qué se entiende por constructivismo:

"Básicamente puede decirse que (el constructivismo) es la idea que mantiene que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea".

Ahora bien, vemos que dicho proceso de construcción va a depender de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos y experiencias previos o de la representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa (exoestructuración) o interna (autoestructuración) que el aprendiz realice al respecto.

A pesar de la existencia de una potente y amalgamadora idea-fuerza entre los autores constructivistas, es nuestra posición reconocer que no se puede hablar de constructivismo ni en singular, ni en lo general, hay que "ponerle apellido". Asimismo, hay

que diferenciar el constructivismo epistemológico, del psicológico y del educativo, y al interior de estos planos, estar consciente de cuáles son los postulados por los que se aboga. En esta investigación en especial, nuestro referente es el marco explicativo constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, propuesto por el grupo de investigación encabezado por César Coll. No obstante, como se apreciará a lo largo del escrito, se han incorporado aportaciones de otros autores y tendencias que juzgamos pertinentes a nuestro objeto de estudio.

Por un lado, hay que tener cuidado en no caer en un reduccionismo psicológico, en el sentido de pretender que la explicación constructivista es algo así como una explicación totalizadora de los procesos educativos escolares. Si bien es ampliamente reconocido que la aplicación de las diferentes corrientes psicológicas en el terreno de la educación ha permitido tanto ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos como intervenir en ellos, es también cierto que la psicología (y dentro de ésta el enfoque constructivista) no es la única disciplina relacionada con la educación. El fenómeno educativo, dada su complejidad y multideterminación, puede asimismo ser explicado e intervenido desde otras ciencias humanas y sociales.

Al respecto, podríamos citar, a manera de ejemplificación, el abordaje sociológico y antropológico de las influencias culturales en el desarrollo del individuo y en los procesos educativos y socializadores; el análisis epistemológico de la naturaleza, estructura y organización del conocimiento científico y de su traducción en conocimiento escolar y personal; la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la función reproductora y de transmisión ideológica de la institución escolar; el papel de otros agentes socializadores en el aprendizaje del individuo, sean los padres, el grupo de referencia o los medios masivos de comunicación (Díaz Barriga y Hernández, 1997). Y aún dentro de la psicología hay otros paradigmas, como el humanismo o el psicoanálisis, que tienen bastante que ofrecer al campo de la educación.

En todo caso, habría que delimitar el espectro de problemas que son objeto de estudio e intervención educativa desde el constructivismo, y que enmarcan sus posibilidades pedagógicas. Atendiendo a lo que plantean los diversos autores revisados en esta sección, y ubicándonos en un plano psicopedagógico (no epistemológico, ni de psicología de procesos básicos), identificamos como problemas nodales que han sido abordados por el constructivismo los siguientes:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en los planos intelectual y moral, en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos y contextualizados.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y presentación del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y solución de problemas.
- La importancia de la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino más bien como mediador del mismo, resaltando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno.

Otro problema que hay que atender, según Coll, es el de evitar caer en una suerte de eclecticismo donde se elabora sin más un listado o catálogo de explicaciones o conceptos tomados de las diferentes teorías, pasando por alto sus contrapuntos y contradicciones. Sobre este particular, Castorina (1994), manifiesta su preocupación por una pérdida de coherencia lógica y consistencia intra e interteórica, si la labor de integración real no ocurre y se reduce a aislar las nociones de los corpus teóricos donde se han definido, lo que conduce a que se pierda la identidad de significado de los conceptos.

Este es un problema de muy difícil solución, sobre todo desde el punto de vista de una *crítica epistemológica o metateórica*, puesto que, en primera instancia, se enfrenta la necesidad de la creación y justificación de un hilo conductor que les confiera unidad y coherencia a las explicaciones y conceptos elegidos. Sin embargo, aún cuando se resuelva lo anterior, queda latente la resolución de las contradicciones y los resultados de investigación opuestos entre los enfoques, lo que nos lleva al plano de una *crítica empírica* a los intentos de integración (Castorina, 1998).

Coll intenta resolver estos problemas ubicándose en el plano de la *crítica práctica* (la direccionalidad y efectos de la intervención en un campo de prácticas sociales apoyadas en la teoría, según Castorina, 1998), abogando porque las explicaciones e intervenciones en el aula se den en un sentido de interdependencia-interacción entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa. En palabras del propio Coll (1996, p. 164), esto quiere decir que:

“Las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje son interpeladas, son interrogadas, a partir de la problemática propia y específica de la educación escolar...Esta interrelación conduce a identificar una serie de principios explicativos que...contribuyen a profundizar y comprender mejor la naturaleza de la educación escolar, las funciones que cumple en el desarrollo y la socialización de los seres humanos, y los rasgos que diferencian las actividades educativas escolares de otros tipos de prácticas escolares”.

El autor piensa que, de esta manera, se soslayan los problemas de reduccionismo y eclecticismo mencionados, y se avanza en la dirección de una verdadera integración. No obstante, a la luz de los fuertes debates teóricos y de los resultados de investigación discordantes, a nuestro juicio los problemas metateóricos y empíricos no quedan aún resueltos a satisfacción. A manera de ejemplo, pueden citarse algunas de las polémicas actuales entre diversos autores y escuelas que podemos considerar constructivistas: ¿cualquier acto de aprendizaje supone una actividad constructiva?, ¿siempre que hay construcción hay cambio conceptual?, ¿el aprendizaje depende del desarrollo o más bien éste recibe el impulso del primero o hay continuidad entre ambos?, ¿la construcción del conocimiento se explica mediante estructuras generales, universales y generalizables o es más apropiado hablar de procesos de diferenciación progresiva, modulares, específicos de dominio?, ¿se construyen esquemas operatorios o de conocimiento, o más bien se internalizan o reconstruyen saberes culturales?, ¿se puede hablar de autoestructuración y equilibración mayorante omitiendo la explicación del desarrollo por estadios?, por sólo citar algunos puntos de controversia.

Sobre el particular resulta interesante la opinión de Coll (1998, p.37), cuando afirma que en todo caso, en el referido intento de integración de los abordajes constructivistas, “el objetivo último no es llegar a una nueva teoría general, global y comprensiva del desarrollo y del aprendizaje humanos, sino más bien a una explicación del aprendizaje y de la enseñanza que tenga en cuenta las características propias de los procesos de construcción del conocimiento en el contexto escolar y permita dar cuenta de ellas”.

Por otro lado, todavía quedaría aún por dilucidar un cuarto nivel de crítica, que se sumaría a los aspectos metateóricos, empíricos y prácticos ya mencionados. Nos referimos, siguiendo a Castorina (1998), a los aspectos que se ubican en el nivel de la *crítica ideológico-cultural*, es decir, los relativos al significado social de la teoría y las prácticas que ella promueve. En este rubro, apenas explorado, se indagarían cuestiones como la posición de la o las comunidades científicas (en este caso “los constructivistas”) en la disputa con otros grupos por la hegemonía del campo, pues aunque ya se ha escrito sobre las disputas clásicas entre conductistas versus cognoscitivistas o piagetianos, falta vislumbrar lo que está ocurriendo hoy en día entre las diversas tradiciones constructivistas. Otra opción sería el análisis (a la manera en que lo hacen

autores como Bordieu, Bernstein o Giroux) de los aspectos ideológicos de las teorías del aprendizaje constructivistas, para ubicar si su papel social es legitimador (promueve la imposición cultural, la legitimación de la visión hegemónica) o por el contrario transformador (ofrece un proyecto cuestionador de la realidad educativa y una opción real de renovación pedagógica). Finalmente, según Castorina (1993), detrás de una teoría del aprendizaje se encuentra una "utopía", es decir, un proyecto compartido socialmente y un conjunto de valores; mientras que la utopía del conductismo era la del "control social", la del constructivismo parece ser la de la "transformación crítica", la cuestión es decidir si corresponde a la realidad pedagógica de las aulas.

Otro riesgo a afrontar, que se ubica en el plano de la intervención en la educación, se relaciona con la posibilidad de generar una propuesta educativa constructivista. El riesgo básico consiste en generar una perspectiva monolítica, integrada por prescripciones rígidas tipo "recetas de cocina", que se transmitan normativamente a los profesores con la pretensión de que cambien su práctica. Aquí se enfrenta nuevamente una lógica de intervención educativa unidireccional, de traspolación o implante. Al respecto, Coll (1991, p. 24), no cree que exista propiamente una metodología didáctica constructivista única o inamovible: "lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso". Un error frecuente en las instituciones educativas es proporcionar a los profesores propuestas curriculares, programas de estudio, libros de texto o materiales didácticos etiquetados como "constructivistas", que han sido elaborados por otras personas y probados (si acaso) en otros contextos de práctica, con la pretensión de que el docente los aplique sin más, siguiendo un conjunto de rígidos y difusos lineamientos.¹

Esta precaución fue de especial importancia para esta investigación, en lo que se refiere al programa de formación docente conducido y a la propuesta de enseñanza de la Historia que se generó en el mismo. En todo momento, la labor estuvo precedida por la idea de la construcción conjunta de una propuesta flexible y situacional, donde el docente participa desde los inicios de manera reflexiva y crítica (v. capítulos tres y seis).

Una vez revisadas la serie de acotaciones y notas precautorias respecto a lo que implica hablar actualmente de constructivismo en educación, pasaremos a revisar algunos de sus postulados básicos y principios educativos.

¹ Sobre este particular volveremos en el capítulo cuatro, cuando se revise qué tan constructivista fue o no el proceso de cambio curricular y los productos resultantes del mismo, en el contexto de la revisión de planes y programas de estudio efectuados en el CCH durante 1995-96

1.1 Postulados y principios de enseñanza-aprendizaje derivados del constructivismo

Como punto de partida, es importante ahondar en la diferencia existente entre el constructivismo epistemológico, psicológico y educativo. El constructivismo *epistemológico* surge tratando de superar las posturas extremas planteadas en el racionalismo y el empirismo, y se ocupa básicamente de un sujeto epistémico. De éste se ha derivado un constructivismo *psicológico*, donde la dimensión relevante es la evolución del conocimiento niño-adulto, en todos los dominios y a lo largo del desarrollo (*macrogénesis*). Mientras que el constructivismo *educativo* se preocupa por el diseño o planteamiento de actividades que cambien el conocimiento escolar, que incidan eficazmente en los mecanismos de construcción del conocimiento en dominios específicos (*microgénesis*), siendo la dimensión relevante la diferenciación del conocimiento novato-experto. Dado el interés de este trabajo, en esta sección nos abocaremos básicamente al constructivismo educativo, sin dejar pasar algunas de sus interrelaciones con los otros dos planos. Por ello es que hablaremos básicamente de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar, tal como lo sugiere Coll.

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán satisfactoriamente a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, 1990). Así, la construcción del conocimiento escolar requiere analizarse al menos desde dos vertientes: a) Los procesos implicados en el aprendizaje, y b) los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

No obstante, aunque el constructivismo se aboca al análisis de los procesos intrapsicológicos implicados en el aprendizaje así como al estudio de los mecanismos interpsicológicos de influencia educativa, de ninguna manera reduce el problema de la construcción del conocimiento a los factores estrictamente psicológicos. Esto se debe a que dichos *mecanismos intra e interpsicológicos*, conforman tan sólo el tercero de los niveles de la jerarquía en que aparecen organizados los principios básicos y las ideas directrices de la concepción constructivista, mientras que los otros dos son los relativos a *la naturaleza y funciones de la educación y de la educación escolar -primer nivel-* y a las características propias y específicas de *la construcción del conocimiento en la escuela -segundo nivel*. Lo anterior implica que la educación es vista desde el constructivismo ante todo como un conjunto de prácticas sociales con una función claramente socializadora, y que sólo así puede comprenderse en su complejidad el entramado de

relaciones que se dan entre cultura, desarrollo, aprendizaje, socialización y prácticas educativas escolarizadas y no escolarizadas (Coll, 1996).

Es en este contexto que cabe mencionar que desde una postura constructivista, se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es una simple acumulación de aprendizajes específicos por asociación (tal como lo plantea la psicología conductista). La concepción educativa que subyace a estos planteamientos indica que la escuela debe promover el doble proceso de *socialización* y de *individualización*, permitiendo a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que "la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)" (Coll, 1988, p. 133).

De acuerdo con Coll (1990, p.p. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1o. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.* Él es quien construye (o más bien re-construye) los saberes de su grupo cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha las exposiciones de los otros.

2o. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.* Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que "descubrir" o "inventar" en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Dado que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán en buena parte los contenidos curriculares ya elaborados y definidos.

En este sentido es que se afirma que el alumno más bien re-construye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

3o. *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* Esto implica que la función del profesor no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de *elaboración*, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido escolar quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o bien reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso educativo.

Sin embargo, la construcción que realiza el alumno es un *acto social*, no sólo personal. El aprendizaje, incluido el escolar, se realiza gracias a la interacción con los otros, al intercambiar información y experiencias, al solucionar problemas colectivamente, se genera un conocimiento compartido. En este sentido, el constructivismo ha sido malinterpretado por quienes creen que éste plantea que el profesor tiene que asumir un rol más bien pasivo, para dar lugar a que ocurra la actividad autoestructurante espontánea del alumno y que no puede enseñar aquello que no esté estrictamente acorde a los estadios del desarrollo intelectual.

Hay que decir que la visión constructivista actualmente intenta ir más allá de los postulados pedagógicos de la psicología genética piagetiana (más bien de los mal entendidos derivados de ésta y de las interpretaciones ortodoxas), para incorporar la visión del aprendizaje escolar como una empresa social. Aunque se acepta la importancia de los procesos de autoestructuración del conocimiento (el sujeto es quien conduce una serie de procesos de reestructuración y reconstrucción que le permiten pasar de estados de menor a mayor conocimiento a través de los mecanismos de equilibración mayorante), los piagetianos plantean esta empresa en un plano fundamentalmente personal e interno, prestando poca atención a los contenidos culturales y a la interacción social (Gómez-Granell y Coll, 1994).

Por el contrario, habría que reforzar, desde la perspectiva de la llamada "cognición situada" (Brown, Collins y Duguid, 1989), la importancia para el aprendizaje del contenido, de la actividad y del contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de enculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a enseñar a los estudiantes a través de *prácticas auténticas* (cotidianas, significativas, relevantes

en su cultura), por procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida, se plasman aquí algunos postulados de la corriente sociocultural vigotskyana, en especial, la idea de que el profesor, en su calidad de experto, tiende a ser una especie de puente o andamio entre el alumno (novato) y el objeto de conocimiento a aprender, lo que se traduce en una *negociación mutua de significados* (Erickson, 1984).

Es importante decir que la dicotomía procesos internos versus condiciones externas para el aprendizaje, se considera hoy en día insostenible. Por el contrario, se habla de la existencia de un escenario sociocultural y de una comunidad de práctica, donde se integra de modo indivisible lo interno y lo externo en el proceso constructivo.

Por *escenario sociocultural* se entiende "un entorno espacio-temporal que contiene un entramado de personas con motivos y metas que realizan actividades y tareas culturales", mientras que una *comunidad de práctica* es "un grupo de personas que comparten una determinada organización, valores y prácticas culturales orientadas a la consecución de metas" (Rodrigo y Amay, 1997, p. 50). La introducción de estos conceptos en la visión constructivista va a permitir transitar, sin tener que renunciar al sujeto-interno, de una visión exclusivamente psicológica de *cognición fría* (la llamada "*cold cognition*"), a una visión donde dicha construcción adquiere su justa dimensión social y cultural, y donde el proceso de construcción está ligado al rol que las personas asumen en la interacción educativa.

Esto cambia la concepción misma de la escuela, que se visualiza como una *comunidad de prácticas* sociales, o en palabras de Brown (1992) y Rogoff (1993), respectivamente, como una comunidad de aprendices reflexivos o de aprendices del pensamiento. Esto permite el análisis de las prácticas educativas desde una postura más amplia, donde las normas, tradiciones e historia de la institución escolar tienen tanto peso como los elementos psicológicos (representaciones, intenciones, metas, tipos de actividades y tareas) y se intenta estudiarlos de manera comprensiva. Asimismo, esto nos permite vislumbrar los inicios de una nueva aproximación, en principio multidisciplinar, al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolarizados, donde interactúan la psicología cognitiva, evolutiva y cultural, la pedagogía, la antropología y algunos enfoques comunicacionales.

Los conceptos anteriores serán básicos para la construcción de un proyecto educativo situacional y participativo, que responda a los intereses cognitivos y sociales de los agentes involucrados.

Sin embargo, la distinción entre el conocimiento escolar, el científico y el cotidiano no es clara, mucho menos su utilización en la escuela con miras a favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Desafortunadamente, en opinión de Resnick (1987) la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento contradice frecuentemente la forma en que se aprende fuera de ella. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, mientras que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos. De esta forma, retomando de nuevo a Brown, Collins y Duguid (ob. cit.), la escuela intenta enseñar a los educandos a través de *prácticas sucedáneas* (artificiales, descontextualizadas, poco significativas) entrando en franca contradicción con la vida real.

Por otro lado, aparte de que la escuela toma poco en cuenta el conocimiento cotidiano o lo considera de menor jerarquía y validez respecto al conocimiento científico, también pasa que el currículo escolar tradicionalmente confunde el conocimiento científico con el conocimiento escolar. De acuerdo con Gómez (en Rodrigo y Arnay, 1997, p. 53), "buena parte del fracaso escolar es porque al enseñar se hace un tipo de transposición didáctica que toma sólo aquellos aspectos más formalistas del conocimiento y su lenguaje matemático". Así, del conocimiento científico, sólo se enseña, y mal, el componente explicativo, dejando fuera sus usos sociales y el proceso mismo que conduce a su generación. En todo caso, parece que la clave fundamental de una enseñanza constructivista sería el lograr una dialéctica entre lo cotidiano y lo científico, ligada sobre todo a prácticas auténticas. Lo anterior también implica que para el constructivismo, el corpus del conocimiento escolar no tiene como fuente única a las disciplinas científicas, sino que la selección de contenidos curriculares también debe considerar criterios sociales, ideológicos y psicopedagógicos.

Por otra parte, aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, las habilidades de lectura comprensiva y pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación intrínseca y la responsabilidad personal por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar, son el tipo de aprendizajes que se privilegian desde la postura constructivista, y es en torno a éstos que encontramos la mayor parte de las aportaciones citadas en la literatura.

En el debate actual está presente en un primer plano la pregunta: *¿Todo aprendizaje es constructivo?*, o dicho de otra manera *¿El constructivismo opera en todas las situaciones de aprendizaje o existen otras formas de aprender no constructivas?* Esta es una cuestión que ha dividido las opiniones de los especialistas en el tema. Tal vez en el fondo de la polémica está la cuestión piagetiana de si todo aprendizaje constructivo requiere acomodación de parte del sujeto o si es suficiente la asimilación de lo aprendido.

Autores como Delval (1997), afirman que dado que todo acto de conocimiento supone una actividad por parte de quien lo adquiere y necesariamente se apoya en algún conocimiento previo, puede presuponerse la existencia de algún tipo o grado de actividad constructiva. Pero si nos acercamos a la tradición cognitiva, encontramos que se plantea que gran parte del conocimiento cotidiano y escolar se adquiere por procedimientos de asociación, por repetición y ejercitación (*"drill and practice"*) o simplemente por un mecanismo de imitación no reflexiva. Habría que reconocer que los procesos de construcción no son del todo o nada, sino que ocurren en un continuo, con sus debidas rupturas y saltos; coincidimos con Pozo (cit. en Rodrigo y Arnay, 1997), en que hay formas de aprendizaje muy elementales, que si se etiquetan de constructivistas, se devalúa el término. Algunos criterios que podrían plantearse para caracterizar en un sentido estricto un aprendizaje como constructivo, serían:

- Ocurre una reestructuración cognitiva que implica acomodación, no sólo asimilación.
- Se modifica la actividad del sujeto cognoscente en relación a la problemática relativa a dicho conocimiento.
- El sujeto se manifiesta activo en la selección y aprehensión del conocimiento.
- El sujeto se manifiesta propositivo en relación a una meta concreta.
- En cierta medida, se generan conocimientos generalizables y transferibles.

El punto de desacuerdo entre los autores parece ubicarse en la posibilidad de un genuino cambio conceptual de parte de los alumnos cuando enfrentan la construcción del conocimiento escolar. Durante un buen tiempo se asumió que constructivismo y cambio conceptual eran básicamente lo mismo. Hoy en día, hay autores que piensan que se da una relación de asimetría entre ambos: siempre que hay cambio conceptual hay construcción, pero no toda construcción conlleva un cambio conceptual, al menos si entendemos por cambio conceptual una reestructuración profunda de nuestra manera de pensar o un cambio significativo de las "teorías" que se poseen (Rodrigo y Arnay, 1997). En este sentido habría que diferenciar entre cambio conceptual y transformación conceptual.

En todo caso, si atendemos a la experiencia de los docentes, seguramente serán pocos los casos que puedan documentar de verdaderas "revoluciones cognitivas" en sus alumnos, y desafortunadamente, también serán escasos los ejemplos de situaciones donde el estudiante promedio construya genuinamente el conocimiento. Por otra parte, es cierto que es difícil ser testigo de dichos cambios; ni las condiciones del aula ni los instrumentos con que cuenta el profesor le permiten habitualmente hacerlo.

La discusión anterior nos permite un acercamiento a las ideas de David Ausubel y sus continuadores (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowin, 1988). Ya en los sesenta, este autor diferenciaba diversos tipos y situaciones del aprendizaje, que ubicaba en un continuo y entendía a todos ellos como valiosos y necesarios. Para este autor, el aprendizaje puede ocurrir por recepción o por descubrimiento, y en cada caso, la resultante, desde el punto de vista de la estructura cognitiva del alumno, puede llevarlo a la repetición o a la obtención del significado. La combinación de las situaciones anteriores produce diversos tipos de aprendizaje: recepción-repetitiva, recepción-significativa, descubrimiento-repetitivo, descubrimiento-significativo. Incluso los aprendizajes repetitivos, la tan denostada memorización, juegan un papel importante en la educación. En gran medida son la base de conocimientos sobre la que el alumno opera cognitivamente, alcanzando aprendizajes más profundos. El gran problema es que la escuela se queda casi exclusivamente en este nivel: una memorización de información factual e inconexa, carente de sentido, significado y funcionalidad, que se interpreta como medio y fin en sí misma.

La postura ausubeliana afirma que es mediante la realización de *aprendizajes significativos* que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal (Ausubel, 1976; García Madruga, 1990; Novak y Gowin, 1988). En franca controversia con la postura piagetiana que destacaba la prevalencia del descubrimiento autónomo ("cada vez que enseñamos a los alumnos impedimos que lo construyan"), para Ausubel es muy deseable la promoción del aprendizaje verbal por recepción, siempre y cuando conduzca a un aprendizaje significativo.

Un aprendizaje será significativo en la medida que el aprendiz pueda conectar la nueva información con lo que ya sabe, y siempre y cuando manifieste una disposición favorable por hacerlo al entrar en contacto con materiales sustantivos. Para este autor, el alumno no tiene que descubrir o reinventar todos los saberes que le han costado a la humanidad y a la comunidad científica siglos de profundas transformaciones. En todo caso, la escuela debe asegurarse que los alumnos comprendan cabalmente dichos saberes y les encuentren sentido. Ello no descarta la existencia de descubrimientos significativos y de pensamiento creativo en los alumnos, pero no hay que esperar que *todo* aprendizaje ocurra así.

De esta manera, tres aspectos clave que se deben favorecer, al menos en el terreno de los aprendizajes conceptuales, serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la búsqueda de la funcionalidad de lo aprendido.

En síntesis, aunque no puede precribirse a priori ni rígidamente la metodología para lograr aprendizajes significativos, sí existen lineamientos generales y estrategias específicas para conseguirlo. Es tarea del docente construir reflexivamente el espacio

pedagógico propicio para ello, involucrando activamente a los alumnos y tomando en cuenta la naturaleza de los contenidos curriculares que se enseñan.

Intentando integrar a los autores revisados, algunos principios de aprendizaje que se asocian a una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, tal como la hemos descrito antes, serían los siguientes (Coll, 1990, 1996; Díaz Barriga y Hernández, 1997; Glatthorn, 1997):

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, en este sentido, el aprendizaje es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita mediante apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y mediante materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

2.3 Aportaciones del enfoque constructivista a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Entrar al campo de la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina o conjunto de disciplinas en particular, nos introduce al terreno de las llamadas didácticas específicas y al desarrollo de habilidades de dominio.

La construcción de una didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales es una empresa sumamente compleja, que requiere tanto de la determinación del estatuto epistemológico de estas disciplinas como del reconocimiento del carácter y problemática propia de su enseñanza y aprendizaje.

En función del foco de interés de esta tesis, lo anterior conduce a una serie de cuestiones actualmente muy debatidas entre los especialistas: ¿Qué diferencias existen entre aprender, en términos generales, y aprender en una disciplina o dominio particular?, ¿existen diferencias en la construcción del conocimiento físico y lógico-matemático versus el histórico-social?, ¿podemos hablar de la existencia de estructuras de conocimiento y habilidades de aprendizaje generales, o más bien estamos ante procesos de diferenciación progresiva de carácter modular?, ¿qué lineamientos y recursos metodológicos son apropiados en el caso de la enseñanza de las disciplinas histórico-sociales? Aunque de ninguna manera pretendemos resolver las polémicas surgidas al respecto, en esta sección se ofrecen una serie de propuestas encaminadas a enmarcar el abordaje didáctico adoptado en nuestra investigación, relativo al *qué* y *cómo* de la enseñanza de la Historia en el bachillerato.

En principio, se enfrenta el problema de la indiferenciación epistemológica de las disciplinas en el momento en que éstas se traducen en contenidos curriculares y se enseñan en el aula. Es decir, frecuentemente los educadores olvidan las diferencias existentes entre las diversas materias o áreas de conocimiento, y en los programas de estudios, la metodología didáctica o los instrumentos de evaluación, se da el mismo tratamiento a las Matemáticas que a la Física o a la Historia. Ya en el primer capítulo se mencionó que se incurre en lo que a nuestro juicio es un gran error: enseñar la Historia sin clarificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método del propio de otras ciencias. También se comentó que esto propicia que los alumnos conciban a la Historia como un conocimiento factual, que confundan las fuentes y formas de explicación histórica, la índole de la labor del historiador, y que, paradójicamente, las explicaciones que ofrecen sobre los hechos históricos y sociales sean personalistas, dejando de lado los aspectos causales de tipo estructural.

Diversos autores han planteado importantes diferencias entre el conocimiento físico y el social (Aisenberg y Alderoqui, 1995; Carretero, 1996; Castorina, 1989; Damon, 1979). El objeto social es un entramado de relaciones significativas, de las cuales forma

parte activa el propio sujeto cognoscente, de ahí que resulta difícil la posición de objetividad y neutralidad pretendida en las Ciencias Naturales o las Matemáticas; éstos ámbitos de conocimiento son gobernados por leyes de distinta índole, las relaciones causales y la predictibilidad de los hechos son igualmente diferentes.

Damon (1979), plantea una serie de diferencias entre el conocimiento físico y el social, que no sólo tienen que ver con la estructura disciplinar respectiva, sino con los procesos de desarrollo cognitivo, razonamiento y solución de problemas en dichos ámbitos.

La distinción más obvia es la metodológica: a diferencia de las Ciencias Experimentales, en Historia y Ciencias Sociales ni se realizan experimentos ni se puede aplicar el asilamiento, manipulación y control de variables, sino que se utilizan estrategias alternativas de reconstrucción e inferencia de los hechos, mediante la obtención y prueba de evidencias recuperadas de fuentes primarias y secundarias. Aunque en las Ciencias Experimentales puede decirse que existen sesgos ideológicos, éstos son mucho más intensos en relación al conocimiento social, caracterizado por interpretaciones diversas y por la coexistencia de múltiples enfoques antagónicos (v.gr. materialismo histórico vs. historicismo). En el plano de la influencia afectiva y emocional de los contenidos, obviamente ésta es mucho mayor en relación al conocimiento histórico-social por lo que las ideas y creencias sociales son aún más resistentes al cambio que nuestras nociones sobre el conocimiento físico o químico.

Ya apuntábamos antes la imposibilidad de una posición neutral en la selección y administración del currículo en esta área. Aunado a lo anterior, Carretero (1996) opina que es poco factible la posibilidad de una aplicación práctica de carácter más o menos inmediato en la forma de tecnología social (v.gr. programas de prevención del sida); por el contrario, los efectos son demorados y complejos, difícilmente sus resultados se pueden tomar como criterio absoluto de validación de una teoría sociológica o económica. Todos estos factores parecen contribuir a que el conocimiento histórico-social tenga un papel secundario en el currículo en comparación al conocimiento físico-matemático; el peso en el currículo, la cantidad de tiempo destinado, la preferencia en los horarios, la representatividad en los exámenes de selección de aspirantes, así lo ponen de manifiesto.

Por otra parte, también es importante comentar que existen diferencias entre el conocimiento histórico y el propio de otras Ciencias Sociales. La Historia es el estudio del pasado, y supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico, económico o político. La tarea de la Historia es coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico al comprender el devenir histórico de la humanidad. Según Carretero, (1996, p. 104):

“Comprender la historia significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo...implica hacer análisis tanto sincrónicos (interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento) como diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo).”

Al historiador le interesan el cambio y la continuidad de los fenómenos en el tiempo, es decir, las estructuras temporales y las relaciones de unas con otras. Se dice que otras Ciencias Sociales (por ejemplo la Economía, la Sociología), recurren a la Historia para comprender mejor los problemas que intentan resolver en el presente, pero dan prioridad a los análisis sincrónicos, a fin de dar solución a dichos problemas o anticipar y planear mejor el futuro, mientras que “el historiador no está en el mundo de lo posible, sino en el mundo de lo que es, o mejor, de lo que fue” (Carretero, ob. cit., p. 105). Este autor hace una afirmación que puede resultar muy polémica: dice que si un profesor, por ejemplo, simplemente describe las características sociales y políticas del imperio romano, no está enseñando Historia, sino Sociología. Para que pudiera decirse que enseña la historia de dicho periodo, necesitaría analizar cómo se llegó a ese tipo de sociedad en aquella época y por qué cambió, qué relación hay entre ese pasado y las sociedades posteriores (v.gr. los imperios de Carlomagno o Napoleón) incluyendo el momento presente. En este sentido, el conocimiento histórico quedaría ubicado, en relación al social, como una sociología diacrónica.

Por algunas de éstas y por otras razones, desde los sesenta y setenta los psicólogos evolutivos y del aprendizaje así como los especialistas en didáctica, comienzan a prestar cada vez más atención al problema del *contenido* de lo que se aprende. De hecho, una de las más acres críticas al edificio piagetiano surge cuando la evidencia empírica demuestra que cambiando el contenido de las tareas operatorias aún sin variar su estructura, aplicándolas en diferentes entornos culturales o con individuos de diferente género o área de especialización, se producían niveles de ejecución disímiles, poniéndose en tela de juicio la existencia de estructuras de conjunto generalizables e independientes del contenido.

En el terreno didáctico, estos hallazgos condujeron a una preocupación creciente por el estudio de los procesos de construcción del conocimiento en diferentes dominios, dando pie a la renovación de las didácticas específicas ligadas a la tradición cognitiva y constructivista. Esto condujo al planteamiento de posturas contrapuestas: se dijo que los individuos no construyen estructuras generales, sino conocimientos diversificados por dominios, centrados en focos atencionales muy particulares, pudiendo variar significativamente por las demandas de un contexto social a otro; ello validaría la idea de una organización modular de la mente y la existencia de modelos mentales muy específicos, poco generalizables y transferibles.

Al presente, aunque el debate continúa, pareciera ser que a partir de la distinción que se hacía en páginas anteriores entre macrogénesis y microgénesis, es posible conciliar ambas posturas (v. Karmiloff-Smith). Puede pensarse que hay avances macrogenéticos comunes a todos los dominios (v.gr. el incremento de la capacidad estructural de la memoria o el desarrollo de la metacognición) que no invalidan la existencia de avances concretos en cada dominio de conocimiento como resultado de la microgénesis, es decir, de los aprendizajes situados en cada caso, que permiten explicar el tránsito de lego o novato a experto en un ámbito particular. Esto quiere decir que aunque se reconoce la existencia de mecanismos y procesos cognitivos comunes, también se acepta el peso de las cualidades inherentes al tipo de contenido, las reglas o procedimientos de construcción del dominio y las prácticas promovidas por la comunidad en la que se construye dicho conocimiento.

De lo anterior se desprende una importante aportación del constructivismo a las didácticas específicas: la necesidad de articular en una didáctica de la Historia o las Ciencias Sociales los resultados de la investigación sobre los procesos de construcción del conocimiento social e histórico, así como un análisis del contenido curricular y no sólo los planteamientos que se desprenden de la estructura de las disciplinas por sí solas. Esto permite establecer una distinción que no siempre es clara para los educadores, entre el conocimiento científico-disciplinar y el propiamente escolar.

Para el constructivismo, el abordaje de las Ciencias Histórico-sociales en la escuela debería contribuir al *perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprensiva del mundo*. En todo caso, la meta última (que no es privativa del constructivismo, puesto que coincide con otras posturas) es la formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida.

Antes se dijo que no hay que pensar que se pueden crear habilidades cognitivas (análisis, inferencia, juicio evaluativo) o de interpretación del conocimiento histórico en abstracto y fuera de contexto. Por lo tanto, también es indispensable consolidar *redes conceptuales con información significativa e interrelacionada*, de manera que una propuesta didáctica constructivista para enseñar Historia requiere trabajar de manera conjunta los contenidos curriculares y los recursos o métodos didácticos.

Asimismo, y siguiendo la distinción que hace Coll respecto a los tipos de contenido curricular (v. Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992) se requiere atender explícitamente no sólo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales, sino a la formación de valores y actitudes. Este es el plano tradicionalmente descuidado en el currículo de Historia y Ciencias Sociales, donde opera en mayor medida el "currículo oculto" y el adoctrinamiento del alumno mediante el aprendizaje acrítico de una "historia oficial".

Para Domínguez (1989, p. 39), es crucial que el aprendizaje de la Historia ayude a los alumnos a superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven; en este sentido es necesario un conocimiento más profundo de "otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de creer". Esta aproximación constituye el germen del desarrollo de valores y actitudes como tolerancia, solidaridad, educación para la paz, cooperación, etcétera, que requieren un estudio más profundo de la experiencia social, el análisis crítico de los hechos históricos y la conformación de un marco ético de referencia. Por lo mismo, la enseñanza y evaluación escolar de estos aspectos requieren un tratamiento didáctico explícito y diferenciado, cuya complejidad se ha traducido en no pocos casos en metas educativas retóricas con resultados magros.

Tratando de integrar las reflexiones anteriores, recogidas de la opinión de diversos investigadores ligados a la corriente constructivista (Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Hallam, 1986; Domínguez, 1989; Pluckrose, 1993), entre los principales *propósitos o metas educativas* que persigue la enseñanza de las Ciencias Histórico-sociales están:

- La comprensión de los fenómenos sociales y de la naturaleza social e individual del ser humano para que pueda entender a la sociedad y su papel en ella.
- El desarrollo de la capacidad de re-construcción significativa del conocimiento histórico y de los saberes del grupo cultural a que se pertenece.
- La comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes.
- La adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de habilidades específicas del dominio de la Historia.
- El desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información así como la comprensión del quehacer del historiador.
- La conformación de valores y actitudes intelectual y socialmente tolerantes.
- La formación de actitudes de respeto y valoración del patrimonio histórico, cultural y artístico, aparejado al desarrollo de una sensibilidad ética y estética que le permita disfrutar y preservar dicho patrimonio.

Desde esta perspectiva, sería deseable que en el caso particular de la enseñanza de la Historia se enfatizaran en el aula *aprendizajes* como los siguientes:

- La construcción de conceptos o categorías histórico-sociales básicos.
- El desarrollo de la noción de tiempo histórico.
- La solución de problemas referidos a contenidos sociales (juicios históricos).
- La comprensión de la causalidad multideterminada de la Historia.
- El análisis de los mecanismos de empatía y comprensión de las motivaciones y razonamientos de los sujetos históricos.
- El análisis de las falacias en la explicación histórica.
- El análisis contrastante de las formas de vida, costumbres, valores, etcétera, de las sociedades pasadas y presentes.

De acuerdo con Domínguez (ob. cit.), aprendizajes como los anteriores pueden ubicarse en dos grandes rubros: la comprensión y utilización de la Historia como *forma* y como *método* de conocimiento. En el primer caso, implica el aprendizaje de conceptos explicativos o hipótesis de gran alcance sobre las diferentes formas de organización de las sociedades humanas en el tiempo (v.gr. el materialismo histórico), la adquisición de conceptos estructurales o generalizaciones (v.gr. "absolutismo", "pensamiento ilustrado", "monarquía", "estado"), y la comprensión de procedimientos explicativos relativos a la estructura sintáctica que relaciona y articula dichos conceptos (v.gr. nociones de cambio y continuidad, tipos de explicación causal y teleológica).

En el segundo caso, el método de conocimiento, es importante que el estudiante comprenda que la Historia no fundamenta sus conocimientos e indagaciones en experimentos de laboratorio, sino en el análisis y verificación de las fuentes de información histórica. En diversos estudios se ha comprobado que los alumnos de educación media y bachillerato consideran que las fuentes históricas informan de manera directa, absoluta y acabada; les cuesta trabajo entender la cualidad interpretativa e inferencial del conocimiento histórico, y conciliar esta idea con la necesidad de que los métodos históricos sean rigurosos, y permitan la investigación-verificación mediante pruebas de la argumentación del historiador.

En el terreno educativo, no es necesario ni viable que el alumno de bachillerato se convierta en un auténtico investigador histórico, pero sí es importante que deje de asumir el conocimiento histórico como la verdad absoluta que le transmiten la autoridad del profesor o el libro de texto. De hecho, el currículo escolar ha desaprovechado sobremedida el estudio de la Historia y las Ciencias Sociales como el espacio propicio para formar al adolescente en el tratamiento o lectura crítica de los medios y mensajes de la comunicación social. En todo caso, el manejo de las fuentes históricas debería

permitir que el estudiante de bachillerato logre aprendizajes como los siguientes (v. Domínguez, ob. cit., p. 50):

- a) Conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etcétera.
- b) Adquirir experiencia en la "lectura" de las mismas, desarrollar sobre todo la capacidad de *razonamiento inferencial* del alumno.
- c) Desarrollar su capacidad para el análisis y evaluación crítica de las fuentes. El alumno tiene que aprender a distinguir lo que son datos de información mínimamente objetiva, de lo que son opiniones, juicios de valor, prejuicios, asunciones infundadas, etcétera.
- d) Desarrollar su capacidad para elaborar síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, recogiendo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes.

Los puntos anteriores tienen implicaciones directas respecto a la elaboración de los programas de estudio y las unidades didácticas. En primer lugar, es bien sabido que un currículo constructivista *enfatisa la profundidad sobre la cantidad* porque el tipo de aprendizajes buscados es complejo y toma tiempo. En segundo lugar, en este enfoque se da el mismo peso al contenido que al proceso de aprendizaje, es decir, se abordan juntos el *qué* y el *cómo*. En tercer lugar, se atiende a tres tipos de contenidos: *declarativos, procedimental-estratégicos, y actitudinal-valorales*. En cuarto lugar, la secuencia del plan o de la unidad didáctica no sólo está dada por la estructura de la disciplina, sino por la secuencia del desarrollo de las habilidades del estudiante, la elaboración y cambio progresivo de los conceptos y la posibilidad de resolver problemas de dificultad y relevancia creciente. Y como último punto, la razón de ser de las unidades didácticas es el logro de *aprendizajes significativos, con sentido y funcionales*.

De esta manera, poder delinear los problemas (sociales, científicos, éticos, personales) que resolverá el alumno, es mucho más importante que especificar objetivos de aprendizaje puntuales. Sobre estos aspectos volveremos en el siguiente capítulo, cuando se aborde el problema de qué tan constructivista o no resultó ser el cambio curricular en el CCH, particularmente en lo que toca a la enseñanza de la Historia.

En las dos primeras secciones de este capítulo se discutieron los principios básicos que guían la enseñanza y el aprendizaje escolar desde una posición constructivista. Consideramos que son válidos para el caso de la enseñanza de la Historia, aunque habría que identificar, desde la especificidad del dominio de conocimiento, algunas directrices y posibles formas de trabajo en el aula que se ejemplifican en experiencias concretas.

Esta última cuestión la abordaremos a continuación, en vinculación con el desarrollo de ciertas habilidades específicas requeridas para el aprendizaje de la Historia. Aquí sólo resaltaremos que las experiencias curriculares de orientación constructivista más exitosas son aquellas que han logrado fomentar la participación crítica de los alumnos, la producción personal (mediante ensayos, investigaciones documentales, análisis de material de prensa, entre otros) así como los intercambios interpersonales entre docentes y alumnos, y sobre todo, aquellas donde se evalúa no sólo la cantidad de información adquirida, sino la calidad del razonamiento aplicado a situaciones particulares.

2.4 Habilidades cognitivas específicas de dominio en el aprendizaje de la Historia

Ya en el primer capítulo vimos que en muy diversos estudios, los autores concluyen que el aprendizaje de la Historia entraña importantes dificultades para los adolescentes. Sin embargo, puede afirmarse que a pesar de los estudios conducidos, "sabemos aún poco sobre las habilidades o capacidades que los alumnos deberían desarrollar para construir su conocimiento histórico" (Carretero y Limón, 1994, p. 24). Dado el interés particular que tienen para esta investigación, hemos identificado un núcleo básico de dichas habilidades: *noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicación histórica y causalidad, y pensamiento crítico.*

En prácticamente todos los casos, encontramos que dichas habilidades se construyen paulatinamente, en un continuo de adquisición que pone de manifiesto las complejas relaciones entre el desarrollo del individuo y el aprendizaje fomentado a través de un cierto modelo de enseñanza. También notamos que aún no se dispone de sistemas explicativos más o menos completos respecto a su evolución, y mucho menos a su enseñanza. De hecho, nuevamente nos enfrentamos al problema de que la mayor parte de los estudios reportados (escasos de por sí) se centran en el diagnóstico de las habilidades, y mucho menos en cuestiones didácticas. Pero cuando esto último es el caso, encontramos algunos resultados alentadores.

De esta manera, en este apartado se comentarán algunos planteamientos e investigaciones al respecto, que desde nuestra perspectiva arrojan luz a la difícil tarea de construir una didáctica del conocimiento histórico-social.

Tiempo histórico

Ya se dijo antes que el hecho de describir las características sociales o políticas de un cierto período histórico no implica en sí mismo que se esté enseñando Historia. Para ello es necesario que el profesor, además de explicar el posible contenido sociológico de dichos tiempos, incluya algún tipo de explicación o relaciones causales entre el pasado y el presente. Entre los factores involucrados en dicha comprensión, surge en primera instancia la noción de tiempo histórico. El cambio histórico se opera dentro del contexto del tiempo histórico, e implica el establecimiento de una secuencia cronológica espacio-temporal. La comprensión del tiempo histórico involucra nociones como cambio, continuidad y duración de los hechos o acciones bajo estudio.

Esta es una noción muy compleja, y ya se comentó antes que los adolescentes tienen dificultades para hacer una estimación precisa del lapso existente entre dos períodos históricos para determinar qué tan recientes son algunos hechos históricos (v.gr. la medición cronológica mediante los conceptos "antes de Cristo" y "después de Cristo").

Sin embargo, en la literatura reportada, se nota que existen diferentes acepciones del término tiempo histórico (Jurd, 1987, en Carretero, Pozo y Asencio, ob. cit., p. 112):

- a) El *orden de acontecimientos dentro de una secuencia*, por ejemplo, cuando se le dan al alumno una serie de hechos o datos históricos desordenados y se le pide que los ordene, algo parecido a las tareas de seriación piagetianas.
- b) El *agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo*, similar a la operación de clasificación piagetiana.
- c) El establecimiento de un *sentido de continuidad entre el pasado y el presente*. Esta es una comprensión dinámica que no surge antes de la adolescencia, e implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo, así como concebir a la sociedad como un proceso, no como un estado.

Los docentes pueden confundir la noción de tiempo histórico con la memorización de ciertas fechas-clave (hitos históricos) que sirven como punto de referencia, o bien asumir que si el diseño curricular en Historia es cronológico (los cursos comienzan en la prehistoria y recorren sucesivamente toda la historia de la humanidad hasta llegar a nuestros días), ello es suficiente para que el estudiante se ubique espacial u temporalmente en la Historia. También se ha visto que no basta la comprensión del sistema numérico-cronológico, sino que se requiere la construcción de la noción de duración.

Si atendemos a la tercera acepción de Jurd (que necesariamente incluye a las dos primeras), resulta que la noción de tiempo histórico es compleja, porque requiere de:

- La construcción de categorías y nociones temporales (sucesión, simultaneidad, continuidad). Para que el adolescente pueda realmente comprender, por ejemplo, que simultáneamente coexisten en un mismo tiempo sociedades cazadoras-recolectoras con sociedades post-industriales, es necesario que asuma la relatividad de diferentes etapas históricas y coordine en un proceso de continuidad-cambio estructural los fenómenos coyunturales y factuales que explican los estados de desarrollo de esas sociedades tan dispares.
- La adquisición de instrumentos y códigos que le permitan estimar el tiempo histórico. Esto permite la comprensión de la cronología, a tal punto que el adolescente pueda desde entender la denominación y duración de los grandes periodos y subperiodos de la historia de la humanidad, hasta relacionar y datar distintos aspectos de un mismo periodo o periodos en una o varias culturas (por ejemplo, pensamiento político, sistema de gobierno, economía, calidad de vida, etcétera, durante la época de la Ilustración en Francia y América Latina, es decir, identificar líneas de tiempo paralelas entre diferentes culturas o civilizaciones).
- La comprensión y utilización del sistema de representación icónica del tiempo histórico. Esto implica que el alumno pueda interpretar y usar convenientemente planos, mapas y atlas históricos y monográficos.
- El uso correcto de indicadores básicos de tiempo (v.gr. año, década, siglo, milenio, quinquenio, sexenio), utilizar los términos temporales correctamente y referirse a ellos en términos de periodos o épocas.

Pozo (1985), integra las diversas nociones involucradas en la construcción del tiempo histórico (v. **Cuadro 2.2**). Nótese la complejidad de conjunto de esta categoría, que integra varias subhabilidades alrededor de tres aspectos nodales: el manejo de la cronología, la sucesión causal y el orden temporal. Ello induce asimismo a proponer la necesidad de una enseñanza de la noción de tiempo histórico progresiva, deliberada, y sistemática a través de toda la escolaridad básica y media superior.

<p>Cronología</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Duración • Orden • Eras cronológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Horizonte temporal absoluto • Comparación entre periodos • Integración de unidades de medida • Fechas anteriores y posteriores • Hechos y periodos anteriores y posteriores • Era después de Cristo • Era antes de Cristo • Convencionalidad del sistema: v.gr. era musulmana
<p>Sucesión causal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo y causalidad • Tipos de relación • Teorías causales (conceptos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias a corto y a largo plazo • Causalidad lineal y simple • Causalidad múltiple y compleja • Concreto/abstracto • Estático/dinámico
<p>Continuidad temporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integración sincrónica y diacrónica 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmos de cambio social • "Tiempos" distintos simultáneos • Cambio y progreso

A partir de los hallazgos de Piaget en los cuarenta, donde encuentra que evolutivamente la noción de espacio se construye antes que la de tiempo, algunos autores (Luc, 1981; Pluckrose, 1993), proponen como estrategia didáctica utilizar el espacio para representar el tiempo, mediante la construcción de *"líneas de tiempo"*. Éstas consisten en escalas espacio-temporales donde el alumno ubica fechas, acontecimientos, personajes, inventos, etcétera, pudiendo variar enormemente en complejidad. El alumno aprende así a estimar la corta y larga duración de los acontecimientos históricos y a relativizar el tiempo real (por ejemplo, durante las tres últimas décadas de este siglo han habido muchos más cambios que en los trescientos años que van del siglo V al VIII). Hay que tomar en cuenta, no obstante, que el poder establecer escalas precisas y ubicar periodos históricos simultáneos, requiere de un tipo de razonamiento proporcional que según Luc (ob. cit.), sólo es accesible a los adolescentes.

Otra estrategia propuesta es el empleo del pasado próximo del alumno como punto de partida y referente básico en la construcción de esta noción. Partiendo de hechos significativos de la vida del propio estudiante, se le puede ayudar a estructurar en niveles paralelos el tiempo personal, el tiempo familiar, el tiempo local y el tiempo

nacional e internacional. Un caso ilustrativo de este enfoque es la propuesta curricular de Hernández I Cardona y Trepal I Carbonell (1991), que cubre un amplio repertorio de ~~habilidades de dominio en Historia~~ -los autores las denominan *procedimientos*-, que abarcan ciclos bianuales de enseñanza básica y media, y está dirigida a estudiantes desde los seis hasta los 16 años de edad.

Aparte del manejo adecuado de secuencias cronológicas, mapas históricos o líneas de tiempo, autores como Novak y Gowin (1988) y Ontoria (1993), proponen que el empleo de *mapas conceptuales* es un excelente recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos históricos, abarcando tanto categorías temporales como la explicación misma de hechos y conceptos. No obstante, en todos los casos, se requiere que el profesor enseñe a los alumnos a "leer" y emplear constructivamente (o incluso elaborar por sí mismos) dichos apoyos, que pueden ser tanto un recurso de enseñanza como de evaluación.

Al respecto, Ontoria (ob. cit.), reporta una experiencia con alumnos de bachillerato (16-18 años) en un curso de Historia de España. La experiencia consistió en que los alumnos elaboraran mapas conceptuales centrados en el tema del cambio democrático de la política española durante 1975-1991, siguiendo la técnica de elaboración de mapas conceptuales, que incluye identificar los conceptos más generales, las palabras-enlace y los conceptos más específicos, estableciendo las relaciones y niveles jerárquicos que procedan. Se logró consensuar un mapa del grupo, resultado de la conjunción del trabajo previo en mapas individuales y en pequeños equipos.

Los alumnos se beneficiaron de la experiencia en varios aspectos: el mapa grupal funcionó como organizador previo del tema y les ayudó a identificar la importancia e inclusividad de los conceptos, así como a clarificar los datos históricos clave; los resultados cuantitativos en un examen (texto con preguntas a comentar) arrojaron un 86% de alumnos aprobados.

Empatía histórica

La empatía histórica, que para algunos autores es una habilidad a la par cognitiva y afectiva, está relacionada con la posibilidad de entender (no necesariamente de compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado.

De acuerdo con Domínguez (1986), 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. De esta manera, se requiere el conocimiento de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias y escalas de valores.

Un trabajo muy importante en este rubro es el de D. Shemilt. Éste forma parte de un proyecto muy amplio, "History 13-16", que podemos caracterizar como una experiencia curricular muy completa, enfocado a enseñar Historia a adolescentes ingleses entre 13 y 16 años (de ahí el nombre del proyecto). Como parte de la evaluación de este currículo, se aplicaron entrevistas a 156 alumnos que indagaban su comprensión de las acciones de los hombres del pasado. Los resultados se agrupan en una serie de cuatro niveles o estadios, aunque no en el sentido piagetiano del término porque no están vinculados a una lógica operatoria, sino planteados en términos de ideas y suposiciones de complejidad creciente (v. Domínguez, 1986).

Estadio I: Los alumnos creen que sus predecesores son intelectual y moralmente inferiores a los hombres de hoy. No toman en cuenta los motivos de los agentes históricos para explicar sus acciones.

Estadio II: Se identifican cualidades humanas comunes entre los hombres del pasado y del presente. Comienzan a preguntarse por los motivos de las acciones, pero éstos son estereotipados y ahistóricos.

Estadio III: Los motivos comienzan a explicarse "desde dentro", es decir, el alumno se pone en el lugar del agente y sus circunstancias particulares, aunque se afronta el problema desde el punto de vista personal del alumno en el presente. Es una empatía cotidiana, muy común entre los alumnos de 16 años de edad promedio.

Estadio IV: Se manifiesta una real empatía histórica, puesto que se considera tanto la situación como el punto de vista propio o probable de los agentes históricos; los alumnos pueden recrear un mundo mental diferente.

Un estudio muy afin al anterior es el de Ashby y Lee (1987), donde se aplicaron entrevistas a estudiantes ingleses entre 11 y 18 años de edad. Los autores identifican una serie de etapas en la construcción de la noción de empatía, que tampoco constituyen una jerarquía evolutiva, en el sentido de que las respuestas de los alumnos variaban en función del contenido de la tarea o pregunta. Así, si el contenido era familiar para el estudiante, su respuesta se ubicaba en un nivel más avanzado, mientras que en preguntas desconocidas, su nivel era más bajo.

En el **Cuadro 2.3** se reproduce una versión simplificada de los hallazgos de este trabajo, en términos de los niveles propuestos y los rasgos que los caracterizan (v. Carretero, 1996). Nótese que coincide básicamente con el planteamiento de Shemilt, a excepción de que el logro de la empatía histórica en este caso se subdivide en dos etapas, restringida y contextual.

Cuadro 2.3 Niveles en la construcción de la empatía histórica

<p>Nivel I. Ausencia de empatía histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se juzga el pasado con criterios del presente. • Se piensa que cuanto más lejano es el pasado, más primitivos eran los humanos. • Se cree que los hombres de hoy son más inteligentes que los del pasado, porque antes no había inventos como TV, teléfono o computadoras.
<p>Nivel II. Estereotipos generalizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se llegan a establecer diferencias muy generales entre la gente del pasado y la actual, pero la intención es evidenciar lo absurdo del comportamiento de los hombres del pasado.
<p>Nivel III. Empatía basada en su experiencia cotidiana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos se preguntan por lo que ellos mismos hubieran hecho en tal o cual situación. • Las acciones e instituciones son entendidas dentro de situaciones específicas, desde la óptica moderna, de acuerdo con experiencias cotidianas personales. • No se distingue el cómo veríamos hoy la situación del cómo la verían los contemporáneos.
<p>Nivel IV. Empatía histórica restringida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce que la gente del pasado podía no tener los mismos conocimientos que los hombres de hoy, en parte porque sus creencias, metas, valores o condiciones materiales eran diferentes a los actuales. • No pueden contextualizar las diferencias pasado-presente
<p>Nivel V. Empatía histórica contextual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de encajar lo que debe ser entendido o explicado dentro de un contexto más amplio. • Se distingue el punto de vista del historiador del de los individuos del pasado, entre lo que saben unos y otros, entre sus metas, creencias, valores o hábitos.

En opinión de Domínguez (1986), de estudios como los anteriores se han desprendido interesantes implicaciones educativas. Se ha demostrado que es posible avanzar a lo largo de los niveles propuestos, *siempre y cuando exista un diseño de experiencias didácticas apropiado y se permita a los alumnos reflexionar en grupo*. De estos trabajos se desprende que aunque la capacidad operatoria puede ser importante, aún los alumnos más avanzados no están libres de prejuicios y falsos supuestos, de ahí la importancia de una revisión crítica de los valores y creencias de los propios estudiantes.

En particular, los autores revisados encuentran que la comprensión empática de los agentes históricos del pasado se puede favorecer mediante actividades intelectuales que involucren la *analogía* (trazar paralelismos entre los hechos pasados y nuestra experiencia) y la *imaginación* (realizar actividades del tipo "supón que tú fueras..."), sin descuidar la necesaria *instrucción conceptual* (la información y explicaciones teóricas necesarias para comprender los hechos y el contexto histórico).

Tomando en cuenta lo anterior, actividades como la conducción de dramatizaciones en el aula representando a determinados personajes históricos, la lectura de textos literarios y biográficos, o el análisis crítico de documentos y películas

historicas son opciones didácticas que apoyan la noción de empatía histórica, y que además suelen ser muy motivantes para los alumnos. No obstante, dichas actividades serán un apoyo a esta construcción sólo si están precedidas por un tratamiento docente deliberado, orientado a que los alumnos superen su visión egocéntrica y presentista de la Historia, realizando análisis lo más profundos posible de las visiones del mundo alternativas en juego.

Relativismo cognitivo

El relativismo cognitivo es otra característica esencial del conocimiento histórico, que se vincula a su cualidad de conocimiento interpretativo y de reconstrucción del pasado. 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.

Esta habilidad cognitiva es importante en un currículo como el del CCH, donde se pretende que los alumnos analicen diferentes posiciones teóricas (v.gr. Teoría de la Historia) y se enfrenten a que dependiendo de la posición historiográfica asumida, se pueden ofrecer diferentes versiones o explicaciones de un mismo hecho histórico. No obstante, como veremos a continuación, la sola presentación de teorías o versiones contrapuestas, sin un trabajo de análisis con ciertas características, puede simplemente conducir al alumno a una gran confusión.

En este ámbito destacan los trabajos del equipo de Deanna Kuhn, investigadora abocada al estudio de los procesos cognitivos de razonamiento. En una serie de investigaciones con adolescentes de educación media y bachillerato, adultos universitarios y adultos sin educación superior (Leadbeater y Kuhn, 1989; Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1984; en Kuhn, Weinstock y Flaton, 1994), donde se presentaban tareas de razonamiento sobre episodios históricos específicos, se encuentra que dicho razonamiento está en función de los supuestos epistemológicos de los sujetos, es decir, de cómo perciben la Historia: como un conocimiento absoluto y acumulativo o bien como relativo a la interpretación y reinterpretación de los observadores. Los investigadores citados plantean que existe una progresión epistemológica en la construcción del pensamiento relativista sobre contenidos históricos, identificando tres niveles de complejidad creciente en el desarrollo de esta capacidad:

- En el primer nivel, la posición de los sujetos es *absolutista*: sólo existe una verdad histórica única, y no son capaces de distinguir entre los hechos como tales y la interpretación que se hace de ellos. La mayor parte de los alumnos entre 12 y 13 años de edad se ubicaron en este nivel.

- En el segundo nivel se manifiesta un *relativismo radical*: toda persona tiene derecho a su propia versión de los hechos, y todas las versiones son igualmente aceptables, por lo tanto la verdad no existe o no puede conocerse. Aquí se ubicó gran parte de los alumnos entre 17-18 años y un porcentaje considerable de estudiantes universitarios y adultos no universitarios.
- En el tercer nivel, denominado *epistemología evaluadora*, se considera que el proceso de construcción del conocimiento histórico se relaciona con la elaboración de una determinada interpretación sobre un acontecimiento histórico, e implica la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor y en contra y la construcción de argumentos. Así, ante diferentes versiones, es posible evaluar lo adecuado de las interpretaciones históricas, en función de los argumentos y evidencias que las sustentan. En estos estudios, se encontró que sólo un 15% de la muestra de adolescentes y adultos se ubicaban en este nivel.

En síntesis, encontramos una progresión en la que se razona que los hechos históricos son un simple "retrato de la realidad", seguida por otra donde éstos se reducen a la "opinión de cada quién" y finalmente a la comprensión de la necesidad de realizar una "evaluación crítica" de tales hechos. Esto último es necesario para que el alumno pueda evaluar puntos de vista alternativos. Sin embargo, de acuerdo con Deanna Kuhn, todavía se requiere profundizar más en el sentido del último nivel, no sólo porque muy pocos adultos (escolarizados o no) lo alcanzan, sino porque se identificaron dos tendencias: una centrada en la objetividad de los datos y otra en la subjetividad de la interpretación, compartiendo en ambos casos la importancia de una evaluación crítica, que no aparece en los dos primeros niveles.

Otro trabajo importante sobre la posibilidad de comprender puntos de vista alternativos y juzgar la evidencia y contradicciones presentes en ellos, es el que realizaron Perfetti y cols. (1994). El estudio es asimismo interesante porque explora la comprensión de textos históricos con una estructura narrativa y el razonamiento interpretativo. Trabajaron con estudiantes universitarios (18-25 años), a quienes presentaron sucesivamente cuatro textos sobre la construcción y adquisición del Canal de Panamá; uno de ellos pretendía asumir una posición neutral, otro a favor de los intereses norteamericanos y los dos restantes eran polémicos en relación a la soberanía de dicha zona.

Se encontró que los estudiantes aprendieron relativamente rápido los eventos históricos principales involucrados en la trama, así como los hechos históricos que les daban soporte (es decir, el conocimiento declarativo del tema). Sin embargo, manifestaron dificultades para contrastar y evaluar las posturas en conflicto. Los autores identificaron algunas habilidades interpretativas necesarias para realizar dicho contraste:

- a) La detección de sesgos de parte del autor del texto.
- b) El manejo de inconsistencias entre los textos.
- c) La detección de omisiones en el texto.
- d) La resolución de puntos de vista conflictivos.

Se observó que la mayor parte de los sujetos pudo identificar los sesgos de los autores, pero sus opiniones sobre los hechos controvertibles mostraron ser muy maleables. En general, tomaban posición a favor del texto que reflejaba su propia opinión sobre el acontecimiento histórico, lo cual no es de extrañar, pero cambiaban de perspectiva o dudaban debido a la influencia de la lectura alternativa de cada uno de los cuatro escritos. Para estos autores, comprender la Historia implica desarrollar un modelo mental causal-temporal que dé cuenta de los eventos históricos. El experto, a diferencia del novato, toma en cuenta la fuente u origen de un documento, y evalúa su fiabilidad para sopesar su explicación, contrasta los hechos en varios documentos o fuentes y sitúa los acontecimientos en un contexto más amplio. Esto último es lo que los adultos-no expertos del estudio fueron incapaces de hacer. Y es de este punto concreto que pueden derivarse algunos lineamientos didácticos.

Actividades como la lectura de textos que interpretan *un mismo hecho histórico desde diferentes perspectivas o posturas historiográficas*, acompañada de un debate sobre dichas posturas, o la realización de ensayos, relatos y dramatizaciones (*role playing*) sobre los puntos de vista alternativos, son ejemplos de actividades que promueven esta habilidad. No obstante, si consideramos las diferencias entre expertos y novatos, ello no es suficiente si no se trabajan explícitamente las *habilidades interpretativas* antes mencionadas.

De acuerdo con Carretero y Limón (1994), también se puede facilitar la comprensión del relativismo cognitivo si se instruye al alumno en otras habilidades específicas, como la *valoración de las fuentes utilizadas* en la selección de evidencias y en la *elaboración de argumentos y contrargumentos*. Más adelante veremos que estas habilidades son indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, nos parece que hay un rasgo importante que no se ha estudiado en relación a la existencia de diferentes versiones de los hechos históricos, que es la eventual empatía entre versionantes.

Explicaciones históricas y causalidad

Así como en el plano disciplinario mismo, uno de los grandes retos para las Ciencias Histórico-sociales es poder desarrollar modelos explicativos causales más integrales, que permitan articular las relaciones existentes entre una gran cantidad de factores vinculados tanto a las condiciones humanas como a las sociohistóricas, un reto parecido enfrenta la enseñanza en este ámbito: conseguir que los alumnos comprendan dichas explicaciones.

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. Aunque en este caso la idea de causalidad es diferente a la manejada en las Ciencias Experimentales. Es importante que los alumnos entiendan la cualidad interpretativa y multicausal del conocimiento histórico, y que éste no es equiparable al razonamiento y método hipotético-deductivo propio de las Ciencias Experimentales. En las explicaciones causales sobre contenidos históricos es importante clarificar que no se busca establecer leyes causales generales e invariables, sino modelos explicativos de las acciones humanas, donde pueden existir regularidades, pero con una visión ideográfica.

En lo tocante al tipo de explicaciones históricas que los estudiantes suelen emplear, se han identificado dos tipos básicos: "Las explicaciones *intencionales*, basadas en los agentes o personajes que participan en el acontecimiento; y las explicaciones *estructurales*, basadas en factores de carácter más abstracto (factores económicos, políticos, sociales, etc.)" (Carretero y Limón, 1994, p. 25).

Los datos reportados en diversas investigaciones (v. compilación de Voss y Carretero, 1994) indican que gran parte de los adolescentes tienden a personalizar sus explicaciones históricas, aunque el tipo de explicación también depende de la familiaridad o implicación y proximidad cultural con el hecho histórico concreto analizado. Y nuevamente, es pertinente retomar lo postulado por Leahy (v. primer capítulo): no es frecuente que los alumnos ofrezcan explicaciones *sociocéntricas* acerca de la sociedad y sus instituciones. Esto quiere decir que la comprensión de la causalidad histórica en los adolescentes tiende a ser anecdótica y personalista, les resulta difícil entender factores estructurales que implican mayor abstracción, como serían los aspectos sociales, económicos y políticos.

Las investigaciones del equipo de Mario Carretero (1995), ilustran muy bien las afirmaciones anteriores. En una serie de trabajos conducidos con estudiantes de educación básica, media y universitarios (de las carreras de Historia y Psicología), cuyos rangos de edad abarcaron los 11 a 27 años, se estudió la comprensión y tipo de explicación que éstos ofrecían sobre una serie de hechos paradigmáticos de la Historia

universal pasada y reciente. Se administraron entrevistas y cuestionarios sobre las posibles causas involucradas en el descubrimiento de América, la Revolución Francesa, la Segunda Guerra Mundial y la caída de la URSS. Los tipos de causas incluían aquellas de tipo personalista, económicas, ideológicas, políticas (de base e internacionales), así como causas remotas (referidas a otros eventos o momentos históricos antecedentes).

Con excepción de los estudiantes universitarios de Historia, todos los demás grupos concedían la mayor importancia a las acciones y motivos de Colón y los Reyes Católicos en el caso del descubrimiento de América. Por el contrario, los estudiantes de Historia (los "expertos" de esta muestra), resaltaron los factores estructurales en su jerarquía causal, puesto que ubicaban sus explicaciones en un contexto sociopolítico y situaban las acciones de los agentes históricos en función del conjunto de condiciones sociales existentes, cosa que no hacían los novatos. De todas formas, hubo tanto más conocimiento como más consenso entre los grupos de diversas edades y escolaridad en relación a este hecho histórico que a los otros tres estudiados, donde las jerarquías causales variaron mucho más. Al parecer, la tendencia global es que la causa personalista constituye el elemento diferenciador en la explicación histórica que ofrecen expertos y novatos. Aunque en estos estudios no se indaga ni discute si la visión de la Historia en que se está formando o se formó a los estudiantes enfatiza precisamente un enfoque personalista (donde se destacan los protagonismos históricos en detrimento de las explicaciones estructurales y el análisis del papel de los grupos o colectivos humanos), nuestra opinión es que muy probablemente esto ha sido así y los resultados en consecuencia eran previsible.

Las implicaciones didácticas de los estudios anteriores saltan a la vista:

- En primer término, es importante que el docente clarifique a los alumnos *el sentido e índole de las explicaciones históricas*, en contraste con las propias de otros ámbitos disciplinarios.
- En segundo término, se requiere el *análisis de las condiciones particulares* bajo las cuales ocurren las acciones, los eventos y los procesos sociales.
- En tercer lugar, hay que enfatizar los *elementos estructurales* (efectos económicos, políticos, sociales, culturales).
- En cuarto lugar, también es necesario ponderar en las explicaciones el *elemento teleológico*: el papel de los agentes históricos.
- En quinto lugar, hay que explicitar el *enfoque historiográfico* o postura teórica desde la que se aborda la explicación de las acciones de los individuos y de los grupos sociales.

- Finalmente, todos estos elementos debiesen conducir a la construcción y discusión crítica y colectiva de posibles *hipótesis explicativas* sobre los vínculos existentes entre los factores sociohistóricos y los personales involucrados en determinados acontecimientos históricos.

En opinión de M. Rigo Lemini (1998, com. personal), lo que al parecer no se ha estudiado respecto al tipo de explicaciones causales que ofrecen los alumnos ante el conocimiento histórico es, si además de las explicaciones históricas multicausales-deterministas y personalistas, puede pensarse en la existencia de una lógica probabilística no determinística, múltiple y circular, cuestión que abre un campo de indagación a futuro.

Pensamiento crítico

Resulta sorprendente que en la retórica curricular se hable en casi todos los niveles educativos y áreas de conocimiento de la necesidad de formar individuos críticos, y que contradictoriamente, casi no existan estudios ni propuestas educativas que aborden este aspecto con claridad conceptual y profundidad didáctica.

El propio término de pensamiento crítico se suele manejar de forma muy laxa e imprecisa, equiparándolo con conceptos como evaluación, análisis, emisión de juicios u opiniones personales, pensamiento formal o simplemente como un proceso de razonamiento y solución de problemas de manera muy general, sin cualificarlo. En el lenguaje cotidiano del aula la imprecisión puede ser mayor. Frecuentemente se entiende de parte de los alumnos (y aún de los docentes), que una persona crítica es aquel individuo que por principio de cuentas es contestatario e inconforme ante todo lo que se le presente, tenga o no bases, o bien aquél que acapara una conversación o se impone hablando en público y descalificando a los otros. Los profesores pueden creer que para desarrollar la criticidad en los alumnos es suficiente con acostumbrarlos a que opinen o manifiesten su punto de vista, atendiendo sólo al resultado (basta con que se exprese un punto de vista x), descuidando el proceso, los sustentos, la profundidad y la calidad de lo que se expresa.

En el caso de las Ciencias Histórico-sociales, la problemática anterior se acentúa. Ya se dijo que para diversos autores la meta central de la enseñanza en estos ámbitos disciplinarios se focaliza en el desarrollo de personalidades críticas, con una clara conciencia y participación social. Los profesores suelen opinar lo mismo (v. el sexto capítulo donde se incluyen las entrevistas realizadas con los profesores de Historia del CCH; en todos los casos su meta era "formar alumnos críticos", aún por encima de la adquisición de los saberes históricos que marca el currículo).

En todo caso, en este trabajo se asume que a pesar de la polisemia del término, el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento de alto nivel, que involucra en sí otras

habilidades (deducción, categorización, emisión de juicios, etcétera), no sólo cognitivas, sino también valoral-afectivas y de interacción social, y que no puede reducirse a la simple suma o interacción de habilidades puntuales aisladas de contexto y contenido.

Desde la perspectiva de la cognición situada en que nos ubicamos, resulta inconveniente trabajar habilidades como el pensamiento crítico (o cualquiera de las otras habilidades descritas en esta sección), bajo un esquema de entrenamiento de reglas o ejercicios sucedáneos derivados de una lógica formal, consistentes en detectar falacias en segmentos de textos artificiales elaborados exprofeso, a la manera de los programas de habilidades del pensamiento derivados de la llamada cognición en frío. Por el contrario, se requiere un tratamiento didáctico a profundidad, prolongado, vinculado a los contenidos curriculares del ámbito histórico-social, y sobre todo, al servicio de lo que Johnson (1987, p. 65), llama la "indagación reflexiva sobre problemas con significado para el individuo".

Lo anterior es congruente con la integración de las conceptualizaciones de varios autores que intenta McMillan (1987), quien concluye que el *pensamiento crítico* involucra el reconocimiento de supuestos y valores, la evaluación de argumentos y evidencias, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente, pero por otra parte, también requiere de la actitud de estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva. Esto quiere decir que en un primer nivel, el pensamiento crítico estaría compuesto de habilidades analíticas, micro-lógicas, pero su desarrollo pleno requiere el paso a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, que corresponde al tipo de razonamiento dialéctico o dialógico. Por esto es que el pensamiento crítico no puede concebirse solamente como el agregado de una serie de habilidades técnicas discretas; por el contrario requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias.

Este mismo autor, condujo una búsqueda exhaustiva de literatura sobre pensamiento crítico publicada entre 1950-1985, en libros especializados y en las publicaciones indexadas más prestigiadas a nivel internacional, como *Dissertation Abstracts*, *Current Index of Journals in Education* y *Research in Education*. Únicamente encontró 27 estudios, algunos referidos al entrenamiento de variables instruccionales específicas, otros más a cursos y programas generales. En general, los resultados muestran conceptualizaciones muy diversas sobre cómo se concibe al pensamiento crítico y cómo puede evaluarse. Desafortunadamente, el autor piensa que los efectos de los programas y cursos son débiles, y las mediciones específicas de esta habilidad mediante pruebas estandarizadas (v.gr. *Cornell Test of Critical Thinking* y *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*) resultan inapropiadas.

Al analizar los resultados de estos estudios vuelve a demostrarse la importancia de aspectos como la influencia de las diferencias en el desarrollo cognitivo de los alumnos, su procedencia social, su nivel de conocimientos previos y de desempeño académico. Los trabajos enfatizaron principalmente el enfoque de habilidades generales del pensamiento, pero se manifiesta la necesidad de profundizar en el enfoque centrado en dominios específicos. Por otro lado, en estos estudios se pone de relieve la importancia de darle más atención a las habilidades metacognitivas asociadas al pensamiento crítico, al papel del instructor y a la naturaleza de los materiales curriculares. Muchos de los cursos y programas no se encontraban debidamente fundamentados en el conocimiento de los procesos cognitivos que subyacen al pensamiento crítico y eran más bien de índole filosófica o lógica.

En el caso de nuestro propio trabajo de investigación, y sobre todo con fines de evaluación, se tomó como referente la propuesta elaborada por Mayer y Goodchild (1990), para el desarrollo del pensamiento crítico, que a nuestro juicio supera algunos de los problemas antes mencionados. Esta propuesta está orientada al dominio específico de la disciplina psicológica a nivel universitario, se centra en habilidades específicas de comprensión y evaluación de argumentos, y considera tanto procesos como productos cognitivos. Incluye un manual de trabajo con actividades y ejercicios siguiendo la metodología de entrenamiento informado, es decir, enfocado al desarrollo de habilidades metacognitivas y autorregulatorias (el *qué*, *cómo*, *por qué*, *para qué*, *cuándo* del empleo de las habilidades enseñadas). No obstante, su principal limitación es que enfatiza en mayor medida el componente cognitivo y los procesos de razonamiento, tratando sólo marginalmente el componente afectivo y valoral dirigidos a la toma de decisiones. En este sentido, parece enfocarse más al primer nivel descrito por Glaser: las habilidades analíticas y microológicas de razonamiento, como primer peldaño en el logro de esta compleja habilidad.

Estos autores consideran al pensamiento crítico como *el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios*. Así, un pensador crítico es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas:

- a) La o las aseveraciones notales acerca de las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, o la relación existente entre dos o más objetos.
- b) Comprender la explicación teórica, el mecanismo hipotético o la justificación en que ésta se sustenta.
- c) Proporcionar y juzgar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración o tesis central sostenida en la comunicación que se valora.

d) Como consecuencia de lo anterior, realizar una evaluación o juicio que permita tomar una postura, es decir, decidir si se acepta o no el argumento en cuestión.

Es decir, en este nivel el pensamiento crítico implica comprender las aseveraciones planteadas en una comunicación (oral o escrita), la evidencia que se ofrece al respecto, así como las intenciones y la explicación subyacente. Sólo entonces es posible criticar la validez de la postura de un autor determinado y articularla con la postura y valores propios. El pensamiento crítico así concebido es un enfoque general a los problemas, no una técnica específica que siempre produce la respuesta "correcta".

Resulta evidente que el establecimiento de habilidades de comprensión de textos y de composición escrita, se encuentran estrechamente asociados al desarrollo del pensamiento crítico. También es indispensable fomentar diversas habilidades sociales: el saber escuchar y debatir, el autoconocimiento, el respeto y la tolerancia ante posturas diferentes a la propia, la asertividad en la comunicación y la capacidad de colaborar en equipo, entre otras.

Estas habilidades de una u otra forma están integradas en los objetivos y actividades planteadas en el currículo del CCH; desde sus orígenes se acentuaba la importancia de que los alumnos pensarán críticamente respecto a su realidad social e histórica. Asimismo, el interés latente por apoyar su desarrollo (se les llame así o de otra forma) caracteriza el estilo de muchos de los docentes del Colegio, y tal vez sea uno de sus rasgos más distintivos de los programas del área Histórico-social en relación a otros planes de estudio. No obstante, no basta con dejar estas habilidades al nivel de "buenas intenciones", sino hay que concretarlas en la enseñanza y trabajarlas sin disociarlas del contenido de la materia.

Para concluir esta sección, presentamos una propuesta de los rasgos que caracterizan a un pensador crítico, en la que tratamos de integrar no sólo los componentes cognitivos, sino también los disposicionales. Un pensador crítico es aquel individuo que:

- Está informado: busca información fidedigna, de primera mano.
- Analiza las situaciones, es reflexivo más que impulsivo.
- Trata de identificar los argumentos que subyacen a la información que recibe.
- Toma en cuenta los hechos o la evidencia lo más objetivamente posible.
- Se forma un criterio propio ante los acontecimientos, no es un simple "eco" de los demás.

- Sabe escuchar y entender los diferentes puntos de vista cuando hay un conflicto o una diferencia de opinión.
- Busca alternativas: no se cierra a un solo camino.
- Se pregunta a quién y cómo benefician ciertas acciones o interpretaciones, anticipa las consecuencias de los actos.
- Se pregunta frecuentemente a sí mismo *qué, cómo y por qué* dice o hace las cosas.
- Puede diferenciar la razón de la emoción, aunque las viva juntas.
- Sabe distinguir sus motivos e intereses personales de los motivos e intereses de los demás.
- Reconoce honestamente sus sentimientos positivos y negativos, sus "sesgos" personales.
- Toma decisiones razonadas.
- Es escéptico: desconfía del rumor y de la información proveniente de fuentes dudosas.
- Es crítico en el sentido positivo del término, no simplemente "crítico".

Como puede apreciarse, la idea de criticidad se puede extender no sólo al pensamiento, sino a la acción. En esta dirección, Coll (1994) apoyándose en R. Young, afirma que el ejercicio de la crítica debiese conducir no sólo a comprender un problema o situación, sino a ofrecer una solución o contrapropuesta que impulse un proceso de innovación o cambio.

Asimismo, vemos que la crítica puede ejercerse no sólo a nivel individual, sino como parte de una organización o colectivo y que implica una responsabilidad o compromiso social. Al entrar en el terreno de lo social y lo afectivo, involucra frecuentemente conflictos de valores e intereses, por lo cual se requiere transparentar y sustentar los criterios o normas desde los cuales se practica, así como sustentar la toma de postura o enfoque adoptado (por ejemplo, cuando se pide a los alumnos un análisis crítico de la trascendencia histórica del cristianismo en la sociedad occidental, de la fidedignidad de la Biblia, o de la intervención del ejército mexicano en el movimiento estudiantil del 68). En este sentido, y en el caso del conocimiento histórico, es evidente que la crítica no puede ser neutral pues se ejerce desde una determinada posición, e interactúa con las otras habilidades de dominio que se describieron anteriormente (relativismo cognitivo, empatía, causalidad).

Unos comentarios finales a este capítulo. Consideramos que la difícil tarea de construir una didáctica específica de la Historia o de las Ciencias Sociales con una orientación constructivista, es una empresa aún en ciernes, pero con expectativas prometedoras si tomamos en cuenta las investigaciones y desarrollos que se vienen realizando.

Si bien sobresalen los trabajos que indagan el desarrollo cognitivo de las habilidades específicas de dominio, notamos que éstos han dejado de ser exclusivamente estudios con intereses de psicología básica o evolutiva, para adentrarse en el campo propiamente de la enseñanza. No obstante, el estudio y evaluación de dichas habilidades de dominio también enfrenta algunos retos, entre los que destacan la conceptualización y construcción de instrumentos más apropiados para su evaluación, sobre todo de tipo dinámico, cualitativo y situacional.

En la mayor parte de los estudios se administra una única prueba para decidir el nivel de manejo de las habilidades y ésta suele ser una prueba estática centrada en resultados. Creemos que es necesario el desarrollo de instrumentos de evaluación dinámicos (en la acepción vigotskiana del término), así como el uso del recurso de triangulación a la hora de realizar dichas evaluaciones. Asimismo, es importante profundizar en el desarrollo de metodologías de enseñanza y materiales curriculares apropiados para enseñar conjuntamente el binomio contenidos-habilidades.

De todas formas, de la línea de trabajo en habilidades de dominio, se desprenden lineamientos importantes respecto a qué tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje son las que fomentan la construcción del conocimiento histórico-social. Como tendencias básicas en el campo, que reflejan áreas de investigación que seguirán ampliándose y consolidando una perspectiva didáctica, identificamos las siguientes:

En primer término, el aprendizaje significativo y contextualizado de los conceptos histórico-sociales y categorías estructurales básicas asociadas a diversas escuelas o paradigmas de pensamiento social. Aquí destaca la necesidad de realizar más estudios acerca de las preconcepciones de los alumnos sobre los contenidos curriculares, los procesos de cambio y transformación conceptual en esta área y la comprensión de textos históricos. Este último aspecto, los procesos de comprensión de lectura, requiere profundizarse en términos de los patrones o estructuras textuales subyacentes (narrativas y expositivas), y desembocar en prescripciones apropiadas para el diseño de textos y materiales curriculares.

Asimismo, se requiere mayor conocimiento sobre las conceptualizaciones epistemológicas y metodológicas de los alumnos sobre las disciplinas histórico-sociales. El manejo de las fuentes históricas, el análisis de las estrategias de trabajo empleadas por el historiador, los procesos de razonamiento y juicio histórico, entre otros, han

mostrado ser elementos clave para la comprensión del conocimiento histórico-social, y requieren de un trabajo explícito en los cursos de Historia.

Finalmente, otro ámbito de importancia es la vinculación de la enseñanza en valores sociales (v.gr. ciudadanía y democracia, tolerancia a las diferencias culturales, justicia social, derechos humanos, etcétera) con la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Aunque el desarrollo del juicio moral y los valores han sido objeto de estudio del constructivismo en cuanto a la psicogénesis de este tipo de conocimiento (v.gr. estudios de Piaget y de Kohlberg), sólo en fechas recientes se están realizando trabajos con esta orientación abocados al diseño curricular en la enseñanza escolarizada (v. *"Proyecto de Educación Moral 6-16"*, para la educación primaria y secundaria, desarrollado como tema transversal en el currículo base español, en Puig Rovira, 1995). En nuestra opinión, sólo integrando la educación valoral al currículo de estudios sociales es posible alcanzar metas educativas como la formación de una personalidad autónoma, la comprensión crítica del entorno social pasado y presente, o bien la toma de conciencia y adopción de una postura sobre esta problemática.

Se necesitan proyectos educativos más amplios, que integren las diversas líneas de investigación y se traduzcan en currículos completos, de mayor alcance e impacto que las investigaciones puntuales. En esta dirección, han comenzado a surgir importantes propuestas curriculares, como serían el proyecto *"History 13-16"*, desarrollado por el grupo de D. Shemilt, y conducido en escuelas de enseñanza media en Edimburgo, Inglaterra, o bien su contraparte española, el *"Taller de Historia"* (1990), del "Grupo 13-16" perteneciente al Proyecto Quirón. A nivel de currículos nacionales, podemos decir que es en estos dos países, Inglaterra y España, donde se manifiestan claras influencias del constructivismo en la enseñanza de la Historia, tanto en el Currículo Nacional inglés, como en el Diseño Curricular Base español.

De ninguna manera estamos soslayando el papel del profesor en el aprendizaje de la Historia. En definitiva, su intervención es crucial en la dirección del desarrollo de las habilidades mencionadas, en la transmisión de una cierta concepción del conocimiento histórico-social y de su metodología, en la selección y administración de los contenidos curriculares, en la decisión de qué y cómo enseñar y evaluar. Por tal motivo, dedicamos el siguiente capítulo al análisis del papel del profesor y a los procesos de formación docente que posibilitan el cambio hacia una perspectiva de enseñanza constructivista.

Capítulo 3

Formación docente y enseñanza reflexiva

3.1 La formación de los profesores desde las perspectivas constructivista y reflexiva

La *formación* es un término estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa, de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes y con las instituciones sociales, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida a realizar. El proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña (Heller, 1977).

Lo anterior remite a la consideración de que la formación profesional del profesor no es posible escindirla de la persona que interactúa en un medio social, institucional y familiar particular. En este sentido, diferenciamos la formación docente de las actividades de entrenamiento o capacitación puntual para el trabajo (sin que ello implique desconocer el valor de éstas). Así, y en el caso particular de este trabajo, nos adherimos a la definición que plantea Marcelo (1989, p. 30), quien concibe a la *formación docente* como:

“El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional.”

Así, cuando se habla de formación pedagógica de los profesores, necesariamente hay que referirse a un proceso de formación integral en la educación como disciplina, con el fuerte compromiso de tomar una posición dentro del campo y de producir conocimiento sobre el mismo. Esto es lo que, según A. Díaz Barriga (1990), permite al egresado de un programa de formación constituirse a sí mismo como un intelectual. En este sentido, pueden diferenciarse las distintas acepciones que suelen darse al término formación de docentes: preparar para una mejor instrumentación didáctica, difundir una cultura pedagógica, o bien coadyuvar al desarrollo de un intelectual en el campo educativo.

Por otra parte, al considerar la trayectoria profesional de los enseñantes podemos identificar, siguiendo a Feiman (1983, en Rodríguez, 1995) que la formación de los profesores es un proceso continuo y complejo, que se concreta en cuatro etapas:

1. Una etapa de *preentrenamiento*, donde el futuro docente, en su propio papel de alumno, experimenta una serie de vivencias propias y recibe la influencia de sus profesores, quienes desde temprana edad transmiten y modelan creencias, comportamientos, valores, metodologías, etcétera, relativas al *cómo* se enseña. Como sostendremos más adelante, estas vivencias tempranas son de suma importancia en la conformación del pensamiento del profesor y guían en gran medida su práctica en el aula.
2. Una fase de *preservicio*, que es la etapa de preparación formal en la docencia, que transcurre habitualmente en un esquema escolarizado y bajo los lineamientos de un currículo orientado a la adquisición de conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos. En el caso de los docentes de bachillerato, es bien sabido que en nuestro medio por lo general no han recibido esta formación, puesto que siendo profesionales de otros ámbitos disciplinarios, entran a dar clases y se forman en la práctica.
3. Una fase de *inducción*, que es algo así como la iniciación en el aprender a enseñar en los escenarios reales, durante los primeros años de la docencia.
4. Una fase de *servicio*, que transcurre a lo largo de la vida profesional del docente, y que incluye todas aquellas actividades (institucionales, colegiadas, personales) que buscan el desarrollo profesional de los profesores y el perfeccionamiento de la enseñanza.

Dadas las características de los profesores participantes en esta investigación, y debido a los objetivos perseguidos por la misma, podemos ubicar nuestro trabajo primordialmente en la última etapa: la formación de docentes en servicio. Por consiguiente, la revisión de la literatura que aquí se ofrece, así como los sustentos de la propuesta de formación que planteamos, se enfocan al proceso enseñanza-aprendizaje tal como ocurre en las aulas del CCH, y enfatizan tanto los aspectos contextuales de la enseñanza, como las funciones de mediación que ejercen los docentes y los contenidos curriculares vigentes.

En opinión de Rodríguez (1995), existe un amplio consenso en que la formación de los profesores debiese incluir como áreas de estudio básicas contenidos sobre educación general, materias de especialización y estudios pedagógicos. No obstante, el problema surge en el momento de tomar una posición determinada y definir con claridad el tipo de conocimientos y destrezas implicados, así como la filosofía y modelo de formación subyacente.

Aunque no es el propósito de este trabajo hacer un recorrido histórico ni un recuento exhaustivo de los modelos de formación docente en nuestro medio, es evidente que éstos han recibido tanto la influencia de los paradigmas psicológicos o pedagógicos prevalentes en un momento determinado y que han estado sujetos tanto a los vaivenes de la política educativa como a los dictados de los organismos internacionales. Lo que aquí nos interesa es lo siguiente:

Siguiendo a Ferry (1991), la formación de los enseñantes orientada a detectar y transformar sus prácticas y problemática, se identifica habitualmente con modelos de corte *funcionalista* centrados en el análisis de las tareas del "buen docente", o bien de orientación *científica*, donde se piensa que el docente lo que tiene que hacer es traspolar o traducir las teorías psicológicas o pedagógicas a su aula, y donde se pretende modernizar (más que transformar) la enseñanza mediante abordajes *tecnológico-operativos* (p.e. la introducción de medios audiovisuales o de computadoras).

En la década de los sesenta y setenta se incorpora en las instituciones educativas nacionales esta visión científico-técnica de la acción pedagógica, que influye decididamente en la formación de los profesores (A. Díaz Barriga, 1990), donde destaca la prevalencia de una tecnología educativa de orientación conductista. Desde esta perspectiva, más que de un proceso de formación del profesional de la docencia, puede hablarse de una preparación que tiene como eje la capacitación o habilitación en técnicas de diseño y enseñanza: confección de objetivos, diseño de textos programados, redacción de cartas descriptivas, elaboración de reactivos de evaluación objetiva, etcétera. La formación se ve así orientada a una preparación para la instrucción eficaz, sustentada en la administración de información y en ejercicios de manejo y control del aula. Según Imbernón (1994), aquí la figura del docente se analizaba desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa, y se trataba de una formación competencial, que veía la solución a los problemas educativos en la transmisión de un conocimiento científico.

Este abordaje de la formación docente puede ubicarse en el llamado paradigma "*proceso-producto*" (Shulman, 1989), donde se asume una relación casuística entre la conducta de los profesores mientras enseñan (proceso) con el rendimiento escolar de los alumnos (producto). Así, era importante identificar y entrenar aquellas conductas o competencias puntuales ligadas a los más altos índices de rendimiento (usualmente entendido como puntuaciones en pruebas o calificaciones por asignatura).

Sin embargo, se ha demostrado que esta aproximación, en sí misma, es insuficiente y hasta ingenua, puesto que deja de lado un abordaje *situacional*, ya que a nuestro juicio la adquisición de habilidades y tecnologías de la enseñanza sólo tiene sentido en la medida en que la formación del docente esté basada en "la

relación del sujeto con las situaciones educativas en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación" (Ferry, ob. cit., p. 102).

Debido a las insuficiencias de las aproximaciones mencionadas, así como por la necesidad de reorientar los procesos de formación docente hacia un enfoque más situacional y humanista, en las últimas décadas surgen, de acuerdo con A. Díaz Barriga (ob.cit.) otras dos tendencias. Una segunda tendencia se orienta a la búsqueda de alternativas pedagógicas emanadas de diversos enfoques: marxismo, epistemología genética, etnografía, teoría de grupos y psicoanálisis, principalmente. Una tercer tendencia "la constituyó la negociación misma de los programas preestablecidos y la búsqueda de una formación *in situ*" (p.20), donde formador y docente trabajan directamente con el grupo de alumnos y en relación a los contenidos de la disciplina que el profesor enseña. Aunque estas tendencias enfrentan contradicciones importantes con los intereses y formas de gestión de las instituciones de educación superior, o bien constituyen casos aislados, tienen el mérito de haber generando visiones alternativas que han contribuido a concebir de otra manera a la docencia, a la organización escolar, a los procesos de aprendizaje y al docente como profesional de la enseñanza.

Nos interesa particularmente destacar la visión de la formación docente que se comienza a trabajar en los ochenta, a partir del influjo del constructivismo y de la corriente crítica.

Con el auge de la psicología cognitiva y del constructivismo, "la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritaria, a partir de ahora lo será el proceso psicológico que apoya esa conducta" (Imberón, 1994, p. 27). A su vez, Postic (1978), clarifica el sentido del cambio en esta nueva perspectiva, cuando afirma que ahora es más importante ver cómo elaboran los profesores la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza en su aula, y en cómo esa elaboración se proyecta sobre los planes de acción de los docentes, así como en su desarrollo práctico. Siguiendo las ideas de Shulman y de Imberón, estamos ante un nuevo enfoque, el *mediacional*, donde el foco de la formación docente cambia al establecimiento de estrategias y habilidades de pensamiento y toma de decisiones, que resalta la capacidad del profesor de sistematizar, procesar y comunicar la información.

Posteriormente surge otro paradigma, el denominado enfoque *crítico*, que también ha sido denominado contextual o ecológico, técnico-crítico o reflexivo-artístico. En realidad, en él convergen ideas de autores ubicados en perspectivas afines aunque no unitarias; podemos mencionar a Stenhouse, Zeichner, Schön, Gimeno Sacristán o Pérez Gómez como algunos de sus representantes. Este paradigma insiste en el estudio de la vida en el aula, enfatiza la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y considera al profesor un agente activo-crítico ante el fenómeno educativo. Aquí el peso de la formación se orienta a dotar al profesorado de instrumentos intelectuales que lo conduzcan a un mayor

conocimiento e interpretación de las complejas situaciones de enseñanza en que se sitúa, pero a la par se interesa por un trabajo comunitario y emancipador, donde el colectivo docente o claustro establece un nexo entre el saber intelectual y la realidad social. Así, para algunos autores será crucial la figura del docente investigador, mientras que para otros, la formación de profesionales reflexivos.

Asociado al modelo crítico, pero a la vez resaltando la importancia de las cogniciones profesor, surge el interés por el estudio del *pensamiento del profesor* (v. más adelante Clark y Peterson, 1990). Este enfoque analiza el papel de las representaciones del docente en la intervención educativa y desde nuestro punto de vista, constituye un importante vehículo para inducir la reflexión crítica en el profesorado en relación a sus propias prácticas de enseñanza.

En nuestro caso particular, el interés de este capítulo es rescatar desde las posturas *constructivista* y *crítico-reflexiva* algunos de los principios y líneas de trabajo relativos al ámbito de la formación y práctica profesional de los enseñantes. Así, este capítulo plantea los fundamentos del programa de formación de docentes de Historia conducido como parte de la investigación de tesis.

En la propuesta se rescatan como ideas rectoras las de autores como Donald Schön (1992) quien concibe al profesor como un *profesional reflexivo*, la reivindicación que hace Ángel Díaz Barriga (1993) de su labor como *intelectual* de la docencia, así como la afirmación de César Coll (1990) de que el docente ejerce una importante función de *mediación* entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante.

Todos estos autores coinciden en que la reflexión (sobre lo que se hace, el por qué y el cómo) es a la vez objetivo y contenido de la formación docente. Y en esta dirección, sus ideas convergen con las de la corriente llamada *enseñanza reflexiva*, que no sólo nos habla de un modelo de formación de profesores, sino que se ha convertido, en opinión de Rodríguez (1995), en una filosofía básica o principio-guía de múltiples planes de estudio, talleres de formación e investigaciones sobre la enseñanza, documentados en la literatura reciente sobre el campo. Sobre el particular, autores como Liston y Zeichner (1993) y Gimeno (1995), ubican gran parte de estos trabajos en lo que se denomina *paradigmas crítico-reflexivos* de la formación del profesorado, aunque hay que reconocer que son muy variadas las visiones de los diversos autores que propugnan por una formación docente reflexiva.

A este punto dedicaremos más adelante un apartado, aquí sólo vale la pena destacar que la tesis central defendida desde dichos abordajes es la siguiente: *sólo si se desarrolla en el profesor la capacidad de reflexión crítica y de autodirección, éste podrá repensar su teoría implícita sobre la enseñanza, sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes, lo que facilitará una reconstrucción de su visión y eventual actuación en el aula.*

En consecuencia, también es importante destacar que no restringimos la formación docente a la adquisición de competencias docentes (un saber-hacer), que son importantes y están presentes en nuestra propuesta, pero que requieren trabajarse en un contexto más amplio. Esto quiere decir que la visión de las necesidades de formación de los profesores incluye de manera conjunta: el análisis de los procesos de aprendizaje e interacción que ocurren en su aula, el privilegiar una revisión crítica de su experiencia práctica, a la par que analizar las representaciones (pensamiento didáctico o teorías implícitas) generadas sobre su propio quehacer. Así, desde la perspectiva que asumimos, el conocimiento profesional de los profesores se articula en tres planos: *conceptual* (el "saber" o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el *práctico* (el "saber hacer", que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia), y el *reflexivo* (el "saber por qué" se hace algo, la justificación crítica de la práctica).

Finalmente, también coincidimos con Ferry (ob. cit.) en que un proceso formativo para la docencia, a diferencia de un proceso donde sólo se intenta la actualización o capacitación, tiene como características:

- Es una doble formación en el sentido que implica aspectos tanto de índole académica como pedagógica.
- Es una formación de tipo profesional, vinculada a determinadas necesidades sociales y ubicada en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica.
- Es una formación de formadores, debido a la importante influencia que a su vez esos profesores ejercerán en el alumnado, influencia que trasciende lo académico y es social en un sentido amplio.
- Es una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma.

En síntesis, hablar de formación implica reconocer la estructuración de un pensamiento propio y fundamentado en el ámbito social, que no se limita a reproducir pasivamente las posiciones de diversos autores, sino que se enfoca a entender éstas desde la estructura conceptual en que son formuladas, a debatir con ellas desde su propia lógica o desde otra diferente, y finalmente, permite una toma de postura y producción propios (A. Díaz Barriga, 1990).

3.2 El docente como mediador del conocimiento y profesional estratégico

Tal como discutimos en el segundo capítulo, desde una postura *constructivista* (Coll, 1990; Gómez-Granell y Coll, 1994) se asume que el alumno no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los demás y en un momento y contexto cultural particular. Este postulado, considerado nodal en este trabajo de investigación, también es compartido por diversos autores que abogan por la formación de los profesores desde una postura crítica reflexiva. Se puede afirmar que el profesor ejerce una importante función de *mediación* entre el alumno y el conocimiento. Dicha mediación puede caracterizarse de la siguiente forma (Gimeno Sacristán, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 243):

"El profesor es 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 transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende."

En consecuencia, puede decirse que tanto sus vivencias y creencias personales, así como los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, aunados a los usos prácticos que resultan de las experiencias continuas que vive cotidianamente en el aula (que involucran a sus estudiantes, las orientaciones metodológicas que sigue, las pautas y formatos de evaluación que aplica, etcétera), configurarán los ejes de la práctica pedagógica del profesor.

Algunas de las preguntas cruciales en este sentido (para las cuales la literatura especializada ofrece pocas respuestas acabadas, si las trasladamos al caso concreto del profesor de bachillerato que enseña Historia), serían: ¿Cómo concibe el docente el conocimiento que enseña?, ¿qué papel se concede a sí mismo en relación con la experiencia del que aprende?, ¿cómo se representa al alumno, qué recursos le concede y qué limitaciones ha identificado en éste?, ¿cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de un campo disciplinar específico?, ¿hace ajustes a la ayuda pedagógica que presta a los alumnos en

aprendizajes o lo deposita gradualmente en sus alumnos?, ¿cómo comprueba la posesión y significatividad del conocimiento en sus alumnos?

En esta tesis se postula que *este tipo de interrogantes debiesen constituir el punto de partida de todo intento de dar formación al profesorado, en la medida en que lo conduzcan a un proceso de revisión crítica e innovación de su enseñanza*. Desafortunadamente, en nuestro medio la mayor parte de los esfuerzos institucionales por apoyar la labor de los enseñantes toman muy poco en cuenta el pensamiento del docente, la realidad de su práctica y sus propias aportaciones didácticas. En este sentido, la formación de los profesores suele restringirse a una idea limitada de capacitación o actualización temática y técnica sobre tópicos puntuales y descontextualizados de su trabajo en el aula.

Históricamente, puede verse que la mayor parte de la investigación y los intentos por formar al profesorado, se centran en el abordaje de la llamada enseñanza eficaz. Desde esta perspectiva, la formación docente se ha centrado en dos aspectos: las características personales de los profesores que los hacen eficaces (la búsqueda del perfil del "buen profesor") y la delimitación de los métodos y técnicas de enseñanza más eficaces. No obstante, estos intentos han enfrentado serios problemas, tanto teóricos como metodológicos: presuponer una estabilidad de rasgos de personalidad con independencia del contexto en que se manifiestan; la *multidimensionalidad* de los métodos de enseñanza y las dificultades en su operacionalización; la falta de control de variables en el escenario natural; la imposibilidad de conformar grupos de experimentación equivalentes, entre otras (Coll y Solé, 1990). Esto ha conducido a que actualmente se revalore cada vez más lo que ocurre efectivamente en el salón de clases como objeto de investigación en el campo de la *interacción educativa* y que *asimismo* constituya el punto de partida de todo intento por aportar al profesorado más elementos para realizar su tarea docente.

Coll y Solé (1990), argumentan que la clave del análisis de la interacción profesor/alumno residirá en comprender cómo se produce (cuando se produce) una construcción conjunta de significados, y cómo a través de ella, el profesor consigue andamiar el progreso de sus estudiantes.

La metáfora del *andamiaje* de Jerome Bruner permite explicar el papel mediador del docente, quien en su calidad de agente educativo presta al aprendiz una serie de ayudas o apoyos -"andamios"- para acercarlo a su nivel de desarrollo potencial (zona de desarrollo próximo), sucediendo que dichas ayudas se retiran progresivamente conforme al alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje (cesión y traspaso del control y la responsabilidad).

Un docente experto y estratégico, no presta tales ayudas indiscriminada ni rígidamente, sino que sabe ajustar su ayuda pedagógica en función de sus alumnos, del contexto y de la tarea.

Ahora bien, desde el abordaje constructivista que pretendemos dar a este trabajo, será fundamental identificar cómo se puede inducir la transición de un docente dispensador de información y de un estudiante como receptor de la misma, a una visión donde el profesor realmente provea un andamiaje apropiado y el alumno sea un constructor activo de su propio conocimiento.

Consideramos que un gran reto que se enfrenta en el terreno de la formación docente es cómo inducir al profesor a tomar conciencia de dichos mecanismos, para que pueda manejarlos propositivamente y generar alternativas a su práctica profesional. No obstante, para que dicho ajuste de la ayuda pedagógica sea eficaz, es necesario que se cubran dos características (Onrubia, 1993):

- a) Que el profesor tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, y
- b) Que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento.

Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos.

Hay que acotar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no. Es por ello que Onrubia (ob. cit.), propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica, que se acompaña de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa pero flexible y situacional de la enseñanza. Esto es, precisamente, lo que caracteriza a un *docente estratégico*, quien va más allá de la pretensión de simplemente seguir al pie de la letra el programa del curso o la carta descriptiva que le impone la institución, o de aplicar “trasplantando” técnicas y recursos didácticos.

En una línea de pensamiento similar, Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991), consideran que la actividad docente y los procesos mismos de formación del profesorado, deben plantearse con la intención de *generar un conocimiento didáctico o saber integrador*, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente. El hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. La utilización de las situaciones problemáticas reales que enfrenta el docente, son la plataforma para construir el

conocimiento didáctico integrador al que se hacía antes referencia. En su propuesta de formación para docentes de ciencias a nivel secundaria y bachillerato, estos autores parten de la pregunta: *¿Qué han de saber y saber hacer los profesores?*, a la cual responden con los siguientes planteamientos didácticos:

1. Conocer la materia a enseñar.
2. Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo.
3. Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de la disciplina.
4. Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual.
5. Saber preparar actividades.
6. Saber dirigir la actividad de los alumnos.
7. Saber evaluar.
8. Utilizar la investigación e innovación en el campo.

Desde un enfoque constructivista como el asumido por los autores que hemos venido revisando, la formación docente no puede abordarse en un plano individual, porque ello no permite superar del todo la imagen espontánea y a veces simplista de la enseñanza. Por el contrario, se aboga por un trabajo colectivo o colegiado, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos planteados, congruente con los resultados de la investigación educativa, donde colaboren pedagogos, especialistas en la materia, en procesos psicológicos y psicosociológicos, etcétera. Dichos equipos de trabajo requieren integrar en su labor tres dimensiones, como espacio de referencia inmediato y soporte del saber didáctico (Gil y cols., ob. cit.):

- 1) Naturaleza y características de la materia a enseñar: estructura interna, coordenadas metodológicas, epistemológicas y conceptuales.
- 2) Proceso enseñanza-aprendizaje: procesos implicados en la apropiación o asimilación del conocimiento por parte de los alumnos y en la ayuda pedagógica que se les presta.
- 3) Práctica docente en la materia, en el sentido de una experiencia críticamente analizada.

A las anteriores agregaríamos una dimensión más: el análisis de la propuesta educativa contenida en el currículo de referencia (en nuestro caso, el del área Histórico-Social del bachillerato CCH).

3.3 La importancia del estudio del pensamiento del profesor y de la reflexión en, sobre y para su práctica docente

Se puede afirmar que un principio que preside las relaciones interpersonales en el aula, es que la representación que uno se forma del otro es por un lado un filtro que conduce a interpretar y valorar lo que se hace, pero también puede modificar el comportamiento en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación.

En la literatura reportada, las representaciones o concepciones del profesor, que se han aglutinado en el término genérico de "*pensamiento del profesor*" (Clark y Peterson, 1990), en realidad recogen conceptos y metodologías diversas empleadas en el estudio del conocimiento profesional del profesorado; así, a los procesos implicados se les ha denominado "creencias", "conocimiento práctico", "pensamiento práctico", "modelos o estilos de enseñanza", "teorías implícitas", entre otros términos.

Lo que nos interesa por el momento enfatizar, es que los resultados de gran parte de estos trabajos refutan las tesis de que el conocimiento didáctico del profesor es de naturaleza exclusivamente técnica o por el contrario, eminentemente práctico. Más bien, el conocimiento del profesor, en su calidad de profesional de la enseñanza, es de índole experiencial y constituye una síntesis dinámica de experiencias biográficas constructivas que se activan por demandas del sistema cognitivo y están en función de los contextos, directrices y conflictos que plantea la cultura organizada de la escuela.

Aunque los estudios sobre el pensamiento del profesor han comenzado a proliferar, plantean aún más interrogantes que respuestas. En diversas investigaciones realizadas, se ha encontrado que "los profesores no parecen seguir para planificar su trabajo el <<modelo racional>> que normalmente se prescribe en los esquemas de formación y en la planificación del curriculum" (Sancho, 1990, p.101). La mayoría de los profesores estudiados no comienzan o guían su trabajo en función de unos objetivos específicos, sino más bien en función del contenido que van a enseñar y del lugar donde la tarea docente va a realizarse; así, su unidad de planificación es la actividad y no el objetivo (al menos como lo entienden los modelos conductuales de sistematización).

Ahora bien, en este trabajo sostenemos que el conocimiento del pensamiento didáctico del profesor es un elemento insoslayable cuando se aborda un proceso de formación docente. Es más, algunos autores identificados con la postura

constructivista (Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa, 1991), lo articulan dentro de las que consideran son tesis centrales de un programa de formación de profesores, puesto que:

- Los profesores tienen ideas, comportamientos y actitudes sobre los que hay que conectar cualquier actividad de formación.
- Un buen número de dichas creencias y comportamientos sobre la enseñanza son acríticos, y conforman una "docencia de sentido común", que siendo fuertemente resistente al cambio, se convierte en un obstáculo para renovar la enseñanza.
- Dicha problemática sólo es superable, como aquí se sostiene, si se realiza un trabajo docente colectivo, reflexivo e innovador.

La existencia y relevancia del pensamiento y comportamiento espontáneo del docente de nivel medio y superior se encuentra ampliamente documentada en la literatura psicológica, siendo ésta una cuestión que ha sido tratada por autores tan importantes como Driver, Shuell, Hewson, Resnick, Novak o Gil, entre otros. Algunas de las ideas espontáneas del docente que se han documentado en profesores que enseñan ciencias naturales, y que revisten interés para nosotros, dado que serán enfocadas en el programa de formación previsto, son (v. Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa, 1991):

- Los docentes tienen una visión simplista de lo que es la ciencia y el trabajo científico.
- Reducen el aprendizaje de las ciencias a ciertos conocimientos y a lo sumo algunas destrezas, olvidando aspectos históricos y sociales. Se sienten obligados a cubrir el programa, pero no a profundizar en los temas.
- Consideran que es algo "natural" el fracaso de los estudiantes en las materias científicas, ya sea por una visión fija de las capacidades intelectuales, debido al género de los estudiantes o a su extracción social.
- Suelen atribuir las actitudes negativas de los estudiantes hacia el conocimiento científico a causas externas, ignorando su propio papel.
- Sorprendentemente, tienen la idea de que enseñar es fácil, cuestión de personalidad, de sentido común o de encontrar la receta adecuada, y son poco conscientes de la necesidad de un buen conocimiento de cómo se aprende.

Dentro de esta línea de análisis del pensamiento del profesor, Guimerá (1993), reporta un trabajo que constituye un antecedente importante al nuestro. Esta autora entrevistó profesores catalanes de Historia del nivel BUP (cursado por estudiantes entre 14-18 años, y por tanto relativamente equiparable a nuestro bachillerato). Encuentra que la adscripción de los profesores a una u otra corriente historiográfica se corresponde directamente con visiones claramente diferenciadas

de la Historia en particular. Aunque la corriente historiográfica preponderante fue la marxista, también comentaremos, como contrapunto, la visión de los profesores que se adscribieron a una perspectiva positivista. Los profesores de orientación marxista pensaban que:

- La capacidad mental y de aprendizaje de sus alumnos no es fija, sino que puede modificarse.
- Consideraban muy importante estimular el razonamiento lógico de sus alumnos y la adquisición de un pensamiento crítico y propio.
- Intentaban ofrecerles visiones sociales e históricas diferentes.
- Como principales dificultades de sus alumnos, planteaban la comprensión del tiempo y el relativismo históricos.
- Enfatizaban la importancia de fomentar lo que denominaron actividades audiovisuales y de la participación activa del alumno en clase.

Por su parte, los profesores que se identificaron a sí mismos con una visión positivista de la Historia y de su enseñanza, pensaban que:

- Los alumnos no tienen grandes dificultades para entender el tiempo y el relativismo históricos.
- Otorgaban gran importancia a la memoria en el proceso de aprendizaje.
- Utilizaban el libro de texto como material fundamental de trabajo.

Un dato interesante fue que, independientemente de su adscripción teórica, estos docentes otorgaban a la Historia un carácter eminentemente formativo (más que intelectual o cognoscitivo), pues consideran que sirve sobre todo para enseñar una serie de valores cruciales para la formación de los futuros ciudadanos. Entre dichos valores, destacaron la formación integral de la persona, la adquisición y apreciación de la cultura, el desarrollo de una memoria histórica y de un espíritu crítico, pero sobre todo, valores ciudadanos como la solidaridad, la tolerancia, el respeto a otras culturas y la preparación para la vida. Como puede verse, este trabajo pone de manifiesto la importancia del pensamiento del profesor, de su posición historiográfica particular y de sus ideas sobre la enseñanza de la Historia, como factores clave que presiden su labor en el aula.

En síntesis, así como se ha demostrado en múltiples estudios que las preconcepciones o teorías implícitas del alumno son el punto de partida de su proceso de aprendizaje, también lo son para el profesor las teorías implícitas que

tiene sobre la enseñanza, en la forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico; de ahí la importancia que tiene su estudio y la necesidad de articularlas en una propuesta de formación docente.

Un segundo aspecto de gran importancia para este trabajo, es la idea de una formación docente orientada por la *reflexión*.

El concepto de reflexión en sí es complejo, puede asumir múltiples connotaciones según la disciplina o perspectiva asumida. El concepto de pensamiento reflexivo de parte del profesor así como de enseñanza reflexiva, se encuentran ya en John Dewey, en su libro *¿Cómo pensamos?*, publicado por primera vez en 1910, y después corregido y aumentado en 1933. El autor diferenciaba el pensamiento reflexivo del rutinario, y afirmaba que el primero debería constituir un objetivo central de la educación. Aunque el texto se orienta al desarrollo del pensamiento reflexivo y de la comprensión en los estudiantes, también plantea la importancia para el desarrollo profesional de la docencia de un examen activo y persistente de parte del profesorado de su propia práctica, del análisis de sus decisiones y acciones educativas. Para este autor, el pensamiento reflexivo es "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1933/1989, p. 25).

En el caso concreto de este escrito, particularmente nos interesa la conceptualización que plantea al respecto Donald Schön (1992), quien considera a la reflexión un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional dado. Por su parte, Gimeno (1995, p. 2), dice que "reflexionar supone dialogar pública o privadamente, en silencio o en voz alta, leyendo la realidad a partir del texto argumental propio y/o en conjunción con otros textos".

En el terreno de la formación docente, la reflexión puede cumplir uno o varios de los siguientes propósitos:

- Deliberar acerca de la enseñanza, obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir propositivamente la enseñanza, sucediendo que la reflexión se convierte en una forma de mediación instrumental de la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia.

Aunque resulta obvio, es importante decir que la reflexión no es un fin en sí misma, ni una técnica puntual, ni puede ser independiente de los contenidos sobre los que se reflexiona. En todo caso, está condicionada por la finalidad que se

persigue, por la orientación que se tiene y por el nivel de profundidad que se propicia.

Schön se ha pronunciado en contra de la racionalidad técnica que impera tanto en el currículo universitario como en el propio de la formación de los profesionales de la enseñanza, y propugna por una formación que denomina el "práctico reflexivo". La propuesta del práctico reflexivo se sustenta en una racionalidad práctica, donde la formación de los profesionales enfatiza la acción práctica mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual sólo puede alcanzarse por la vía de procesos de deliberación, debate e interpretación. De esta manera, la práctica profesional no consiste en la aplicación o trasplante de los conocimientos teóricos ofrecidos en el aula universitaria o normalista. Por el contrario, una práctica profesional reflexiva "es una continua reflexión crítica sobre nuestras percepciones, pensamientos y acción, y reflexión sobre el contexto profesional de práctica, con la perspectiva de desarrollar y cambiar nuestra propia práctica y el contexto social de la enseñanza" (cit. Rodríguez, 1995, p. 43).

Desde esta perspectiva, las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y en su aula, dependerán de la propia construcción que haga de situaciones donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (las denominadas "zonas indeterminadas de la práctica profesional"). A lo largo de estas dos últimas décadas se ha comenzado a entender que dichas zonas indeterminadas son centrales en la práctica profesional y por ello "los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional" (Schön, 1992, p. 21). Aquí encontramos una clara coincidencia entre las perspectivas constructivista y crítico-reflexiva: el profesor (re)construye los saberes pedagógicos que orientan su práctica en un contexto situacional específico. Vemos asimismo una convergencia en los rasgos que definen la reflexión: es continua, sistemática, instrumentalizada y no hay soluciones prefabricadas.

En un esquema de racionalidad técnica, se separa el pensar de la puesta en práctica, y el maestro se convierte en una especie de técnico (en el sentido peyorativo del término). Cuando se concibe al docente como el mero aplicador de la propuesta pensada por otros, de acuerdo con A. Díaz Barriga (1993, p.69), el profesor "deja de ser no sólo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente, el intelectual responsable de la misma, para visualizarlo como un operario en la línea de producción escolar". Por el contrario, cuando se vislumbra al docente como un práctico reflexivo, su papel no es en este caso el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional que rescata su autonomía intelectual.

Complementando lo anterior, desde la perspectiva de los teóricos de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989), esta propuesta se estructura alrededor de unas prácticas educativas "auténticas" (significativas, con sentido, funcionales y culturalmente congruentes) en vez de "sucedáneas" (artificiales y descontextualizadas) que pretenden ayudar a los docentes y a sus estudiantes a adquirir las formas de "arte" que resultan esenciales a su competencia académica, personal o profesional.¹

Schön identifica dos formas de reflexión: en y sobre la práctica. La reflexión en la práctica se produce en medio de una acción presente, sin llegar a interrumpirla, y "nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo" (ob. cit., p. 37). A su vez, reflexionar sobre la acción implica retomar "nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado" (p.36), esto sucede cuando el hecho se ha producido ya, o bien en medio de la acción, cuando nos detenemos a pensar sobre ella. En opinión de Rodríguez (1995) debe agregarse un tercer tipo: la reflexión para la acción, que da salida a las dos anteriores, porque mientras examinamos nuestras acciones pasadas y presentes, podemos generar un conocimiento que informe y oriente respecto a las que ocurrirán a futuro. Esto permite una mejora y extensión del conocimiento de los enseñantes.

Y cuando se habla del conocimiento de los enseñantes, lo que nos interesa sobre todo es su conocimiento profesional, es decir, el que un docente emplea cotidianamente para afrontar las situaciones que se le presentan en la práctica, en su aula, con sus alumnos, ante contenidos curriculares concretos. Este conocimiento ha sido construido por el profesor, es un reflejo de su pensamiento y está en función de las experiencias profesionales y personales en que se ha desarrollado.

En opinión de Henderson (1992), un profesor reflexivo adopta un enfoque constructivista en su enseñanza puesto que, aparte de estar preocupado por el contenido académico o por las habilidades básicas que tienen que desarrollar los alumnos, se pregunta a sí mismo por la manera en que aprenden los alumnos, por la relación entre lo que trata de enseñar con los intereses y experiencias personales de éstos. Un profesor reflexivo adopta una perspectiva constructivista en la medida en que es consciente de que no basta con que el alumno memorice bajo coerción, sino que es mejor estimular la participación activa y la motivación

¹ En este sentido, una *profesión* no se define únicamente por las disciplinas académicas en que se sustenta, sino que en realidad se conforma por comunidades o culturas de practicantes (en este caso, los profesionales de la enseñanza), quienes comparten no sólo un conocimiento de índole científica, sino creencias, actitudes, valores e intereses, formas de pensar, hablar y comportarse. De esta forma, aprender una profesión implica un proceso de aculturación, donde resaltan la importancia de la actividad y del contexto, los cambios en la visión del mundo del individuo y la adopción de un sistema de creencias compartido.

por aprender. Al poner esta teoría en práctica, el profesor requiere articular en su enseñanza la materia que imparte con las características, antecedentes, necesidades e intereses de los alumnos, a la par que conocer sus propias necesidades, creencias y valores sobre la enseñanza. De esta manera, en el proceso de prepararse para ser un profesor constructivista, el docente se convierte a la vez en un estudiante de su propia forma de enseñar, es decir, en alguien que indaga sobre su propia práctica como enseñante.

Estamos aquí avanzando lo que constituye propiamente un ciclo de reflexión sobre el proceso de enseñanza, donde se involucran no sólo las acciones o prácticas de enseñanza en su sentido más estricto, sino también toman presencia procesos complejos de (auto)observación, problematización, toma de decisiones, planificación, generación de conocimientos, etcétera.

En particular, quisiéramos hacer algunas acotaciones respecto a la labor de *planificación* de la enseñanza que realiza el profesor, tomando como referente los estudios sobre su pensamiento y acción práctica. Clark y Peterson (1990) realizan una amplia revisión sobre diversos estudios que abordan el tema, y concluyen que el profesor no actúa siguiendo modelos formales de sistematización de la enseñanza al estilo tyleriano, ni proceden aplicando teorías científicas, ni tampoco elaboran estrategias de intervención derivadas de teorías puntuales de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, ya antes se mencionó que tampoco deciden su práctica en función de declaraciones de objetivos curriculares (v. Hernández y Sancho, 1994). Por el contrario, Yinger (1977, en Clark y Peterson, 1990), ha establecido que el diseño de la instrucción o proceso de planificación del profesor consiste en la delimitación de la situación problemática que enfrenta en su aula, donde el punto de partida son una serie de opciones y dilemas relativos a las características de sus alumnos, la organización de la enseñanza, los materiales de estudio y el tiempo disponible. Además, es en función primordialmente de su experiencia previa que el profesor afronta dichos dilemas y establece metas previsibles. Asimismo, se ha visto que muy pocos profesores operan con planes de clase explícitos altamente estructurados.

Los autores mencionados coinciden en que la adopción de modelos de toma de decisiones racionales, formales, científicos y altamente estructurados, no es realista en el contexto de la práctica de la enseñanza. Por el contrario, la investigación conducida con los docentes indica que al planificar, los profesores se ven inmersos en un proceso de resolución de problemas que es práctico y situacional, antes que científico-racional. De ahí se explica el fracaso de los intentos de formar al docente capacitándolo en modelos de enseñanza teóricos y descontextualizados. En el siguiente apartado se discutirá que un abordaje más productivo para la formación del profesorado es el que parte de concebir al diseño de la enseñanza como un tiempo para *pensar la práctica* y un *proceso de resolución de problemas* (Gimeno Sacristán, 1996).

3.4 La formación docente en un ciclo de enseñanza reflexiva

En concordancia con los cambios sociales actuales, la institución educativa constata que resultan francamente inapropiados los modelos de formación docente caracterizados por una orientación academicista y tecnocrática, centrados en proyectos educativos unitarios con pretensiones de universalidad, rígidamente enraizados en una cultura normalizada. En opinión de Gimeno Sacristán (1995, p.8), en estos momentos lo que se requiere es una formación más profunda y cualificada, comprometida con un proyecto de cambio, puesto que "si en algo coinciden los nuevos paradigmas de formación de profesores...es en prever para los docentes actuaciones más autónomas, y asentadas en los criterios profesionales de éstos, para abordar los retos de una práctica compleja, abierta e imprevisible."

Desde nuestro punto de vista, el surgimiento de la propuesta de una formación docente que regresa a considerar la experiencia o saber práctico del profesor y que privilegia su pensamiento y sus capacidades de reflexión, es en gran medida una respuesta contra la racionalidad técnica de los modelos de capacitación donde se enfatizaba el desarrollo puntual de destrezas o competencias laborales. Ya en el inicio de este capítulo, mencionamos que dichos modelos imperaron desde los años sesenta hasta mediados de los ochenta, pero demostraron su incapacidad para dar cabal respuesta a la complejidad de los problemas que enfrentan los docentes.

Así como hoy en día podemos hablar de diversas interpretaciones del constructivismo, algo similar ocurre cuando nos referimos a la reflexión del profesor o a la enseñanza reflexiva. En este trabajo en particular se sigue la línea de pensamiento iniciada por D. Schön, que como antes vimos, coincide en puntos importantes con las tesis constructivistas revisadas en el segundo capítulo. Asimismo, encontramos que estas ideas guardan paralelismo con algunos autores ubicados en la corriente crítica aplicada a la formación docente (Liston y Zeichner, 1993), así como con la propuesta del ciclo de enseñanza reflexiva elaborada por Smyth (1989), y adaptada a la solución de problemáticas curriculares por Villar Angulo (1995), y al proceso de formación docente por De Vicente (1995). Con base en una adaptación e interpretación propia de las concepciones de estos autores, fue que se diseñó y condujo la propuesta concreta para la formación docente de esta tesis, que se describe en el capítulo cinco. En este apartado el interés se centra en establecer los fundamentos de la misma.

D.Schön establece toda una serie de sustentos acerca de cómo ocurre el proceso de formación de un profesional reflexivo, apoyado por un tutor experto en escenarios naturales, propios de su práctica profesional. Para este autor es central "la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial" puesto

que los estudiantes aprenden las formas de arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos. Se les ayuda a hacerlo así gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros "prácticos reflexivos" más experimentados, que usualmente son los profesores, pero pueden serlo también los compañeros de clase o pares, de ahí que se privilegie no sólo el diálogo enseñante-aprendiz, sino la reflexión colectiva.

Existen cuatro constantes en la reflexión práctica propuesta por Schön que hay que tomar en cuenta al examinar la acción de los profesionales (en este caso de los docentes):

- Los medios, lenguajes y repertorios que emplean los docentes para describir la realidad y llevar adelante determinadas acciones.
- Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva.
- Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés.
- Los roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional.

Puede observarse que dichas constantes son congruentes con la necesidad de conocer el pensamiento del profesor y de conducir un análisis de la interacción educativa. Esto es central para esta tesis, puesto que de acuerdo con el modelo de formación del práctico reflexivo, si los educadores se lo proponen, pueden llegar a sistematizar el conocimiento en la acción, y desarrollar nuevas formas de comprensión de su labor, cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta.

Por otra parte, también es importante mencionar que la práctica o acción del profesor no sólo supone conocimientos disciplinarios o técnicos, sino que abarca intencionalidades, emociones, motivos, compromisos éticos, opciones de valor. Es decir, en las acciones de los enseñantes se combinan e interactúan circunstancialmente elementos de la realidad, intereses cognitivos y razones subjetivas. Por ello no puede prescribirse a priori ni la solución ni la opción pedagógica, ni los textos sobre psicología educativa o didáctica pueden tipificar o resolver completamente los problemas reales de la práctica.

Sin embargo, el enfoque de la práctica-reflexiva corre el riesgo de limitarse a una apropiación pragmática y simplista de parte de los educadores. En opinión de Osorio (1995, p. 3), para que no se incurra en una visión reduccionista, "la práctica reflexiva debe llevarnos a formar educadores capaces y competentes para articular la racionalidad técnica propia de nuestro campo con una ética transformadora, que

promueva más autonomía y libertades creadoras en los mismos educadores". Es decir, se requiere la concurrencia de ideas, compromisos y realidades.

John Dewey (1933/1989) decía que una enseñanza reflexiva es aquella que involucra tanto disposiciones intelectuales como afectivas, las cuales permiten responder positiva y oportunamente a personas y situaciones sociales. De esta manera, involucra: en primer término, una disposición cognoscitiva o *apertura mental*, acompañada de un sentido de *responsabilidad* que permite realizar elecciones y asumir compromisos eminentemente morales, pero ambos aspectos se ven permeados del componente afectivo, que para el autor se traduce en *entusiasmo*; como fuerza interna necesaria para lograr una auténtica reflexión.

"La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la situación contextual (vida y funcionamiento del aula y centro educativo) y la realización de expresiones de pensamiento crítico: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto y sustrato de la clase -quiénes son los alumnos que están en un grupo de clase y qué vienen a aprender a la institución escolar...La competencia de la reflexividad es la quintaesencia de un profesor experto" (Villar Angulo , 1995, p.p.16-17).

Integrando a los autores revisados en este trabajo, puede caracterizarse a la enseñanza reflexiva como aquella que:

- Atiende el desarrollo pleno de las capacidades de la persona (profesores y alumnos), tanto en las esferas cognitiva como afectiva, moral y social.
- Promueve el desarrollo de capacidades que permiten analizar críticamente tanto los contenidos curriculares como las situaciones prácticas que se enfrentan en torno a los mismos.
- Desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura.
- Privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana por encima de la apropiación memorística, acrítica y descontextuada de éstos.
- Presta atención especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones existentes en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos.

El camino que recorre una persona hasta convertirse en un profesional reflexivo que practica la enseñanza reflexiva, evidentemente no es del todo o nada. Involucra la construcción progresiva del conocimiento, la cual no está exenta, como

vimos en los capítulos anteriores, de rupturas y contradicciones. Ahora bien, desde el punto de vista de los procesos cognitivos involucrados, el ejercicio de la reflexión implica diversos niveles o fases en su construcción y empleo, por lo que puede decirse que es un conocimiento de índole metacognitiva. En este terreno, la metacognición implicaría la adquisición de estrategias que permitan en su caso, al profesor o al alumno, tanto conocer como autorregular las metas y actividades propias de las tareas que enfrentan. En gran medida el nivel y profundidad de dichas destrezas metacognitivas es lo que permite diferenciar al experto del novato.

En relación a lo anterior, Ewert (1991), tratando de seguir el pensamiento de J. Habermas, plantea la existencia de tres diferentes etapas en el proceso reflexivo, que a grandes rasgos corresponden a las tres formas de conocimiento y los tres intereses cognoscitivos del autor original:

1. *Racionalidad técnica*: Aquí la reflexividad se preocupa por el logro de alguna meta o fin determinado, en un nivel de conocimiento analítico-empírico. En el caso de un profesor, el interés dominante se centraría en la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico o psicológico para lograr ciertos efectos esperados en su labor como enseñante. En este sentido, la reflexión es de índole pragmática.
2. *Acción práctica*: Este sería un nivel de reflexión hermeneútica-fenomenológica, donde se busca la comprensión de la interacción entre los sujetos. Al docente en este caso le interesa clarificar los factores que subyacen a las metas y proyectos educativos, los aspectos contradictorios en ellos, así como la valoración de las consecuencias educativas de la acción o práctica docente. Es decir, aquí el profesor intenta describir y clarificar los modelos y teorías personales de enseñanza.
3. *Reflexión crítica*: Es un nivel crítico-teórico, donde según Ewert, "la reflexividad emplea una teoría emancipatoria de la verdad", en el sentido de que el docente articula una serie de criterios valorales y éticos en relación a las acciones prácticas realizadas. El interés del profesor se centra en este caso en la revisión crítica de los sustentos que condicionan y limitan la práctica docente. Es decir, aquí se habla de una educación emancipadora, donde el profesor asume como responsabilidad promover en sus alumnos una comprensión crítica del conocimiento escolar y de la realidad que los circunda, a fin de que no se adapten pasivamente a ésta. Como puede verse, este nivel implica la formación en y la enseñanza de valores.

El supuesto nodal de la enseñanza reflexiva aplicada a la formación docente es el siguiente: *el llegar a comprender el pensamiento, el discurso y la acción de los profesores en contextos educativos singulares, constituye una estrategia formativa muy potente, que les permite elevar tanto el entendimiento de su labor profesional como modificar los esquemas conceptuales con que enfocan su práctica en el aula.*

Smyth (1989), se ha encargado de traducir este supuesto en lo que llama cuatro formas de acción o movimientos en la reflexión del profesorado: descripción, información, confrontación y reconstrucción. En el caso de este trabajo, éstas se adaptaron para explicar el ciclo de enseñanza reflexiva en que se implicarían los profesores participantes en el programa de formación docente. Las fases del ciclo de enseñanza reflexiva, dirigida al perfeccionamiento profesional de los enseñantes, se retoman de la siguiente manera:

1. *Descripción*: Implica una forma de acción en la que los profesores reflexionan acerca de sus acciones, describen sus conocimientos, creencias y principios que orientan su práctica. En síntesis, responden a la interrogante "¿Qué hago?" a fin de describir su práctica, hacerla consciente, accesible y revelar su significado. En opinión de Villar Angulo (ob. cit.) las descripciones que hacen los profesores de su enseñanza, convierten a ésta en "un texto escrito que utiliza el lenguaje literario de los profesores... comprime los hechos y dilemas que conforman el conocimiento tácito de los profesores" (p. 38). Esto va a posibilitar, en un momento posterior, problematizar su enseñanza y hacerla susceptible al cambio

2. *Información*: Aquí la cuestión orientadora de la acción es "¿Qué significa esto?". Según los autores revisados, aquí los docentes "destapan sus teorías de rango medio, explicativas o locales que informan su acción docente" (idem, p. 39); de esta manera develan sus propios principios pedagógicos, sus teorías subjetivas de la enseñanza, y frecuentemente, lo que antes denominamos sus creencias de sentido común sobre la enseñanza. En el caso de esta investigación, el interés se centra, en esta fase, en que los docentes puedan establecer inferencias y relaciones explicativas acerca de los hechos y resultados de aprendizaje encontrados en su clase, llegando a enunciar algunos principios explicativos que evidencien la "teorización" de su práctica como enseñantes. En consecuencia, adoptamos como recursos metodológicos clave para esta fase, el acopio y revisión crítica tanto del discurso y producciones del propio profesor, como el análisis de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, así como de sus principales dificultades y concepciones erróneas.

3. *Confrontación*: Se propone como interrogante central "¿Cómo he llegado a ser así?" y los profesores buscan constatar y explicar sus ideas y prácticas en el contexto educativo y curricular que les es propio. En nuestro caso, esta fase constituye el momento de retomar los principios constructivistas como plataforma explicativa del proceso enseñanza-aprendizaje. También es un momento clave para el trabajo de cuestionamiento entre colegas al interior de los grupos de docentes, donde es básico que se den cuenta que no existe el método de enseñanza ideal ni prescrito, sino que la docencia es un proceso de construcción de soluciones fundamentadas para un contexto particular. Asimismo, es un momento propicio para la discusión de los supuestos, valores y metodologías de trabajo asociadas al contenido curricular y al proyecto educativo de su institución, así como de las razones sociales que le dieron origen.

4. *Reconstrucción*: Esta fase culmina el ciclo reflexivo, y aunque en cierta forma está presente a lo largo de las demás², se centra en la cuestión "¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?", por lo que se orienta a la generación u optimización de una configuración innovadora de la enseñanza, en nuestro caso basada en el constructivismo y centrada tanto en los aspectos psicopedagógicos como en el análisis de los contenidos curriculares. La reconstrucción implica una reestructuración, puesto que los profesores recomponen, alteran o transforman sus supuestos y perspectivas sobre su propia acción, adoptando un nuevo marco, al restablecer el equilibrio inicial cuestionado en las fases anteriores (Villar, ob. cit.). La reconstrucción puede centrarse tanto en las acciones como en los argumentos que las justifican, es decir, puede reconstruirse tanto el pensamiento como la práctica de los enseñantes, el *ver* y el *hacer*.

Esta es una fase muy compleja, donde la reconstrucción de la acción del profesor puede entenderse de tres modos:

- Como *mediación instrumental de la acción*, en que se aplican a los problemas soluciones externas ya encontradas por otros autores o colegas como efectivas. En este caso, el conocimiento experto y externo apoya al docente quien trata de emular los modos de hacer que se han mostrado valiosos. En el caso de este trabajo, sería el caso si los profesores de Historia rescataran propuestas, materiales y estrategias didácticas elaboradas y probadas por los autores de la corriente constructivista (vgr. las del equipo de Carretero y Pozo, el taller de Historia del Grupo 13-16, los mapas conceptuales propuestos por Novak y Gowin u Ontoria, etcétera).
- Como *deliberación entre diferentes perspectivas*, donde el equipo docente revisa diversos puntos de vista, a menudo opuestos, sobre cómo mejorar la enseñanza en una situación determinada. En nuestro caso, la idea será revisar diversas propuestas (alternativas o complementarias), tanto planteadas por otros autores como propias de la experiencia de los profesores participantes, a fin de ponderar su viabilidad según el objeto y circunstancias de la enseñanza.
- Como *reconstrucción crítica de la experiencia y de la práctica anterior*, donde de modo colegiado y cooperativo, dentro del contexto de trabajo específico, los docentes intentan cambiar lo que se hace. La reelaboración de parte de los docentes, de las secuencias didácticas completas y su impartición, ejemplifican esta posibilidad.

² En realidad, las fases descritas se superponen, no implican cortes abruptos ni rígidos, aunque sí un continuo en el que el énfasis va cambiando. Sobre todo (y esto lo corroboramos empíricamente, v. capítulos cinco y seis) la preocupación de los docentes por llegar a una reestructuración ("cómo cambiar mi práctica y hacer mejor las cosas") está presente en todo momento, desde el diagnóstico mismo

Podemos encontrar un acentuado paralelismo entre estas ideas y las de diversos autores que conciben a la formación docente como un proceso de resolución de problemas, de investigación sobre la práctica o de investigación acción. Este es el caso de Gimeno Sacristán (1996, p. 314), quien afirma que la formación del docente en procesos de planificación de la enseñanza implica darle la oportunidad de pensar reflexivamente su práctica; el autor hace una descripción interesante del proceso, equiparable tanto a las ideas del ciclo de enseñanza reflexiva, como a las de un proceso de investigación-acción sobre la propia docencia:

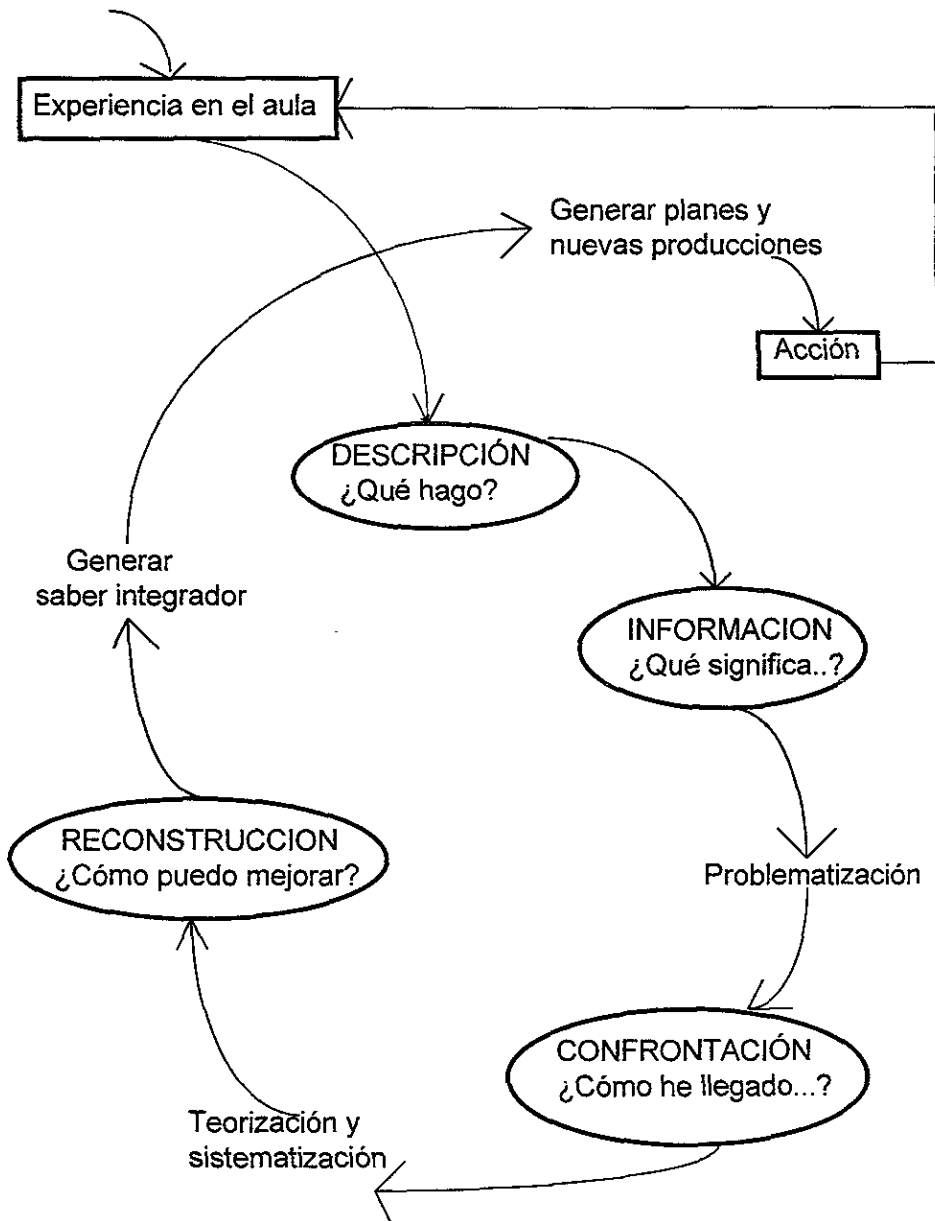
“...el desarrollo de ese esquema tiene que seguir un proceso cíclico de investigación en la acción: pensar antes de decidir, observar o registrar lo que ocurre cuando se realiza y aprovechar los resultados y anotaciones tomadas sobre el proceso seguido para volver a diseñar el momento siguiente y guardar noticia de cómo hay que hacerlo otra vez. En ese proceso se van elaborando y puliendo esquemas, tomando conciencia de los elementos que entran a formar parte de las situaciones, diferenciando progresivamente los esquemas, reflexionando sobre la experiencia propia pasada o la de otros, “recordando” las posibilidades y alternativas de que se dispone en un momento dado, cuestionando los hábitos dominantes de la enseñanza y concienciándose, progresivamente, de la multiplicidad de dilemas ante los que se opta de hecho sin habérselos planteado siquiera. Es un proceso formativo progresivo.”

También en el último texto de Paulo Freire (1997, p. 40-41), encontramos una cita que sintetiza en gran medida lo que sucede cuando el docente se involucra en un ciclo de reflexión crítica sobre su propia práctica. De hecho, para este gran educador dicha reflexión es el momento fundamental de la formación docente de los profesores:

“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe “aproximarlo” a ella al máximo...Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica.”

En la **Figura 3.1**, puede verse una representación gráfica que ayuda a clarificar la dinámica del ciclo de enseñanza reflexiva, tal como se aplica en nuestro caso particular al problema de la formación docente. Cabe destacar que aquí se abarcan tres planos en la formación: el conceptual, el reflexivo y el práctico.

FIGURA 3.1 FASES DEL CICLO DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. Basado en. Schön, 1992; Smyth, 1989; Villar, 1995.



Por otra parte, consideramos que también se puede establecer un paralelismo entre el ciclo de enseñanza reflexiva y el proceso de cambio y reestructuración conceptual ~~que postula la corriente constructivista~~. En ambos casos, tienen que entrar en conflicto o desequilibrio las concepciones y prácticas habituales de los sujetos (en el caso de los profesores, lo que antes denominamos la docencia del sentido común), y mediante una re-construcción de significados, acceder a una nueva forma de conocimiento, más válida y satisfactoria para éstos.

En lo tocante a los posibles métodos a emplear para realizar un proceso de formación docente desde la perspectiva reflexiva, Goodman (1987) opina que éstos guardan cierta relación con los estudios de campo etnográficos. Revisando a este autor, así como a De Vicente (1995), Henderson (1992), Marcelo (1992), y Rodríguez (1995), encontramos que hacen un amplio recuento de posibles estrategias, algunas de ellas encaminadas a la tutoría individual formador-profesor, otras más al trabajo cooperativo entre equipos de docentes, así como también a la realización de actividades de indagación. Enumeraremos sólo algunas:

- Análisis de casos.
- Observaciones en aula (mediante registros o videgrabaciones).
- Entrevistas (semiestructuradas, a profundidad).
- “Coaching” (preparación o supervisión entre pares o compañeros).
- Seminario de trabajo con equipos de profesores.
- Modelamiento con retroalimentación.
- Redacción de diarios (vgr. cotidianos, de incidentes críticos, informes biográficos, historias de vida)
- Análisis del discurso del profesor durante la enseñanza misma.
- Análisis de metáforas y anécdotas personales.
- Elaboración de escritos y ensayos.
- Enseñanza simulada y microenseñanza.
- Planteamiento y resolución de dilemas.
- Conducción de proyectos de investigación-acción.

- Construcción de mapas cognitivos que representan las creencias epistemológicas de los profesores
- Análisis de la estructura y contenido de la enseñanza así como de los constructos personales de los docentes

En el caso de este trabajo, el *seminario de trabajo* con el equipo de profesores (en un formato de curso-taller) constituyó la estrategia formativa básica. Alrededor del mismo fue que se articularon el análisis de una serie de observaciones en aula, las entrevistas realizadas con los propios docentes, la elaboración de ensayos y mapas conceptuales, la revisión de diversos datos sobre el aprendizaje de los alumnos e incluso la discusión teórica de algunos postulados y estrategias derivadas del enfoque constructivista (v. capítulo cinco y seis). De acuerdo con Goodman (1987), para que un seminario logre crear un entorno propicio para la reflexión docente, es indispensable que favorezca la indagación abierta, la exploración de actitudes personales, de procesos de pensamiento y que se fomente un clima de confianza que permita discutir abiertamente los problemas de la práctica. Puesto que “los seminarios han de crear entornos que supongan un desafío y a la vez sirvan de apoyo” (p. 241), es difícil que puedan darse experiencias de aprendizaje reflexivo en el seno de estructuras pedagógicas convencionales jerarquizadas.

Desde la perspectiva del formador de formadores, es decir, de aquella persona que funge como coordinador o tutor del equipo de docentes en formación, podemos decir que éste también ejerce una función de mediación con los enseñantes (así como el profesor es mediador con sus alumnos). Sobre todo, el formador de formadores es la persona abocada a inducir y dar seguimiento a los procesos de reflexión en, sobre y para la práctica de los docentes. D. Schön (1988), plantea que la enseñanza reflexiva, considerada como un proceso de formación de profesores en servicio, requiere de una supervisión o entrenamiento que apoye y guíe los procesos de reflexión antes descritos. Dicha función de supervisión reflexiva (*“reflective coaching”*), puede asumir muy diversas modalidades, pero lo más importante es que apoye al profesor a combatir lo que el autor describe como el “cinismo normal” de las instituciones educativas, es decir, la burocracia, la resistencia al cambio o la desesperanza. Asimismo, es importante que tanto la supervisión como la práctica reflexiva se conciban como actividades de investigación, en el sentido de permitir la generación de intervenciones efectivas, la confirmación de hipótesis orientadas a la acción o el logro de una mayor comprensión de los fenómenos vinculados a la práctica de la enseñanza.

En estrecha relación con lo anterior, según De Vicente (ob. cit.), se han logrado identificar una serie de comportamientos de apoyo o supervisión de parte del formador de docentes, que son definitorios en el incremento de la conducta reflexiva. Dichos comportamientos son: apoyo a la reflexión en la acción por el supervisor, estimulación de la autonomía del profesor, empleo de datos que

evidencien los patrones de enseñanza-aprendizaje del profesor y sus alumnos, ciclos de observación en el aula y apoyos a los profesores para que puedan interpretar los datos recabados en torno a su enseñanza.

Para finalizar esta sección, se comentarán brevemente algunos hallazgos de investigación relativos a experiencias de formación docente conducidas ya sea desde la perspectiva de la enseñanza reflexiva (en un sentido amplio) o bien con un enfoque cognitivo o constructivista.

En una revisión de múltiples experiencias formativas dirigidas a profesores universitarios, Saroyan y Amundsen (1994), encuentran que los programas de formación docente más exitosos son aquellos con actividades personales y grupales encaminadas a la innovación de la enseñanza en el marco de las necesidades de la institución educativa específica, donde se permite a los docentes de diversas áreas interactuar y pensar críticamente sobre los aspectos pedagógicos de su disciplina. En contraste, los programas menos efectivos fueron aquellos que, a pesar de estar "bien planeados" servían sólo a intereses rutinarios del claustro o de la administración, que no tenían un propósito claro en relación al mejoramiento de la enseñanza y que además fallaban en proponer estrategias apropiadas y efectivas para enfrentar problemas específicos.

Al examinar 200 estudios sobre formación de profesores universitarios en servicio, Joyce y Showers (1980, en Saroyan y Amundsen, ob. cit.), concluyen que los componentes de los programas más efectivos fueron:

- a) La presentación de un abordaje teórico y la descripción clara de habilidades estratégicas.
- b) La existencia de un contexto donde se pueda modelar la enseñanza y donde se puedan practicar las habilidades a lograr en escenarios de aula reales o simulados.
- c) La provisión de retroalimentación sistemática y de supervisión continua para la aplicación del conocimiento sobre la enseñanza.

No obstante, los autores mencionados encuentran que la mayor parte de los esfuerzos son de corta duración, así como prescriptivos y remediales por naturaleza y examinan la enseñanza como una serie de acciones y reacciones. Esto entra en conflicto con la literatura que aquí se revisó, donde se postula que una mejoría en la enseñanza se logra mediante la reflexión y la acción, en procesos a mediano y largo plazo.

Por su parte, Ballantyne, Hansford y Packer (1995), condujeron una experiencia de formación docente mediante un sistema tutorial, con profesores principiantes (novatos) de una universidad tecnológica, los cuales pasaron a ser

adjuntos de profesores más experimentados, quienes fungieron como sus mentores. Se realizó un análisis cualitativo de los procesos y logros obtenidos, mediante la revisión de una serie de detalladas reflexiones de los profesores novatos, escritas a lo largo de su primer año. Se identificaron cuatro funciones sustanciales de apoyo tutorial, que fueron básicas para el aprendizaje de los profesores en formación; las funciones cambiaron de énfasis e importancia, en el orden descrito a continuación, conforme avanzó el proceso de apoyo tutorial.

- a) Apoyo personal y emocional.
- b) Asistencia directa y provisión de consejos relacionados con la tarea (v.gr. rutinas escolares, contenidos escolares, reporte del progreso de los alumnos).
- c) Asistencia directa y provisión de consejos relacionados con la solución de problemas en el aula (v.gr. necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes, problemas de disciplina o comportamiento).
- d) Reflexión crítica y retroalimentación sobre la práctica.

Consideramos que estos datos coinciden con los postulados constructivistas de la mediación experto-novato, donde se observa una cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad del primero hacia el segundo, siendo el ajuste de la ayuda pedagógica el mecanismo básico. En el caso de este estudio, se observó la progresión de una relativa dependencia de parte del profesor novato al inicio de la relación tutorial, que transitó hacia una mayor autonomía y autoconfianza, así como la generación gradual del sentimiento de convertirse en un colega y par.

Otro estudio (Richardson, 1992), plantea los problemas que enfrentan los profesores y formadores cuando se intenta romper con el modelo tradicional "de arriba hacia abajo" (*top-down*), donde el instructor se restringe a capacitarlos en la aplicación del nuevo programa, contenido o método de enseñanza que les han prescrito las instancias educativas centrales. Los principales problemas enfrentados consistieron en la tradición de trabajo individualista (versus cooperativo) del claustro, el estar acostumbrados a trabajar con modelos de capacitación unidireccionales, donde "el experto" ofrece un conocimiento formal (no práctico), que impide que los profesores se apropien del nuevo contenido. La autora aboga por el cambio hacia una perspectiva que denomina "proceso de desarrollo de un claustro (*staff*) constructivista", basado en la discusión de sus creencias y razonamiento práctico, y que les permita introducir nuevas premisas y prácticas basadas en la investigación educativa reciente.

Esta investigación también apoya algunas de las cuestiones antes discutidas: se requiere inducir una conversación o diálogo reflexivo (en los términos explicados páginas atrás) y romper la rígida dicotomía profesor(experto, formador)-aprendiz

(novato, docente en formación), e introducir un modelo de enseñanza recíproca en situaciones de observación-supervisión.

3.5 Principios orientadores del modelo de formación docente

A manera de síntesis de lo planteado en este capítulo, se enlistan una serie de principios, alrededor de los cuales se desarrolló ulteriormente el programa de formación de los profesores de Historia del CCH, participantes en esta investigación:

1. El programa de formación docente se debe articular en torno a la relación teoría-práctica y por consiguiente atender dos líneas fundamentales de la actividad docente: *saber y saber hacer*.
2. El programa de formación del profesorado requiere contemplar los tres ingredientes esenciales del acto educativo: *el contenido de la materia, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la práctica docente*.
3. El programa de formación docente requiere tomar como punto de partida el *pensamiento didáctico del profesor* sobre la problemática generada en la práctica misma de la docencia.
4. La determinación de dicha problemática es el resultado de la *reflexión crítica al interior de equipos interdisciplinarios* conformados por expertos en la disciplina bajo estudio (Historia), maestros en servicio y asesores psicopedagógicos que abordan esta tarea como un trabajo colectivo de innovación, investigación y formación permanente.
5. El trabajo de análisis sobre la problemática de la actividad docente, constituye un proceso de *reflexión descondicionada* que intenta profundizar al menos mínimamente sobre los problemas planteados, de tal forma que se superen las limitaciones de la docencia de "sentido común" y del pensamiento docente espontáneo, potenciando la reflexión colectiva y el trabajo colaborativo.
6. La reflexión sobre la problemática docente estará orientada a la generación de un *conocimiento didáctico integrador* y de una *propuesta para la acción* que trasciendan el análisis crítico y teórico y que resulten en propuestas concretas, realizables y eficaces.
7. El programa de formación necesita contemplar el análisis del contenido disciplinar de la asignatura a impartir. A partir de este análisis se seleccionan los núcleos básicos de conocimiento científico/disciplinar a impartir a los alumnos, los cuales deberán ser asequibles y motivantes.

8. El programa requiere inducir una perspectiva amplia de los contenidos a enseñar promoviendo la toma de conciencia por parte de los maestros de que el conocimiento histórico abarca: conceptos, principios y explicaciones (saber); procedimientos y habilidades específicas (saber hacer); actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber comportarse, saber por qué se hace).
9. Potenciar los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento en un doble sentido:
 - 9.1 En el sentido del conocimiento sobre la propia práctica docente: sistematizar y tematizar el conocimiento didáctico.
 - 9.2 En el sentido del conocimiento que han de adquirir los alumnos: sistematizar y tematizar el conocimiento de la Historia.
10. La formación de profesores y la actividad docente en el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, implica un cambio didáctico que requiere la clarificación conceptual, el análisis crítico y la aplicación del método histórico-social, así como el despliegue de una diversidad de habilidades específicas de dominio.

Capítulo 4

El proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

En este capítulo el propósito es realizar un breve análisis del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, en lo que toca a los aspectos psicopedagógicos de su proyecto educativo. No pretendemos hacer un análisis curricular o histórico, ni de gestión institucional, que rebasarían los límites e intenciones de esta tesis. Básicamente, nos abocamos a enmarcar el contexto educativo en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando como ejes de análisis aquellos aspectos que en el segundo capítulo identificamos como los elementos nodales del triángulo interactivo constructivista (Coll, 1996): los contenidos curriculares, los docentes y los alumnos.

En particular, recuperamos información relativa a los postulados educativos que dieron origen al sistema CCH, a la dinámica de implantación del proyecto y a la problemática de profesores y alumnos. Dado el momento coyuntural por el que pasa el Colegio, se revisaron algunos hechos y propuestas de trabajo del reciente cambio e implantación de un nuevo plan de estudios, que al decir de algunos académicos y autoridades, pretende ser constructivista. Sobre este punto, se hacen algunos comentarios referidos a qué tan constructivista es el proyecto educativo del CCH, en cuanto a la metodología curricular y didáctica, así como en el rubro de la formación y participación de los profesores.

Ya antes se dijo que la literatura reportada sobre el proyecto educativo del CCH es muy voluminosa, aunque en proporción son pocos los trabajos publicados de investigación educativa propiamente dicha; según Taboada y cols. (1993, 1995) proliferan las propuestas y ensayos de opinión, los análisis políticos y laborales, el recuento de experiencias en el aula, así como los programas de asignatura y proyectos de docencia elaborados por los profesores del Colegio. En toda esta documentación existe una riqueza potencial enorme, que por lo que pudimos comprobar, ha sido poco explorada y aprovechada.¹

Se acudió a fuentes informativas muy diversas, aunque de ninguna manera se hizo una revisión exhaustiva, sino más bien se seleccionaron, a criterio de la

¹ Quisiera agradecer la buena disposición y el apoyo recibido de parte del personal que labora en el Centro de Documentación de la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH, en particular a Guadalupe Velázquez y a Pablo Ramírez Cuevas, quienes me facilitaron el acceso a gran parte de los documentos que aquí se citan.

autora, aquellos documentos que se ajustaban a las intenciones de nuestro trabajo, privilegiando el plano de lo psicopedagógico en relación a otros posibles (históricos, estructurales, económicos, laborales o de política educativa), que sin embargo se articulan con el primero cuando resulta pertinente.

Evidentemente, la selección de esta información estuvo presidida por el interés de revisar la problemática del Área Histórico-social, por lo que obligadamente nos centramos en ésta, y sólo se hacen algunas referencias contextuales sobre las otras áreas curriculares cuando procede.

A manera de recuento, los principales documentos en que sustentamos este capítulo fueron:

a) Declaración del Rector Pablo González Casanova ante el Consejo Universitario en la sesión donde se aprueba la creación del CCH (26 de enero de 1971).

b) Recopilación de programas de estudios del Colegio, publicada en 1979 por la Secretaría Auxiliar Académica de la Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato (DUACB), con el título *Programas (Documento de Trabajo)*.

c) Recopilación de trabajos producidos por los profesores del Colegio, respecto a su marco institucional y postulados, plan de estudios, práctica educativa y perfil de los alumnos, realizada entre 1989-92 por la Comisión de Apoyo al Programa de Revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH, publicada en el libro *La reflexión curricular sobre el CCH*, DUACB, UNAM, 1990.

d) Documentos de trabajo internos generados por diversos especialistas y comisiones de trabajo abocadas al cambio curricular (1992-94), publicados como *Cuadernillos de la Gaceta CCH*:

- "Cinco principios para la revisión curricular del CCH".
- "La construcción institucional del currículum en la historia del CCH".
- "Primera aproximación a la revisión del plan de estudios (Comisión del Área Histórico-Social)".
- "Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del Área Histórico-Social".
- "Proceso de revisión y adecuación del plan y los programas de estudio del bachillerato del CCH. Cronología".
- "Consulta sobre la propuesta de revisión del plan y los programas de estudio del bachillerato del CCH".
- "El proceso de revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH".
- "Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del plan de estudios".
- "Los problemas actuales de la revisión del plan y de los programas de estudio".
- "El proceso revisión del plan y de los programas de estudio del bachillerato del CCH explicado a sus alumnos".

- "Estado actual de la revisión de los programas de Historia I a IV".

e) "Plan de estudios actualizado (1996)".

f) "Programas de estudio del Área Histórico-social (1996)".

g) "Estado del conocimiento de la investigación educativa sobre Ciencias Histórico-sociales", coordinado por Eva Taboada (1993; 1995) y elaborado para el caso particular del CCH por E. Rodríguez, C. Villatoro y E. García Ramírez.

h) Algunos estudios que, desde muy diversas perspectivas, ofrecen información referente a la práctica educativa en el Colegio y permiten vislumbrar las situaciones cotidianas que enfrentan los alumnos que aprenden Historia (v.gr. los estudios de Juan Fidel Zorrilla) o bien aportan datos relativos a los productos generados (v.gr. información sobre rendimiento académico y reprobación aportada por instancias como la Secretaría de Servicios Estudiantiles o la Unidad de Planeación).

Ciertamente predominan los documentos generados por la institución, que dan cuenta de cómo ésta pretende justificar y validar el proyecto educativo desde su propia perspectiva, atendiendo sobre todo a las estructuras formales. Sin embargo, también se ha logrado recopilar información valiosa, proveniente no sólo de las fuentes oficiales, sino de los propios profesores, así como de algunos investigadores educativos. Hay que reconocer de todas formas, que los mismos documentos generados por la institución y publicados a través de sus instancias de comunicación oficial, suelen ser bastante críticos respecto a la situación del Colegio; se les podría tildar de endogámicos, mas no de autocomplacientes.

En este capítulo vamos a defender algunas ideas, fruto del análisis realizado:

- Aunque los postulados originarios y actuales del proyecto educativo del CCH son compatibles con un enfoque constructivista, no existe ni ha existido un pronunciamiento explícito ni profundo en torno a las estructuras curriculares o a las metodologías de la enseñanza, que permita afirmar que se trata de un currículo constructivista.
- Un "gran ausente" del proyecto educativo del CCH, tanto en sus orígenes como en el cambio reciente, es precisamente el tratamiento psicopedagógico explícito, tanto en el plano de las estructuras curriculares, como en el de las didácticas específicas. Esto se ha traducido en las múltiples interpretaciones que los profesores hacen de los principios del Colegio (cuando acaso los conocen), a la hora de ponerlos en práctica en sus clases. Por otro lado, no encontramos suficientes estudios que muestren si el alumno logra o no determinados aprendizajes previstos en el currículo (v.gr. criticidad, autodidactismo, manejo de los métodos y lenguajes, etcétera).

- En el rubro de la formación y participación del profesorado, observamos asimismo la falta de un proyecto institucional y de una política congruente con el proyecto curricular del Colegio. En sus orígenes, la formación docente siguió las tendencias educativas de la época (la mal llamada "Tecnología Educativa") y se dejó en manos de otras instancias educativas (v.gr. Centro de Didáctica, CNME), aunque la modalidad de trabajo en Academias, tal como se llevaba entonces, permitió una intensa participación colegiada. En el proceso de cambio curricular reciente, destacan, a nuestro juicio, dos grandes problemas: la ausencia de un marco de referencia o de fundamentos psicopedagógicos y didácticos en el currículo, y la falta de legitimación del proceso. Aunque paradójicamente se intentó un modelo de cambio curricular centrado en la participación de los académicos del Colegio, la participación real del profesorado fue escasa y marginal, existiendo a la fecha una gran desinformación entre éstos.

4.1 Orígenes y fundamentos del proyecto educativo del CCH

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en el año de 1971, marcó un verdadero hito en la educación media superior en México. Ángel Díaz Barriga (1988), expresa que en la década de los setenta, el proyecto curricular del CCH constituyó un intento significativo de transformación democrática de los sistemas de aprendizaje del nivel medio superior, en contraposición al enciclopedismo y a la visión positivista del conocimiento predominantes.

En su versión originaria, el proyecto pretendía fortalecer a la Universidad Nacional de muy diversas maneras, no sólo mediante la creación de un nuevo currículo para el bachillerato. De hecho, se pretendía vincular a diversas facultades y escuelas, institutos de investigación y a la propia Escuela Nacional Preparatoria en labores de docencia e investigación interdisciplinaria, a la par que crear un órgano permanente de innovación universitaria. Se pretendía, asimismo, generar nuevas profesiones y posgrados bajo el principio ya señalado de la interdisciplina, y en estrecha relación a las demandas sociales del país.

En el caso concreto del bachillerato, se propuso la creación de un bachillerato a la vez propedeúico (en su función de enlace con la educación superior), y de carácter terminal-profesional, mediante la formación del bachiller como técnico medio, en las llamadas Opciones Técnicas que supuestamente ofrecería el Colegio. En este sentido, el currículo del CCH ofrecía un ciclo de enseñanza en sí mismo, que permitiría la incorporación al trabajo de los jóvenes egresados, sin restarles la opción de continuar sus estudios universitarios.

Entre sus propósitos centrales se encontraba una formación básica del bachiller, teniendo como ejes (A. Díaz Barriga, 1988; González Casanova, 1971; Taboada y cols., 1993; 1995):

- La capacitación del alumno en el manejo de dos métodos (histórico-social y experimental) y dos lenguajes (matemáticas y español) considerados como los cimientos del conocimiento científico y humanístico.
- Una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar.
- El carácter a la par propedeútico y terminal ya mencionado.
- Una preparación polivalente que lo capacitara para seguir distintas alternativas (estudios profesionales, investigación o incorporación al mercado laboral).
- Una estructura curricular por áreas del conocimiento en contraposición al currículo por asignaturas.
- Un modelo educativo donde se combinen las actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico: el estudio en aulas y laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo.

Entre los objetivos que se planteaban en el proyecto original se encontraban: proporcionar nuevas oportunidades de estudios acordes con el desarrollo de las Ciencias y las Humanidades en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales que pudieran adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y cultural.

El proyecto también era la resultante de una acusada tendencia hacia la democratización de la educación, en una Universidad impregnada del espíritu del 68. Entonces se pensaba que "el número de alumnos que ingresan a la Universidad Nacional, y en general a la enseñanza superior del país, es extremadamente pequeño, apenas el 2%..." ; incluso llegaba a reconocerse que "la selección previa al momento en que los estudiantes llegan a las ventanillas de la Universidad es excesiva, y no necesariamente académica, sino social y económica" (González Casanova, ob. cit., p. 59).

Este es un discurso muy diferente al actual, donde la política universitaria aboga por el freno de la matrícula a nivel bachillerato, y desconoce la selectividad social y económica, aduciendo que el filtro para el ingreso al bachillerato universitario es eminentemente académico (mediante el polémico examen único).

La visión educativa con que nacia el proyecto es bastante clara en las palabras de Pablo González Casanova, rector en funciones, cuando dicho proyecto se presenta ante el H. Consejo Universitario, el 26 de enero de 1971 (cit. 1983, p.59, las cursivas son nuestras):

"El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permiten tener la vivencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender, a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista; incluye algunas especialidades del mundo contemporáneo que son la estadística y la cibernética (sic). Los cursos optativos conducen al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias".

Aunque no se aclara cuál es esa "vieja experiencia pedagógica", sí se reconocen claramente una serie de principios fundamentales del Colegio, adoptados de una propuesta de la UNESCO y reafirmados como principios nodales en el proceso de cambio curricular de esta década. Las nociones de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser* son retomadas de los informes del estado de la educación en el mundo elaborados por expertos internacionales al inicio de los setenta, y de la preocupación en ese momento por propiciar una *educación permanente*, puesto que el conocimiento se vuelve rápidamente obsoleto y las personas requieren estar constantemente aprendiendo, en la escuela y fuera de ella.

En palabras de M. de Ibarrola y J. Bazán, responsables intelectuales de la actual reestructuración, los principios del Colegio se sintetizan en la siguiente idea: "El alumno se concibe como constructor fundamental de su propio aprendizaje y "sujeto creador de la cultura", lo que exige una conciencia histórica y una actitud crítica de revisión permanente de todo aquello que se realiza. De ahí que lo importante será "aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser".²

² En: "La construcción institucional del currículum en la Historia del CCH", Cuadernillo 6, 25 de septiembre de 1992, p.9

Consideramos que el proyecto educativo originario del Colegio fue, en su momento, un proyecto realmente *innovador o transformador*, pues introdujo una visión cualitativamente diferente de la formación del bachiller y se caracterizó por la búsqueda de una nueva articulación entre las dimensiones social, epistemológica, educativa y técnica.

Desafortunadamente, coincidimos con autores como A. Díaz Barriga y cols. (1993) y Marín (1993), en que finalizada la década de los setenta, son aislados los casos en que la coyuntura política ha permitido una apertura hacia modelos educativos alternativos o emergentes a nivel superior. Cuestión aparte es revisar si el modelo logró o no plenamente sus propósitos. Por otra parte, cabría preguntarse si en el cambio curricular de los noventa hay elementos para afirmar que estamos ante una nueva propuesta innovadora o modélica, o más bien ante un ajuste modernizador de las estructuras curriculares establecidas.

Volviendo a los orígenes del proyecto educativo CCH, encontramos asimismo un pronunciamiento interesante sobre el perfil esperado del alumno, que si se analiza con cuidado, permitirá ver su coincidencia con el papel que el constructivismo otorga al estudiante. Es un perfil centrado en habilidades y disposiciones, en contra de la adquisición mecánica de conocimientos. Podríamos decir, parafraseando a autoras como Rogoff (v. capítulo dos) que es el "perfil de un aprendiz del pensamiento" (al menos pretende serlo), contrario al "perfil de un aprendiz enciclopedista". En este sentido, nuevamente recuperamos el discurso de González Casanova (ob. cit., p. 69-70, negritas en el original); nótese como se pueden identificar los principios de la UNESCO antes referidos y cómo se anticipa la metodología didáctica:

"Su dominio básico (del estudiante) de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero en particular el inglés o el francés, le permitirán, con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación **sepa aprender, sepa informarse y estudiar** sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos...El estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios por su capacidad de decisión, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico..."

Así que en cuanto a la metodología de la enseñanza, se concibe como *activo-participativa*, puesto que se afirma que ésta "hará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos" (idem, p.71). No obstante, esto no implicó, al menos explícitamente, el casamiento de la propuesta con algún autor o corriente pedagógica o psicológica.

Otro aporte interesante en el proyecto se refería a la índole de los materiales de estudio, pues se proponía una cultura de lectura directa de fuentes originales, a fin de familiarizar al alumno con los más destacados pensadores y autores de las más diversas épocas y áreas del conocimiento. De esta manera, en el Colegio se instaura como tradición la elaboración de antologías de lecturas de autores clásicos y contemporáneos, abarcando las diversas áreas curriculares (Matemáticas, Física, Literatura, etcétera), que llegan a ser los materiales básicos de estudio, prevaleciendo sobre los libros de texto convencionales o los libros programados, tan de moda en los setenta.

La estructura curricular estaba organizada en cuatro grandes áreas de conocimiento: *Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-social y Talleres de Lectura y Redacción*. Estaba prevista una construcción y diversificación progresiva del conocimiento de parte del alumno a lo largo de los seis semestres. Por ejemplo, en el área Histórico-social los primeros semestres enfatizaban la comprensión de un método histórico-social más bien centrado en la *Historia (Universal y de México)*, mientras que en cuarto semestre aparecía una materia-síntesis de las diversas posturas hacia el conocimiento histórico, llamada *Teoría de la Historia*, que daba paso, en los dos últimos semestres, a un menú de elección libre entre materias que trataban contenidos de ciencias sociales independientes como *Economía, Ética, Filosofía, Derecho, Administración*, etcétera. Los dos últimos semestres intentaban darle flexibilidad al currículo y a la vez apoyar una formación especializada y de cultura básica para el alumno.

En cuanto a la planta de docentes fundadores del CCH, ésta se conformó básicamente con profesores-estudiantes de los últimos semestres de las carreras impartidas en las facultades universitarias de Ciencias, Filosofía y Letras, Química y Ciencias Políticas y Sociales, y en menor grado por profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, pues estas instituciones son las que tomaron la iniciativa de organizar los aspectos generales de la naciente estructura académica.

4.2 La realidad educativa del CCH: algunos estudios y comentarios críticos

En su puesta en práctica, sobre todo en los primeros años del Colegio, se conforma la identidad de los estudiantes "ceceacheros", como empieza a llamárseles en el ámbito universitario, puesto que se logra "un tipo particular de participación de los alumnos en su aprendizaje y un nivel mayor de lectura, logrando a la vez una mayor participación crítica de los problemas nacionales" (A. Díaz Barriga, 1988, p.86), y se le reconoce como una de las instituciones nacionales de nivel medio superior más dinámicas y participativas, que promueve la investigación de parte de los alumnos (Weiss, 1993). Sin embargo, el proyecto educativo también comienza a manifestar gradualmente importantes fisuras, y en opinión de autores como Castañeda (1985), y Zorrilla (1989), enfrenta hoy en día una realidad que dista mucho de sus planteamientos originarios como proyecto educativo alternativo.

En nuestro caso, nos abocaremos a dos áreas de problemática, aunque no son las únicas reconocidas y tampoco nos atrevemos a decir que sean las más importantes. En primer lugar, asistimos a una falta de claridad en la organización curricular y en la traducción operativa de la metodología activa y participativa prevista, es decir, a la ausencia de una propuesta psicopedagógica a profundidad, y en segundo término, a los mecanismos de participación y formación de los profesores.

Los contenidos

La propia institución reconoce que el currículo que propusieron los creadores de la institución era "hipotético", porque "no pasó del cuadro general de áreas y asignaturas por semestre, la distribución del tiempo semanal entre ellas y la secuenciación de las mismas a lo largo de los seis semestres" (De Ibarrola y Bazán, 1992, p.11). Es decir, se ofrecía el mapa curricular como estructura formal, y las orientaciones generales contenidas en el discurso del rector respecto al contenido, los métodos de trabajo y el perfil buscado en el alumno que se mencionaron antes.

No se elaboraron en ese momento programas de estudio "oficiales" para cada una de las materias. Por este motivo, a partir de 1975, la Secretaría Académica de la Unidad del Bachillerato realiza, con apoyo de profesores y academias, la compilación de programas de las asignaturas que "recojan la experiencia de los planteles...(y que) puedan cumplirse, verdaderamente, en el tiempo esperado". Esto conduce a la publicación, en 1979, de un "Documento de trabajo", conteniendo dichos programas. Sin embargo, éstos tampoco se oficializaron y nunca existió "obligatoriedad" ninguna para impartirlos.

En cuanto al Área Histórico-social, el currículo se puso en marcha a través de contenidos estructurados por asignaturas; no se llegó a concretar la noción de área como posibilidad de un trabajo interdisciplinario a lo largo del currículo, aunque las asignaturas de los dos primeros semestres del plan 71 (*Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México*) fueron las que más se acercaron a ese ideal, puesto que se entrelazaban los planos histórico, económico, político y sociológico, alrededor del materialismo histórico, que por muchos años fue la corriente predominante en el área. De todas maneras, los profesores podían elaborar sus propios programas, por lo que la diversidad fue enorme.

En una primera aproximación a la revisión de los programas del área, la comisión encargada afirma que en los inicios del Colegio la preocupación se centró en la *formación metodológica* que debía darse a los alumnos, y debido al momento histórico y a la difusión del pensamiento socialista en la universidad de los sesenta y setenta, los profesores provenientes de facultades como Economía y Ciencias Políticas impulsaron el predominio del marxismo. Sin embargo, en múltiples ocasiones, éste se distorsionó mediante una enseñanza dogmática y acrítica, contraria a sus propios postulados, presentando al marxismo como "el método" pero sin lograr en los alumnos una cabal comprensión del mismo. La presencia en el currículo de una materia en cuarto semestre, *Teoría de la Historia*, se convirtió a su vez en uno de los puntos más controvertidos del currículo y al parecer, ni ésta ni las otras asignaturas del área permitieron en todos los casos el nivel de formación participativa y crítica esperado. No obstante, este aspecto sigue siendo controversial: ¿es más crítico y participativo el estudiante *ceceachero* que los egresados de otras modalidades de bachillerato? La cuestión no está resuelta.

No conocemos o al menos no tuvimos acceso a algún estudio que desentrañara los procesos de formación de dicho espíritu crítico en el alumno del CCH, ni en lo relativo a sus componentes cognitivos ni en lo que toca a los factores actitudinales, o incluso a la participación política. Sin embargo, en el reporte de la comisión del área antes citado, se plantean dos problemas básicos: la gran cantidad de información que integran los programas y la imposibilidad de promover la susodicha formación participativa y crítica del alumno mediante la *discusión* y el *debate*, en clases de sólo una hora de duración.³ En todo caso, lo que preocupa es que se haya caído en el enciclopedismo, el dogmatismo y la fragmentación del conocimiento que el CCH pretendía erradicar. Esta es, desde nuestra perspectiva, la principal contradicción del proyecto, porque por otro lado se enfatiza que lo medular del perfil del alumno respecto al área es "tener una conciencia histórica que le ayude a situarse en el tiempo y en el espacio".⁴

³ "Primera aproximación a la revisión del plan de estudios", CCH, Cuadernillo no. 9, p. 13

⁴ Ob. cit., p.17.

Ahora bien, el hilo conductor en los programas de esta área, sobre todo en los semestres básicos, es el estudio de la aparición y desarrollo del capitalismo en los países europeos, desde la transición del feudalismo hasta el mundo contemporáneo, para llegar a la época actual y al caso concreto de México. En este sentido, los contenidos programáticos no se definen simplemente en términos de cronología (el estudio del hombre primitivo hasta llegar a nuestros días), sino por la ubicación de procesos dialécticos de cambio y continuidad alrededor del concepto de modo de producción capitalista. Es decir, se postula que es más importante la formación de conceptos y nociones sociohistóricas básicas, la búsqueda de una cultura básica y el aprender a investigar, que la simple adquisición de información.

En cuanto al objetivo del CCH de promover una formación bivalente, propedeútica y terminal, en los documentos revisados no se encontró nada que apuntara hacia el logro del segundo aspecto en lo que toca al Área Histórico-social. De hecho, es ampliamente conocido que el Colegio no pudo o no quiso concretizar las "opciones técnicas" terminales que se prometieron en el proyecto original. Por otra parte, los contenidos de los programas de esta área son básicamente asignaturas, no programas interdisciplinarios de preparación en especialidades interconectadas.

Como veremos más adelante, el principal debate que advertimos en el cambio de plan de estudios, no es la organización del conocimiento ni los aspectos psicopedagógicos sino, sobre todo, la discusión sobre las posiciones historiográficas en el currículo del área. Si bien es cierto que se reivindican las intenciones y principios del proyecto original, de enfatizar una formación metodológica, es decir, centrada en el método histórico-social, que permita al alumno una visión científica y crítica del hombre y la sociedad, el debate será bajo qué concepción o concepciones teóricas se abordará dicha visión.

Los profesores

En cuanto al perfil de los estudiantes-profesores fundadores del Colegio, se generaron efectos contrapuestos: por una parte, y particularmente durante la primera década del proyecto, 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, pero por otra parte, con poca o ninguna formación ni experiencia docente.

Entre 1971 y 1974 se "reclutó" un cuerpo docente de más de 1600 profesores, un promedio de 400 anualmente. No se les pedía experiencia profesional o docente, sino haber cubierto un mínimo de 75% de créditos de la licenciatura, tomar un curso sobre la naturaleza del CCH, un examen de conocimientos sobre la materia, un seminario para discutir y aplicar la metodología

propia de cada área y una exposición frente a un grupo de alumnos. Se les contrató como profesores interinos por asignatura, es decir, todas las horas eran frente a grupo. Sólo se contrató en plazas de carrera, como profesores asociados, a 40 coordinadores a razón de dos por área y por plantel (De Ibarrola, 1992, p. 12).

Después de 1976, se crean figuras académicas análogas a la de profesor de carrera universitario: *Profesores de Complementación Académica* y *Profesores de Carrera de Enseñanza Media Superior*. Actualmente la institución reconoce que esta última medida, a pesar de impulsar la generación de productos académicos valiosos, no logró solidificar la construcción del currículo, debido a una falta de programación institucional y más bien contribuyó a la dispersión y diversidad. Para corroborarlo, se menciona la existencia de cerca de 1400 documentos entre programas de estudio, temarios y guías didácticas elaboradas por cientos de profesores para las diversas asignaturas.

Para fines de 1992, cuando inicia el cambio curricular, en el documento elaborado por De Ibarrola (p.13) se decía que la institución contaba con cerca de 2400 profesores y 75 000 estudiantes (p.16). El porcentaje de profesores de carrera (asociados B y C principalmente) era cercano al 32%⁵, pero la mayoría seguían siendo profesores con un contrato que estipula más de veinte horas a la semana, dando clases frente a grupo (59%). Esto implica que en múltiples casos un mismo profesor tiene que atender entre 600-750 alumnos diferentes por semana, puesto que imparte distintas materias con duración de una o dos horas, ante grupos numerosos de 40-50 estudiantes. En todo caso, son profesores a destajo, sin seguridad en un empleo que no pueden concebir como su única o principal fuente de ingresos.

En este documento y en los presentados por las comisiones abocadas a la revisión curricular, se suele concluir que son los profesores por asignatura los que llevan el peso académico fuerte en la institución, y que faltan plazas de carrera para consolidar proyectos curriculares y de apoyo a la docencia. Por el contrario, en el documento editado por la UACB, donde el propio coordinador del CCH, Lic. González Teyssier, presenta en 1996 el plan de estudios actualizado, se afirma que el profesorado está "compuesto por un número suficiente de profesores de carrera para atender las tareas de elaboración de materiales didácticos, de coordinación de grupos de trabajo institucionales y los aspectos generales de seguimiento y evaluación de la actualización del plan y los programas de estudios" (p.92), por lo que el Colegio "no requiere un aumento de la planta docente". En este documento, según datos de la Unidad Administrativa de la UACB, en 1996

⁵ En otro documento (CCH, Cuadernillo 9, 25 de septiembre de 1992, p. 11) se afirma que las plazas de carrera de hecho están "congeladas" desde 1988 y en realidad, contra lo que pudiera pensarse, no son atractivas para los profesores dadas las condiciones que ofrecen. Al parecer, los profesores del Colegio no aspiran a acceder a la carrera académica, pues no pueden o no quieren.

había 2334 profesores, de los cuales 1603 (68.68%) eran profesores de asignatura, contra 731 (31.31%) con diversos nombramientos de profesor de carrera.

Aunque en los documentos consultados no encontramos datos que precisen el nivel de ausentismo de los profesores o sus causas, es un secreto a voces que éste es muy alto. Sería importante saber si es o no mayor entre los profesores de carrera que en los de asignatura y si se relaciona directamente con la carga académica o las condiciones particulares en que desempeñan su trabajo. En el plano de la opinión de los mismos profesores o autoridades, se menciona que un factor primordial (mencionado en los escritos y foros de consulta citados) es el deterioro en las condiciones económicas y laborales del profesorado, fenómeno que no es privativo de esta institución, sino generalizado y acentuado a lo largo de las dos últimas décadas en nuestro país. También se habla del desconocimiento y falta de compromiso con el proyecto educativo mismo, la carencia de una vocación real y de conocimientos sobre la labor docente, y como contraparte institucional, se menciona la ineficiencia administrativa y la carencia de estímulos salariales. Sin embargo, apoyándonos en algunos trabajos relativos al problema de la frustración o malestar de los docentes (v. Esteve; 1994; A. Díaz Barriga, 1993), además de las condiciones de trabajo y salariales o de la acumulación de exigencias sobre el profesor de bachillerato, se añadiría la pérdida de autonomía intelectual en su trabajo.

En el caso concreto del CCH, nos parece que ésta es una hipótesis plausible, susceptible de investigarse con mayor profundidad. En todo caso, en varios de los escritos revisados, particularmente en los elaborados por las comisiones del Área Histórico-Social, se menciona reiteradamente como un factor responsable del deterioro académico o de la insatisfacción de los profesores, la pérdida gradual de la figura de *Academia*.

En los inicios del CCH, las áreas se organizaron a través de academias de profesores, encargadas de la planeación del trabajo académico, de la toma de decisiones respecto a las condiciones laborales de los profesores y de una participación política de peso en la vida del Colegio. La figura académica contratada era de profesor de asignatura, pero en los hechos, en las academias se hacía trabajo de académico de carrera. Desafortunadamente, la figura de academia comienza a deteriorarse aún antes de haber delineado y consolidado el proyecto educativo del Colegio. Las razones son múltiples; la Comisión del Área Histórico-Social (1992, p.8) identifica los siguientes aspectos:

- El enfrentamiento constante con las autoridades al no reconocer u obstaculizar su trabajo, así como la polarización entre algunas de ellas.
- Con la creación de las sucesivas organizaciones sindicales (SPAUNAM, STUNAM, AAPAUNAM), la discusión colectiva sobre los problemas laborales

sale de las academias, así como la selección y promoción de los profesores pasa a manos de las Comisiones Dictaminadoras.

- Los aspectos relacionados a la planeación académica de las cuatro áreas curriculares deja de ser la función prioritaria de dichas academias y se concentra en los consejos académicos, secretarías e instancias de planeación que sucesivamente fueron creándose en el Colegio.

No obstante, en algunos planteles, siguen conservándose o surgiendo grupos de trabajo académico, al margen de las academias, que promueven acciones encaminadas a la mejora de la enseñanza, pero que no tienen un mayor impacto.

En el capítulo anterior se mostró que la formación de un docente reflexivo está condicionada a la participación en colectivos de profesores abocados a una revisión crítica y constante de la propia experiencia educativa, pero al mismo tiempo, con disposición de tiempo y condiciones para consolidar cambios innovadores en la enseñanza. Tal vez el nombre sea lo menos importante (academia, seminario, consejo, grupo...), pero en la medida en que el docente no participe co-operativamente en el proyecto educativo, y se limite sólo a impartir el programa de una asignatura aislada, que elaboró alguien que le es ajeno, su compromiso y actuación como intelectual de la docencia quedarán limitados.

Por otra parte, la institución no logró articular en sus inicios un programa de formación docente *ad hoc* para su proyecto educativo. Se solicitó por encargo a instituciones como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y al Centro de Didáctica (posteriormente fusionados como Centro de Investigación y Servicios Educativos, CISE, también desaparecido en fechas recientes), la impartición de cursos y talleres de apoyo a la docencia, sobre todo en el periodo 1976-78.

Sin embargo, la noción de formación docente estaba lógicamente asociada a la corriente pedagógica predominante en ese periodo: el conductismo (algunos autores prefieren la denominación de "Tecnología Educativa", que nos parece imprecisa y mal aplicada). En consecuencia, se privilegiaba el entrenamiento en la confección de objetivos y cartas descriptivas, la enseñanza programada, la evaluación mediante pruebas objetivas y un empleo muy simplista de los medios audiovisuales, aspectos que no lograron llenar el "hueco pedagógico" del Colegio, y más bien entraron en contradicción con sus postulados. Así, tópicos como la integración del contenido en áreas, el problema de la construcción del conocimiento, o la posibilidad de conocer opciones novedosas y apropiadas para la enseñanza y evaluación de un aprendizaje activo-participativo y crítico, quedaron insatisfechas.

Aunque también es cierto que si los profesores o autoridades se hubiesen acercado por ese entonces a la visión cognitiva y constructivista prevaeciente en

nuestro país durante la década de los setenta y aún a principios de los ochenta, hubieran encontrado que ésta ofrecía un campo promisorio pero incipiente en el ámbito pedagógico, y además centrado en la educación preescolar y básica. La teoría e investigación estaban más centradas en la opción psicológico-evolutiva y en la comprensión de los procesos básicos de aprendizaje, que en lo curricular o en la didáctica por áreas del conocimiento, y distaban mucho de ofrecer los desarrollos actuales. Prevalían las experiencias de implantación por extrapolación directa (Coll, 1996; Hernández, 1991), desconociendo a menudo el carácter constructivo y situacional de los proyectos curriculares (A. Díaz Barriga y cols., 1993).

Posteriormente, se fundan la Secretaría de Planeación del Colegio (SEPLAN) y la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB), e inicia una nueva etapa de formación, realizándose esfuerzos variados encaminados a la actualización profesional, la profesionalización de la enseñanza y la formación para el ejercicio de la docencia. En múltiples ocasiones se recurrió al esquema de "formación" consistente en ofertar un menú de cursos, que al resultar sin conexión y de poco interés para los docentes, condujeron a que cada plantel organizara sus propios cursos intersemestrales, contratando ponentes por su cuenta. A su vez, las academias rechazaron estos programas y se organizaron en cursos y foros internos donde se discutían e intercambiaban experiencias.

En conclusión, y al menos en lo que toca a lo que piensan los académicos del Área Histórico-social (1992, p.12), "la institución ha establecido programas de actualización para los profesores en los periodos interanuales, los cuales no han tenido gran aceptación, pues se consideran episódicos, parcelarios e inconexos". Al revisar los resúmenes de las ponencias presentadas por los académicos del Colegio, durante la consulta que se hizo en 1994 respecto a la revisión del plan y programas de estudio aún vigentes (v. Cuadernillo no. 27, 6 de junio de 1994), es evidente que una de las demandas más frecuentes, turnada por profesores de todas las áreas y planteles, consistía en que se les ofrecieran programas de formación docente centrados en cuestiones pedagógicas y didácticas concretas. Pero los profesores pedían que no se reprodujeran las experiencias anteriores, sino que los nuevos cursos tuvieran seriación y pudieran constituirse en una maestría o diplomados específicos para sus áreas de conocimiento; asimismo, resaltaba el énfasis puesto en que los cursos no fueran teóricos, sino prácticos, aplicables con sus grupos. Entre las principales preocupaciones de los docentes, aparece el problema de la vigencia y cambio de contenidos, el desconocimiento de los principios del CCH de parte de profesores y estudiantes, así como cuestiones referidas a la metodología de la enseñanza y los materiales didácticos.

De particular interés para este trabajo resultan las diversas interpretaciones que los profesores tienen respecto a los principios del CCH, que ya dijimos fueron retomados de la UNESCO y que guardan afinidad con el constructivismo. A

continuación ofrecemos la síntesis de las opiniones vertidas por profesores del Colegio durante el proceso de revisión curricular:⁶

- *"Aprender a aprender"*: Hay quienes entienden este principio como la aplicación de algunos postulados de la susodicha "tecnología educativa": elaboración de objetivos generales y específicos, *dinámicas de grupo*, *diseño de actividades de aprendizaje*. Para otros, es convertir al alumno en un mini-investigador, pero a veces sin darles las orientaciones debidas. Para otros, implica que los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, y "los dejan a la deriva, para que busquen por sí mismos información y contenidos, sin coordinar su trabajo, sin señalar las fuentes, sin darles a conocer los procesos mediante los cuales los pueden obtener, organizar, presentar, y sobre todo, comprender y explicar racionalmente."
- *"Aprender a hacer"*: Algunos profesores lo interpretan en el sentido de una participación política, otros más lo enfocan a que los estudiantes realicen *prácticas de campo*. La generalidad lo entiende como la participación del alumno en clase: "exponer, investigar, buscar y manejar información, cuestionar y poner en tela de juicio la realidad que lo circunda".
- *"Aprender a ser"*: Este postulado se interpreta como "formar en el alumno una conciencia histórica y crítica, que le permita transformar su realidad cultural y social". El postulado se interpreta en el sentido de "que el alumno entienda que persona y sociedad son producto de su pasado y que el hombre es creador de la historia. El educando debe ser capaz de cuestionar, pero con conocimiento y debe tener la capacidad de transformar responsablemente la realidad, mediante la acción consciente a partir de su entorno inmediato: su casa, la escuela, su trabajo y su medio social". En este punto en particular, se observa coincidencia no sólo con la visión constructivista, sino con los pronunciamientos de los educadores que abogan por una educación reflexiva y emancipadora desde una postura crítica, tal como revisamos en el capítulo anterior. Pero, nuevamente, y aunque no disponemos de toda la evidencia que sería deseable, el discurso educativo no parece corresponder a la realidad educativa.

Por otra parte, la productividad de los profesores, en lo que atañe a apoyos a la docencia, es significativa, aunque hay que reconocer, según Taboada y cols. (1995, p. 127), que "la investigación, en particular la educativa, no es una prioridad" en esta institución. De todas formas, en la década pasada el CCH promovió siete *Foros Nacionales de Investigación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje* y cuatro *Foros Académicos*, organizados por el Consejo Académico del Área Histórico-Social de la UACB. En dichos eventos, se exponen básicamente ensayos y reflexiones pedagógicas, con el propósito de encontrar

⁶ "Primera aproximación a la revisión del plan de estudios", CCH, Cuadernillo no. 9, Segunda parte, p.p. 25-26.

mejores métodos y medios de enseñanza. Sin embargo, la calidad y profundidad de estos trabajos es muy variable, y no se han establecido mecanismos para su sistematización y recuperación.

Los estudiantes

Ahora pasamos a comentar algunas cuestiones relativas a los estudiantes del CCH. Aunque tampoco se dispone de estudios sistemáticos o longitudinales a gran escala que clarifiquen el perfil del alumno y a la vez expliquen los factores condicionantes del fenómeno del aprendizaje en el estudiante del Colegio, sí se dispone de una serie de indicadores cuantitativos muy ilustrativos, así como de algunos estudios de caso y documentos de otra índole sobre el tema. La mayoría de éstos se presentan en los cuadernillos y documentos ya antes listados. En particular, nos interesó recabar información relativa a las condiciones de ingreso al CCH, al perfil del alumno, a su desempeño académico y a la eficiencia terminal alcanzada.

En un estudio de índole estadística, realizado en 1981 por M. Acosta y cols., se analizó a la generación 1977-79 y se encontró que "de las calificaciones promedio obtenidas en el concurso de selección a la UNAM de un total de 284 casos los porcentajes fueron de 62.32% para las calificaciones entre 3.0 y 4.5 puntos, el 31.34% con calificaciones de 4.6 y 5.9 puntos y solamente el 6.34% llegó a puntuaciones mayores de 6.0" (cit. CCH, Cuadernillo no. 9, p. 14). Aunque siempre es sano poner en tela de juicio lo que significan las cifras "en frío" y la índole de los procedimientos e instrumentos que se aplican en dichas "evaluaciones", los datos son elocuentes por sí mismos: la inmensa mayoría no logra la calificación mínima aprobatoria.

Por otro lado, es bien sabido que el desempeño de los alumnos se encuentra ligado a una serie de condiciones culturales y sociales. Como parte de la fundamentación del nuevo plan de estudios, en 1996 la UACB publica un análisis con la información recabada de los estudiantes de primer ingreso. Según la institución, las tendencias identificadas son las siguientes (En: "Plan de estudios actualizado", 1996, p.p. 15-17):

- "Alumnos más jóvenes y más dependientes que en el pasado".

Tomando como criterio el rango de edad 15-18 años, se dice que en 1988 el 81% de los alumnos se ubicaba en el mismo, mientras que en 1995 se ubicaba el 95%. Asimismo, el 76% de los alumnos que ingresaron al Colegio en 1994 tenía 15 años o menos, mientras que en 1996 el 86% tenía esa edad.

La población femenina ha ido en aumento hasta ubicarse en la mitad de la población estudiantil del CCH. En 1971, las mujeres constituían un 27%, en 1978 el 36%, en 1993 el 45.1% y para 1995 eran el 50.46%.

Casi la totalidad de los alumnos proviene actualmente de secundarias públicas; sólo el 1.5% viene de escuelas particulares (datos de 1992). Las autoridades consideran éste un serio problema porque dicen que "en general la secundaria pública no logra desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo y hábitos de estudio...no se trata de un problema que se pueda remediar con cursos propedeúticos, que han resultado manifiestamente ineficaces en la experiencia del Colegio" (ob. cit. p. 15).

Por otro lado, han disminuido los alumnos que afirman trabajar: en 1976 eran el 24.9% y para 1988 sólo el 5.5%, quienes cubrían jornadas de al menos seis horas diarias.

- "Alumnos sin ambiente propicio para el estudio por cuenta propia".

En 1992, más del 40% de las familias de los alumnos constaba de 4 ó 5 miembros dependientes económicamente, y el 20% de 6 o más integrantes. En esa misma generación, el 67% de las familias percibía un máximo de 1,500 pesos mensuales.

- "Alumnos con escasas posibilidades de contar en su familia con orientación y apoyo para el trabajo escolar":

En la generación 1993, el 40% de los padres y el 60% de las madres tenían una escolaridad máxima de primaria, en contraste, sólo el 11.5% de los padres y el 3.2% de las madres tenían una licenciatura o posgrado.

- "Alumnos con más posibilidades de dedicarse plenamente al estudio".

El 86% de los alumnos que ingresan son estudiantes regulares que no han perdido ningún año escolar. Dado que el 90% no trabaja, indica que tienen "tiempo completo" para dedicarse a sus estudios. Por otro lado, según datos de 1988, el 95% desea continuar estudios universitarios.

Antes de que iniciara el cambio e implantación del nuevo currículo, la institución reconocía que la reprobación afectaba a un 30-50% de los alumnos según las áreas. A su vez, la deserción de la población de primer ingreso se calculaba en un 60%. En un análisis estadístico de seguimiento de las generaciones 1971-1984, se encuentra que del total de alumnos de primer ingreso, sólo egresa el 45%, y de esta cifra, sólo el 29% cubre el plan de estudios en los tres años que dura, mientras que los demás requieren de cuatro a siete años (De Ibarrola y Bazán, 1992, p. 13).

Otras fuentes coinciden con las tendencias anteriores. En los exámenes de diagnóstico aplicados por la Secretaría de Planeación del Colegio, cuyo fin es

evaluar los conocimientos y habilidades en las áreas de comprensión de lectura y matemáticas, se encuentra que durante el periodo 1992-95, los alumnos obtuvieron promedios de rendimiento inferiores al 40%. Asimismo, para 1994 un 45% de los alumnos que habían terminado el primer semestre tenían una materia reprobada; el porcentaje en tercer semestre era de 57%, aumentando a 70% en quinto. En 1993, al finalizar el primer semestre, 44% de los alumnos reprobó Matemáticas, 53% Física I, 33% *Historia Universal*, 26% Taller de Redacción y 29% Taller de Lectura I. Otro dato importante se relaciona con la eficiencia terminal promedio, que entre 1983 y 1989 fue del 53%.

Por áreas de conocimiento, la no acreditación en el conjunto del bachillerato CCH alcanzó los siguientes promedios en el caso del Área Histórico-social: 41.47 en 1992, 40.20 en 1993, 37.85 en 1994 y 33.92 en 1995. Aunque se nota una disminución gradual en el indicador, éste sigue siendo muy elevado. En ese periodo, 1992-95 y por área curricular, el promedio de no acreditación fue en orden, como sigue: Matemáticas 44.43, Talleres 43.36, Histórico-social 38.36, Ciencias Experimentales 36.24. Esto implica que entre 3 y 4 de cada 10 estudiantes no acreditan alguna de las asignaturas en que están inscritos.

Aunque el aprovechamiento de los alumnos es insatisfactorio éste parece que no es muy diferente al de los alumnos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria o al de los estudiantes que ingresan a la UNAM mediante concurso de selección. Tomando como indicador la eficiencia terminal promedio a nivel de la licenciatura en lo que toca a las carreras del área de Ciencias Sociales, la eficiencia terminal es del 51.3% para alumnos provenientes del CCH, en comparación al 51.5% de egresados de la ENP y un 39.0% que entraron por concurso de selección; las otras áreas arrojan resultados más o menos similares (Gaceta CCH, 11 de julio de 1996, p. 4).

Aunque la política educativa actual propugna por el freno de la matrícula en este nivel educativo, el CCH sigue siendo una institución masiva; el 6 de octubre de 1995 el Consejo Técnico fijó en 18,000 el número de alumnos de nuevo ingreso anual al bachillerato del CCH, debiendo revisarse cada año dicha cifra.

Pero no todo lo que se ha indagado respecto al CCH se reduce a cifras y resultados. También hay algunos estudios y ensayos que tratan de describir lo que sucede en las aulas del Colegio. Un antecedente interesante en esta línea es la investigación de Zorrilla (1989), quien realizó un estudio etnográfico empleando entrevistas y observaciones no participantes en aula, con grupos de los dos primeros semestres que cursaban la materia de Historia.

Lo que observa el investigador en las aulas del Colegio es poco alentador: el ausentismo reiterado del docente, las deficiencias académicas de los alumnos, la imposibilidad de lograr, dadas las condiciones de operación, los ambiciosos principios del proyecto educativo. Tomando en cuenta que el trabajo es casuístico,

no puede afirmarse que sea *la* imagen del Colegio lo que retrata dicho estudio, aunque no está muy lejos de las apreciaciones que los profesores y alumnos turnaron a las comisiones encargadas del cambio curricular. Entre otros aspectos, Zorrilla destaca que el programa de la materia resultó sumamente ambicioso y complejo, imposible de cubrirse en el tiempo efectivo de clases. Aunque el profesor pretendía enseñar a aprender y pensar a los estudiantes mediante una diversidad de actividades (análisis crítico de obras de teatro, visita a hemeroteca, búsqueda documental, análisis de información contradictoria, debate), en la práctica, el docente termina concentrándose en una sola, la lectura, y los estudiantes son evaluados básicamente con la elaboración de un resumen corto de palabras clave.

El autor piensa que dichos productos de aprendizaje son una especie de "cortina de humo disponible para disfrazar una ausencia de conocimientos" (p.213), y por otro lado, "aparece una forma de evaluar que no discrimina dentro de un mismo trabajo, entre lo incorrecto, lo indeseable, lo rescatable, lo adecuado y lo encomiable.. (el profesor además) propicia intervenciones que se reducen a versiones abreviadas de resúmenes, ya de sí cortos, o a simples enunciaciones de palabras clave" (p.218). De esta manera, una proporción elevada de alumnos acreditan con la calificación más alta (MB), sin que en realidad pueda asegurarse que han cubierto los objetivos del curso.

Otro trabajo interesante, que arroja luz sobre las formas de enseñar Historia en el CCH, fue realizado por Díaz Peralta y Rocha Alvarado (1994), como parte de los trabajos de apoyo a la docencia que se les piden a los profesores de carrera. En primer término, durante el año lectivo 1993-94, aplicaron una encuesta a 350 alumnos de 84 grupos distribuidos en los cuatro turnos del CCH Sur, que cursaron la materia *Historia de México II*; en ella indagaban las opiniones de los estudiantes respecto a la planeación, desarrollo y evaluación del curso. Al siguiente año escolar, 1994, decidieron ampliar el trabajo y aplicaron otra encuesta, nuevamente a 350 alumnos, centrada en conocer el método y técnicas de enseñanza aprendizaje-empleadas por los profesores. La segunda parte del estudio consistió en analizar 11 de los informes de docencia escolar presentados por algunos de los profesores que imparten la citada asignatura. Así, los autores contrastaron lo que el profesor planteó en su propuesta con lo que los alumnos opinaron que realmente sucedió.

Brevemente, algunas conclusiones de interés relativas a dicho estudio, son las siguientes:

- Generalmente el programa del curso "no se enuncia", es decir no se da a conocer a los alumnos; aún cuando se les reparte como folleto, no se usa a lo largo del curso. Los alumnos reportan que no se les dio el programa del curso, pero que sí se les dieron los objetivos.
- Aunque el profesor afirma que sí implementa formas de evaluación y acreditación, el alumno no las entiende o no les da la debida importancia. Por

otra parte, sólo la mitad de los alumnos dice que les dan a conocer los resultados de las evaluaciones.

- El alumno estudia básicamente con los apuntes del maestro o bien en las lecturas en las que se les evalúa periódicamente, no se recurre en forma intensa, como lo pide el programa del profesor, a bibliotecas u otras fuentes.
- En cuanto a actividades de aprendizaje, los alumnos reportan exposiciones de los alumnos (62.75%), trabajo en equipos (59.88%), exposiciones del profesor (49.57%) y participación individual de los alumnos (42.40%) como las más usuales. Asimismo, un 77.76% reportan la utilización de auxiliares didácticos de parte del profesor
- La realización de actividades extraclase es reportada por un 27-31% de los estudiantes, mientras que los profesores las reportan en un 72%. Pudiera ser que aunque los profesores planifican visitas, conferencias, prácticas de campo, etcétera, muchas de ellas no se realizan.

Respecto a los informes de docencia, los autores consideran que en general, adolecen de un diagnóstico inicial que permita "homogeneizar y retroalimentar a los alumnos" , y no se hace un ajuste de los propósitos y contenidos en función del grupo. La mayor parte de los docentes busca promover un aprendizaje grupal y las estrategias de participación de los alumnos, a través de trabajos escritos en equipo, exposiciones individuales y en equipo, además de la resolución colectiva de problemas y ejercicios. Los instrumentos más utilizados en la acreditación son los exámenes y reportes escritos; los docentes no evalúan el curso en sí, muy pocos hacen una reflexión acerca de la pertinencia de las actividades de aprendizaje, de la bibliografía, etcétera. En general, algunas de las actividades planeadas por los profesores, nunca llegan a realizarse.

Con base en todo lo anterior ¿qué se puede concluir respecto al proyecto educativo del CCH? Creemos que es difícil caracterizar como tal la realidad educativa del mismo. Ante la existencia de imágenes contradictorias del Colegio, es difícil generalizar tajantemente cuál es la más representativa de lo que sucede hoy en día o decir si el proyecto educativo ha logrado o no su cometido. La información vertida en los documentos preparatorios del cambio curricular destaca sobre todo las carencias y problemas enfrentados por la institución en sus 25 años de existencia. No obstante, también hay evidencia de la trascendencia del currículo, que ha sido modélico para la creación de otros planes y programas en el nivel medio superior. Por otra parte, desde sus inicios, el CCH no ha dejado de participar activamente en la vida académica y política de la Universidad y del país.

Nuestra opinión es que el proyecto educativo introdujo elementos de innovación muy importantes en su momento, y que sigue vigente una gran parte de sus planteamientos, pero que en la práctica, ha dado la pauta a la expresión de un disímulo mosaico de experiencias educativas, algunas de ellas muy afortunadas y otras más bien fallidas. De ahí que algunos de los autores revisados consideren que el proyecto resultó una utopía a la luz de la realidad educativa y que hay una gran distancia entre el currículo formal y el real.

4.3 Constructivismo y cambio curricular en el CCH

El proceso de cambio curricular que el CCH emprende a principios de esta década pretende no sólo una revisión "a fondo" del plan de estudios, sino generar una propuesta diferente de planeación curricular. Esta labor se encomienda a María de Ibarrola, quien parte de que era necesario "transformar radicalmente el enfoque de trabajo que tradicionalmente ha guiado los cambios de planes de estudios" (De Ibarrola, 1992, p. 2). Así, se proponen cinco principios para la revisión curricular, que delimitan el qué y el cómo de los trabajos que realizarían las Comisiones de Área designadas para tal fin. Los principios son (ob. cit., p.3):

- 1) "Priorizar el papel mediador de la institución escolar y dar especial importancia a la recuperación de su experiencia curricular histórica concreta.
- 2) Establecer como objeto de trabajo de las comisiones la identificación de las estructuras curriculares en su integralidad y no sólo de los contenidos del plan de estudios;
- 3) Lograr una mayor participación de los profesores en todo el proceso, que se entiende como de construcción curricular,
- 4) Organizar el proceso de identificación de las transformaciones necesarias como una serie de elaboraciones sucesivas y en espiral de propuestas que se someten a discusión repetida con profesores y externos;
- 5) Prever como resultado de todos estos esfuerzos la elaboración de proyectos curriculares básicos e integrales, que se complementarán con los proyectos específicos que construyan los profesores por área y plantel."

Se trataba de ir en contra de procedimientos curriculares "teórico-deductivos", centrarse en un análisis institucional y promover la participación de los profesores. Asimismo, se decía que la revisión debería permitir "cambios estructurales en la institución", y que los trabajos de las Comisiones se iban a centrar en identificar "problemas con sentido curricular", puesto que tenían que ir acompañados de análisis profundos y de propuestas de transformación.

No podemos detenernos aquí a realizar la cronología del proceso ni a sintetizar los trabajos que se realizaron durante casi cuatro años. Tampoco es cuestión de desconocer sus aciertos o lo prolífico de su producción, ampliamente documentada. Lo que interesa a nuestro objeto de estudio es sencillamente acotar si se logró construir o no una propuesta psicopedagógica sólida acompañando al nuevo modelo, o si se avanzó algo en la innovación didáctica con respecto al proyecto original.

En primer término, a nuestro juicio, la preocupación por no “teorizar” demasiado el currículo, provocó una importante laguna en el mismo. Aunque se reivindicaron los principios del plan 71 y se llegaron a ofrecer análisis y propuestas generales de cómo se estaban operando o interpretando, no se avanzó más en su construcción. No se profundizó, por ejemplo, en una revisión de problemáticas y tendencias nacionales e internacionales en educación media superior, ni se exploraron nuevos paradigmas en la enseñanza de las diversas disciplinas. Más allá de afirmar que el alumno “construye el conocimiento”, no se profundizó en los procesos de aprendizaje y desarrollo personal en esta etapa. Sin embargo, lo que más nos sorprende, dados los usos y costumbres en el Colegio, es que no se haya contextualizado el cambio curricular en el marco de los trascendentales cambios que está sufriendo el país y el mundo en esta década.

Es en el discurso de González Casanova con motivo de la conmemoración de los XX años del Colegio (*Gaceta CCH*, 4 de febrero de 1991), donde se evidencian estas preocupaciones: los acelerados cambios en el conocimiento durante estas dos décadas, los avances tecnológicos, la globalización de la economía, el derrumbe de las ideologías y de los gobiernos socialistas, la crisis del país, etcétera. Aunque estos puntos se mencionan como fundamentación del Plan de Estudios Actualizado (1996, p. 24-27), no queda clara su “correspondencia” con las transformaciones puntuales en el currículo. Tampoco se llega a esclarecer cómo y en qué afectan los acuerdos de la Modernización Educativa o la actual política universitaria. En síntesis, la preocupación es que por respetar el carácter situacional e institucional del proyecto (v. principio uno), se haya incurrido en la “endogamia”.

Los cambios más importantes que se introdujeron en el nuevo plan, relativos al Área Histórico-social fueron:

- El incremento en el número de horas de trabajo en grupo escolar; se fijaron sesiones de dos horas en todas las asignaturas para impulsar el trabajo en taller, el desarrollo de habilidades y la participación.
- Se actualizaron y reorganizaron los contenidos curriculares y se renovaron los enfoques historiográficos.

presentación de las diversas corrientes historiográficas, sin el apoyo de un análisis comparativo apropiado, sólo conduce al alumno confundir unas con otras.

En realidad, más allá de una serie de afortunados pronunciamientos educativos o pedagógicos de carácter genérico, la revisión de los documentos del cambio curricular del Colegio induce a plantear que existe desconocimiento de qué es el constructivismo, y sobre todo, cómo puede llevarse al aula y a la formación docente. Aunque se mencionan en varias ocasiones los términos "construcción del conocimiento" y "aprendizaje significativo", en los trabajos hay muy pocas citas de autores originales, si acaso alguna que otra mención a Piaget, Ausubel o Coll. En las propuestas turnadas por profesores o colectivos docentes de los diversos planteles y áreas, se encuentran algunas ponencias donde se propone se trabaje con esta aproximación y/o se de capacitación mediante cursos dirigidos a que los profesores apliquen la "nueva metodología didáctica".

No obstante, también habría que cuestionar si en realidad es apropiado casar el proyecto educativo con una sola corriente psicopedagógica, y llegar a plantear un currículo "100% constructivista". En el capítulo dos se ha defendido, desde la visión de los autores constructivistas revisados, que esta aproximación es muy fructífera y cubre un amplio espectro de intereses y problemas, pero que no debe excluir las aportaciones de otros enfoques, emanados de diversas disciplinas.

En todo caso, el principal problema lo ubicaríamos en la carencia de una visión apropiada para la formación docente del profesorado, que debió orquestarse a la par que las transformaciones en las estructuras curriculares y prever la implantación del nuevo modelo. En este trabajo hemos abogado (v. capítulo tres) por una formación docente basada en la reflexión sobre la práctica, que podría apuntalar la construcción de los enlaces debidos entre el proyecto curricular y la enseñanza en las aulas, aunque tampoco afirmamos que sea la única opción o incluso la más viable para el Colegio en su conjunto. Esta es una tarea pendiente para la institución.⁸

⁸ Cerramos este capítulo recibiendo información de que el CCH enfrenta importantes cambios en su estructura organizativa. Desaparecen las coordinaciones y secretarías existentes y cambia su estatuto universitario para homologarse con la Escuela Nacional Preparatoria. Cambia asimismo su ubicación física: las instancias directivas y de gestión gradualmente dejarán las instalaciones en Ciudad Universitaria. Y finalmente, cambia de nombre. a partir del 1o. de diciembre de 1997, se llama "Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades", dando inicio a un nuevo capítulo en su historia como institución educativa.

Capítulo 5

Metodología de la investigación

5.1 Planteamiento de problema

En las secciones precedentes se analizaron una serie de problemas que aquejan a la enseñanza de la Historia en el bachillerato, así como las posibles aportaciones del enfoque constructivista al tratamiento didáctico de dicha problemática, así como a la formación del profesorado.

El punto de partida de esta investigación fue la constatación del bajo nivel de rendimiento de los alumnos del CCH en las materias del área Histórico-Social. Tal y como ya vimos, son múltiples y complejos los factores responsables de esta situación. No obstante, en este trabajo nos adentramos en algunos de los que consideramos más relevantes.

En primer término, nos referimos al enfoque psicopedagógico que el profesor utiliza en la enseñanza de dichas materias y a los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento que se relacionan con el mismo. Por ello asumimos la perspectiva de la psicología constructivista, en virtud de las aplicaciones que ha venido desarrollando en el terreno de la enseñanza. Desde esta perspectiva nos interesa acercarnos a cuestiones como: el tipo de saberes o conocimientos cuyo aprendizaje se intenta promover; su estructura, organización y lógica interna; las estrategias didácticas empleadas para promover su apropiación y asimilación significativa por parte del alumnado; el mayor o menor grado de adecuación de estas estrategias a los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje escolar y a los recursos didácticos en los que se apoya la enseñanza y el aprendizaje.

En específico, la investigación se aboca a tres áreas de problemática relativas al proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia:

a) *Los alumnos*: Como ya vimos en capítulos precedentes, diversos autores han mostrado la existencia de un bajo nivel de rendimiento e interés de los alumnos del CCH en las materias del área Histórico-social, así como el desconocimiento de los procesos de construcción del conocimiento y de sus ideas previas sobre los contenidos curriculares de este campo, aspectos relacionados a la carencia de habilidades de pensamiento para aprender significativamente en el bachillerato.

b) *Los docentes*: Asimismo, se ha puesto en manifiesto el desconocimiento del pensamiento didáctico y formas de actuación del profesor del Colegio, vinculados con la enseñanza de los contenidos histórico-sociales; la carencia de estrategias de enseñanza apropiadas para este ámbito, así como la ausencia de

una propuesta de formación para el docente de bachillerato, que parta de la propia práctica de los enseñantes y coadyuve a la generación de un saber psicopedagógico crítico-reflexivo e innovador.

c) *Los contenidos curriculares*: Finalmente, también se evidenció que el currículo de Historia adolece de un tratamiento psicopedagógico apropiado, que respete las particularidades de este ámbito disciplinar y ofrezca una serie de propuestas didácticas innovadoras para la organización, conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las habilidades específicas de este dominio.

Considerando lo anterior, son varias las preguntas a las que intentamos dar respuesta en la presente investigación:

- *¿Cuál es el nivel de conocimientos y de habilidades específicas de dominio que poseen los alumnos previamente a su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos histórico-sociales, y en qué medida y de qué manera se modifican éstos como resultado de la enseñanza? ¿De qué manera representan los alumnos los contenidos curriculares estudiados y qué tan distantes se encuentran de la representación del profesor? ¿Qué tipo de actitudes y disposiciones muestran los estudiantes ante los contenidos y la enseñanza recibida?*
- *¿Qué tipo de representaciones o pensamiento manifiestan los profesores de Historia en relación a los contenidos curriculares y a la enseñanza de la Historia, y en qué forma sus concepciones pedagógicas guían su práctica docente?*
- *¿De qué manera la participación de los profesores de Historia en un programa de formación docente de orientación constructivista mejora significativamente su abordaje psicopedagógico de la enseñanza de la Historia, así como el nivel de aprendizaje, la representación del conocimiento y las actitudes de sus estudiantes?*

5.2 Propósitos

Los principales propósitos de esta investigación, que se derivaron directamente de las preguntas anteriores, fueron los siguientes:

1. Analizar una serie de procesos de pensamiento, representación del conocimiento y aprendizaje de profesores y alumnos, referidos al ámbito de la enseñanza de la Historia en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.

2. Diseñar y conducir un programa de formación docente en servicio, dirigido a los profesores del CCH, que conjuntara los aspectos conceptual, reflexivo y práctico y les permitiera tanto revisar críticamente su enseñanza, como mejorar su práctica docente en el campo de las Ciencias Histórico-sociales.

3. Con base en los resultados del estudio de los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento, así como del programa de formación docente, y tomando como marco de referencia los postulados del enfoque constructivista, diseñar conjuntamente con los profesores una propuesta didáctica para la enseñanza de las Ciencias Histórico-sociales dirigida al nivel y modalidad educativa considerados.

5.3 Estrategia metodológica

Dado que en esta investigación el foco de interés estaba en realizar un estudio intensivo de una unidad social determinada (los profesores de Historia del CCH participantes y sus respectivos grupos de alumnos), podemos ubicarla como un *estudio de casos* (Van Dalen y Meyer, 1994), donde se opta por una aproximación ideográfica u holística del fenómeno bajo estudio. Asimismo, puede afirmarse que es una investigación que buscaba establecer *interrelaciones*, porque además de intentar una descripción minuciosa de la situación existente en el aula, se querían "identificar las relaciones que existen entre los hechos para lograr una verdadera comprensión del fenómeno que se desea estudiar" (ob. cit., p. 242).

En este sentido, el trabajo va más allá de un estudio de indagación descriptiva, puesto que integra una serie de *intervenciones* deliberadas. Coincidimos con Ann Brown (1992), en que una investigación como la presente, se abandona el foco de interés de las investigaciones experimentales clásicas, centradas en indagaciones teóricas de los procesos de aprendizaje o de enseñanza desde un abordaje de cognición "en frío" (preocupada por analizar variables aisladas y descontextualizadas), y se adopta un abordaje de cognición situada. De esta manera, se privilegió la búsqueda de cambios (conceptuales, actitudinales, procedurales) en los profesores y en sus estudiantes, así como el establecimiento de un *ethos* en el aula que fomentara un aprendizaje más reflexivo, en el contexto natural en que ocurren las prácticas de enseñanza-aprendizaje en una institución específica.

Para la autora citada, una investigación con estos intereses es un trabajo que busca la creación de *comunidades de aprendizaje*, donde el investigador o asesor pedagógico trabaja en conjunto con profesores y alumnos para innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula. Esto implica tanto una serie de problemas y toma de decisiones metodológicas (a fin de poder captar e interpretar los cambios que ocurren en el complejo y cambiante ámbito del aula), como otra lógica en el control de las intervenciones.

Algunas de dichas decisiones y supuestos que las acompañan fueron las siguientes:

- Abandonar la idea de trabajar con un aula "experimental" y con "sujetos", para concentrarnos en aulas regulares, con profesores y estudiantes promedio, que colaborarían como participantes activos en el estudio.
- Entender que el concepto de grupos y condiciones "naturales" o "intactos" era relativo, desde el momento en que la incursión del investigador en dichas aulas y el consentimiento y acciones de los participantes para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en su entorno, estaban ya introduciendo cambios a lo que se hace regularmente.
- Sobre todo en el caso de los profesores, desde un inicio su participación fue intencional, y se enmarcó en una investigación que les demandaba una responsabilidad parcial en la toma de decisiones sobre el rumbo del trabajo.
- Establecer una serie de controles metodológicos durante el desarrollo del trabajo, recurriendo básicamente a evaluaciones repetidas intra e intergrupos y a la triangulación de fuentes de información y tipos de instrumentos, en vez del control experimental tradicional mediante grupos testigo.

Considerando todo lo antes dicho, se optó por un *estudio de casos* apoyado en la observación directa y en el registro, por varios medios, de lo acontecido en el aula a lo largo de un episodio completo de enseñanza-aprendizaje, lo que nos permitió abordar el nivel de las relaciones micro-sociales focalizadas en el proceso de construcción del conocimiento histórico-social. y en el abordaje didáctico de la enseñanza de la Historia.

De acuerdo con García (1991), los estudios de caso expresan la particularidad de una situación analizada mediante una visión holística del fenómeno, y aunque no pueden generalizarse en términos de representatividad estadística, permiten estudiar procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados con mayor profundidad. Asimismo, permiten interpretar el fenómeno de interés de manera que pueden dar cuenta de su lógica de constitución y desarrollo, por lo cual no se restringen a ofrecer simplemente más datos, sino a explicar y producir conocimiento.

Específicamente, y tomando como unidad de análisis a cada profesor con sus respectivos alumnos, se trabajó con seis grupos intactos con pre y postevaluación (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1991).

Atendiendo a los propósitos y a la dimensión temporal del estudio, éste estuvo marcado por dos grandes momentos: el trabajo realizado en el aula por los docentes *antes* y *después* de su participación en el proceso de formación.

Así, el esquema básico de indagación se replicó en dos ocasiones con las mismas profesoras estudiadas; se condujo una primera obtención de datos previa al programa de formación docente, y una vez que éste se terminó, se procedió a una segunda etapa de obtención de datos que consistió en una réplica de la primera. En cada una de dichas etapas de obtención de datos se realizaba un pretest o prueba inicial, un episodio completo de enseñanza de una secuencia didáctica y un postest o prueba final. Entre la primera y segunda etapa de obtención de datos se verificó la intervención, consistente en el programa de formación docente.

Durante la obtención de datos previa a la intervención (primera toma de datos), se trabajó con tres profesoras de Historia y tres grupos de alumnos, y durante la obtención de datos posterior a la intervención (segunda toma de datos), se volvió a trabajar con las mismas profesoras pero con otros tres grupos de alumnos diferentes.

La primera toma de datos (previa al programa de formación docente) se verificó al final del semestre académico 96-1, mientras que la segunda toma de datos (posterior al programa de formación docente) se realizó al siguiente año escolar, durante el inicio del semestre académico 97-2. Esto se hizo así a fin de recabar información de las mismas profesoras, trabajando con la misma materia (*Historia Universal*) y contenido (la unidad temática que aborda el tema del *imperialismo*)¹, aunque evidentemente, con otros alumnos. La diferencia principal que nos interesaba analizar entre la primera y segunda obtención de datos consistía en revisar los posibles efectos de la participación de las profesoras estudiadas en el programa de formación docente.

En el cuadro 5.1 se representan las fases en que se condujo esta investigación, considerando la primera (fases 1-3) y segunda etapas de obtención de datos (fases 5-7), así como la intervención (fase 4: programa de formación docente). Se indican asimismo los participantes del estudio y los periodos en que se realizó el trabajo.

¹ En el semestre 96-1 el tema "*Surgimiento y desarrollo del imperialismo*" se impartía como última unidad del programa de *Historia Universal Moderna y Contemporánea* (1o semestre). Al año siguiente, debido a las modificaciones en los programas de estudios del Colegio, pasó a ser la primera unidad del programa de *Historia Universal II* (2o semestre), por lo que los datos se recabaron, en esta segunda ocasión, con alumnos del semestre 97-2 y no con los de 97-1, que hubiera sido el caso de no haberse modificado la secuencia de las unidades del programa de la materia.

Cuadro No. 5.4 Características de los grupos de alumnos

Toma de datos	Prof.	Grupo	Sexo Fem.	Mas.	Edad 14	15	16	17	Prom.	Planteles	Turno Mat.	Ves.
1ª	1	1	18	9	1	21	0	5	15	Vallejo	27	
	2	2	14	19	4	18	7	4	15	Oriente	33	
	3	3	11	12	1	18	3	1	15	Vallejo		23
2ª	1	4	24	13	4	24	7	2	15	Vallejo	37	
	2	5	21	17	2	31	3	2	15	Oriente	38	
	3	6	14	17	0	3	12	16	17	Vallejo		32
Total			102	87	12	115	32	30	15		135	55

5.5 Escenario

En lo relativo a la obtención de datos y videograbación de las clases de las profesoras, se trabajó en las instalaciones y aulas regulares de los planteles Vallejo y Oriente del CCH/UNAM. Mientras que las reuniones grupales, las actividades de trabajo en equipo y el programa de formación docente, se realizaron en un aula exprofeso de la Facultad de Psicología (UNAM).

5.6 Construcción de instrumentos

Se desarrollaron una serie de instrumentos de indagación dirigidos tanto a los docentes como a sus estudiantes. Los instrumentos que iban dirigidos a los alumnos pretendían explorar la representación cognitiva, el nivel de conocimientos y las actitudes de éstos hacia el tema de la secuencia didáctica mencionada, mientras que los dirigidos a los docentes exploraban su pensamiento didáctico, sus prácticas como enseñantes y su representación cognitiva del tema, dado su papel de expertos del contenido curricular. Los aspectos a evaluar y los instrumentos aplicados se ilustran en el cuadro 5.5.

En congruencia con la aproximación teórica del trabajo, en lo tocante a la exploración de los procesos cognitivos de interés, se aplicó con los docentes la entrevista clínica a profundidad propia de la investigación constructivista (Domahidy-Dami y Banks-Leite, 1983), así como diversas estrategias metodológicas para la exploración de la representación del conocimiento en los alumnos (Cuestionario No. 1 Análisis de redes semánticas, proposiciones y mapas conceptuales), que se ubican en la metodología de indagación del enfoque cognitivo (Hernández, 1991).

El aprendizaje significativo de los contenidos curriculares y las habilidades específicas de dominio (pensamiento crítico, relativismo y noción de tiempo

histórico) se evaluaron mediante una prueba con preguntas abiertas y cerradas (Cuestionario No. 2). En particular, este instrumento fue construido conjuntamente con el equipo de profesores de Historia.

Por su parte, los factores actitudinales o de disposición favorable para lograr el aprendizaje (motivación, interés y funcionalidad de lo aprendido) se evaluaron con un interrogatorio escrito de preguntas abiertas y con la escala de diferencial semántico *School Subjects Attitude Scales* de Nyberg y Clarke (1979) (Cuestionario No. 3). En el **Anexo No. 2** se incluye el protocolo de los citados instrumentos.

Cuadro 5.5 Instrumentos de investigación aplicados

ASPECTO EVALUADO	TIPO DE INSTRUMENTO
a) DOCENTES DE HISTORIA	
Ideas previas y pensamiento didáctico	Entrevista a profundidad sobre pensamiento didáctico y actuación
Estrategias docentes e instrucción	Entrevista sobre la secuencia didáctica : "Surgimiento y desarrollo del Imperialismo"
Representación del conocimiento histórico	Cuestionario No. 1: Red semántica Análisis de proposiciones Mapa conceptual
b) ALUMNOS DE BACHILLERATO	
Ideas previas y representación del conocimiento histórico	Cuestionario No. 1: Red semántica Análisis de proposiciones Mapa conceptual
Aprendizaje significativo de contenidos	Cuestionario No. 2: Conocimientos del tema de la secuencia didáctica y habilidades específicas de dominio
Sentido y funcionalidad del aprendizaje	Cuestionario No. 3: Interrogatorio y escala de actitudes sobre el tema e impartición de la secuencia didáctica
c) OBSERVACIÓN EN AULA	
Impartición de la secuencia didáctica: interacción docente-alumnos	Formato de registro durante la videograbación de la secuencia didáctica

5.7 Controles metodológicos del estudio

Creemos importante hacer algunas precisiones respecto al sentido de las *evaluaciones conducidas* y al tipo de controles metodológicos requeridos dado nuestro objeto de estudio.

Concordamos con Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995, p.8), que cuando la evaluación se centra en "conocer mejor la realidad de las escuelas y de los alumnos para poder ayudar de un modo mejor", se está privilegiando una evaluación formativa, que en sí misma tiene una profunda intencionalidad pedagógica y reveladora. En este sentido, en función de los momentos y usos de los datos recabados, podemos decir que los instrumentos arrojaron información diagnóstica y sumativa, pero en atención al interés de formar a los profesores, se enfatizó una evaluación formativa. La información que proporciona este tipo de evaluación permite fundamentar decisiones pedagógicas, porque "está directamente vinculada a la selección y puesta en práctica de secuencias de contenidos y de estrategias pedagógicas que se consideran como las más adecuadas para mejorar los resultados obtenidos" (*idem*, p. 19).

Por otra parte, aunque partimos de una serie de principios psicopedagógicos anclados al constructivismo, que se tradujeron en una suerte de "referente modélico" del qué, cómo y para qué se iba a evaluar a docentes y alumnos, se puede decir que durante el proceso mismo de investigación, y en conjunción con los profesores, se lograron construir los *referentes apropiados* para aprehender la singularidad de las aulas bajo estudio. Esto quiere decir que no sólo se atendió a la objetividad y suficiencia de los instrumentos, sino a su utilidad y pertinencia para obtener información significativa de las ideas y producciones de profesores y alumnos.

En relación a los controles metodológicos de interés, hay que hacer algunas precisiones, sobre todo porque en el estudio se adoptó una aproximación mixta, en cuanto a combinar evaluaciones y análisis tanto cualitativos como cuantitativos.

En cuanto a la *validez* de los instrumentos aplicados y de las observaciones, nos interesaba asegurar la fidelidad con que medían lo que se quería evaluar, pero dada la índole situacional del estudio, no se buscaba que fueran estandarizados o normativos, ni mucho menos que cubrieran la pretensión de ser universalmente válidos.

La preocupación central estaba en contrastar y conciliar las posibles interpretaciones que se originaran por un lado desde la mirada del investigador (*administración de pruebas, interpretación de resultados, reporte de investigación formal, etcétera*) y la propia de los profesores desde su práctica docente. Es un

hecho documentado en la literatura que suele existir ambigüedad entre lo que interpretan los investigadores y técnicos y lo que interpretan los docentes cuando los investigadores les "devuelven" la información producida (Bertoni, Poggi y Teobaldo, ob. cit.), por lo que se requiere elaborar una representación compartida lo más amplia posible de la práctica analizada (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996). En este sentido, en el estudio se enfatiza la llamada *validación conjunta*, que sin restar peso a la cientificidad y objetividad necesaria en la obtención de los datos, también da entrada a la intersubjetividad que implica la representación compartida entre investigadores y docentes.

De esta forma, se consideraron varios aspectos para asegurar la validez del estudio. En principio, se cuidó la *credibilidad* de la información recabada, es decir, el isomorfismo o ajuste entre los datos recogidos por el evaluador y la realidad analizada desde la perspectiva de los participantes (docentes y alumnos). De acuerdo con E. Guba, esto se asegura mediante la contrastación de los juicios de diferentes observadores (en nuestro caso, investigadores y docentes) sobre la observación continua y crítica del trabajo de los alumnos. Como se verá más adelante, este es de hecho, el aspecto nodal del trabajo realizado en los dos primeros módulos del programa de formación docente.

Por otra parte, también se consideró relevante vislumbrar la posible *transferencia* de los procedimientos y resultados de la investigación. A diferencia de la validez externa, donde se apela a la representatividad estadística de los sujetos y se busca la generalización y predicción de comportamientos desde la muestra estudiada hacia el universo poblacional, en este caso no se pretende generalizar, sino extender o diseminar la experiencia a aquellos contextos donde se justifique una reconstrucción de la misma. Este aspecto se trabajó particularmente en el tercer módulo del programa de formación docente y lo vinculamos con las posibilidades de innovación de la práctica de los profesores, así como con las diversas producciones que generaron como apoyo a la enseñanza.

En relación a la *confiabilidad* de las observaciones realizadas y de los datos recabados, dado que éste era un proceso participativo, más que obtener coeficientes de correlación que poco le dicen al docente sobre su práctica, nos interesaba ver si diferentes evaluadores u observadores hacían análisis similares y si aplicaban convenientemente las categorías desarrolladas a la hora de clasificar o corregir y asignar puntajes a los instrumentos. Siguiendo las ideas de Santos (1990) y de Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995), la confiabilidad, desde una perspectiva más cualitativa y con fines pedagógicos, dependerá de una serie de registros descriptivos o relatorías de las sesiones de trabajo, de la elaboración y validación cuidadosa de las categorías de respuesta de los instrumentos, del grado de acuerdo en la interpretación de los datos realizado por varios observadores y de la

información cruzada de los resultados de los instrumentos aplicados.² Estos aspectos se retomarán en la presentación de los resultados.

Por otra parte, se atendió a la consistencia conceptual de los instrumentos que se iban a aplicar. Este aspecto es parte de la *validez de contenido* (adecuación del contenido de un instrumento, Kerlinger, 1988, p. 472), la cual consistió esencialmente en un análisis del campo conceptual de la secuencia didáctica de interés, en el contexto del programa de estudio de la materia implicada. Esto se trabajó conjuntamente entre la investigadora y los docentes participantes; dado que este tipo de validación es cuestión de juicio de expertos, los ocho profesores fungieron como "jueces competentes".

Adicionalmente, las preguntas contenidas en los instrumentos se probaron previamente con estudiantes del Colegio similares a aquellos con los que se iba a hacer el estudio definitivo. Esto se hizo mediante aplicaciones informales con alumnos de los mismos profesores participantes, que pertenecían a otros grupos académicos donde también impartían clases de Historia. Esto, más una serie de sesiones de discusión y análisis de los contenidos curriculares de la asignatura, permitió afinar las preguntas y conformar los instrumentos definitivos.

En relación al instrumento que explora la representación del conocimiento (v. Cuestionario No. 1), el diseño de las instrucciones de la prueba y el manejo de las técnicas de redes semánticas, generación de proposiciones y mapas conceptuales, ya se había realizado un estudio piloto previo, con alumnos de Física del propio CCH, que se reporta en el artículo de García y Jiménez (1996).

Por otro lado, para atender a la *validez de constructo*, y en el caso particular del instrumento que evalúa los conocimientos sobre el tema (Cuestionario No. 2), se recurrió a la *contrastación* con los propios instrumentos de medición del aprendizaje escolar empleados por los profesores, con la salvedad de las diferencias existentes entre éstos. De hecho, algunos de los reactivos se incorporaron a petición de los profesores, debido a que consistían en preguntas que ellos consideraban claves para explorar el aprendizaje de sus alumnos, dada su experiencia en semestres anteriores.

² Cabe mencionar que aparte de la colaboración con el equipo de docentes, se conformó un grupo de investigadores y ayudantes del área de psicología educativa, que apoyaron el diseño, validación y aplicación de los instrumentos, la realización de entrevistas a los profesores, la elaboración de relatorías en las aulas y en las sesiones de formación docente, así como la calificación y codificación de los instrumentos. Este equipo estuvo integrado por Irene Muriá, Miguel Monroy, Gerardo Hernández, Alma Delia Torquemada y Leticia Elizalde, bajo la coordinación de Frida Díaz Barriga. A su vez, estas actividades se realizaron en paralelo con el equipo responsable del área de Ciencias Experimentales, donde participaron Marco Antonio Rigo, Benilde García, Magdalena Aguirre, Luis Márquez y Manuel Sánchez.

5.8 Conducción de la investigación

La investigación inició con la conformación del equipo de trabajo y con una serie de actividades preparatorias. La más importante consistió en el análisis curricular de la propuesta educativa contenida en las materias del área Histórico-social. Este análisis nos parece crucial, porque el punto de partida del programa de formación docente es precisamente la contrastación del currículo prescrito versus el currículo real.

Se realizó un análisis del plan de estudios del CCH en lo que respecta a las materias del área Histórico-social en general y de Historia en particular, a fin de detectar los núcleos temáticos de mayor interés y analizar la propuesta didáctica que contienen. Dicha actividad fue además conyuntural para los profesores, dado que en ese momento se estaba preparando el cambio curricular en el Colegio. Este análisis condujo tanto a identificar núcleos importantes de problemática como a la selección de algunos contenidos curriculares básicos, con el fin de realizar el diagnóstico de los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento de profesores y alumnos a la par que videograbar la impartición de una secuencia didáctica completa.

La elección del tema de la secuencia didáctica se hizo de conformidad con el equipo de profesores de la academia respectiva que participaron desde sus inicios en esta investigación. Los criterios consensuados consistieron en priorizar aquellos contenidos curriculares que:

- a) Fueran considerados como los más relevantes en la asignatura, en el sentido de constituir tópicos medulares y transversales en el currículo del área.
- b) Por su complejidad o profundidad presentaran dificultades para su aprendizaje y comprensión cabal.
- c) Fueran contenidos permanentes, es decir, dada su importancia en la formación de los alumnos, quedarían en los nuevos programas de estudio independientemente del cambio curricular que se avecinaba.
- d) Constituyeran conocimientos básicos estructurales del área Histórico-social y fueran prerrequisitos importantes para la comprensión de otros contenidos en las unidades y asignaturas ulteriores.
- e) Fueran de interés en el campo de la investigación sobre la construcción del conocimiento histórico y las nociones sociales.

Asimismo, se consultaron algunos documentos colegiados, programas de estudios y propuestas de enseñanza, elaborados por las academias o por profesores del Colegio (v.gr. Secretaría Académica de la Unidad de Bachillerato, 1979; Gallo (Coord.), 1994). Se revisaron tanto los programas de estudio vigentes hasta el periodo 1995-96, como los que se comenzaron a implantar a raíz del cambio curricular en el CCH (periodo 1996-97).

La preocupación central de los profesores era apoyar a los estudiantes a cambiar su concepción de la Historia. Se planteó como una necesidad el trascender la visión de una Historia exclusivamente factual, que se enseña e imparte como un simple recuento de acontecimientos, como una sucesión lineal de datos y fechas, o bien la Historia puramente militar, económica o política, caudillista y esquemática, de difícil comprensión para los estudiantes. En este caso, se consideraron orientadoras las ideas de Gallo Tirado y equipo (1994a; 1994b) sobre la concepción de la enseñanza de la Historia que debiese prevalecer en el currículo del área. Los autores citados identifican como principios curriculares y formativos del área los siguientes (ob. cit., 1994b, p. 4):

- Aplicar el análisis histórico-social para comprender su momento histórico, con el fin de que el alumno participe en la transformación de la sociedad y en el devenir de la Historia.
- Formarse una conciencia histórico-social a través de la autorreflexión y el espíritu crítico.

Con base en las actividades anteriores, se seleccionó el tema *Surgimiento y desarrollo del Imperialismo*, que, como ya dijimos, hasta el ciclo 1996 correspondía al último tema de la materia *Historia Universal Moderna y Contemporánea* (primer semestre), y que en el nuevo plan de estudios se ubica como el primer tema de la materia *Historia Universal II* (segundo semestre).

Se procedió conjuntamente con el equipo docente, al análisis de los elementos curriculares de dicha unidad temática considerando las siguientes categorías: propósitos, contenidos, conceptos previos y nuevos, principios, hechos y procesos históricos, dificultades previsibles para los alumnos, formas de impartición y evaluación del aprendizaje. En el **Anexo No. 3** se ofrece una síntesis de dicho análisis.

Vale la pena enfatizar que el aprendizaje de dicho tema no se restringe al estudio de uno que otro concepto puntual. Por el contrario, tal como está concebida esta unidad, abarca una multiplicidad de conceptos, principios, sucesos o hechos y procesos histórico-sociales, que abarcan desde las tres últimas décadas del siglo pasado hasta nuestros días, y que se ubican en diferentes países de Europa, África, Asia y Latinoamérica. Esta selección de unidades fue resultado de un análisis

curricular realizado con los propios docentes, donde se decidió trabajar este contenido dada su importancia en el currículo, su carácter permanente y por ser la base de conocimientos ulteriores en otras asignaturas de las áreas respectivas. El enfoque teórico del tema y su abordaje también son complejos y polémicos: el materialismo histórico y las aportaciones de la escuela de los Annales. La lectura de textos de autor originales es de difícil comprensión para los estudiantes. El campo temático, amplio y complejo, debe impartirse en un tiempo que resulta muy corto.

La cuestión se complicó más debido al tipo de indagación que queríamos realizar: un estudio comprensivo de los procesos de pensamiento, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo de secuencias didácticas integrales, abarcando diversos tipos de procesos y habilidades cognoscitivas y motivacionales, tanto desde la perspectiva del docente como de la del estudiante. Dado que se intentaba un análisis situacional e integrado del proceso enseñanza-aprendizaje en un dominio conceptual específico, se decidió estudiar, mediante diversos recursos metodológicos, la representación del conocimiento, el aprendizaje significativo del tema, las habilidades y actitudes de los alumnos, en estrecha relación con el pensamiento didáctico y formas de actuación de sus profesores. En atención a todo ello, el procedimiento de investigación abarcó las fases que se describen a continuación:

I. Primera etapa de obtención de datos

Fase 1. Pretest. Evaluaciones previas a la primera secuencia didáctica.

Esta fase inició con el diseño de los instrumentos de evaluación mencionados en la sección precedente. Se realizó la prueba y validación de los mismos conforme se indicó antes.

Se realizaron algunas sesiones con los docentes con miras a planear la impartición y videograbación de la secuencia didáctica antes seleccionada. La idea era registrar completamente la impartición del tema en el aula, sin que se dieran indicaciones a los profesores acerca de qué y cómo enseñar el mismo. Así, se pidió a los profesores que nos entregaran (si lo tenían elaborado o recopilado) una copia de su plan de clase, sus instrumentos de evaluación, las lecturas básicas para los alumnos o algún otro tipo de información pertinente. Por razones de tiempo y disponibilidad de apoyo técnico para realizar las videograbaciones, se decidió grabar únicamente a tres de los ocho profesores participantes, que fueron las tres maestras que se ofrecieron espontáneamente a ello.

Antes de realizar el trabajo con el grupo de alumnos, se procedió a entrevistar en dos ocasiones a todos los profesores. La primera entrevista fue la relativa a la exploración de su pensamiento docente y formas de actuación en relación a la enseñanza de la Historia. La segunda entrevista se refería a la

Cuadro No. 5.7 Formación previa de los profesores participantes en el curso-taller de formación docente

PROF.	LICENCIATURA	INSTITUCION Y GENERACION	POSGRADOS (Terminados o en curso)	INSTITUCION
1	Ciencias Políticas	UNAM 1976-80	Maestría en Ciencias Políticas	UNAM
2	Historia	UNAM 1967-71	Diplomado en Ciencias Sociales	Chapingo
3	Historia	UNAM 1971-80	Diplomado en Historia	UNAM
4	Historia	UNAM 1960-64		
5	Sociología	UNAM 1976-80		
6	Historia	UNAM 1976-80	Maestría en Historia	UNAM
7	Sociología	UNAM 1983-86	Diplomado en Sociología de la Educación	UNAM
8	Historia	UNAM 1974-78	- Diplomado en Historia - PAAS: Programa de Apoyo a Docentes del Bachillerato	UNAM

En principio, se realizó un diagnóstico de necesidades e intereses de formación docente, en el cual se pidió a los ocho profesores del equipo que contestaran un cuestionario breve de preguntas abiertas. Se realizó posteriormente una sesión grupal, en la que se contrastaron los puntos de vista de cada quién, profesores e investigadores, y se acordó conjuntamente la temática, modalidad de trabajo, productos esperados y cronograma de actividades. En el **Anexo No. 5** se encuentra una síntesis de las respuestas dadas por los integrantes del grupo.

Vale la pena comentar que los intereses de los profesores se dirigían sobre todo a la búsqueda de saberes prácticos y procedurales, que apoyaran básicamente la solución de problemas en el aula, como la baja motivación de los alumnos y sus habilidades de estudio y lectura deficientes, mientras que en el caso de su actividad instruccional, solicitaron revisar estrategias concretas para la

enseñanza y evaluación en Historia (v.gr. mapas conceptuales, líneas de tiempo, desarrollo del pensamiento crítico y técnicas de trabajo en equipo).

Indicaron enfáticamente que aunque les interesaba conocer las bases teóricas del constructivismo, sobre todo para entender el porqué las autoridades del Colegio decían que se estaba cambiando el plan de estudios a una orientación constructivista, no querían que el curso se quedara en la teoría, como había sucedido con la mayor parte de los cursos sobre cuestiones psicológicas o pedagógicas que habían tomado hasta la fecha. Esto condujo a decidir que el diseño del programa de formación estaría presidido por dos principios básicos: la articulación teoría-práctica y el análisis reflexivo y crítico de la propia práctica docente como estrategias formativas fundamentales, que necesariamente tendrían que desembocar en la producción de innovaciones concretas aplicables en la enseñanza (planes de clase, materiales didácticos, instrumentos de evaluación del aprendizaje, etcétera).

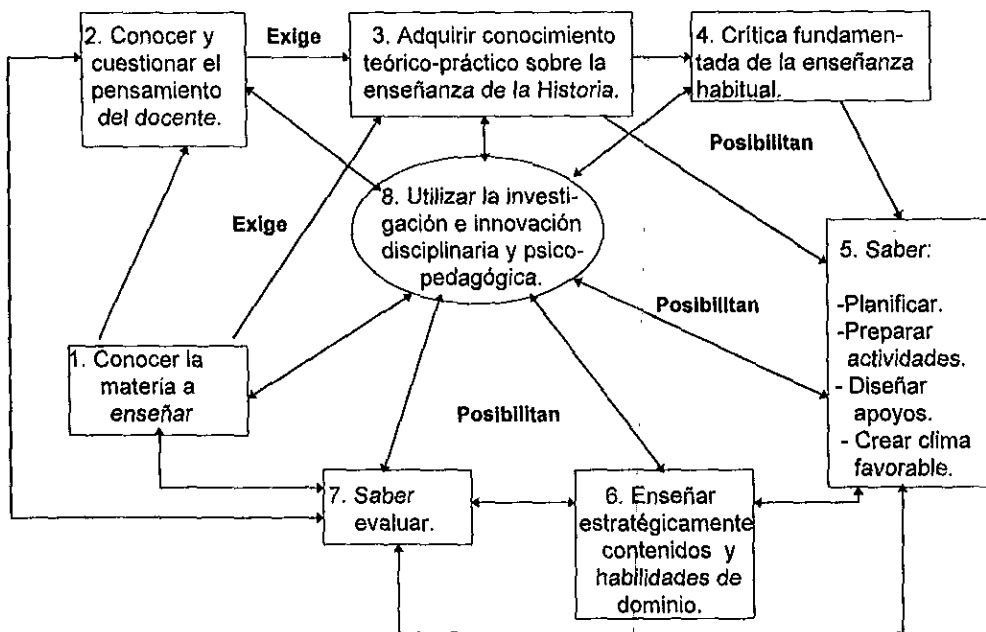
Así, el propósito fijado para esta cuarta fase de la investigación fue el diseño, aplicación y evaluación conjunta de un curso-taller de formación en servicio de orientación constructivista, que permitiera a los docentes de Historia una revisión crítica de su pensamiento y práctica docente, a fin de promover una mejora significativa en sus actitudes y abordaje metodológico y didáctico de la enseñanza.

Tanto las demandas de los profesores como los fundamentos constructivistas del proyecto, nos permitieron decidir la modalidad de trabajo a seguir. Se adoptó la idea de realizar un seminario-taller, que abarcara los planos *conceptual-reflexivo-práctico* de la formación de los participantes. Dicha formación se articuló alrededor de tres ejes: a) el análisis del pensamiento didáctico espontáneo del profesor y de su influencia en el acto educativo; b) la conceptualización de la necesidad de una formación del docente como un profesional reflexivo; y c) el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y su empleo como elementos de análisis y transformación de la práctica docente.

Los fundamentos teóricos del programa, así como la visión de la formación docente que subyace al mismo, sustentada en el enfoque constructivista, se plantearon ya en el tercer capítulo de esta tesis, por lo que en este apartado el interés se centra más bien en la descripción del programa del curso-taller. Con la intención de ofrecer una visión panorámica de los saberes psicopedagógicos que se trabajaron con los docentes en el programa, se ofrece la **Figura 5.1** donde se adaptan y amplían las ideas de Gil y cols. (1991), acerca de lo que deben saber y saber hacer los profesores.

Figura 5.1. Programa de formación docente: Saberes psicopedagógicos

¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de Historia?



Adaptado de D. Gil y cols. (1991).

El programa de formación docente se estructuró en tres módulos, que se plantearon adaptando las fases del ciclo de enseñanza reflexiva ya mencionado en el capítulo tres (v. **Sección 3.4** y **Figura 3.1**). Dichas fases, en coincidencia con los módulos propuestos, fueron:

1. *Descripción*: Ya se dijo que es una forma de acción en la que los profesores responden a la interrogante: "*¿Qué hago?*" a fin de describir su práctica, hacerla consciente y accesible, con la finalidad de revelar su significado.

En este caso, el plan de trabajo del seminario se orientó a que los profesores reflexionaran acerca de sus acciones (prácticas de enseñanza), describieran el conocimiento, creencias y principios (entrevistas a profundidad, planes de clase y estrategias didácticas) que orientan su práctica. Aunque esta labor de hecho ya se venía perfilando desde las actividades preparatorias de la investigación, estas acciones se focalizaron en el primer módulo del programa: "*¿Qué han aprendido mis alumnos?*".

2. *Información*: Aquí la cuestión orientadora de la acción fue: "*¿Qué significa esto?*". Los docentes se abocaron a establecer inferencias y relaciones explicativas acerca de los hechos y resultados de aprendizaje encontrados en su clase, llegando a establecer algunos principios explicativos que evidenciaron una "teorización y sistematización" de su práctica como enseñantes.

En nuestro caso, fueron factores clave la revisión crítica y grupal durante el seminario, de las entrevistas a los maestros y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes de todos los profesores participantes (se discutieron tanto los resultados de los instrumentos de investigación como los de las pruebas o trabajos que aplican por su parte los docentes). De interés particular resultaron las videgrabaciones de las secuencias didácticas tomadas con tres de las profesoras, que también se fueron revisadas por todo el grupo. Estas actividades dieron inicio en el primer módulo del programa y permitieron establecer el enlace con el trabajo conducido en el segundo módulo: "*¿Por qué están aprendiendo así mis alumnos?*".

Asimismo, es importante mencionar que en este punto los profesores clarificaron algunas de las principales preconcepciones mostradas por sus estudiantes y centraron los que juzgaron problemas básicos en torno a su proceso de aprendizaje.

3. *Confrontación*: La interrogante central aquí fue: "*¿Cómo he llegado a ser así?*" Ya dijimos que en este momento del proceso reflexivo, los profesores buscan constatar y explicar sus ideas y prácticas en el contexto educativo y curricular que les es propio.

En nuestro caso, esta fase no sólo permitió una revisión crítica del reciente cambio en el plan de estudios del Colegio, sino que condujo a cuestionar si dicho cambio era o no "constructivista". En este sentido, fue el momento propicio para revisar algunos conceptos teóricos y principios educativos constructivistas, con la idea de que fueran conformando una plataforma explicativa del proceso enseñanza-aprendizaje, así como para identificar algunas estrategias de enseñanza derivadas del enfoque. No obstante, esta fase, que es un momento de transición hacia el planteamiento de nuevas configuraciones sobre la enseñanza y que necesariamente conduce al plano de construir un marco explicativo y derivar una serie de principios instruccionales, se orientó en todo momento a un trabajo de cuestionamiento que llevó a los profesores a concluir que no existe el método de enseñanza constructivista ideal ni prescrito, puesto que la docencia es un proceso de construcción de soluciones fundamentadas para un contexto particular. Este tipo de trabajo se intensificó en el segundo módulo del programa de formación docente. Debemos reconocer que el nivel de la discusión con los profesores quedó básicamente en los terrenos psicopedagógico y curricular, sólo colateralmente se abordó con suficiencia el ámbito político, que es lo que proponen como fin último los autores que abogan por una educación reflexivo-emancipadora.

4. *Reconstrucción*: Esta fase se centra en la cuestión: "*¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?*". Evidentemente esta pregunta estuvo desde el inicio del proyecto. De hecho, en palabras de los mismos profesores (v. sondeo previo a la formación docente) lo que les había motivado a participar en esta investigación era precisamente la posibilidad de mejorar su docencia. Ya se indicó que esta fase es la culminación del ciclo reflexivo, y que se orienta a la generación u optimización de una configuración innovadora de la enseñanza. Asimismo, ya mencionamos que en nuestro caso dicha configuración estaría centrada en los aspectos psicopedagógicos asociados al enfoque constructivista.

No obstante que puede decirse que desde un inicio los profesores coincidían con algunos postulados constructivistas (v. capítulo cuatro y seis), esta fase fue la oportunidad para revisar y replantear cuestiones como: planeación de la enseñanza, principios para la motivación de los estudiantes, estructuras de aprendizaje cooperativo, mejoramiento de exposiciones de los alumnos, manejo de textos y materiales didácticos, empleo de mapas conceptuales como estrategia instruccional, técnicas constructivistas para la evaluación del aprendizaje y promoción del pensamiento crítico en los alumnos. Estos tópicos no fueron introducidos sólo en función de los intereses de la investigación, sino sobre todo porque fueron explícitamente solicitados por los docentes en el sondeo previo al programa. Este tipo de trabajo fue más intenso y focalizado en el tercer módulo del programa, que precisamente se denominó "*¿Cómo puedo mejorar el aprendizaje de mis alumnos?*".

En esta fase fue muy importante la revisión crítica de diversos artículos específicos sobre dichos tópicos (v. Alonso Tapia, 1991; Coll y Martín, 1993; Mayer y Goodchild, 1990; Novak y Gowin, 1988; Ovejero, 1992; Zabala, 1993, entre otros) y su confrontación con la problemática y recursos disponibles por los docentes. El grupo consideró válido el rescate de propuestas y soluciones probadas por otros autores, pero con la idea de confrontar diversas opciones y al final, generar producciones propias. Un elemento clave en esta fase fue el papel de los investigadores en su papel de "formadores de formadores", dada la necesidad de un apoyo tutorial, de supervisión y retroalimentación a las producciones de los docentes. Es por ello que en esta fase, la labor de seminario prevalente en las fases anteriores dio un giro en cuanto a la dinámica de trabajo del grupo. En este momento, las estrategias metodológicas principales que apoyaron la formación fueron la tutoría anclada al análisis de la práctica docente, el trabajo en grupo cooperativo, el modelaje y la supervisión de producciones.

Aunque el programa contempló como base 52 horas (8 sesiones presenciales de 4 horas cada una y 20 horas de asesoría directa en producciones elaboradas por los profesores), puede decirse que la participación de los docentes en el proyecto sobrepasó con mucho dicha cifra, si se considera su colaboración en las actividades preparatorias a la investigación, su involucramiento en el seminario de discusión de los resultados de la etapa de obtención de datos y su intensa participación antes y después de la segunda etapa de obtención de datos.⁵

A continuación se presenta una síntesis de la estructura del programa de formación docente, tomando como unidad los tres *módulos* de trabajo, que se esquematizan en una serie de cuadros, donde se describen los contenidos, propósitos, actividades, tópicos a trabajar, requerimientos, productos y estrategia de seguimiento contemplada en cada caso.

Como podrá verse en dichos cuadros, los núcleos temáticos principales del curso-taller fueron:

- La práctica del docente como una experiencia críticamente analizada.
- El contexto y problemática institucional y curricular del CCH.
- La naturaleza y características de la materia a enseñar: Historia.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el constructivismo.
- Enseñanza-aprendizaje de la Historia en el bachillerato.
- Estrategias de instrucción, motivación, cooperación y evaluación.
- Materiales y apoyos didácticos.

⁵ Aún cuando en la tesis se reporta el trabajo realizado hasta la terminación de la segunda toma de datos, vale la pena comentar que cinco de los docentes del grupo original siguen trabajando con las investigadoras Irene Muriá y Frida Díaz B., en la elaboración de materiales de apoyo a la docencia de la Historia, así como en la impartición de un nuevo curso de formación dirigido a otros docentes del plantel Vallejo, previsto para el final del semestre 98-2.

Cuadro 5.8. Módulo I. ¿Qué han aprendido mis alumnos?

Propósitos	Actividades	Tópicos a trabajar	Requerimientos	Productos	Seguimiento
<p>- <i>Análisis y valoración crítica de resultados obtenidos por los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje conducido por los profesores.</i></p> <p>- <i>Detección de las principales insuficiencias mostradas por los estudiantes a través de diferentes instrumentos de evaluación.</i></p>	<p>- Reflexión personal y colectiva sobre logros e insuficiencias de los estudiantes en las asignaturas y secuencias didácticas de interés</p> <p>- Presentación y discusión crítica de los resultados de aprendizaje obtenidos por los docentes en las asignaturas de Historia tomando como referente diversos instrumentos (exámenes, trabajos, registros de calificación, etc.)</p> <p>- Presentación y discusión crítica de una selección y síntesis de los resultados obtenidos en los instrumentos escritos aplicados en la primera fase de la investigación (representación en redes, proposiciones y mapas conceptuales; conocimientos sobre las secuencias didácticas; motivación y actitudes).</p>	<p>- <i>¿Para qué enseñar Historia en CCH?:</i> Contexto educativo y curricular de la enseñanza de la a Historia en la institución.</p> <p>- <i>Mis estudiantes y sus resultados en el aprendizaje.</i> Revisión diagnóstica de resultados obtenidos por los estudiantes en la materia y secuencia didáctica de interés</p> <p>- <i>Logros e insuficiencias de mi grupo:</i> Delimitación de aciertos, insuficiencias e insatisfacciones específicas enfrentados por los docentes y estudiantes.</p>	<p>- Equipo de investigación selección y síntesis de resultados de investigación, expedientes personales de los docentes, carpetas de trabajo.</p> <p>- Docentes: acopio de programas y planes de clase, trabajos de alumnos, pruebas, registros de calificación, estadísticas, etc.</p>	<p>Documento de síntesis personal elaborado por los docentes donde se consigne un balance de "Logros e Insuficiencias" que muestran los estudiantes, en términos de los aspectos trabajados en el módulo. Este documento tendrá una extensión mínima de 5 cuartillas y tratará los siguientes aspectos:</p> <p>a) Las principales finalidades que el docente adjudica a su materia y su plan de clase personal;</p> <p>b) Qué ha alcanzado y qué no en términos del aprendizaje de sus estudiantes, qué indicadores y evidencia considera.</p>	<p>- Relatoría por sesión</p> <p>- Revisión y análisis de grabaciones en aula</p> <p>- Captación de proceso personal y grupal a través de hojas de registro/trabajo</p> <p>- Análisis de producciones de los participantes</p> <p>- Entrevistas y cuestionario de evaluación</p> <p>Duración: 2 sesiones de 4 horas presenciales</p> <p>Lecturas:</p> <p>- Planes y programas de estudios de las materias de interés</p> <p>- Documentos curriculares e informes pertinentes</p> <p>- Antología para docentes. B. García, F. Díaz, M. Rigo, G. Hernández e I. Muría (Comps.), (1996). <i>La enseñanza de las ciencias desde una perspectiva constructivista</i> México UNAM</p>

Cuadro 5.9. Módulo II. ¿Por qué están aprendiendo así mis alumnos?

Propósitos	Actividades	Tópicos a trabajar	Requerimientos	Productos	Seguimiento
<p>- Análisis de posibles factores instruccionales que están determinando los resultados obtenidos por los profesores con sus alumnos.</p> <p>- Dotar a los docentes de un instrumento y categorías de análisis de su práctica como enseñantes.</p>	<p>- Disección y análisis de los principales elementos que condicionan los resultados obtenidos en los grupos-clase de los participantes, tomando como referente la tríada pensamiento didáctico-práctica docente- evaluación del aprendizaje.</p>	<p>- Mis ideas sobre la docencia de la Historia: Reflexión sobre el pensamiento didáctico del profesor en relación a la enseñanza de su materia y a sus alumnos</p> <p>- Mi práctica como docente. Revisión crítica apoyada en evidencia (videos, productos de trabajo, entrevistas y escalas, etc.) referente a las acciones del docente en los siguientes rubros: formas de relación e interacción educativa con los alumnos, manejo de contenidos, materiales y apoyos didácticos.</p> <p>- Cómo evalúo a mis alumnos: Revisión crítica de las estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje que emplean los participantes.</p>	<p>- Equipo de investigación: Selección y síntesis de entrevistas de pensamiento didáctico del profesor y de cuestionarios sobre las secuencias didácticas; elementos y categorías de análisis de la práctica docente; selección de secuencias ilustrativas de los videos tomados en la primera fase de la investigación.</p> <p>- Docentes: acopio de programas y planes de clase, trabajos de alumnos, pruebas, materiales y apoyos didácticos, textos básicos de la asignatura, etc.</p>	<p>Documento de síntesis personal elaborado por los docentes referido a "Cómo explico los logros e insuficiencias de mi grupo", donde se consigne una valoración crítica de las posibles explicaciones de los profesores en función de los tres cauces explicativos revisados en el módulo. El documento tendrá una extensión mínima de 5 cuartillas y tomará como punto de partida el trabajo realizado en el módulo anterior.</p>	<p>- Relatoría por sesión</p> <p>- Revisión y análisis de videgrabaciones en aula</p> <p>- Captación de proceso personal y grupal a través de hojas de registro/trabajo</p> <p>- Análisis de producciones de los participantes</p> <p>- Entrevistas y cuestionario de evaluación</p> <p>Duración: 2 sesiones de 4 horas presenciales.</p> <p>Lecturas: v. Antología</p>

Cuadro 5.10. Módulo III. ¿Cómo puedo mejorar el aprendizaje de mis alumnos?

Propósitos	Actividades	Tópicos a trabajar	Requerimientos	Productos	Seguimiento
<p>- <i>Acercarse reflexiva y críticamente a la concepción constructivista y a sus aplicaciones a la educación y la enseñanza de las ciencias histórico-sociales.</i></p> <p>- <i>Sobre la plataforma de dicho conocimiento, conformar una propuesta alternativa de intervención docente aplicable en el ámbito de su asignatura específica.</i></p>	<p>- Realización de un seminario sobre la enseñanza de la Historia desde la visión constructivista.</p> <p>- Conformación de proyectos de innovación docente de parte de los participantes aplicables al diseño y aplicación de una secuencia didáctica completa propia de su asignatura.</p> <p>- Reuniones grupales de consultoría y asesorías personales de parte de los coordinadores del curso-taller para apoyar la elaboración de los productos solicitados</p>	<p>- Constructivismo y proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>- Pensamiento y práctica docente</p> <p>- Planeación de unidades didácticas y secuencias instruccionales.</p> <p>- Estrategias motivacionales y de trabajo cooperativo</p> <p>- Mapas conceptuales como recurso instruccional.</p> <p>- Promoción del pensamiento crítico en el alumno</p> <p>- Evaluación constructivista del aprendizaje escolar</p>	<p>- Equipo de investigación: Selección de secuencias didácticas ilustrativas de los videos tomados en la primera fase de la investigación; criteriológica y lineamientos para la elaboración de las propuestas y secuencias didácticas solicitadas a los profesores.</p> <p>- Docentes: Programas y materiales curriculares, instruccionales y de evaluación pertinentes de las asignaturas respectivas</p>	<p>a) Plan de clase de la secuencia didáctica: propuesta instruccional, materiales didácticos, instrumentos de evaluación del aprendizaje, estrategias motivacionales, estructura cooperativa, etc ;</p> <p>b) Documento colectivo de principios constructivistas para la enseñanza de la Historia aplicado a los programas del CCH;</p> <p>c) Proyecto didáctico personal de orientación constructivista</p>	<p>- Relatoría por sesión</p> <p>- Revisión y análisis de videograbaciones en aula</p> <p>- Captación de proceso personal y grupal a través de hojas de registro/trabajo</p> <p>- Análisis de producciones de los participantes</p> <p>- Entrevistas y cuestionario de evaluación</p> <p>- Seguimiento de la aplicación de los productos generados mediante la videograbación de la secuencia didáctica diseñada.</p> <p><u>Duración:</u> 4 sesiones de 4 horas presenciales 20 horas de asesoría a productos</p> <p><u>Lecturas:</u> v. Antología</p>

El curso-taller dio inició propiamente con la presentación de cada uno de los módulos que lo conformaban, la delimitación de sus objetivos, el establecimiento de derechos y obligaciones de todos los participantes, así como la aceptación formal de los compromisos que implicaba la participación en esta fase del proyecto. En términos generales, las sesiones presenciales del curso-taller cubrieron los módulos de trabajo conforme se han descrito. Los cambios introducidos por los participantes consistieron más bien en peticiones expresas de enfatizar o revisar algunas cuestiones. En particular, les interesó el diseño y empleo de mapas conceptuales en la enseñanza y evaluación conforme a las metodologías de Novak & Gowin (1988) y Ontoria (1993), la propuesta de Mayer y Goodchild (1990) para el desarrollo del pensamiento crítico, así como los planteamientos de César Coll y cols. (1993) para la evaluación constructivista del aprendizaje.

Una vez finalizadas las sesiones presenciales del curso-taller, se procedió al rediseño de las secuencias didácticas de los profesores participantes, con miras a su impartición en el siguiente ciclo escolar. La idea era que en esta nueva planeación de una segunda secuencia didáctica, se abordara el mismo tema del imperialismo, pero ahora introduciendo los elementos psicopedagógicos de la visión constructivista revisados en el curso. Para este fin, se realizaron algunas citas de asesoría personal con cada uno de los profesores, a fin de revisar el avance de sus producciones, resolver sus dudas y ofrecer sugerencias cuando fuera pertinente. Se entregó a cada participante una breve guía de los puntos a cubrir en el diseño de la secuencia didáctica: propósitos, contenidos específicos, estrategias de enseñanza, propuesta de principios para la motivación y el trabajo en equipos cooperativos, estrategias de evaluación.

II. Segunda etapa de obtención de datos.

Siguiendo el diseño propuesto en esta investigación, con posterioridad a la fase presencial del programa de formación docente y a la elaboración de la segunda secuencia didáctica, se procedió a realizar una segunda etapa de obtención de datos, a fin de explorar en qué medida la experiencia de formación docente había permitido a los profesores innovar sus estrategias de enseñanza y promover un aprendizaje significativo en los estudiantes. Esta actividad constituyó de hecho una réplica de la primera etapa de obtención de datos, en lo tocante a las fases 1, 2 y 3 antes descritas, siendo análogas a las fases 5, 6 y 7 respectivamente. En consecuencia, se aplicaron los mismos instrumentos que en el pretest y postest de la primera toma de datos y se videograbó a las mismas profesoras, trabajando en el tema "*Surgimiento y desarrollo del imperialismo*", con la diferencia que ahora tenían alumnos de la siguiente generación y el diseño de la secuencia didáctica lo habían hecho siguiendo un abordaje constructivista.

Capítulo 6

Análisis de resultados

6.1 Pensamiento del profesor y práctica docente

En este apartado revisaremos las principales conceptualizaciones vertidas por las tres profesoras que participaron en la investigación. La intención es ofrecer un panorama de sus principales ideas acerca de la docencia de la Historia, enfatizando aquellos aspectos relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje que conduzcan a esclarecer su visión didáctica.

Ya en el capítulo tercero se resaltó el peso que tiene el estudio del pensamiento docente, así como su importancia en un proceso de formación en servicio. Sin embargo, no está por demás recordar las premisas de este ámbito de investigación, que son las que presiden el análisis que realizamos:

- El enfoque constructivista atribuye al sujeto la formación de representaciones y de sistemas conceptuales, así como el uso de estrategias para resolver los problemas.
- Los profesores seleccionan y priorizan de manera distinta sus nociones, juicios, creencias y teorizaciones acerca de sus alumnos, del aprendizaje y de su propio rol, en función de la trayectoria personal de cada uno, puesto que se da una interacción continua del sujeto con los objetos de conocimiento que implica la recreación parcial y simbólica de la realidad.
- Los conocimientos, creencias, expectativas y conceptualizaciones educativas del profesor influyen de manera sobresaliente en su práctica como enseñantes y funcionan como un tamiz de las innovaciones educativas que proponen las instituciones.
- Tanto las expectativas como las formas de interacción que plantea el docente en relación a sus alumnos influyen de manera importante en el rendimiento efectivo de éstos así como en sus actitudes hacia el conocimiento.
- El análisis reflexivo de las propias ideas, discurso y acción en el aula, puede conducir al docente a un proceso de revisión y reconstrucción de su práctica, por lo que el estudio del pensamiento del profesor es una estrategia formativa muy potente.

En este caso, se ofrece un análisis de contenido eminentemente cualitativo, que toma como referente central las respuestas ofrecidas por las profesoras en

las diversas entrevistas realizadas (instrumentos: "*Pensamiento didáctico y formas de actuación del profesor*" y "*Entrevista al profesor sobre la secuencia didáctica*", v. Anexo No. 2). Dicho análisis de contenido está orientado por las dimensiones consideradas en las propias entrevistas, y se centra en los aspectos psicopedagógicos. Asimismo, se intercalan algunos comentarios acerca de los planes de clase elaborados por las profesoras y de las estrategias didácticas empleadas en la impartición de la secuencia didáctica videograbada.¹ Cabe resaltar que en esta sección se aborda la información recabada en la primera fase del estudio, *previa* al programa de formación docente. La información posterior al mismo relativa a las ideas y práctica del profesor, se incluye en la tercera sección de este mismo capítulo.

Dada la lógica de esta investigación, en el análisis que se ofrece se buscó integrar los dos enfoques que menciona Marcelo (1989): *el modelo de procesamiento de la información y procesos cognitivos*, que pretende conocer cómo define el profesor la situación de enseñanza y cómo ello afecta su práctica docente, en conjunción con el *modelo de toma de decisiones*, en donde interesa saber, dada una situación de enseñanza específica, cómo decide el profesor lo que hay que hacer.

Traectoria docente y experiencia

Las tres profesoras cuentan con una amplia experiencia como docentes en el Colegio, aún cuando su antigüedad en la UNAM es variable.

La *Profesora 1*², tiene una antigüedad en el CCH de diez años, sucediendo que fue alumna del mismo. Tiene 38 años de edad, y estudió la licenciatura en Ciencias Políticas en la UNAM (1976-80), mientras que actualmente está cursando la maestría en Ciencias Políticas en la misma institución. A pesar de contar ya con bastante tiempo en el Colegio, su nombramiento sigue siendo de profesor de asignatura, lo que implica una fuerte carga docente frente a grupo, habiendo llegado en ocasiones a atender el tope de nueve grupos por semestre, lo que implica enseñar a unos 315 alumnos en promedio a la semana. Imparte las

¹ Dado el gran interés que despertó el tema entre el equipo de investigación, se decidió derivar un estudio particular sobre el pensamiento didáctico del profesor. Éste quedó a cargo de *Miguel Monroy Farías*, quien se encuentra finalizando como tesis de maestría un estudio comparativo de maestros de Ciencias Histórico-Sociales en dos instituciones de nivel medio superior: CCH y Colegio de Bachilleres. Dicho estudio es asesorado por la autora de esta tesis, y en el mismo parte de la muestra de profesores del CCH la integran los maestros que participaron en nuestro programa de formación docente. En dicha investigación se trabaja únicamente la entrevista a profundidad sobre pensamiento docente (v. Anexo No 2), pero se realiza un análisis mucho más exhaustivo de la misma y se establecen comparaciones entre los docentes de las dos instituciones mencionadas. En este sentido, en gran medida los comentarios aquí vertidos son resultado del trabajo conjunto con el Mtro. Monroy

² Por razones éticas, a fin de preservar en el anonimato a las profesoras, se omitieron sus nombres y se les identifica como *Profesora 1*, *Profesora 2* y *Profesora 3*.

asignaturas de Historia obligatorias de los cuatro primeros semestres, así como la materia optativa de Ciencias Políticas en el último año. Su labor en el CCH no se restringe a la docencia únicamente; también colabora en otras actividades propias de la academia Histórico-social, como son la elaboración de programas, guías de estudio, materiales didácticos, etcétera. Recientemente, se integró a los grupos de trabajo encargados del cambio del plan de estudios.

Por su parte, la *Profesora 2* ha acumulado ya más de veinte años de trabajar como docente de Historia en el CCH, habiendo desempeñado también casi todos los cargos académico-administrativos previstos por la legislación universitaria en el caso de los académicos de bachillerato (comisiones dictaminadoras, jefaturas de área, consejos académicos, etcétera). Su ingreso al CCH data de la fecha en que se abrió el plantel Oriente, del cual es profesora fundadora. De las tres, es la única que cuenta con nombramiento de profesor asociado de carrera de tiempo completo. Estudió la licenciatura en Historia, en la UNAM (1967-71), habiéndole tocado vivir el movimiento estudiantil del 68. Varios años después estudió en Chapingo un Diplomado en Ciencias Sociales. Fue integrante de la comisión revisora del plan de estudios del CCH, siendo coautora de varios de los documentos elaborados por el equipo coordinado por M.A. Gallo Tirado, que se citan en el capítulo cuatro. Un dato importante de su trayectoria, es que durante un tiempo fue profesora de Historia en escuelas secundarias.

La *Profesora 3* tiene una antigüedad de 14 años como docente en el plantel Vallejo, con un nombramiento de profesor de asignatura 30 horas. Su carga docente es también considerable, aunque los grupos vespertinos que imparte suelen ser un tanto menos numerosos que los de la mañana. También estudió la licenciatura en Historia en la UNAM (1971-1980), donde recientemente cursó un Diplomado en Historia, auspiciado por el propio CCH como parte de la formación disciplinar de sus académicos con miras al cambio curricular. Su experiencia con grupos de alumnos reprobados en Historia es considerable, pues imparte clases sabatinas a estudiantes que recursan las materias obligatorias del área en un programa especial llamado PAMAD. Asimismo, es coautora de diversos materiales didácticos, folletos y guías de estudio. También participó en algunas de las comisiones abocadas al cambio curricular.

Las tres profesoras enumeraron diversos cursos y experiencias de formación a lo largo de estos años que llevan como docentes. Dichas experiencias se centran principalmente en aspectos disciplinares de su ámbito de interés. En mucho menor medida se mencionaron experiencias de formación en ámbitos didácticos o psicológicos, las cuales, además, no pudieron recordar con precisión, por lo que pensamos que la huella que les dejaron fue poco significativa. La *Profesora 1* mencionó haber tomado cursos de "enseñanza de la Historia", la *Profesora 2* recordó alguno de "integración grupal y taxonomía de objetivos". Los comentarios de la *Profesora 3* son ilustrativos de este punto; cuando se le pidió que mencionara las tres actividades de formación (cursos, talleres, diplomados,

etcétera) más importantes que le hubiesen apoyado en su labor a lo largo de su vida como docente:³

"Bueno, no lo tengo fresco, pero por ejemplo hice un curso de 80 horas en el CISE, de cuestiones de carácter pedagógico (E: ¿Recuerdas cómo se llamaba el curso?) No, no lo recuerdo...de esto ha de hacer unos cuatro años. (E: ¿Cuál era la idea de ese curso, era un seminario, un taller...?) Al principio comenzamos con un seminario y después fue un taller, fue un curso muy agradable. Creo que la temática fueron muchas cuestiones de carácter teórico, didáctico y creo que la relevancia fue darte cuenta que no todo lo que has hecho está bien hecho... (E: ¿Alguna orientación teórica en especial que se haya manejado ahí?) No, no tengo idea ahora... (E: ¿Hubo otro, anteriormente?) Sí, hubo anteriormente otro curso que también tomé, fue de didáctica... ahí me descubrieron el hilo negro con las Phillips 66. Yo, como era nueva, dije ¡Qué barbaridad, se puede hacer todo esto! la lluvia de ideas, el debate, la mesa redonda... (E: ¿Lo incorporaste a la práctica?) Sí, de alguna manera, pero sí (E: ¿Y a la fecha?)...generalmente tomo cursos de la materia, de Historia..." Más adelante afirmó: "Además otra cosa que yo he observado es que cuando uno toma un curso de la materia y no lo estás trabajando, realimentando con los alumnos, al rato ya se te olvidó..."

Cuando se les llegó a preguntar, ya sea en las entrevistas o en el sondeo previo al programa de formación docente (v. Anexo N.º 5) que mencionaran, si era el caso, algún o algunos autores destacados del ámbito psicológico o pedagógico que hubieran revisado antes, o que les interesara conocer, recordaron de manera muy general a algunos psicólogos o didactas destacados (Freire, Freud, Makarenko, "el de Summerhill"), pero reconocieron no recordar sus obras en concreto. En mucho menor medida comentaron haber leído autores constructivistas (mencionaron acaso a Piaget, Coll, Pozo y Carretero), a pesar de que se supone que ahora tienen que aplicar una metodología didáctica derivada de ese enfoque, y puesto que las tres maestras colaboraron en mayor o menor medida en el proceso de cambio curricular.

Profesora 1: (E: ¿Se apoya en alguna teoría de la Psicología o de la Pedagogía?) "Los cursos que he recibido son dentro de las técnicas didácticas que se acercan a una Teoría Crítica de la enseñanza, pero no he llevado a cabo algunos que tengan una información de carácter psicológico y pedagógico, aunque éstos se encuentran implícitos en estas teorías de aprendizaje."

Profesora 2: (E: ¿Se apoya en alguna teoría de la Psicología o de la Pedagogía?) No, yo ahorita no, le repito ...desde aquellas veces que estuvimos en los cursos, ¿no? Bueno, no me quiero meter porque me faltan muchos elementos. La cuestión esa, de las redes conceptuales...es importante, pero no tengo un conocimiento profundo...me estoy metiendo ahorita. ¡Ah! y la cuestión esa del constructivismo con el Dr. Coll, por eso entré a esto (se refiere a esta investigación). Uno de los principales conflictos que he tenido

³ A lo largo del capítulo se incluyen extractos literales de las respuestas de las profesoras y de sus alumnos, con la intención de "darles la palabra" directamente. Dichos extractos se seleccionaron tanto de las audiograbaciones de las entrevistas como de las respuestas escritas en los instrumentos de "lápiz y papel". Sólo se hicieron, en algunos casos, ajustes a la sintaxis.

como maestro, pues es el desconocimiento de la cuestión humana. Si se dio cuenta, mi formación ha sido esencialmente de actualización con respecto a mi materia, a los conocimientos que voy a impartir, y bueno, me metí a la didáctica porque en la Facultad no nos preparan para ser profesores."

Profesora 3: (En la entrevista posterior a la impartición de la secuencia didáctica se le preguntó ¿Se basó en alguna teoría, corriente, autor o principio educativo del campo de la Historia, la Psicología la Pedagogía o las Ciencias de la Educación para la planeación e impartición de esta unidad temática?) "Sigo los principios del Colegio y mi experiencia. No sigo a ningún autor en específico, sino las ideas que más me agradan a este respecto y no identifico a nadie en particular."

Nuevamente, tal como se planteó en el análisis del capítulo cuatro, encontramos que al parecer, los profesores del Colegio se les informó (y formó) muy poco sobre el constructivismo y la elaboración de los nuevos programas no derivó en planteamientos didácticos concretos de este corte. Por otra parte, el discurso de las profesoras corrobora que los docentes de nivel medio superior, cuya formación profesional original es disciplinaria, fundamentan su práctica como profesores en su propia vivencia en el doble rol de alumnos-docentes y en los principios didácticos que suelen desprender de su propia postura epistemológica. Aún cuando en algún momento hayan tenido o no acercamientos más o menos profundos a temáticas pedagógicas o psicológicas, al parecer derivan de los mismos una serie de principios generales, una especie de axiología educativa, que orienta sus intenciones más que sus prácticas y metodología concretas. En nuestro caso, solo *la Profesora 1* mencionó apoyarse en la Teoría Crítica, aunque no precisó en cuanto a qué.

También puede suceder lo que menciona Fullan (1991): la mayor parte de los programas de desarrollo profesional del profesorado fallan porque los temas de los mismos frecuentemente los seleccionan personas diferentes a quienes los toman, por lo cual rara vez se ajustan a las necesidades de estos últimos. Asimismo, sucede que la mayor parte de dichos programas no toman en cuenta los factores que permiten un impacto positivo en función de la realidad de las aulas y porque falta el soporte del seguimiento de las ideas y prácticas introducidas. Por otra parte, dados los tiempos habituales en que se imparten, quienes los cursan difícilmente logran consolidar el debido sustento conceptual necesario para la planeación e implementación de las innovaciones. Además, según Monroy (1998, p.5) "si un profesor en particular decide aplicar las innovaciones, resulta difícil ser un innovador solitario, hace falta una asistencia técnica; quienes imparten los cursos difícilmente permanecen para observar cómo se operativizarán los cambios, se van tan pronto termina el curso".

Al hablar del peso de la experiencia en su labor como docentes, ésta parece ser aún más importante que los cursos que antes mencionaron, y en todo caso, dicha experiencia les permite articular el nuevo conocimiento disciplinar que han ido adquiriendo con el paso de los años. Pero, sobre todo, destacan los

cambios en plano afectivo y personal: la seguridad en sí mismos como enseñantes, la comprensión del otro al que se enseña, la superación de los propios temores. De esta manera, se entrecruzan la experiencia de vida con la experiencia propiamente profesional o intelectual, para dar cuenta de la función mediadora del profesor.

Profesora 1: (E: La influencia de la experiencia...) "Me ha permitido romper con algunos esquemas que de manera tradicional se tienen de la enseñanza y el aprendizaje, como el cambiar técnicas de enseñanza, prácticas de enseñanza, incluso en el momento de evaluar, tanto a los alumnos, como a mi práctica."

Profesora 2: "El contacto que tenemos con los muchachos ha influido. Yo era más estricta, pero ahora con un hijo de 17 años, siento que hasta me siento más amable con mis alumnos. Incluso lo que yo hago aquí en la clase, lo reflexiono con respecto a mi vida personal. La experiencia que he tenido, me ha obligado a ir estudiando, sobre todo cuando me hacen una pregunta y no tengo una respuesta inmediata, y ahora les he dicho, "¡No lo sé, pero se los voy a investigar!...he leído mucho y se me han caído esquemas que tenía."

Profesora 3: "Al principio, yo tenía horror a trabajar como docente. El primer día, sentía un vacío espantoso en el estómago, cuando me iba a meter al salón, sentí una náusea y di vuelta atrás. Para superar el pánico, tuve que ser autoritaria. Aprendí que la Historia no está terminada, la estamos reelaborando a cada instante, entonces se te acabó el pánico y se los pude decir a los alumnos. También comprender que no puedes ser cerrada con los alumnos, y tratas de ayudarles, tratas de elaborar un conocimiento, más allá de que "¡Te lo tragas!". El conocimiento lo estamos elaborando cada día. Con los alumnos lo reelaboramos; he dejado de sentir que yo tengo el conocimiento. El cambio ha sido que he abandonado el autoritarismo, pero no todo, en este nivel no se puede, ellos están acostumbrados, si no, se sienten abandonados. Es decir, el hecho de que les digas "¡Aquí no pasa nada si no estudias!", "¡aquí es si tu quieres!". Todos los días voy a pasar lista y me tienen que hacer tantas participaciones, les digo "¡Dedíquense!", yo no estoy de acuerdo en que hagan lo que quieran."

Postura historiográfica y enseñanza

En el capítulo cuatro se argumentó que el principal debate enfrentado por los profesores de Historia en el reciente cambio curricular, más que ser de índole pedagógica (*¿Cómo enseñar Historia?*) fue de tipo teórico-disciplinar (*¿Qué Historia enseñar?*). El resultado fue que en los nuevos programas se incorporaron otras posturas historiográficas además del marxismo, que fue el enfoque prevalente por casi 25 años (v. Anexo No. 1 donde se sintetizan las posturas debatidas).

En el caso de las entrevistas sobre pensamiento docente, lo que interesaba era tanto conocer la postura disciplinaria personal de las profesoras participantes, como ver si ésta influía en sus concepciones acerca de la enseñanza. También se juzgó importante detectar las eventuales diferencias que las profesoras reportaran

entre enseñar Historia y enseñar otro tipo de contenidos (Ciencias Experimentales, por ejemplo), para revisar cómo conciben a los dos métodos base del currículo CCH (el experimental y el histórico-social).

En relación a su postura historiográfica, las tres profesoras mencionaron haberse formado en el materialismo histórico, pero haber incorporado recientemente a la escuela francesa de los Annales, incluso la Profesora 3 mencionó al antes tan denostado historicismo. En los tres casos se manifiesta un proceso de mayor apertura a otras corrientes teóricas así como el interés por enseñar una Historia que no sea dogmática ni sólo económica, sino que, por ejemplo, le hable al alumno de la vida cotidiana. En todo caso, este nuevo abordaje parece ser, tal como vimos en el capítulo cuatro, el signo de los tiempos actuales en el CCH.

Profesora 1: "El materialismo histórico y la escuela de los Annales. La escuela de los Annales no se queda sólo en el nivel de la interpretación de una realidad económica. Plantea cómo pensar históricamente. Por esto dejé el enseñar sólo bajo el marxismo. Además las categorías marxistas requieren mayor profundidad, los alumnos no alcanzan a entenderlas."

Profesora 2: "Durante mucho tiempo, estuve dentro del marxismo. En años recientes hemos tenido acercamiento a nuevas corrientes, como la de los Annales. Estamos en el análisis de explicar los hechos históricos con respecto a la corta, mediana y larga duración, de ver a la Historia como un proceso, y como un todo, no sólo el aspecto económico, sino una visión integral de la historia."

Profesora 3: "He manejado desde hace bastante tiempo el materialismo histórico. He pasado de una etapa de la que uno no es consciente, hasta un momento en que se abre uno un poquito más. Hubo una etapa en la que lo peor era ser ecléctico. Hoy ya no es aberrante ser ecléctico, sobre todo en Historia. La escuela de los Annales, enriquece a la postura del materialismo histórico; dejarlo como marxismo leninismo, es un error. Yo hasta me abrí al historicismo, antes lo desprecié. Yo necesito datos, para poder hacer un análisis. Me oriento por posturas que me puedan llevar más a una posición de análisis, de conocimiento."

Al preguntarles sobre la presencia de los dos enfoques principales actuales (marxista y annalista) en los nuevos programas, se dijo que:

Profesora 2: "Únicamente estaba el marxismo. Pero para los nuevos programas, se trata de que estén justamente el introducir nuevas formas de interpretación, aunque sin dejar de lado totalmente al marxismo. La mayoría se apega más al enfoque marxista, pero en los cinco planteles, se empieza a introducir nuevas posturas. Pero aún las desconocen, les falta preparación, por lo que serán necesarios cursos de actualización."

Profesora 3: "Desde hace 25 años está el marxismo, como algo dogmático..."

Respecto a cómo influye en los propios docentes y en los alumnos la postura asumida, las profesoras dieron respuestas donde se manifiesta que están conscientes de la relación entre los supuestos epistemológicos de un enfoque dado con una cierta concepción del sujeto cognoscente:

Profesora 1 : "Yo vengo de Ciencias Políticas, y el conocimiento del marxismo ha influido en mí para entender los procesos históricos. El mismo trabajo grupal con los compañeros, hace posible que intercambiamos formas de trabajo, materiales, opiniones sobre los contenidos, y ser consecuente con los objetivos del Colegio."

Profesora 2: (E:¿Cómo determina la postura teórica a la práctica?) "Esto es vital, porque de acuerdo al enfoque que uno tome, en esa medida es el tipo de conocimiento que le va a dar al alumno. Si se le da una visión fragmentada, en esa medida se va a dar el conocimiento. Esto ha estado relacionado con la manera en que explico, con la forma para que los alumnos participen, y lógicamente esto repercute en la evaluación."

Profesora 3: "Cada corriente influye en el alumno. Si eres desde el materialismo, eres cuestionador; si desde el historicismo, te planteas como certificador, pero bien dado puede ser crítico, por eso ahora me considero ecléctica. Con el materialismo veo una historia global, pero me voy a la especificidad, a la vida cotidiana de los Annales. En fin, la experiencia me ha hecho más ecléctica."

La Profesora 3 afirma además que la visión de la Historia que se da al alumno no sólo depende de la corriente teórica, sino de la licenciatura concreta en que se haya formado el profesorado, así como de la época en que haya entrado al Colegio a dar clases:

"No todos los que damos Historia somos historiadores...sino que dan la Historia abogados, politólogos, sociólogos. Entonces el abogado que da Historia pues la da de una manera muy diferente al historiador...y el economista que da Historia, da una historia económica...cuando llega otro especialista, entonces llevan impreso el sello de la carrera del profesor, por consiguiente los alumnos, pues pueden salir de diferentes maneras...La orientación del Colegio fue al principio hacer al alumno crítico-participativo, a través de ser conocedor de su realidad, pero también es cierto que con el transcurso del tiempo hubo profesores que fueron entrando al Colegio y ya no compartieron esta llama, esta chispa de los principios del Colegio...dan la cátedra así como la recibieron en el Colegio de Historia.Llegan y les recetan todo un rollo a los alumnos, y los alumnos se duermen, o toman nota, o entienden o no entienden, es lo de menos, el maestro les dio su cátedra y que los alumnos se arreglen como puedan..."

Cuando se interroga a las maestras respecto a las diferencias en la enseñanza de lo histórico-social versus lo no social, al parecer su visión es que existen restricciones en la enseñanza de lo social, que está confinada al aula (Profesora 1) y porque no ofrece la opción de la réplica de los fenómenos (Profesora 1 y Profesora 3), tal como pasa cuando se hacen experimentos. La preocupación de estas dos profesoras parece referirse a cómo hacer que los alumnos aprendan una Historia "viva" y deriven un conocimiento práctico.

Profesora 1: "El conocimiento de lo social está limitado al salón de clase. El experimental cuenta con laboratorios, con prácticas, con la posibilidad de unir una cuestión teórica con una práctica. En sociales se aborda un conocimiento de manera indirecta, por ejemplo para enseñar el capitalismo muchas veces nos conformamos con material bibliográfico o hemerográfico. Aunque algunos temas sí están muy relacionados con la realidad, con los problemas inmediatos de carácter social, como el tema de la contaminación, en experimentales pueden ir al laboratorio, nosotros solamente con documentos, y como que el alumno lo ve como separado, como si fuera una realidad externa, como ver un programa de televisión en el cual no participa. El problema es cómo implicar al alumno para que aprenda que es parte de la Historia. Ambas ciencias implican un proceso de abstracción."

Profesora 3: "Primero necesitaría saber qué se hace en el área de Ciencias Experimentales concretamente. Pero por lo que comentan los alumnos, y la idea que yo tengo, es que en experimentales pueden comprobar, pueden repetir fenómenos; en tanto en las ciencias sociales, no podemos repetir fenómenos. Locke, y estoy de acuerdo, dice que los fenómenos sociales son únicos e irrepetibles."

En el caso de la Profesora 2, ésta afirma, contraviniendo incluso los mismos supuestos del proyecto educativo originario del CCH, que el método en Ciencias Sociales y en Experimentales es el mismo, o bien está confundiendo el método científico propio de cada disciplina con el método didáctico.

Profesora 2: "Puede haber similitud, porque los experimentos, tienen un contexto histórico en el cual se están desarrollando. El conocimiento no surge así como magia... Bueno, hay diferencias en cuanto a los contenidos, a lo específico de una ciencia y otra, pero cuando comenzó el CCH, el método era algo general para ambas ciencias."

Planeación de la enseñanza

Para algunos la palabra planificación de la enseñanza remite a la necesidad de llenar un formato rígido de carta descriptiva cuyo elemento medular es la especificación de un conjunto de objetivos conductuales. Nada más restrictivo que lo anterior. "La planificación de las lecciones es la que se trata de forma directa en todos los programas de formación del profesorado. Sin embargo, los docentes experimentados raramente la consideran una parte importante de su repertorio" (Clark y Peterson, 1990, p. 461).

Por el contrario, para estos autores, la planeación incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción en la clase, así como los procesos de pensamiento o reflexión que se producen después de ésta y que lo conducen a juzgar y reestructurar su trabajo. La planeación es importante porque proporciona un marco que organiza la tarea docente, a la vez que contribuye a reducir la inseguridad e incertidumbre del docente cuando se enfrenta a la clase, sobre todo en el caso de los docentes principiantes. La planeación es un proceso directivamente orientado a la acción, en el que se

mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones. Analizar los esquemas de planeación de un docente es valioso en la medida que permite ver cómo tamizan o transforman los profesores el currículo, añadiendo, eliminando o modificando contenidos, actividades, formatos de evaluación etcétera, en función de su propio conocimiento práctico. En este sentido, la función más importante de la planificación docente es transformar el plan de estudios a fin de adecuarlo a las circunstancias particulares de cada situación docente; así, la planificación se relaciona directamente con la elaboración del denominado programa operativo de un curso.

Veamos qué sentido dan al proceso de planeación las profesoras del CCH y cómo realizan concretamente esta labor.

La Profesora 1 trabaja con un modelo de planeación centrado en el contenido curricular y en función de una serie de conceptos o categorías explicativas básicas; al menos en este primer acercamiento no hace mención a cuestiones de orden pedagógico:

"Si voy a ser sincera, tiene dos años en que he tratado de planear minuciosamente el programa. Por ejemplo en la clase de Historia Universal Moderna y Contemporánea primero es definir el nombre del programa. ¿Cuándo surge esta idea de la Historia Universal y de qué manera la realidad latinoamericana, en particular la realidad mexicana se vincula precisamente a esta Historia Universal? Entonces en la ordenación de los contenidos que se manejan en este curso se hace énfasis en el desarrollo que ha tenido el hombre dentro de la sociedad, desde el Feudalismo, la ruptura que se da en el Renacimiento, las diferencias sociales cuando surge el Capitalismo. En Historia de México I, el ordenamiento se hace en función de, primero, el entendimiento del desarrollo económico y la penetración del capitalismo como algo que se nos impone, y segundo, es la idea de la democracia, y si hablamos de democracia, hablamos también de libertad y de justicia. Vemos cómo se han venido desarrollando a partir de las diferentes sociedades que hemos tenido..."

Por su parte, la Profesora 2 parece resaltar aquellas cuestiones relativas a cómo va a impartir la clase frente al grupo y al material didáctico, considera que el programa del curso se tiene que dar a los alumnos y es el elemento que guía la enseñanza:

(E: ¿Realiza labores de planeación o elaboración de programas de estudio o planes de clase para la materia que imparte?, ¿cómo lo hace?) Bueno, de hecho yo cuando voy a darles el tema ellos (los alumnos) ya tienen un programa. Ya saben lo que vamos a ver...cada clase se va diciendo lo que vamos a ir tratando...si hay material didáctico que vamos a utilizar, ya los alumnos tienen su material didáctico, si no, si yo soy la que voy a dar ya tengo el material ¡yo trabajo mucho con cuadros sinópticos! Entonces, ya se tiene el cuadro, se les pone el cuadro y luego se les va explicando..."

La Profesora 3 por su parte, manifiesta una visión más amplia, que trasciende los contenidos y el trabajo en el aula, para incluir aspectos curriculares

y contextuales. Destaca aquellos aspectos relativos al trabajo del colectivo académico, la necesidad de planear la enseñanza en función del tiempo disponible y la cantidad de material a enseñar. Es la única que mencionó de entrada las características de los alumnos y diferenció el programa institucional del operativo.

"La planeación es trabajo colectivo e individual. Hicimos el programa de Historia Universal en grupo, yo lo coordiné, nunca decidí nada sola, todos hicieron propuestas, y en conjunto se asumieron. Se programó ver algo de currículum, saber cuestiones del Colegio, nuestras experiencias en la práctica docente, revisión de textos, de contenidos. Es decir, el programa tiene habilidades de aprendizaje, formas de evaluación. Mi experiencia, es que uno puede colaborar con lo que tiene y a cambio aprende de los demás. La programación para mi grupo es estrictamente individual. Hay un programa institucional y un programa operativo, y éste se convierte en mi plan de clase, y se los doy a los alumnos, y los hago corresponsables. Para planear, primero necesito saber cuántas horas tengo, luego, cuánto material debo meter en ese tiempo, pero también necesito saber cómo vienen los alumnos. Considero que vienen casi de cero, te traen lo que pides, pero no lo analizan, ellos memorizan, no saben discutir, no saben tomar la palabra. Pero debo ver todo el programa, porque me checan, mínimo debo dar el 90%, para que digan que trabajé. No discutamos la calidad y la cantidad, ellos quieren cantidad, por eso al principio doy lo que llamo "identificación con el Colegio", aunque después ya corra."

El estudio de Clark y Elmore (1981, en Clark y Peterson, ob. cit.) apoya la idea de que los materiales curriculares publicados ejercen una influencia muy importante en el contenido y en el proceso de enseñanza. Ya vimos que este parece ser el caso sobre todo para la Profesora 2. A las tres maestras se les preguntó sobre la importancia de los materiales, los criterios que empleaban para elegirlos o bien las dificultades que encontraban respecto a éstos. Recuérdese que el proyecto educativo CCH tiene prevista una cultura de fomento a la lectura de autores originales, por lo que se ha convertido en una tradición en el Colegio la elaboración de antologías de lecturas. En el caso de Historia, además, se han elaborado textos didácticos muy interesantes donde se adaptan dichos textos al formato de historieta. Algunas cuestiones aportadas por las profesoras en este sentido fueron las siguientes:

Profesora 1: (E: ¿Qué criterios usa para elegir los materiales de estudio?) "Selecciono la bibliografía, los temas, las revistas de apoyo, lecturas de periódico. Y en este año, por primera vez hicimos una antología...Uno de los problemas en la elección de los textos, es que tan accesibles son, aunque también hay que contar con la forma en la que los abordamos. Pero definitivamente los alumnos no saben leer. Los escojo en función de cómo manejan las concepciones de la historia y del hombre."

Profesora 2: "Elijo que sean un poco sintéticos, y que a la vez que sean breves, traten de darles (a los alumnos) una explicación global. Se está globalizando cuando hacen un cuadro sinóptico, cuando hacen una representación, entonces sí se está globalizando... (Se le pregunta si ha participado en la elaboración de material didáctico...) Como soy profesor de carrera, tenemos de por sí que hacer un material, entonces yo he elaborado

algunos materiales de los temas que se desarrollan. He hecho lecturas guiadas, para que les sirvan de guía "

Profesora 3: "Hay una enorme cantidad de textos, y me han criticado que los mando a la guerra sin fusil, lo que pasa es que "a nadar se aprende en el agua". Los materiales no sólo son de textos originales, también me gusta que vean Historia en historietas. Los textos deben ser diversos, que no se sujete a mi criterio, sino de acuerdo a una gama de posibilidades, y precisamente se hizo de manera grupal y los maestros propusieron los textos. Que comparen una fuente con otra y que elaboren un juicio."

Tanto Clark y Peterson (1990), como Hernández y Sancho (1990) y Sancho (1990), encuentran al revisar varias investigaciones, que los profesores no comienzan o guían su trabajo en función de unos objetivos específicos, sino que su unidad de planificación parece ser la actividad, y que otorgan un papel central al contenido y al lugar donde van a enseñar. Una preocupación básica son las exigencias que el calendario escolar le impone a la tarea de planificación de la enseñanza. También Marcelo (1989), cita algunos estudios que demuestran que los profesores entrevistados cuando planificaban no seguían el esquema lineal de Ralph Tyler⁴, y que su principal preocupación estaba puesta en el contenido a enseñar, así como en los intereses y actitudes de los alumnos. Estas descripciones se ajustan bien a lo encontrado con estas profesoras, y permiten asimismo cuestionar los programas de formación docente que abordan la planeación de la enseñanza como la simple aplicación de un modelo técnico.

Ahora bien, no siempre se hace una distinción entre programa de estudios, programa operativo y plan de clase. Tampoco parece que dicha distinción sea clara siempre para los profesores, aunque en nuestro caso, al menos la *Profesora 3* recalca que ella elabora un programa para su grupo que es *individual*. En todo caso, Clark y Peterson (ob. cit.) dicen que los profesores al planear sus lecciones, elaboran una suerte de *plan mental*, que no sigue algún modelo tecnológico particular de planeación, y que en dicho plan son preponderantes los problemas prácticos a resolver (mantener el orden, preguntarse si una lección se podría cubrir en el tiempo asignado, asegurar la disponibilidad de los materiales). Dicho plan no siempre está formalizado y opera no sólo como un medio para organizar la enseñanza, sino que reporta al docente el beneficio psicológico de la dirección, seguridad y confianza.

Adicionalmente, se pidió a las profesoras que nos entregaran su propio programa del curso o su plan de clase o equivalente, si es que lo tenían. Se querían rescatar los productos espontáneos y personales de la planeación de las

⁴ Este esquema de planificación de la enseñanza, propuesto por el autor en los cincuenta, prescribe una secuencia de cuatro pasos: 1. Especificación de objetivos; 2. Selección de actividades de aprendizaje; 3. Organización de actividades de aprendizaje; 4. Especificación de procedimientos de evaluación. El modelo dio la pauta a diversas propuestas de sistematización de la enseñanza que proliferaron en cursos de formación docente así como en formatos para la elaboración de programas de estudios y cartas descriptivas.

profesoras. También se realizó como complemento a la entrevista, un cuestionario previo y posterior a la impartición de la secuencia didáctica "*Surgimiento y desarrollo del imperialismo*", para revisar la planeación concreta de este tema y las incidencias reportadas por las maestras en su impartición. El protocolo puede consultarse en el Anexo No. 2. Estas actividades estaban dirigidas a obtener información de los tipos de planeación *preactiva* (durante la planificación de actividades y elección de materiales, pero antes de enseñar), *interactiva* (en el acto de enseñar) y *postactiva* (durante la reflexión posterior a un episodio de enseñanza (Pylypiw, 1974, McLeod, 1981 en Clark y Peterson, ob. cit.). Algunos aspectos de interés en relación a estas producciones de las profesoras, son los siguientes:

La *Profesora 1* entregó como plan de trabajo para el tema "*IV. Mundo contemporáneo. Imperialismo*" un documento de tres cuartillas; en este, su plan escrito, sí hay una cierta identificación con la propuesta tyleriana, pues los tres elementos considerados son objetivos, actividades y evaluación, los cuales en todos los casos están especificados en función del contenido curricular. Comienza con la distinción entre *objetivos temáticos* y *objetivos de aprendizaje*, aunque ésta no es muy clara, al parecer los primeros hacen referencia al conocimiento que adquirirá el alumno y en los segundos se plasman las habilidades a desarrollar (identificar categorías de análisis, comprender la realidad, realizar análisis comparativos, búsqueda de información en fuentes hemerográficas):

"Objetivos Temáticos.

1. *Conocer el desarrollo del capitalismo en el campo económico, social y político.*
2. *Diferenciar los desarrollos del capitalismo en Europa y América Latina en el siglo XIX.*
3. *Identificar las formas de penetración capitalista que se dan en América Latina.*
4. *Conocer las influencias y consecuencias del capitalismo mundial en la realidad política y socioeconómica de América Latina.*

Objetivos. Aprendizaje.

1. *Identificar categorías de análisis (ideas) para la comprensión de la realidad histórico contemporánea.*
2. *Realizar análisis de comparación entre el desarrollo socioeconómico en Europa y América Latina.*
3. *Promover en el grupo la necesidad de buscar en el periódico información de la realidad política y socioeconómica de interés para ellos, ubicando la realidad nacional y latinoamericana frente al contexto mundial."*

Las actividades están planteadas en función de las lecturas que realizará el alumno. Esta profesora enfatiza la lectura de autores originales (Mommsen, Eduardo Galeano, Pablo González Casanova). Propone trabajo en grupos e individual, donde destaca la identificación y discusión en clase de las ideas centrales o categorías de análisis de las lecturas, así como la contrastación de las diferentes posturas mediante discusiones plenarias y la búsqueda de noticias en el periódico. La evaluación incluye los apuntes o resúmenes que el alumno hace

en el cuaderno de las lecturas previstas, exposiciones orales, fichas hemerográficas, búsqueda de notas en el periódico y un trabajo final individual cuyo contenido no se detalla aquí. La maestra incluye como parte de su planeación la antología en fotocopias de las lecturas consideradas.

En la entrevista sobre la secuencia didáctica, en el rubro de planeación previa, recalca una vez más la importancia del contenido y prevé como principales dificultades para los alumnos *"la comprensión de los textos que se les ofrece..."* En la fase postactiva, cuando se le pregunta si siguió la planeación previa que había propuesto, comenta que *"quedó incompleto porque hizo falta cuando menos dos sesiones⁵ en las que se organizaran las ideas que el grupo aportó y se explicara cómo se relacionan con el tema"*. Respecto a qué modificaciones introduciría en el futuro, su respuesta fue *"Las modificaciones serían en el sentido de tratar de ampliar las formas de participación de los alumnos que no lo hicieron, además que me preocupa organizar formas de evaluación donde conozca de qué manera o a qué nivel se estudió el tema: memorización, comprensión, análisis, crítica"*. También le quedó como preocupación que el alumno pueda efectivamente *"relacionar el tema con el contexto nacional y su realidad más inmediata...que lo relacione con su vida cotidiana."*

El caso de la Profesora 2 es diferente. Tal y como planteó en la entrevista, su plan de trabajo está contenido en el programa del curso, así que nos entregó, al igual que a los estudiantes, el folleto que imprime el plantel con el programa de la materia. De hecho, ella participó en su elaboración, por lo que no puede decirse que esté simplemente impartiendo lo que otros hicieron. No obstante, esta profesora realiza una serie de previsiones antes de impartir la clase, centradas sobre todo en los materiales de trabajo. Preparó un mapa y algunos esquemas y actividades para trabajar en clase. En la entrevista dijo sobre su planificación de este tema en concreto *"se utiliza un pequeño cuadro sinóptico que sirve como punto de partida, ya en clase se va completando. Se dejaron tres lecturas previas de las cuales debieron elaborar algunas preguntas y sus respuestas."* En la fase postactiva comenta que en términos generales sí pudo seguir la planeación prevista, *"aunque hubo un rompimiento en la secuencia debido al paro que obligó a acelerar la impartición del tema"*; dice que no modificaría su planeación a futuro *"en esencia"*, aunque reconoce que los contenidos se aprendieron con *"poca profundidad."*

La Profesora 3 es la que ofreció una mayor diversidad de elementos escritos e individualizados como parte de su planeación preactiva. Comentó que en ellos sintetiza no sólo su experiencia de otros años con grupos regulares, sino

⁵ Aunque una queja constante del profesorado es la falta de tiempo para cubrir el programa o lograr sus propósitos educativos, en el caso de estas profesoras influyó de manera importante en la posible concreción de su planificación, el paro de labores en el CCH ocurrido en este semestre académico (v. capítulo cinco), que obligó a todos los docentes a "compactar" el programa del curso.

algunos elementos que le han funcionado bien con alumnos reprobados que recursan la materia. Presentó un programa de trabajo para todo el semestre, unos apuntes breves donde se definen algunos de los conceptos económicos básicos del curso (modo de producción, capitalismo, mercancía, plusvalía, ganancia), un cuestionario para el segundo examen que contiene una guía con 24 preguntas abiertas, una guía del desarrollo temático del tema *"Imperialismo"* y el protocolo de dos exámenes parciales de la asignatura, el primero consistente en una prueba de 21 reactivos de opción múltiple y uno de relación de columnas, y el segundo, sobre el tema del imperialismo, con 7 reactivos de opción múltiple y 7 de respuesta breve. De particular interés en esta sección son el programa de trabajo y la guía para el tema de la secuencia didáctica.

El programa de trabajo está organizado en función de las 44 fechas (sesiones de una hora) que en teoría cubrirá al semestre. En cada fecha indica la actividad principal a realizar (p.e. *"Fecha 5. Todo el grupo discute y se pone a trabajar en ¿Cómo te gustaría trabajar y ser evaluado en este curso?"*, o bien *"Fecha 21. Examen 1: de lo visto del inicio del curso a la clase 20"*). En todos los casos, menciona qué *"pendientes"* tiene que resolver (*"entrega de programas, se hacen las listas definitivas..."*), las tareas que pedirá a los estudiantes (*"trabajo de feudalismo en equipo, a máquina, con carátula según indicaciones y bibliografía"*), las actividades extraclase que ofrecerá (*"película "El nombre de la rosa", sala Vasconcelos, día 24 de octubre, hora 14:00"*). Incluye además una serie de *"recordatorios"* y al final un espacio para anotar *"Falté el día...por el motivo..."*.

En cuanto al tema de la secuencia didáctica, la planeación preactiva considera una investigación de temas derivados de la unidad (no especifica aquí cuáles) por equipo, donde se pedirá a los alumnos una exposición plenaria y la discusión de cómo afecta o influye el imperialismo en México, así como el señalamiento de qué tipos de monopolios existen. Es interesante notar que aquí la maestra incluyó, para los alumnos, el cuadro incluido en el Anexo No. 3, donde se indican *"los conceptos previos a la exposición del tema"* y *"los conceptos que deben quedar claros durante y después de la exposición"*. En la entrevista posterior a la impartición del tema, la profesora considera que *"sí se siguió lo planeado...sí quedó claro lo que es el imperialismo y los monopolios, aunque no se diferenció claramente lo que es cártel, trust y sindicato...no espero que se alcance profundidad, sino sólo un conocimiento general para despertar la conciencia"*. Sobre este último comentario, nótese que la profesora no tiene la expectativa de que el programa de la materia sea aprendido a pie juntillas, sabe que esto no es posible dadas las circunstancias concretas que enfrenta en el aula, por lo que espera un sólo un conocimiento *general*. Más adelante, veremos que el caso de las otras dos profesoras es similar.

Más adelante se comentará, en los tres casos, qué sucedió realmente en la impartición del tema (fase interactiva), qué pensaron los alumnos al respecto y qué se logró en relación a lo planeado.

Propósitos educativos y objetivos

Se preguntó a las profesoras cuál era, desde su perspectiva, el propósito principal de la enseñanza de las Ciencias Histórico-sociales, con el fin de contrastar sus respuestas con lo que proponen al respecto los autores constructivistas (v. capítulo dos).

Profesora 1: "Fundamentalmente, implica asumir una posición frente a lo que estamos aprendiendo, implica conocer varias interpretaciones, para que aprenda que hay diferentes alternativas para llegar a un conocimiento. Planteo la Historia desde diferentes perspectivas: teológicas, económicas, culturales. Les dejo a leer el periódico, para que vean que en torno a un problema, hay diferentes posturas de la sociedad."

Profesora 2: "Las Ciencias Sociales son vitales para que los alumnos se expliquen, y traten de entender lo que está pasando. Les digo que la Historia les debe gustar porque de alguna manera está determinando nuestro presente. Si no las estudia, jamás entenderá por qué está viviendo. Por ejemplo al enseñar la Revolución Francesa, ¿qué repercusiones ha tenido, eso de la democracia, la libertad?"

Profesora 3: "Es el conocimiento de la sociedad en que vivimos, con toda su complejidad. Comparto los principios del Colegio en el sentido de que una cosa es saber y otra cosa es comprender el por qué y el para qué."

Encontramos que para la *Profesora 1* es básica la posibilidad de asumir una postura frente a diferentes opciones, mientras que para las otras dos profesoras lo crucial es llegar a comprender la sociedad en que se vive y su papel en ella. En ambos casos hay coincidencia con la visión constructivista, aunque se omitieron o no se precisaron otros objetivos o metas educativas también importantes (v. capítulo dos). Como complemento a la cuestión anterior, se preguntó si tales objetivos se estaban logrando o no en el Colegio:

Profesora 2: (E: ¿En qué medida se logran esos objetivos?) "A veces por los comentarios de los alumnos, uno cree que lo está logrando, cuando dicen: "¿Verdad que no lo podemos cambiar nosotros?", "¿qué podemos hacer si estamos cerca de Estados Unidos?". Entonces yo digo, ya hay algo que se despertó en ellos, al menos una pregunta que tal vez antes no se había hecho el alumno... Hay alumnos que cuando en el nuevo semestre se les pregunta ¿qué vieron? la mayoría ya no se acuerda, lo que queda son las actitudes."

Profesora 3: "Habría que hacer un seguimiento, incluso hasta después que egresen de alguna carrera, para ver si realmente funcionó o no. Me he encontrado a exalumnos que ahora son profesionistas, son casos aislados, pero de algo les ha de haber servido la Historia. Yo quisiera decirte de dos o tres alumnos que ahora estén participando como funcionarios, y que sean gente propositiva, gente que diga ¡Vamos a cambiar el país!"

Resulta otra vez relevante comentar la coincidencia de las ideas didácticas de estas maestras con las de los profesores marxistas de Historia de nivel bachillerato entrevistados por Guimerá (1993). En ambos casos, su postura historiográfica los lleva a plantearse como meta educativa primordial estimular en sus alumnos la adquisición de un pensamiento crítico y propio, a la par que intentan ofrecerles visiones sociales e históricas diferentes. En el caso de las profesoras del CCH, otro factor clave en este proceso es su identificación con los principios educativos del proyecto educativo (v. capítulo cuatro), que mostraron conocer y avalar. Otra coincidencia con el estudio citado, es que las profesoras destacaron el carácter formativo de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de actitudes y valores.

Aunque en el medio educativo se maneja convencionalmente la denominación de *objetivo*, creemos que en ningún momento las profesoras se encasillaron en la concepción conductista de los mismos, que los restringe a conductas discretas, observables y frecuentemente irrelevantes. Las profesoras estaban hablando de algo más amplio, de intencionalidades o metas educativas, incluso cuando se les pidió precisar los objetivos del tema imperialismo:

Profesora 1: (En la entrevista sobre la secuencia didáctica ¿Cuáles son los principales propósitos u objetivos de aprendizaje que pretende logren sus estudiantes en lo tocante a este tema?) "Que ubiquen las características del mundo moderno en que vivimos, las relaciones que se establecen entre países desarrollados y subdesarrollados, sobre todo estos últimos con la realidad latinoamericana...que aprendan a leer, a comprender la lectura y exponer sus ideas (E:¿En qué medida se logran?) Por lo menos se despierta el interés de los alumnos sobre las perspectivas de análisis que hay acerca de los hechos históricos y que además traten de relacionarla con los aspectos de su vida cotidiana."

Profesora 2: "Que entiendan la importancia de este momento del capitalismo que determina el dominio de un país sobre otros...la importancia de los recursos naturales...les servirá como punto de partida para analizar el momento que estamos viviendo."

Profesora 3: "Que conozcan el desarrollo desigual de los países, y a partir de ello, que detecten el sojuzgamiento y dependencia que se da entre los mismos, así como comprender la situación en que se encuentra México."

Como síntesis de lo expuesto hasta este momento, ¿En qué coinciden las profesoras respecto al tipo de Historia a enseñar? En el caso de las tres profesoras, su propósito es enseñar una Historia que no se circunscriba a relatar el pasado, sino a interconectar pasado con presente. Además, enfatizan que es necesario enseñar los elementos que diferencian a diversas corrientes teóricas de pensamiento histórico, esencialmente la marxista y la annalista, puesto que pretenden fomentar una enseñanza relativista que implica conocer diferentes interpretaciones (Profesora 1: "...que el alumno aprenda que hay diferentes alternativas para llegar al conocimiento histórico"). De aquí se desprende la idea

que hay que enseñar al alumno a que piense, por lo que las continuas referencias a conceptos como *crítica social* y *desarrollo de una conciencia histórica* no son de extrañar. Coincidimos con Monroy (1998), en que esta visión es congruente en primer término con las posturas teóricas a las que se adhieren para interpretar el conocimiento histórico, más que por ser tributaria de alguna teoría pedagógica. No obstante, también es cierto que muchas de las afirmaciones que hacen las profesoras, son afines con algunos postulados constructivistas.

Contenidos curriculares

El análisis de los contenidos curriculares que el profesor identifica como los más importantes en su disciplina y en los diferentes temas de las asignaturas que imparte, es crucial para conocer sobre qué aspectos va a centrar la enseñanza y en cada caso, identificar las categorías explicativas básicas que sustentan el aprendizaje de la Historia. Desde un punto de vista constructivista, también es relevante diferenciar el tipo de contenido de que se trata y el tratamiento pedagógico que se otorga a cada uno, así como el énfasis que se le da durante la enseñanza. Ya se mencionó en el segundo capítulo la diferenciación que se hace entre contenido declarativo (conceptual y factual), procedimental y valoral (v. Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992), que se tomó como base en el interrogatorio a las profesoras.

Profesora 1: (E: ¿Qué contenidos te parecen medulares...?) "Las bases de una sociedad capitalista que se dan en las revoluciones burguesas, movimientos de liberación nacional, penetración del capitalismo en América Latina...(Tanto en la entrevista como en el cuestionario sobre la planeación de la secuencia didáctica enlista una serie de conceptos, básicamente los mismos) Estado, nación, liberalismo, conservadurismo, expansión, monopolio, trust, cártel, imperialismo, clases sociales, burguesía, proletariado, capitalismo, socialismo, colonialismo."

Profesora 2: (E: En cuanto a los contenidos, ¿podría precisarme, en relación a la materia que imparte, cuáles son los principales conocimientos, o sea, conceptos, hechos, teorías...?) "El concepto de revolución y de imperialismo. Creo que son conceptos básicos desde donde debemos partir... (En el cuestionario sobre la S.D.) Capitalismo: fases, imperialismo: características y consecuencias en México."

Profesora 3: (Habla sobre los contenidos, en referencia al cambio curricular....) "Se discutió que el alumno debe recibir la Historia más reciente porque es lo que más le afecta al alumno. El capitalismo, y lo que se genera, como las guerras de las potencias, las guerras de liberación nacional, y en este proceso del capitalismo, el surgimiento del imperialismo y del socialismo...(En el cuestionario sobre la S.D.) Imperialismo, monopolios, capital financiero."

Tal como plantea el currículo del área, el concepto nodal o categoría explicativa básica es el de *capitalismo*, de ahí se va a desprender el tema del

imperialismo como una fase del primero, y la idea de *monopolio* como la forma de acumulación de capital que lo caracteriza. Asimismo, se considera importante que el alumno entienda las repercusiones que esto ha traído en nuestro país. Esta información es congruente tanto con el análisis curricular realizado por los docentes respecto a la secuencia didáctica, como con el trabajo de las profesoras en las aulas, tal como veremos más adelante.

Profesora 1: (E: ¿Y las habilidades, los procedimientos, las principales metodologías que debe aprender el alumno...?) "Para mí, la comprensión de lectura, saber expresarse oral y por escrito (En el cuestionario sobre la S.D.) Comprensión de la lectura, discusión, análisis".

Profesora 2: "Yo creo que quedaría en habilidades, sí, porque una capacidad de análisis, es una habilidad, ¿sí?, entonces, ahí quedaría."

Profesora 3: "Me interesa que sea capaz de recopilar material, búsqueda de información y que sea capaz de una elaboración verbal. Que se ubique visualmente ante un mapa. Que tenga una concepción del tiempo, del manejo de la vida cotidiana. Que interconecten las cosas, por ejemplo, para mí es fácil pensar en la Edad Media, y ellos aunque lo busquen en el diccionario, si no se ubican en el tiempo histórico, no lo comprenden... (En el cuestionario sobre la SD) Detectar las formas en que se da el imperialismo."

En otro punto de la entrevista, al hablar del alumno, se volvió a retomar la cuestión de las habilidades que los estudiantes requieren para realmente comprender el conocimiento histórico; aquí se deseaba reforzar el interrogatorio respecto a las habilidades específicas de dominio. Las respuestas de las profesoras básicamente corroboran lo que ya antes dijeron:

Profesora 1: (E: ¿Qué tipo de habilidades deben desarrollar los alumnos para comprender el conocimiento histórico social?) "Fundamentalmente, aprender a leer, a escribir y expresar sus ideas de forma oral. Ubicar el tiempo y el espacio histórico, los procesos de periodización y los cambios más importantes que se generan a lo largo de la historia de la sociedad."

Profesora 2: "Que lean, no están acostumbrados a leer. Aunque lean poco pero lo lean bien. Incluso llegan al salón y dicen "es que no lei", "¡Bueno, saquen su libro y pónganse a leer!" Yo intento desarrollar un pensamiento crítico en ellos."

Profesora 3: "Mapas y ubicaciones...de tiempo y espacio. Son habilidades que deben adquirirlas a través de los semestres. Como vienen de un sistema memorístico, les es fácil repetir, pero no entienden. Resulta más fácil que se ubiquen en el tiempo, con la ayuda de un mapa...la habilidad del tiempo les resulta más difícil. Pero algunos no se ubican en ninguna, no tienen ninguna habilidad."

Como vemos, se habló tanto de habilidades cognitivas generales (razonamiento, comprensión de lectura, expresión oral y escrita, análisis) como de algunas habilidades específicas de dominio (ubicación en mapas, noción de

tiempo histórico). Sin embargo, aunque en algún momento de la entrevista las profesoras hablan de la importancia del manejo de fuentes documentales, al parecer sólo están pensando en lo relativo a consulta y acopio de información en bibliotecas y hemerotecas, o bien en la elaboración de fichas de trabajo, cuestiones que además también se atienden en el área de taller de redacción. Sorprende que no se haga mención de las habilidades metodológicas propias de la construcción del conocimiento histórico, del quehacer del historiador, de la validación de fuentes históricas, del procedimiento propio de un juicio histórico, etcétera. La idea de desarrollar el pensamiento crítico sigue presente, reaparece a lo largo de toda la entrevista.

Sobre los contenidos de tipo valoral o actitudinal, se dijo lo siguiente. Nótese que en algunos casos se confunde este aspecto con el de las habilidades procedimentales, si bien es cierto que habilidades procedimentales y cognitivas en general llevan asociado un componente disposicional o actitud (interés por el aprendizaje, disposición favorable o desfavorable por aprender):

Profesora 1: "Sobre todo la participación en clase es lo que trato de generar, que se integren de manera comprometida y responsable al trabajo grupal... (En el cuestionario de la S.D.) La explicación de los aspectos fundamentales que se rescatan del análisis de la lectura que se les dio para este tema, comprender, analizar, comprometerse en el trabajo, disciplina."

Profesora 2: "Después de que tienen un conocimiento, y a partir de ese conocimiento, ellos pueden ir explicándose, ir valorando lo que están viendo, explicándose lo que está pasando."

Profesora 3: "La actitud que yo resaltaría, es el no conformarse con una información, con un punto de vista, sino hurgar, preguntar. Una actitud creativa, contestataria. Bueno, de un grupo de 40, a veces sale uno, dos, tres, o ninguno... (E: Todos estos contenidos, ¿están en los programas?) No, mira. Por ejemplo, damos sugerencias didácticas, como ilustrar en acetatos las características de los diferentes modos de producción, o hacer un análisis grupal sobre algunos problemas de la historia. Lo que yo te he dicho, es de mi práctica, no necesariamente están el programa que se hizo de manera grupal."

Esta última profesora, en otro momento de la entrevista, hizo observaciones interesantes acerca del porqué los alumnos no logran las habilidades y actitudes propuestas en el currículo del CCH:

"La idea era hacer alumnos críticos y participativos, y algunos maestros fueron incluyendo otras lecturas de posturas diferentes. Pero lo lamentable es que se fueron incorporando otros maestros, y ya no tuvieron el espíritu inicial del Colegio, sólo dan cátedras, y recetan "rollos" a los alumnos... Bueno, algunos (alumnos) la estudian (la Historia), otros la detestan, y esto es más bien por el manejo de los profesores. Hay maestros que cuando les preguntan los alumnos, son sumamente cerrados, y como respuesta les dicen "inútiles, tontos". Los alumnos no aprenden, porque no les gusta la materia de Historia."

Cuando estoy con grupos de recursadores, lo primero que les digo, es "que soy su ayuda". Si no estudian, si no aprenden, es por la forma como los trataron."

Finalmente, en el debate de los contenidos y los objetivos, lo interesante será descubrir si esta intención de apoyar la construcción de habilidades cognitivas y actitudes, afectos y valores, es congruente con la práctica de la enseñanza y corresponde a los logros alcanzados por los estudiantes.

Proceso enseñanza-aprendizaje y métodos didácticos

Recordemos que, de acuerdo con Coll (1990), el principio educativo más ampliamente compartido en el constructivismo es que el aprendizaje escolar es un proceso de construcción del conocimiento, y que la enseñanza, incluida la labor del maestro, consiste en una ayuda ajustada a dicho proceso de construcción. Asimismo, desde esta postura, no existe una metodología rígida de corte constructivista, la idea de una "didáctica operatoria" es actualmente muy cuestionable, y es un error pensar que los problemas del aula se resuelven sólo mediante la aplicación de técnicas cognitivas puntuales. Tomando en cuenta estos presupuestos, además de la información contenida en el capítulo dos, en este rubro nos inquietaba identificar en qué medida la metodología de enseñanza de nuestras profesoras podría caracterizarse o no como "constructivista".

Profesora 1: (E: ¿Cómo enseña la materia de Historia? ¿Qué hace en una clase normal?) "Generalmente se explican los objetivos a seguir y se da una guía de lectura que se discute en clase, son formas diferentes, en equipo y luego en grupo; o las exposiciones, al final del tema se dan las conclusiones del grupo recogiendo el trabajo en el salón y los trabajos escritos o exámenes."

Profesora 2: "Les doy un cuadro, se toman participaciones. Pueden ser equipos, ellos elaboran materiales, ellos explican (E: Estas formas de enseñar ¿son específicas de las Ciencias Sociales o pueden aplicarse a las no sociales?) Bueno, también en el Taller de Lectura y Redacción se puede aplicar, yo he visto que hacen cuadros, juega un papel importante la representación en estas materias. Recuerdo que en mi clase elaboraron una vez una obra de teatro, conseguimos audio, sala audiovisual... (En otro momento de la entrevista crítica la idea de trabajar en equipo) Lo que pasa a veces es que si les doy un tema, se lo dividen entre todos, y unos ven las causas, otros las consecuencias, y a mí no me ha funcionado el trabajo grupal, se quedan con visiones parciales. Por ejemplo, se les deja la Revolución Francesa, "¡Maestra, no vino el de las causas!" Si no vino el de las causas, pues es un problema."

Profesora 3: "Yo pretendo que ellos construyan el conocimiento, porque si se los doy, ¡se duermen! Pero en la realidad esto no sucede, aunque se pueden presentar casos distintos, según el grupo que te toque (E: Esta forma de enseñar ¿es específica de las Ciencias Sociales o puede aplicarse a las no sociales?) No te podría contestar, porque lo desconozco."

Algunas observaciones: nótese que sólo la primera profesora toma como punto de partida los objetivos del curso, pero en el sentido que vimos antes los plantea. La Profesora 2 hace críticas al trabajo en grupo, pero aquí no se está hablando de la idea de trabajo cooperativo que plantean los autores constructivistas, pues la forma de trabajo que describe la profesora (los alumnos se reparten "trozos" del tema, los elaboran por separado y sólo se reúnen para "pegarlos" o "exponer cada quién el suyo", el profesor no participa en el proceso, sólo recibe los resultados), carece de los principios básicos de la colaboración: la interdependencia positiva y el procesamiento del grupo. Por su parte, la Profesora 3 se pronuncia por la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, sin embargo, más adelante, cuando habla de las funciones de un profesor de Historia, afirma que dice a los alumnos "¡No te voy a dar clase, jamás te la daré!", lo que nos hace suponer que plantea una construcción del conocimiento demasiado individual y endógena, donde el docente sólo es un "coordinador".

Complementando las respuestas anteriores, en la fase preactiva a la impartición de la secuencia didáctica, y en relación al tema del imperialismo, las profesoras proponían como metodología para la enseñanza de la unidad temática la siguiente:

Profesora 1: "Primero la lectura del material, antes de la exposición revisarlo en su cuaderno, donde han elaborado cuadros para entender mejor la lectura, una lista de conceptos o ideas y una serie de preguntas o dudas que se desprendan de la lectura. Todo se presenta en el grupo en la exposición, en la discusión se deben aclarar las dudas que se tienen respecto al tema, en el siguiente curso de México I, cuando se analiza el siglo XIX, se retoman los conocimientos de esta unidad para interpretar los acontecimientos que se relacionan a la realidad sociopolítica y económica del país."

Esta profesora es consistente en el énfasis que pone en las habilidades de lectura, tal como desde el inicio planteó; aparece como aspecto interesante en su propuesta la idea de una planeación prospectiva, en cuanto es la única que habla del vínculo de este tema con las asignaturas ulteriores. En este momento aún no establecía con claridad quién asumiría la responsabilidad de las exposiciones ante el grupo, ella o sus alumnos.

Profesora 2: "Introducción breve, recuperando algunos de los conceptos utilizados anteriormente. Cuadro sinóptico incompleto. Preguntas en torno a las características del imperialismo con el objetivo de ir enriqueciendo el cuadro inicial. Mapa en el cual se irán señalando algunos países, zonas de influencia. Conclusiones."

La profesora toma en principio un rol más directivo que el de sus compañeras, pues se asume como la responsable principal y casi única de la presentación de los contenidos ante el grupo; ya en otro momento mencionó que le gusta mucho dar la clase y lo prefiere a las exposiciones de los alumnos. Retoma el conocimiento previo de éstos como punto de partida, menciona de nuevo el cuadro sinóptico que antes indicó y enfatiza las actividades y los

materiales de lectura. Su forma de trabajo contrasta con la de la siguiente profesora, quien deposita la responsabilidad de las exposiciones casi en su totalidad en los alumnos:

Profesora 3: "Existe un grupo de cuatro alumnos para exponer el tema y otro grupo de cuatro que son de apoyo. Lo que no quede claro, quedará complementado por mí, ya sea de forma verbal o escrita (si no da tiempo en clase)."

Para esta última maestra, la metodología didáctica consiste en el trabajo en equipo, basado en búsqueda de información que sirva para fundamentar posteriormente exposiciones plenarias de parte de los estudiantes, donde se espera que todos aporten a la discusión del tema. Su rol básico es el de moderar las sesiones y resolver dudas.

Por otra parte, la función mediadora del profesor en el proceso de enseñanza parece estar presente en los tres casos, aunque con sentidos diferentes. Una de las profesoras (3) asume que para que ocurra la construcción del conocimiento y se desarrolle la capacidad de aprender a aprender, el profesor no debe intervenir demasiado, sólo tiene que *coordinar* la clase. Por el contrario, otra de las profesoras (2), otorga un rol mucho más protagónico al profesor, quien tiene que *impartir* la clase. Si retomamos el concepto constructivista que nos habla de uno de los mecanismos básicos de la enseñanza, la cesión y traspaso del control y la responsabilidad por el aprendizaje, que se supone va del profesor hacia los alumnos (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996), el tipo de control que plantea la Profesora 2 es el *control prioritario del profesor*, basado en exposiciones y explicaciones ("*aunque expongan ellos, a mí no me gusta desaparecer, sería feliz si solamente el profesor debe dar clase*"), mientras que en el caso de las otras dos profesoras, particularmente la tercera, se manifiesta un *control centrado en los alumnos*, a veces casi completo ("*a nadar se aprende en el agua*"). Consideramos que estas concepciones docentes tuvieron un peso importante no sólo en la planeación de la secuencia didáctica, sino en la dinámica de interacción con los alumnos que ocurrió en el aula, tal como se verá ulteriormente.

Modelo del alumno y del profesor

En este rubro el interés de la entrevista estaba puesto en conocer aquellos elementos que los profesores consideran definitorios de su papel, es decir, sus funciones como profesionales de la enseñanza, así como indagar los rasgos que respectivamente otorgan a sus estudiantes como aprendices adolescentes. Aunque sea de forma somera, el identificar las representaciones que hace el docente de su rol y del de los alumnos, conduce a clarificar los principales supuestos, valores y expectativas que maneja, así como la idea que tiene de su propia realización profesional. Ya antes se mencionó, con apoyo en la revisión de literatura realizada por Coll y Miras (1990), que las representaciones mutuas entre

docentes y alumnos han demostrado tener un peso importante en las actitudes y formas de interacción que ocurren en el acto educativo entre ambos protagonistas (como ejemplo, baste citar el famoso "efecto Pigmalión" o las llamadas profecías de autocumplimiento).

Profesora 1: (E:¿Cómo ocurre el proceso de aprendizaje en sus estudiantes?) "En el primer semestre los alumnos por lo menos empiezan a identificar los principales argumentos o ideas de un texto y lo resumen, aunque muy pocos logran hacerlo expresándose con sus propias palabras, lo escrito es lo más difícil para ellos, no así la forma oral, aunque cuando se les pide que expongan, regularmente leen parte del texto y luego explican."

Profesora 2: "Yo los recibo en primer semestre y ellos traen una concepción de la Historia muy distinta. Vieron una serie de hechos, tenían que aprender fechas. Traen una idea de que Historia es muy aburrida, que no les va a dar nada. Les digo que sólo les daré algunas fechas pero para ubicarnos en el tiempo, y trato de romper esa idea que traen de la Historia. Les digo que la Historia es algo más que fechas. Otra cosa: no quieren participar, no quieren hablar, les da miedo, porque se burlan de ellos. Es uno de los mayores obstáculos. Les doy mucha confianza. ¡Les hablo fuerte, y les digo que así soy!, para que me escuchen, pero ellos creen que les grito, pero también soy muy risueña. Siempre les hablo de usted, no he podido hablarles de tú."

Profesora 3: "Una dificultad es la memorización. También afectan las condiciones sociales, la familia. Si un alumno no entiende, y le dices "¿Cómo que no entendiste?, ¡sí quedó claro!", pues le estas diciendo al alumno "¡Es que eres un tonto!" A veces es mejor que le ayude un compañero y él sí le puede decir "¡Eres un tonto!", pero no lo va a creer, en cambio, sí lo cree si se lo dice un adulto."

Al parecer, y aunque el interrogatorio pretendía no inducirlo, las profesoras resaltaron los aspectos negativos o deficitarios del proceso de aprendizaje de los alumnos. Los aspectos mencionados por las profesoras caen en las preocupaciones habituales de los profesores: las deficiencias en los procesos de comunicación y lectura; la concepción de la Historia factual y memorística que traen de la escuela secundaria; las actitudes e inseguridades que afectan la relación interpersonal y el aprendizaje; las habilidades de estudio; el capital cultural o los antecedentes familiares.

Para las tres profesoras, en éste y en otros momentos de la entrevista, resultó que era importante romper con los vicios de una enseñanza enciclopedista, a la cual los alumnos, dicen ellas, están acostumbrados desde la educación básica. Evidentemente, se alejan de la representación del estudiante de bachillerato como receptor de conocimientos, y por el contrario, parecen atribuir al alumno, como capacidad fundamental potencial, la de pensar la Historia. Nuevamente, la idea de que la Historia la hacen los hombres en sociedad y que el papel de todo ser humano es ser sujeto de la misma, influye en la búsqueda de un aprendizaje activo y participativo. No obstante, también está presente en el discurso de las maestras la existencia de una fuerte contradicción entre el ser real

de los alumnos como aprendices (no saben leer, sólo memorizan, no les interesa aprender) versus el ideal pedagógico buscado (el alumno participativo, crítico, pensante).

Tal como se dijo en el capítulo cuatro, parece que el primer y principal reto de profesor de Historia del CCH, sobre todo en el primer semestre, es propiciar un cambio de concepción en los alumnos respecto a la disciplina misma. Si atendemos a los estudios de Deanna Kuhn revisados en el segundo capítulo, así como a la literatura sobre preconcepciones y teorías implícitas de los estudiantes, es evidente que dicho cambio es difícil, más aún si no se trabaja de manera adecuada, con profundidad y suficiencia. Este es un cambio difícil, porque implica un cambio no sólo de discurso, sino de la base o supuestos epistemológicos de los estudiantes. Aunque no se les preguntó directamente a estos alumnos, en algunos trabajos (v. capítulo uno), se encuentra que los adolescentes, seguramente porque así se les ha transmitido en las aulas, suelen pensar que la Historia sólo tiene que ver con el pasado, que es un conocimiento muerto, que consiste en la acumulación de hechos y fechas, que es el relato de la vida de los hombres "importantes" o de los "héroes". Estas visiones se enfrentan a las posturas historiográficas desde las cuales se conforma el currículo actual del CCH, el marxismo y la corriente annalista, que presuponen habilidades de pensamiento interpretativas, críticas.

Un segundo foco de conflicto, muy importante y real, lo constituyen las habilidades de estudio que traen los estudiantes, contrarias a la filosofía del proyecto educativo, el autodidactismo, la participación activa, el aprender a aprender.

No obstante, en el interrogatorio también se buscaba que afloraran en el discurso docente los rasgos positivos y personales de los alumnos, se quería evitar el estereotipo del alumno como único depositario y responsable del "desastre educativo":

Profesora 1: (Características sobresalientes de los alumnos...) "Que tratan de llevar a cabo las indicaciones que les señala uno, son puntuales al llegar a clase, organizan sus apuntes, y cuando algo les inquieta o les interesa, no dudan en hacerlo saber e iniciar una discusión que los lleve a hacer preguntas."

Profesora 2: "Son muy descriptivos, y no van relacionando los acontecimientos de la Historia, con lo que pasa ahora. Tienden mucho a fraccionar el conocimiento, y me cuesta mucho decirles "¡No, es que esto, pero esto se relaciona con esto, con esto, con esto y con esto más! ¡entiéndelo!" Todos son penosos, pero sí son creativos cuando uno les dice, "¡A ver, inventen algo!"."

Profesora 3: "Tienen una vitalidad que es increíble, el alumno tiene alegría de vivir, por eso me encanta, a pesar de los problemas que tienen. Son traviosos, chapuceros, y con cierta inquietud por el conocimiento. Antes me enfadaba, porque no estaban pensando

como yo en Historia. Estaban motivados, pero no en lo que yo quería de ellos en Historia... Tienen mucha vida pero a veces, no para la materia, pero uno los encauza. El mayor problema es que quieren pasar la materia, porque los mandaron de su casa y no están convencidos de la necesidad de estudiar."

Puede verse que los rasgos más favorables que atribuyen los profesores a sus estudiantes son de índole personal, afectiva, actitudinal, más que de orden intelectual. En el comentario de la tercera profesora, además, se hace evidente que entiende que los alumnos no necesariamente piensan ni buscan lo mismo que el profesor pretende. No obstante, en los tres casos está vigente la concepción de que el alumno puede aprender más de lo que sabe, que puede lograrse algo, aunque no se supere totalmente la problemática descrita, que los trasciende.

Tomando en cuenta el desarrollo de la entrevista hasta este punto, pensamos que se encontraron en estas maestras algunos indicios de la llamada *docencia del sentido común o pensamiento espontáneo del profesor*⁶, comentada en el tercer capítulo (v. Gil y cols., 1991). No aparecieron como rasgos totalizantes de su forma de pensar, pero sí como ideas contradictorias o preocupaciones para las cuales no encuentran respuesta.

- No plantean una visión simplista del conocimiento disciplinar que enseñan; por el contrario, son conscientes de la complejidad epistemológica y didáctica de la misma. Sin embargo, aquí la principal contradicción que aparece es que tanto afirman que no cuentan con alguna visión psicopedagógica que sustente su práctica o que no les ha sido indispensable, a la par que en otros momentos dicen que tienen una gran necesidad de aprender cómo enseñar.
- Tampoco asumen como algo "natural" el fracaso escolar de los alumnos. Si bien hay una cierta mención al determinismo sociológico (el medio familiar y social de donde vienen, el tipo de educación que les han dado, la influencia de los medios de comunicación), no se cree o se cuestiona el determinismo biológico (la existencia de alumnos "listos" y "tontos", o de diferencias insalvables en capacidad debidas al género o la historia personal). No obstante, en algunos momentos se incurre en contradicciones, como cuando se afirma que el alumno *no trae nada*, o que *hay que esperar a que terminen una carrera para ver si esto funcionó*, pues pareciera que se niega la cualidad de sujetos históricos que antes se les otorgó, al mismo tiempo que se desconoce la expresión de los cambios de los alumnos en la cotidianidad de las aulas.

⁶ En realidad, nos parece cuestionable calificar el pensamiento del profesor como tajantemente "espontáneo", del "sentido común", "implícito", "ingenuo" o "erróneo". Ya se comentó en el tercer capítulo que las ideas del profesorado son a la par construcciones sociales y personales, cuyos orígenes e interacciones son múltiples y complejos (representaciones sociales compartidas, creencias y valores transmitidos durante en la formación profesional, vivencias y saberes propios, etcétera) y que no siempre son "equivocados".

- La existencia de las actitudes negativas de los alumnos hacia la disciplina y su aprendizaje no sólo las atribuyen a causas imputables al alumno, a la institución o a cuestiones sociales, sino que reconocen la responsabilidad del propio profesor: *"si no estudian, si no aprenden, es por la forma como los trataron"*, esta parece ser la filosofía que permea la mayor parte del discurso de las profesoras.
- Se presenta el conflicto poco resuelto o la falta de cuestionamiento a la "obligación de cubrir el programa" (que en este caso, resulta sobrecargado de contenidos y muy complejo tomando en cuenta el tiempo disponible y el perfil de los estudiantes). A pesar de lo que se afirma en el currículo, el programa no deja de ser enciclopédico, y esto es un obstáculo sumamente importante, desde la óptica constructivista, para poder profundizar en el conocimiento y lograr aprendizajes significativos. Las tres profesoras son conscientes de que no se logra plenamente lo previsto en relación a la secuencia didáctica; las tres dijeron que no se puede *profundizar*, y que es suficiente con que se despierte el *interés* o la *conciencia* en los alumnos. No obstante, no se ve otra opción que "correr" para tratar de cubrir el programa: *"...debo ver todo el programa porque me checan, mínimo debo dar el 90% para que digan que trabajé...no discutamos la calidad y la cantidad, ellos quieren cantidad"*.

Dados los fines de nuestro estudio, en particular destacaríamos *la idea de que no es necesario disponer de alguna concepción teórica que articule los planteamientos didácticos que se aplican en el aula, o bien que la pedagogía y la psicología lo que pueden y tienen que ofrecer son recetas adecuadas*. En este sentido, encontramos pensamientos contradictorios en las profesoras. Si bien, su misma disposición a participar en la investigación nos habla de un claro interés por conocer las posibilidades de aplicación del constructivismo en el aula (*"la cuestión esa del constructivismo con el Dr. Coll, por eso entré a esto"*), la preocupación inicial descansaba sobre todo en el aspecto eminentemente *instrumental* (v. Anexo No. 5) y porque en el Colegio se afirmaba que ésta era la nueva opción didáctica del currículo recién reestructurado. En dos casos, las profesoras afirmaron no apoyarse en algún enfoque didáctico y en el otro, aunque se mencionó a la Teoría Crítica, se dijo que no se tenía un acercamiento ni a la información de carácter psicológico ni pedagógico. Sin embargo, en otros momentos de la entrevista, se llegó a decir que los cursos sobre didáctica, o sobre cómo enseñar Historia, sobre todo los nuevos programas, eran indispensables o bien que un gran problema del historiador es que no se le enseña cómo enseñar Historia y que *"nos hace mucha falta aprender a enseñar"*.

En otro orden de ideas, para el constructivismo es un principio medular que el conocimiento previo es la base de todo nuevo aprendizaje. En esta dirección se preguntó a las profesoras respecto a si el conocimiento previo de sus estudiantes facilita u obstaculiza el aprendizaje de sus estudiantes. Se quería indagar cómo y

para qué trabajan dicho conocimiento, si en realidad es o no el punto de partida de los aprendizajes de sus estudiantes. También se tenía la expectativa de poder detectar en el discurso de las profesoras alguna alusión a las preconcepciones que los alumnos tienen sobre los contenidos históricos.

Profesora 1: (E: El conocimiento previo del alumno ¿Facilita su aprendizaje o lo obstaculiza?) "El hecho de que no tienen el hábito de la lectura, se les hace muy complicado leer cualquier lectura que les permita hacer el análisis de la misma...(E: ¿Y retoma en sus clases el conocimiento previo del alumno?) Señalan los temas de interés argumentando que en la secundaria no los trataron con profundidad, se retoman las lecturas de carácter literario o biográfico que algunos de los alumnos han realizado en sus clases anteriores."

Profesora 2: "Si obstaculiza porque no traen nada. Por ejemplo, están acostumbrados a memorizar todo y no a entender. Y otra cosa es que no saben leer (E: ¿Y retoma en sus clases el conocimiento previo del alumno?) Hago un examen diagnóstico, escrito y a veces verbal. Dicen "¡Lo vi maestra pero ya no me acuerdo!" Les pregunto, "¿Cuando vieron este tema, no vieron tal cosa?" Bueno, a veces se trata de recuperar los conocimientos. Antes di clase en secundaria y sí sabía lo que se daba."

Profesora 3: "La memorización con la que los llevan en la secundaria, pues es muy negativa, porque el maestro los llevaba de la mano...(E: ¿Y retomas en tus clases el conocimiento previo del alumno?, ¿cómo y para qué?) Si tú les pides un trabajo de un día para otro, te lo traen, pero sin criterio. Son buscadores ¡es algo bueno! En el peor de los casos ¡se les olvidó todo! Si yo me pongo una peluca y voy a un grupo que di, y les pregunto "¿Vieron esto?", ellos son especialistas en decir "¡No!"...A veces llevo una carrera contra el tiempo. Por supuesto que sí les pregunto qué vieron y qué no, para tener una idea. Trato en cada clase de ir llenando cuestiones que debieron haber visto. Ellos dan por hecho los datos, y también lo bueno y lo malo de los personajes. Algunos ya traen juicios, que si Porfirio Díaz fue bueno o un dictador. Y más que modificar esa visión, les digo "¡Aquí no vamos a juzgar a nadie, simplemente vamos a explicar el tema!". Y explicando, en algunos alumnos sí se modifica, y en otros nunca quieren abandonar la concepción que traían. No les importa, y ellos siguen manteniendo su posición."

Es interesante notar que se resalta lo referido a las habilidades de estudio de los estudiantes, el uso casi exclusivo de la memorización como estrategia de aprendizaje y el olvido de los contenidos curriculares vistos con anterioridad, de ahí que resulte difícil rescatar el conocimiento previo o que se diga que *no traen nada*. Nuevamente, ello refiere a la concepción de la Historia con que llegan los alumnos, que, para el caso que nos ocupa, se convierte en la principal preconcepción o conocimiento erróneo a erradicar. No se hizo mención en este momento a preconcepciones más específicas, vinculadas a contenidos curriculares del programa de Historia Universal.

No obstante, notamos que aquí faltaría poder deslindar aquellos conocimientos previos que son de orden académico, y aquellas vivencias o conocimientos cotidianos, expresión del ser social del alumno, que proporcionan

una fuente de gran riqueza potencial para trabajar con contenidos como los que aborda esta área. De ahí que en algún momento se piense que están en desventaja en relación al área experimental, donde sí pueden “tocar” la realidad en sus experimentos, mientras que en Historia el conocimiento es más abstracto. En este sentido, pareciera que no hay suficiente claridad en que los alumnos, en cualquier nivel escolar, ya poseen una serie de representaciones (conceptos, preconcepciones, creencias, etcétera) y que éstas son los instrumentos que utilizarán para seleccionar, organizar, interpretar y reestructurar sus nuevos saberes.

Ahora bien, en relación a la representación de sí mismas en su identidad como profesoras, en los tres casos afirmaron que les gustaba ser docentes, que ésta era su actividad profesional principal, que no estaban ahí porque no tuvieran otra cosa que hacer:

Profesora 1: “Desde que ingresé a la universidad busqué desempeñarme en la docencia para ayudar a los jóvenes...”

Profesora 2: “Me encanta dar clase... a mí me gusta mucho...”

Profesora 3: “Entré a la docencia por convicción y agrado...”

En las secciones precedentes de la entrevista dejan entrever que la misión primordial del profesor de Historia en el proyecto CCH es *formativa* más que *informativa*, es la de promover en los alumnos una noción crítica de la relatividad del conocimiento histórico, a la par que hacerles tomar conciencia de su compromiso como sujetos o actores sociales. En otro momento de la entrevista se les preguntó específicamente cuáles consideraban que eran las funciones principales de un profesor de Historia y contestaron cuestiones relacionadas tanto con el manejo y distribución de lo que se enseña, como con los procesos de gestión en el aula:

Profesora 1: “Es la de mostrar conocimientos en las asignaturas que imparten, planear, organizar y establecer las actividades en clase. Promover la integración del grupo y para lograr el compromiso y responsabilidad de sus alumnos, también debe ser responsable, y por lo menos no faltar y demostrar interés en su trabajo y en el grupo.”

Profesora 2: “Es una persona en constante formación del conocimiento, no sólo de la disciplina, sino del alumno también.”

Profesora 3: “Cada vez me convenzo más de que ser maestro, es ser coordinador, orientador, ¡y se los digo! “¡Te voy a orientar a cómo le hagas!, ¡Te voy a coordinar para que todo salga correcto! ¡No te voy a dar clase, jamás te la daré!”. Algunos me reclaman, precisamente por la forma que traen atrás, y dicen “¡Es que a usted para eso le pagan, para que me dé clase!” “No te preocupes, me sienta bastante bien el dinero que me

pagan. Tú te vas a dar cuenta, no te preocupes por lo que me pagan, no me pagan mucho, ¡pero vas a ver cómo vas a aprender más!"

También se preguntó a las profesoras qué era lo que sentían que manejaban mejor respecto a su labor como enseñantes. Esto nos da una idea de aquellas áreas que definen su realización o satisfacción como enseñantes:

Profesora 1: "Lo que mejor manejo es la integración con el grupo, la dinámicas que se llevan a cabo en el salón."

Profesora 2: "Me encanta dar clase, aunque a veces hay problemas, por ejemplo, cuando a los alumnos no les interesa, esto cuesta mucho despertar el interés. A veces se les deja un tema, y los alumnos no trabajan. Soy feliz dando clase, pero les digo que ese no es el objetivo, porque me interesa ver si efectivamente lo están comprendiendo. Aunque expongan ellos, a mí no me gusta desaparecer, sería feliz, si solamente el profesor debe dar clase, a mí me gusta mucho."

Profesora 3: "Permito que los alumnos se acerquen, no los llamo, pero los que se acercan, los acepto, y me platican de temas ajenos a la materia, temas estrictamente personales. Hay una chica que se embarazó, que dejó su casa y la escuela, y ahora regresa, y otra vez está embarazada. Y entiendo perfectamente su comportamiento en clase, y bueno, no les resuelvo la vida, soy un apoyo, los oigo, nada más los oigo. Soy una persona muy ocupada, pero siempre tengo espacio."

Para no quedarnos en una visión idealizada de la docencia, también se les pidió que mencionaran los principales problemas que enfrentan en la labor docente. Esto nos permitiría detectar los principales focos de malestar o de frustración en el profesor.

Profesora 1: "Al contar con un gran número de alumnos, no se puede dar la atención que requieran... también se encuentran la actualización o profesionalización en doble sentido, sobre los contenidos de la materia y sobre las formas de enseñar. Yo creo que algo que nos hace mucha falta es la de aprender a enseñar."

Profesora 2: "Uno de los problemas, es que los temas que se proponen en la nueva propuesta, no cuentan con material suficiente para verlos con profundidad, no hay mucha bibliografía, y si los hay, habrá que adecuarlos al nivel de los muchachos. Por esto es necesario estar al día, nos damos cuenta que necesitamos muchos cursos, yo por ejemplo estoy ahora en el diplomado."

Profesora 3: "El tiempo, es algo espantoso luchar contra él, debido al contenido, y al número de grupos. Estoy totalmente involucrada, y no tengo oportunidad de seguir preparándome. Supuestamente trabajo desde las dos de la tarde hasta las nueve de la noche, pero estoy desde la mañana preparando, elaborando. Viene el fin de semana y a descansar, ¡pues no!, vienen las responsabilidades de la casa: lavar, escombrar, arreglar."

En varios estudios sobre el tema del malestar docente (v. análisis de la literatura que ofrece Esteve, 1994), las fuentes de ansiedad o estrés recurrentes en el profesorado son la baja remuneración, la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo, los grupos numerosos, las dificultades de relación con los alumnos. En los docentes novatos o con poca experiencia, los problemas más comunes son la falta de organización y los problemas de disciplina, mientras que en los profesores experimentados se hace mención a la falta de tiempo para el trabajo individual y la recuperación de los alumnos atrasados, los obstáculos para una enseñanza creativa, para planificar mejor las lecciones. Como vemos, éste último es al parecer el caso de nuestras entrevistadas. Algunos de sus reclamos fueron:

Profesora 1: "El contar con un gran número de alumnos, no es posible darles la atención que requieren..."

Profesora 2: "Hay temas que exigen profundidad, y esto exige libros actuales, pero la institución no los tiene... (En otro momento dijo...) A los alumnos no les gusta la escuela, cuesta mucho trabajo motivarlos..."

Profesora 3: "Normalmente atiendo a 10 grupos y es espantoso luchar contra el tiempo porque los objetivos son muy amplios..."

A lo largo de la entrevista aparecieron referencias a la acumulación de exigencias, la sobrecarga de trabajo y la complejidad e incertidumbre que en diversos momentos les ha ocasionado el cambio en el plan de estudios, no obstante que las tres maestras participaron en alguna medida en dicho proceso, y tal vez están mucho más enteradas que los demás docentes del Colegio. La principal incertidumbre se ubica precisamente en lo que llaman la metodología didáctica de los nuevos programas. Otra fuente de preocupación importante es la expectativa de los apoyos y recursos que esperan recibir de la institución para instrumentar el cambio, los cuales no quedan claros. Aquí se transparentan otra vez los huecos del proceso curricular en cuanto a la formación y participación del profesorado, aún en aquellos que se comprometieron en la discusión y renovación de los programas de las asignaturas, pero que al parecer, no lograron una perspectiva de conjunto del proceso. Lo que tampoco queda claro, o al menos no se menciona, es cómo hacerle frente a todos estos problemas.

Evaluación del aprendizaje

Para el constructivismo la evaluación es un componente indisoluble del proceso educativo; la evaluación del aprendizaje debiese ser continua y abarcar todo el proceso, no sólo los resultados con miras a la obtención de una calificación del desempeño. De esta manera, se esperaría que el docente, en las diversas fases del acto educativo (preactiva, interactiva, postactiva), requiera allegarse de información, cuantitativa y cualitativa, que le permita valorar tanto el proceso de aprendizaje como la enseñanza misma. Respecto a los alumnos, el

docente debiese identificar las principales dificultades en su aprendizaje, sus ideas personales respecto al contenido, entender y corregir la metodología con que estudian, la eventual adquisición y aplicación en la vida académica y cotidiana de ciertas destrezas y actitudes (Coll y Martín, 1993).

Asimismo, puesto que se desea fomentar la autonomía y el pensamiento reflexivo, la metacognición, es importante que el alumno participe activamente en el proceso de su evaluación, tal como se espera que haga en cuanto al aprendizaje. Desafortunadamente, la concepción convencional en las escuelas del proceso de evaluación no es afín a la concepción constructivista antes mencionada, pues se relaciona primordialmente con una serie de procesos administrativos de promoción. Habitualmente, el profesor se aboca a identificar los logros obtenidos, centrándose casi exclusivamente en los resultados que arrojan los exámenes, mientras que las expectativas que se generan en los alumnos en torno a cómo lograr obtener calificaciones aprobatorias, determinan en gran medida sus metas y métodos de estudio (Alonso Tapia, 1991).

De hecho, tal como apunta A. Díaz Barriga (1988), en la escuela se mide al alumno, no se le evalúa. Se mide en el sentido de que se intenta establecer una relación de correspondencia entre un conjunto de números y otra de supuestos atributos en las personas, para cuantificar qué tanto se cumplió un objetivo, un programa.

El ejercicio unilateral de la evaluación confiere al docente un gran poder sobre el acto educativo; según Barbier (1993), el evaluador es el agente que ejerce el poder de someter a juicio la identidad del otro agente, de conferirle un valor, mientras que el evaluado en ningún momento tiene el derecho de someter a juicio la identidad del evaluador. En el ámbito de la práctica educativa, en general, no se distinguen los conceptos de medición, calificación, evaluación, certificación, se utilizan indistintamente. Pero, ¿qué piensan nuestras profesoras?, ¿qué valor le conceden a la evaluación, cómo la ejercen, cómo la comunican a sus estudiantes?

Profesora 1: (E: ¿Cuál es para ti la finalidad de la evaluación?) "Que los alumnos conozcan los avances que van logrando en su aprendizaje, que corrijan sus trabajos, que pregunten lo que no entendieron...(E: ¿Cómo comunicas la evaluación al grupo?) Periódicamente y en ocasiones de manera personal se les avisa al grupo cómo van durante el semestre, al final todo el grupo participa en el proceso de sumar las notas obtenidas para su calificación final, pero se comunica la calificación final si no se encuentran."

Profesora 2: (E: ¿Cómo evalúas al grupo?) "Evalúo diariamente sus participaciones y a veces hago exámenes en equipo, cuando dejo una lectura difícil, los reúno en pequeños grupos, y sin sacar sus notas, que contesten un cuestionario; se trata que razonen, les cuestiono, "¿No te acuerdas que decía tal cosa?". Les hago este tipo de exámenes, no programados, sólo cuando se necesita, más que nada para clarificar algunas cosas y que

me interesa que ellos razonen... (E: ¿Cómo comunicas la evaluación al grupo?) Se va haciendo la evaluación cuando terminan un trabajo. "A ver este equipo ¿qué contestó? No, pues debió ser tal cosa", "A ver, ¿usted que contestó? ¡No, pues aquí está mal por tal cosa! ¡No, aquí debió ser tal cosa!"

Profesora 3: (E: ¿Cuál es para ti la finalidad de la evaluación?) "Para certificar el conocimiento en los exámenes, qué tanto aprendió y qué tanto no aprendió. Cuando reprueba un montón, la que me siento reprobada soy yo. Por ejemplo, a la hora de las exposiciones, es la cuestión analítica, tratar de fomentar una forma racional, un pensamiento lógico, que ligue unas cosas con otras... (E: ¿Cómo comunicas la evaluación al grupo?) Durante todo el semestre pueden tener acceso. Cuando acaban de exponer me pueden ver, y les digo su calificación, en lo que estuvieron mal, en lo que les faltó. Si sacaron MB, bueno, fue porque pusiste esto y esto, y aunque hayan sacado esa calificación, les digo, "Me hubiera agradado que pusieras esto y esto"."

Las tres profesoras, en algún momento, se refieren a la cualidad formativa de la evaluación, orientada a retroalimentar al alumno y a corregir sus errores, a explorar su pensamiento y habilidades. Se entiende que la evaluación se realiza a través de exámenes, participaciones y exposiciones, trabajos en equipo, resolución de cuestionarios. Se habla de evaluar habilidades, como el pensamiento lógico, la capacidad de análisis. La *Profesora 1* resalta el papel de la evaluación en cuanto que proporciona información al alumno, no sólo al profesor. De todas maneras, evaluación y calificación van siempre unidas, por lo que también se habla de la evaluación sumativa, cuyo fin es decidir si el alumno, el grupo, el profesor mismo, merecen ser aprobados. En algún momento, la *Profesora 2* también mencionó a la evaluación diagnóstica, aunque al parecer piensa que no le aporta gran cosa: "Hago un examen diagnóstico, escrito y a veces verbal. Dicen ¡Lo vi maestra pero ya no me acuerdo!".

Respecto a cómo conciben la eventual participación del alumno en su evaluación, sorprende encontrar una contradicción con los principios educativos del Colegio, puesto que un alumno autodidacta, autónomo, crítico, etcétera ¿no está capacitado para participar en su evaluación?, ¿por qué su criterio, sus juicios sobre sí mismo no son tomados en cuenta?, ¿será porque en realidad no puede o no ha desarrollado la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje? Veamos que piensan las maestras:

Profesora 1: (E: ¿Participa el alumno en su propia evaluación?, ¿de qué manera?) "Cuando realiza sus trabajos y comunica al grupo los problemas que enfrenta para llegar a su aprendizaje, pero no he realizado aquella en la que ellos se ponen su calificación."

Profesora 2: "No, a eso no he llegado. Una vez lo hice y casi todos se pusieron MB. Nadie reprobaba. Se me hizo como un poco absurdo a mí, el hacer eso. Lo hice una vez, pero ya no repetí la experiencia."

Profesora 3: "En los cursos ordinarios no, porque son muchos. A penas tenemos 40, ó 50 minutos, paso lista, doy entrada a las participaciones, aclaro lo que quedó mal, o pongo lo

que falta. Doy prioridad a esto, que a que ellos se evalúen. En los de PAMAD sí (se refiere a un programa de recuperación para estudiantes que reprueban y recursan la materia). Como son grupos pequeños, un alumno se levanta, "¿Cuánto le ponemos?", "Pues, 6, porque nosotros hicimos más participaciones", pero otros dicen, "No maestra, merece 8"; y uno más, "Pues 7, porque debió hacer más esfuerzo".

Encontramos aquí una real confusión entre evaluar los avances y logros del aprendizaje con el otorgamiento de una calificación. Es evidente que la participación del alumno en una autoevaluación se está interpretando como que el alumno escoja la calificación que le apetece, sin más. No se habla de un proceso inducido de autorreflexión, ni de criterios mutuamente acordados, ni del papel que juegan la responsabilidad, el esfuerzo o el logro de metas personales, entre otros aspectos.

Ahora bien, en un caso concreto, el de la secuencia didáctica a impartir sobre el tema del imperialismo, ¿qué previsiones habían tomado las profesoras respecto a la evaluación?

Profesora 1: (En el cuestionario sobre la S.D. se preguntó ¿De qué manera piensa realizar la evaluación del aprendizaje de esta unidad temática? "Con la revisión del cuaderno: del trabajo realizado y los apuntes tomados en clase, así como la exposición y discusión en clase...(No obstante, después de impartir el tema, reflexiona sobre lo sucedido y dice...) Pienso que hay más aspectos que se pueden introducir en las formas de evaluación, no son suficientes con los que se piden, no puedo comprobar el nivel de todos los alumnos...(se pregunta si introduciría cambios a futuro en su forma de evaluar) el examen sería uno más, la elaboración de un pequeño ensayo con un problema específico a tratar relacionado con el tema, relacionar las lecturas de la bibliografía con las del periódico, analizar o interpretar éste."

Profesora 2. (E:¿De qué manera piensa realizar la evaluación del aprendizaje de esta unidad temática?) "Fundamentalmente con la participación que se manifieste, ya que de cierta manera me dará un punto de partida, para ver hasta qué punto se logró y ver de qué forma se cubren las fallas. La evaluación general se da abarcando todo lo visto en el curso (es decir, no evalúa este tema por separado)."

Esta profesora también recapitula después de haber impartido el tema, y dice:

(E. ¿Considera que pudo comprobar el aprendizaje logrado por los alumnos?, ¿cómo lo hizo?, ¿introduciría a futuro cambios en esta forma de evaluar, cuáles?) "Sí, mediante su actitud, inclusive algunos no participaron, pero afirmaban o negaban, de acuerdo a lo que habían comprendido... Probablemente introduzca un cuestionario de relación, algo semejante a los presentados por ustedes (se refiere al Cuestionario No. 2, v. Anexo No. 2), que cuestionen su aprendizaje en torno a este tema central."

A su vez, la *Profesora 3* respondió que “se hace un examen de otras unidades, donde también se pregunta de este tema” y después de impartir el tema dijo “la evaluación se hará por escrito y pasaré el reporte a ustedes”.

Al menos en los dos primeros casos, se nota una reflexión y cuestionamiento personal sobre la forma de enfocar la evaluación. Las profesoras se dan cuenta que faltó evaluar “la actitud” de los alumnos, el que “cuestionen su aprendizaje”. También se dan cuenta de que valdría la pena explorar otros formatos e instrumentos de evaluación, que den cuenta de aspectos como los anteriores.

Recuérdese que cuando se les pidió, en la fase preactiva de la planeación, una copia de los instrumentos con los cuales evaluaban el aprendizaje del tema, sólo la *Profesora 3* nos entregó los suyos, consistentes en pruebas de opción múltiple y relación de columnas. Más adelante, después que en equipo se elaboró el instrumento que evalúa el aprendizaje significativo y las habilidades de dominio (Cuestionario No. 2), tomó conciencia de las limitaciones de los reactivos objetivos e hizo otra prueba con preguntas de comprensión en un formato de respuesta breve, elaborando como complemento una guía de estudio.

No obstante, tanto esta profesora como los otros participantes del equipo comentaron que los alumnos “no saben” o “no pueden” contestar cuestionarios con preguntas abiertas, que se les hacen muy difíciles, sobre todo cuando tienen que “pensar” y “responder con sus propias palabras”. He aquí un importante obstáculo y contradicción con los principios del Colegio.

El tema de la evaluación fue uno de los que más inquietó a los profesores que participaron en el programa de formación docente, como puede verse desde el sondeo previo a dicha formación (v. Anexo No. 5). También estuvo presente en los escritos generados en el seno de las comisiones abocadas al cambio curricular de esta área (v. capítulo cuatro). Sin embargo, los profesores recurren sobre todo a la evaluación de índole sumaria basada en pruebas objetivas y productos concretos, cuando su finalidad es otorgar la calificación del curso, aunque se consideran algunos otros aspectos de evaluación formativa y en mucho menor medida, de tipo diagnóstico. Los criterios de evaluación que se transparentan se enfocan a la adquisición del conocimiento declarativo del tema, pero no se hacen pronunciamientos claros acerca de cómo evaluar los avances en el desarrollo del pensamiento crítico del alumno o de otras habilidades y actitudes que se consideran medulares.

6.2 Representación del conocimiento y aprendizaje significativo en los estudiantes

El foco de interés en esta sección de resultados son los *alumnos* del CCH que cursan Historia Universal. Tomando en cuenta el plan de la investigación y las fases en que se condujo la misma (v. capítulo cinco), son varias las preguntas que se intentan contestar aquí:

- ¿Cómo llegan los alumnos al aula?, ¿qué conocimientos, preconcepciones y habilidades específicas de dominio poseen?
- ¿Qué tipo de conocimientos y habilidades aprenden después de los episodios de enseñanza?
- ¿Qué tipo de actitudes manifiestan hacia el tema de la secuencia didáctica así como ante la forma en que éste les fue enseñado?
- ¿Qué diferencias existen entre el conocimiento del docente (*el experto*) y el de sus estudiantes (*los novatos*)?, ¿se modifican como resultado de la enseñanza?
- ¿Qué cambios ocurrieron en el aprendizaje y actitudes de los alumnos con posterioridad al programa de formación docente?

La información que se analiza en este apartado se retoma principalmente de los tres cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes: el que valora la representación conceptual del tema, la prueba de conocimientos y habilidades específicas de dominio, y el instrumento de actitudes.

La estrategia de análisis varió en función del instrumento particular a considerar, aunque en todos los casos los resultados se analizaron principalmente de manera cualitativa. Sin embargo, también se recurrió a la estadística descriptiva e inferencial cuando fue pertinente, con el fin de fundamentar la evidencia ofrecida, destacar las tendencias grupales e identificar las diferencias significativas en el comportamiento de los datos. Se incluye el seguimiento de los casos de cada una de las tres profesoras que se revisaron en la sección precedente, por lo que se presentan los principales resultados de cada grupo por separado. Sin embargo, se ofrece una integración de los resultados obtenidos con la población estudiantil en su conjunto, por lo que en algunas secciones se hace referencia a los datos globales de los grupos. Finalmente, puesto que también nos interesaba explorar una serie de cambios como resultado de la participación de las profesoras en el programa de formación docente, se discuten los datos de la generación 96-1 correspondientes a la primera fase de obtención de información

(previa a dicha formación) en contraste con los de la generación 97-2, obtenidos en la segunda fase (posterior al citado programa).

En los momentos en que el interés se centra en contrastar el conocimiento del experto versus el del novato, se ofrece la información vertida por las profesoras. Tómese en cuenta que ellas también elaboraron su propia red semántica, listado de proposiciones y mapa conceptual del tema, que en este caso se consideraron "la representación del experto". En colaboración con los demás integrantes del equipo docente, ellas participaron en el diseño de la prueba de conocimientos, así como en la elaboración de las respuestas prototipo. Durante las entrevistas que se les hicieron, comentaron sus propias actitudes y motivaciones hacia el tema a enseñar, así como las respectivas de sus alumnos. Todos estos aspectos se contrastan con las respuestas de los estudiantes.

La muestra utilizada en la primera etapa de obtención de datos (sem. 96-1) consistió de 83 alumnos de tres grupos, dos de ellos (23 y 27 alumnos) en el plantel Vallejo y uno más de 33 estudiantes en el plantel Oriente. En la segunda etapa de obtención de datos (sem. 97-2) se trabajó también con tres grupos, con 37, 32 y 38 estudiantes, los dos primeros de Vallejo y el segundo de Oriente. Así, la población estudiantil que se reporta consiste en 190 estudiantes.¹

6.2.1. Representación conceptual del tema en redes semánticas

Uno de los propósitos de esta investigación era explorar la representación cognitiva del conocimiento histórico tanto de alumnos como de profesores, así como contrastar ambos a fin de dilucidar si la enseñanza permite a los alumnos (novatos) un acercamiento creciente al conocimiento que detenta el profesor en su calidad de experto de la materia. Por este motivo, uno de los instrumentos (Cuestionario No. 1, v. Anexo No. 2) se destinó a valorar la representación que sobre el tema del *imperialismo* fueron construyendo docentes y alumnos. Ya se indicó (v. capítulo 5) que dicha representación cognitiva puede explorarse a través de redes semánticas, análisis proposicional y mapas conceptuales, que fue lo que aquí se hizo. Destacaríamos que la importancia de este análisis reside tanto en explorar el conocimiento que se posee sobre un tema en particular e identificar el tipo de representación temática de alguna disciplina científica, como en dar seguimiento al proceso mismo de construcción que apoya la enseñanza.

Para los fines de este trabajo, se entiende por *concepto* una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones. A cada una de

¹ Se contó con el valioso apoyo de Alma Delia Torquemada y Leticia Elizalde Lora en la calificación y codificación de los tres instrumentos aplicados a los alumnos. En la primera etapa también apoyaron parcialmente esta labor Luis Márquez y Manuel Sánchez en lo referente al análisis de redes y proposiciones.

estas clases le otorgamos un nombre que expresa el concepto, sucediendo que algunos son más generales o *inclusores*. Al vincular dos o más conceptos entre sí formamos una *proposición*, donde dichos conceptos se relacionan por medio de un predicado o una palabra de enlace; cuando vinculamos varias proposiciones entre sí, formamos *explicaciones conceptuales* (Díaz Barriga y Hernández, 1997).

En este apartado discutiremos lo relativo a las redes semánticas elaboradas por docentes y alumnos, en el siguiente lo relativo a las proposiciones generadas por expertos y novatos, y en el apartado de los logros de la formación docente, presentaremos lo relativo a los mapas conceptuales construidos por los expertos.

Para los fines de este estudio, una *red semántica* se conformó mediante la generación de los conceptos más importantes relacionados al tema de estudio. Una red permite identificar aquellos conceptos que forman parte del entramado conceptual del tema y nos indica en qué medida el universo vocabular del aprendiz se va haciendo más preciso y especializado. Sin embargo, no permiten una explicación relacional de los conceptos. Tanto a los alumnos como a los docentes se les pidió que generaran una lista de diez palabras definidoras o conceptos que consideraran más relacionados al tema del imperialismo, y que posteriormente los jerarquizaran en una escala del 1 al 10. Con esta información se procedió a identificar el denominado *conjunto SAM*, es decir, los diez conceptos con mayor jerarquía para cada uno de los seis grupos de estudiantes, los cuales quedan definidos y cuantificados mediante el llamado valor M o peso semántico de la red, que consiste en la sumatoria grupal de los valores asignados a cada concepto (v. García y Jiménez, 1996). Estos datos se calcularon por separado tanto para el pretest como para el postest, y en el caso de cada grupo, se comparan con la *red del experto*, es decir, con la red elaborada por las profesoras.

Las cuestiones que se intentan responder mediante un análisis de este tipo son las siguientes: ¿Los conceptos que identifican los alumnos corresponden realmente a los conceptos definitorios y pertinentes al tema?, ¿es posible identificar las preconcepciones de los alumnos en dichas redes?, ¿se observan cambios en las redes de los alumnos como resultado de la enseñanza que indiquen un acercamiento creciente a la representación del profesor? Ahora bien, como resultado de la participación en el programa de formación docente ¿mejora la representación del experto? ¿y la de sus alumnos? A continuación sintetizamos los principales hallazgos considerando las dos etapas de toma de datos.

Primera etapa, previa al programa de formación docente

Recuérdese que en esta etapa se trabajó con los grupos 1, 2 y 3. En esta etapa cada profesora generó independientemente su red de experto, que será el punto de comparación con las redes de los alumnos. Consúltense el **Anexo No. 6**,

donde se incluyen las tablas de doble entrada con el conjunto SAM de cada grupo y profesor, así como una serie de gráficas que ilustran la distancia que guarda cada concepto definidor respecto al de *imperialismo*.

En el caso del grupo 1, la profesora destaca como conceptos definitorios más importantes los de índole económica (valor M= 10), es decir, los de *monopolio y concentración de empresa, producción y comercio*, seguidos por el de *fusión de capital financiero con industrial* (M=9); en un siguiente bloque, plantea la idea de *expansión* del imperialismo (M=8) en los aspectos *económico, político, cultural y de mercado*, para terminar con la creación de *zonas de influencia* (M=8). Nótese como todos ellos son conceptos pertinentes y especializados. Por el contrario, al observar los conceptos generados por sus estudiantes en el pretest, notamos que *ninguno* coincide con los conceptos del experto, aún cuando es evidente que se relacionan con el tema visto en el curso con anterioridad, donde se explicaba el surgimiento del capitalismo y la Revolución Industrial. En ese orden, los conceptos generados en el pretest fueron: *política, economía, industria, capitalismo, tecnología, comercio, burguesía, clase social, territorio y obrero*. En el postest, el grupo repite básicamente los conceptos anteriores, pero sobresale la incorporación de los conceptos *monopolio* (tercer lugar), *expansión* (octavo lugar) y *oligarquía* (décimo lugar) que son más pertinentes al tema y coinciden con los del experto.

En el grupo 2 encontramos que la profesora otorga el mayor peso (M=10) a los conceptos *capital, transnacional y monopolio*, seguidos de *mercado, materia prima, mano de obra, trust y cártel* (M=9), para terminar con *consumidor y dominio económico* (M=8). Es interesante notar que todos ellos hacen referencia a los factores económicos que explican el imperialismo, pero no se integran los aspectos políticos, sociales o ideológicos. En el caso del grupo de alumnos, en el pretest se observa un acercamiento mayor al tema que el de los alumnos del primer grupo, debido posiblemente a las lecturas previas dejadas por la profesora. Así, aparecen los conceptos de *capitalismo, monopolio, explotación, materia prima, modo de producción, comercio, industrialización, economía, cártel e industria*, todos ellos pertinentes al tema y enlazados a la unidad temática anterior. Resalta que los alumnos reportan los dos conceptos inclusores del tema, *capitalismo* (primer lugar) y *modo de producción* (quinto lugar) y que la profesora no lo haga. En el postest, permanecen conceptos nodales como *monopolio, capitalismo, cártel, materia prima e industria*, y se introducen nuevos conceptos, más cercanos al tema: los tipos de monopolio: *trust y sindicato*, así como un bloque de conceptos que se refieren a los efectos del imperialismo: *países subdesarrollados, mano de obra barata y esclavismo*, siendo este último el concepto menos pertinente, pues indica una indiferenciación entre el modo de producción esclavista y el neocolonialismo.

En el tercer grupo, la profesora consideró que todos los conceptos de la red generada por ella tenían el máximo valor (M=10): *monopolio, cártel, trust,*

consorcio, sindicato, holding, oligarquía, concentración de capital, concentración de mercancía, exportación de capital. Nótese que también privilegia los aspectos estrictamente económicos, y alrededor del concepto *monopolio* y sus diversas clases, incluye aquellos conceptos económicos que permiten diferenciar la fase monopólica del capital de la etapa del capitalismo de libre competencia. En el caso de sus estudiantes, en el pretest se observan conceptos pertinentes al tema, algunos ligados a la unidad anterior (*capitalismo, plusvalía, mercancía, fuerza humana de trabajo*) y otros relativos al tema del imperialismo (*monopolio, capital bancario, financiero, neocolonialismo, trust*), puesto que este grupo también presenta el efecto de algunas lecturas de apoyo previas a la impartición del tema. En el postest, sobresale que se mantienen siete de los conceptos antes definidos, y se incorporan tres más, pertinentes al tema: *cártel, capital industrial, país subdesarrollado.*

Vale la pena destacar que en los tres grupos se nota que las profesoras definen el tema en términos de conceptos propios de la *economía política* de orientación marxista, siendo el referente principal el texto de Lenin acerca del imperialismo. Aunque estos conceptos concuerdan con el análisis curricular que se había ya hecho del tema (v. Anexo No. 3), hay muchos otros conceptos, sobre todo los referidos a los aspectos sociales, culturales, ideológicos, que aquí pasaron a segundo plano o se dejaron de lado. Destaca que en todos los casos, el concepto más cercano al de *imperialismo* es el de *monopolio* en sus diversas clases. Por otra parte, aunque se nota una coincidencia creciente entre las redes de expertos y novatos en el postest, los alumnos tienden a incluir conceptos vinculados a la unidad anterior, definitorios del capitalismo, lo que habla de una continuidad y diferenciación progresiva en la construcción del conocimiento, pero no totalmente acabada.

Segunda etapa, posterior al programa de formación docente

En esta segunda etapa vale la pena destacar el hecho de que, como parte de los trabajos realizados en el proceso de formación docente, las profesoras junto con los demás docentes involucrados en el programa, discutieron la representación del tema de la *secuencia didáctica* y generaron propuestas colectivas unificadas en cuanto a redes semánticas y mapas conceptuales para la enseñanza, que fueron utilizadas en la segunda etapa de la investigación.

En el caso concreto de las redes semánticas, en una sesión de trabajo se discutió la representación de cada profesor y se llegó a un acuerdo respecto a los conceptos definitorios del tema, tomando en cuenta algunos puntos: a) el inminente cambio curricular, donde se buscaba un tratamiento diferente a los contenidos; b) la idea de no sólo enseñar una historia económica o política, sino integral y cercana al alumno como actor social; y c) la importancia de tener acuerdos sobre qué enseñar, definir las categorías explicativas medulares del tema, consensuar su significado. Por tales motivos, se acordó continuar

trabajando el tema teniendo como explicación principal del surgimiento del imperialismo la creación de monopolios y los rasgos económicos asociados a éstos, pero a la par destacar las consecuencias políticas, sociales y culturales de la expansión imperialista en los países dependientes. La nueva red semántica integró los siguientes conceptos: *monopolio, capital financiero, capital bancario, expansión comercial, dependencia, reparto del mundo, neocolonialismo, transnacionales, potencias, subdesarrollo*. En consecuencia, esta fue la nueva red del experto, respecto a la cual se contrastan los tres grupos de la segunda etapa de esta investigación.

El grupo 4, impartido por la *Profesora 1*, destaca debido a que en la red generada en el pretest es donde aparece el mayor número de preconcepciones y el más distante a la representación del experto. Los alumnos del grupo mencionaron conceptos muy generales y vagos, que no necesariamente definen el tema de la secuencia didáctica, puesto que hablar de *gobierno, sociedad, poder, pueblo, religión, enfrentamientos, clases*, se puede aplicar prácticamente a cualquier etapa histórica. Destaca la mención a conceptos como *emperador* (segundo lugar), *monarquía* (novenno lugar) e *imperio* (décimo lugar) que pone de manifiesto una preconcepción o concepción errónea que aparece recurrentemente en otros momentos de la investigación: la confusión entre imperio como organización política superior al reino que es gobernada por un emperador versus el imperialismo como fase superior del capitalismo, donde no hay necesariamente un gobierno monárquico. En el postest, es precisamente este grupo el que manifiesta los cambios más marcados en la representación explorada mediante la red: se abandonan casi todos los conceptos mencionados en el pretest, a excepción de *gobierno y poder*; el universo vocabular del grupo muestra un viraje singular hacia la representación del experto, aún cuando no alcanza la precisión de éste. La red de los alumnos incorpora en ese orden los siguientes conceptos: *monopolio, movimiento obrero, aspecto político, aspecto económico, aspecto social, capitalismo, gobierno, industrialización, mercado, poder*.

En el grupo 5, impartido por la *Profesora 2*, se observa que en pretest aparece en los alumnos la preconcepción indicada en el grupo anterior, pues se mencionan los conceptos de *emperador* (segundo lugar) e *imperio* (sexto lugar). También aparece el concepto de *esclavos*, que coincide con el de *esclavismo* reportado por el grupo 2, igualmente impartido por esta profesora. En el postest desaparecen dichas preconcepciones, y se incorporan conceptos relativos a los tipos de monopolios y de capital que caracterizan la etapa monopólica, lo que evidencia un mayor acercamiento al conocimiento del profesor. En este grupo, los conceptos generados después de la enseñanza fueron, en ese orden: *monopolios, cártel, trust, consorcio, capitalismo, neocolonialismo, capital bancario, capital financiero, capital, imperialismo*; nótese que todos corresponden al universo vocabular especializado del tema en cuestión.

Finalmente, en el grupo 6, a cargo de la Profesora 3, observamos también claros efectos de la enseñanza en el manejo de conceptos de parte de los estudiantes. En el pretest, aunque no aparecen las *preconcepciones* del grupo anterior, sí lo hacen una serie de conceptos generales, que no son exclusivos del tema imperialismo: *política, economía, poder, religión, dominación*, junto con otros de mayor pertinencia: *colonialismo, expansión territorial, monopolio, potencias, capitalismo*. En el postest, lo que observamos es una clara coincidencia entre la red del grupo de alumnos y la de los expertos; aún cuando la *jerarquía* no sea estrictamente la misma, los conceptos sí lo son (a excepción de *industrias*, que más bien pertenece a la unidad sobre *capitalismo*): *monopolio, industrias, capital financiero, capitalismo, neocolonialismo, cártel, reparto del mundo, capital bancario, potencias, trust*.

Los resultados anteriores indican que las redes semánticas de los grupos de alumnos mejoran evidentemente por efecto de la enseñanza, en el sentido de que los conceptos que identifican en ellas *corresponden realmente* a los conceptos definitorios y pertinentes al tema, y se nota un mayor acercamiento a la red del experto en el postest. En todos los casos, hubo un acercamiento creciente a la *representación del profesor*, pero éste es más marcado en la segunda etapa, tanto por el consenso logrado por los profesores, como por el énfasis puesto en la enseñanza a los aspectos económicos y a los efectos del imperialismo. Fue posible identificar, sobre todo en las evaluaciones previas a los episodios de enseñanza, una serie de *preconcepciones* en los alumnos siendo las más importantes la *confusión entre imperio-imperialismo, esclavismo-neocolonialismo, colonialismo-neocolonialismo*, las cuales tienden a desaparecer en el postest debido a la enseñanza recibida.

En casi todos los casos se menciona el concepto *capitalismo*, que es el concepto *incluyente principal* del tema, y sólo en el caso de un grupo se incluye el concepto *modo de producción*. Como veremos más adelante, en el análisis de la prueba de conocimientos, éste último es un concepto crucial para la comprensión del tema, y sin embargo no quedó suficientemente claro para los alumnos, lo que repercutió en una cierta dificultad para diferenciar la etapa del capitalismo de libre competencia de la etapa monopolística.

Por último, también se observaron cambios importantes en la *representación de las profesoras*, como resultado de su participación en el programa de formación docente. Este espacio les permitió una mayor reflexión sobre el entramado conceptual que subyace tanto a la *unidad temática estudiada como al programa de la materia* en su conjunto, y les ayudó a clarificar qué conceptos había que focalizar en la enseñanza, así como las *confusiones habituales* en que incurrían los estudiantes. También les permitió *replantear el énfasis del tema*, inicialmente casi exclusivo de una historia económica, a una historia más integral, acorde a los nuevos lineamientos curriculares.

** La fuerza humana de trabajo es aquella que se utiliza para la fabricación de los productos.*

- *Covariación*

** Las nuevas ideas políticas propiciaron que se creara el imperialismo.*

** La agricultura perdió mucha importancia al iniciar las industrias y esto ocasionó que muchos campesinos quedaran de empleados.*

** La importación se da para que los demás países consuman su producto y así tener más.*

** La cultura no era totalmente dada al pueblo pues éste podía transformar sus formas de pensar.*

** La política era irracional, ya que la gente no tenía libertad de elegir, ni votar por quien quisiera porque en esos tiempos no había libertad de expresión.*

** De la dependencia política se derivan los golpes de estado y la crisis.*

** La exportación de capital sustituye a la exportación de productos y como consecuencia de esto se procede al reparto del mundo entre las grandes potencias.*

- *Clasificadorias*

** Los intereses que se manejan son de carácter político, social y económico.*

** Lo social, económico y político son importantes para el surgimiento del imperio.*

** Los cárteles, trust y sindicatos son los tipos de monopolio que existen.*

** El monopolio se divide en tres tipos: Cárteles, sindicatos y trust.*

** Los tipos de capitales son: Financiero, bancario e industrial.*

- *Ubicación espacio-temporal*

** La expansión se fue dando desde 1889. El territorio americano se fue extendiendo hacia el oeste.*

** Se originó en Europa Occidental.*

** El colonialismo surgió en Francia.*

** El neocolonialismo surgió en el siglo XIX.*

** Estados Unidos y Europa occidental son claves para la expansión del imperialismo.*

** El neocolonialismo surgió en la Latinoamérica en los Estados Unidos.*

- *Valorativa*

** Las empresas transnacionales dejan una cultura en los medios de comunicación que es enajenante.*

- *Problema-solución*

* Aunque el imperialismo dominaba, el proletariado se organizó e hizo levantamientos para mejorar las condiciones en las que vivía y formar sindicatos y en algunos casos partidos socialistas.

Como puede observarse, aunque algunas de las proposiciones de los alumnos se acercan cualitativamente a las de las profesoras y representan un conocimiento correcto desde el punto de vista de la disciplina y tema, también hay muchas proposiciones que corresponden a expresiones con menor grado de precisión, paráfrasis o validez del conocimiento que intentan representar. De hecho, son varias las proposiciones completamente erróneas o vagas desde el punto de vista del conocimiento del tema de estudio. Tomando en cuenta el nivel de rendimiento de los estudiantes, encontramos más proposiciones correctas de tipo *causal/covariación* y *problema-solución* en alumnos con calificaciones altas y medias. A su vez, la distribución de proposiciones *descriptivas*, parece ser independiente del nivel de rendimiento, no así lo incorrecto o correcto de las mismas, pues las proposiciones con más errores de contenido o redacción se apreciaron cualitativamente en los alumnos con las calificaciones más bajas.

Por otra parte, puede verse que la mayor parte de las proposiciones *descriptivas* de los alumnos intentan recuperar, con mayor o menor grado de paráfrasis, las *definiciones* dadas en el tema respecto a los conceptos principales, mientras que las proposiciones *clasificadoras* se refieren básicamente a los tipos de monopolio, capital o efectos de la dependencia.

La diferencia principal con las profesoras, aparte de los aspectos cualitativos ya descritos, es que éstas emplean más proposiciones de tipo *causal/covariación* que los alumnos. Puede decirse que las profesoras tienden a elaborar más *explicaciones conceptuales* donde enlazan unas proposiciones con otras, mientras que los alumnos se dedican primordialmente a *describir* el conocimiento. Por otra parte, en la literatura sobre patrones textuales y comprensión (v. Horowitz, 1993) se ha demostrado que las estructuras causales son mucho más complejas de entender que las descriptivas. Otro hallazgo interesante y contrario a lo esperado, es que no aparecieron, al menos en esta submuestra, proposiciones personalistas o anecdóticas (v. los estudios citados en el capítulo dos, donde los adolescentes tienden a emitir explicaciones personalistas en contraposición a explicaciones multicausales y estructurales que son propias de los expertos). Creemos que éste es un reflejo de la orientación que el currículo del CCH da a la enseñanza de la Historia, en el sentido de que busca el aprendizaje de categorías explicativas de tipo estructural, y no una Historia factual ni "caudillista" (v. capítulo cuatro). Al parecer, cuando los alumnos llegan al final del primer semestre, han captado al menos en parte este mensaje.

En relación a la segunda toma de datos, encontramos resultados muy similares a los anteriores. Del total de 113 proposiciones generadas por los estudiantes, la gran mayoría vuelve a ser del tipo *descriptiva* (56.63%), seguidas de proposiciones *causal/covariativas* (23%) y *clasificadorias* (14.15%). Con frecuencias muy bajas, encontramos proposiciones del tipo *problema-solución* (2.65%), *ubicación espacio temporal* (1.76%) y *comparativa* (0.88%). En esta submuestra no aparecen proposiciones *personalistas* ni *valorativas*. Un resultado interesante es que el mayor número de proposiciones del tipo *causal/covariación* se presentan en el grupo 4, a cargo de la *Profesora 1* (recuérdese que ella enfatiza la discusión grupal y en cuanto a la temática, acentúa las causas-efectos del imperialismo, por lo que puede deberse a un efecto de instrucción directa).

Cualitativamente, el nivel de elaboración de las proposiciones, su contenido y claridad de la redacción fue similar a la de la primera toma de datos, y en gran medida ello estaba asociado al nivel de rendimiento de los estudiantes, es decir, los estudiantes con calificaciones más altas fueron los que elaboraron las mejores proposiciones y viceversa. Algunos ejemplos tomados de los tres grupos (4,5, y 6) son los siguientes:

- *Descriptiva*

- * *El monopolio es la base de la dominación del imperialismo.*
- * *Los sindicatos son organizaciones que sirven para arreglar junto con los patronos los problemas de los obreros.*
- * *El imperialismo segun Lennin es la última fase del capitalismo, esta fase está en constante putrefacción.*
- * *El imperialismo es de carácter económico que trata un país más desarrollado de apoderarse de un país subdesarrollado para explotar sus recursos naturales.*
- * *El proteccionismo fue cuando la corona inglesa puso barreras para evitar la entrada de productos extranjeros a Inglaterra.*
- * *El reparto del mundo es factor determinante del imperialismo.*
- * *El imperialismo es propulsor de la libre competencia, ésta le dará su verdadera identidad como la fase superior del capitalismo.*
- * *Mercado es donde se establecerá el producto que producirá el capitalista.*
- * *En el imperialismo surgen países dominados.*
- * *Capital financiero: Cuando un conjunto de empresarios por decir así, junta su capital que viene siendo un capital financiero.*

Es interesante notar que algunas proposiciones descriptivas en realidad son mixtas, en el sentido de que ubican los hechos que relatan o mencionan a los personajes históricos involucrados. Sin embargo, como el énfasis está puesto en definir o caracterizar el concepto, se clasificaron en el primer rubro.

- *Causal/Covariación*

- * *De todo esto se provocó una primera guerra mundial.*

- * *Con la inconfirmitad de la economía surgieron varios movimientos obreros y con ello la explotación de capitales.*

- * *Al utilizar máquinas vuelve el desempleo que trae consigo el pago de mano de obra barata.*

- * *Los monopolios cuentan con capital financiero, éste ayudará a una inversión en otras regiones o países ayudando a extenderse.*

- * *Se provocó que las potencias económicas se repartan el mercado mundial.*

- * *Un producto debe tener una compra-venta en lugares apropiados según las necesidades de la población.*

- * *La libre competencia orillarà a las empresas a unirse con otras para formar monopolios.*

- *Clasificatoria*

- * *El cártel y el trust son las asociaciones importantes para el desarrollo de esta etapa del capitalismo.*

- * *Puede haber capital financiero, bancario o industrial.*

- * *Hay tres formas de imperialismo que es: Territorial, político e ideológico.*

- * *La economía tiene dos bases: Bancario y financiero.*

- * *El imperialismo está constituido por monopolios, bancos e industrias.*

- * *En el imperialismo surgen nuevas potencias como: Estados Unidos, Japón, Alemania y Rusia.*

- *Problema-solución*

- * *Las huelgas fueron uno de los recursos a que los obreros tuvieron que recurrir para que les hicieran caso a sus demandas.*

- *Ubicación espacio-temporal*

- * *El imperialismo surge en el siglo XIX.*

- *Comparativo/Adversativa*

- * *A diferencia del colonialismo se da un dominio primeramente económico.*

En síntesis, en ambas tomas de datos se notan diferencias entre el conocimiento del experto y el del novato, sobre todo en que el primero recurre en mayor medida a explicaciones conceptuales más amplias, profundas y articuladas, lo que corrobora que la diferencia principal radica no sólo en la cantidad de información que se posee, sino en su organización y cualificación.

6.2.3 Aprendizaje de conceptos y habilidades de dominio

El instrumento utilizado para explorar los conocimientos de los alumnos (Cuestionario No. 2, v. Anexo No. 2) consta de dos secciones:

- a) En la primera sección (A), se evalúan los conocimientos sobre el tema a través de cuatro ámbitos conceptuales: *Imperialismo*; *Monopolio*; *efectos del imperialismo*; y *desarrollo-origen del capitalismo-imperialismo*. La integraron preguntas de opción múltiple, apareamiento y respuesta abierta.
- b) En la segunda sección (B), se evalúan las habilidades de dominio, a partir de tres aspectos: *Pensamiento crítico y habilidades de razonamiento sociohistórico*; *comprensión significativa en situaciones cotidianas*; y *ubicación temporal*. El formato de preguntas en los dos primeros casos fue de respuesta abierta y en el tercero de apareamiento.

El instrumento anteriormente descrito se aplicó en las dos etapas de obtención de datos, previamente a la impartición del tema de la secuencia didáctica SD (Pretest) y con posterioridad al mismo (Postest).

Una vez aplicado el instrumento, éste se evaluó de la siguiente manera: en primer término, se elaboraron las respuestas "prototipo" en conjunto con los ocho profesores participantes en la formación docente. Posteriormente, se ponderaron las respuestas de los alumnos y de acuerdo a la profundidad y validez de las mismas, los rangos de puntuación fueron de 0 a 3.5. De esta manera, se obtuvieron los siguientes tipos de respuestas:

- *Respuesta correcta (r/c)*: La más cercana al prototipo de los expertos.
- *Respuesta parcialmente correcta (r/p)*: Incluye algunos elementos de la respuesta prototipo, pero es incompleta o bien no explica con suficiente profundidad o claridad el aspecto evaluado.
- *Respuesta incorrecta (r/i)*: Incluye aspectos erróneos o confusos, distorsiones al conocimiento del tema.
- *Sin respuesta (s/r)*: El alumno simplemente no contestó la pregunta.

El análisis cualitativo se abocó a dilucidar si el aprendizaje logrado por los estudiantes era o no significativo, a identificar las principales preconcepciones y conocimientos erróneos, así como los eventuales cambios en el conocimiento como resultado de la enseñanza. Para ilustrar este aspecto, se retoman algunas respuestas literales de los estudiantes.

Los resultados cuantitativos de la aplicación del instrumento en los seis grupos de la muestra, se concentraron en tablas *por concepto*, *por sección (A y B)* y *totales*, en donde se muestran los diferentes tipos de respuestas (*r/c*, *r/p*, *r/i* y

s/t). Asimismo, en algunos casos que juzgamos conveniente (por sección A vs. B y totales) se diseñaron gráficas de barras. También se recurrió a la inferencia estadística: puesto que se trataba de hacer comparaciones entre grupos, entre momentos de evaluación (pre y postest), entre tomas de datos (primera y segunda) y entre tipos de aprendizajes (conocimiento versus habilidades de dominio), se aplicaron pruebas *t* y coeficientes de correlación. En el **Anexo No. 8** se encuentra concentrada una síntesis de esta información.²

Los principales resultados fueron los siguientes:

Primera etapa, previa al programa de formación docente

Grupo 1

Este grupo fue impartido por la Profesora 1. Tómese en cuenta que ella enfatiza la comprensión de lectura de autores originales y las actividades de discusión grupal y búsqueda de información en periódicos y biblioteca. Le preocupa particularmente la expresión oral y escrita de sus alumnos.

Sin embargo, los logros de los alumnos se centran básicamente en la adquisición de conocimiento declarativo, y no mejoran mucho en la forma en que expresan sus propias ideas. Los resultados por concepto y por sección del instrumento son los siguientes:

Se puede apreciar que tanto en el pretest (16.0%) como en el postest (19.8%), en lo que toca al concepto de **imperialismo**, los alumnos contestaron correctamente únicamente a las preguntas cerradas. En cuanto a las repuestas incorrectas, aparece consistentemente una preconcepción que sólo decrecienta un poco después de la enseñanza: la confusión entre los conceptos *imperio* e *imperialismo*. En el pretest 45.7% y en el postest 35.8% de los alumnos sostuvieron algo parecido a lo siguiente "el imperialismo es una forma de gobierno donde el poder máximo es el emperador y él gobierna a todas las personas débiles". El análisis estadístico indica que no hay diferencias en el aprendizaje de los alumnos al contrastar pretest-postest ($t=1.30$, $gl=26$, $.204$).³ Los valores del estadístico *t* para todos los conceptos evaluados con los tres grupos de la primera toma de datos están integrados en la **Tabla No. 6.1**.

² El análisis estadístico fue procesado en SPSS contando con la valiosa asesoría del Lic. Humberto Zepeda.

³ Se refiere al estadístico *t* de student; se reporta el valor de la prueba, los grados de libertad (*gl*) y el nivel de significancia. Se aplicó la fórmula para datos apareados pertinente a la contrastación pretest-postest. Dado que se trata de una prueba de dos colas, el valor mínimo esperado para avalar la existencia de diferencias significativas es .10, mientras que en el caso de pruebas de una cola es de .05.

En relación a otro importante concepto, el de **monopolio**, se puede observar que ni en el pretest, ni en el postest se encontraron respuestas correctas. Por el contrario, en el pretest el 53% dio respuestas incorrectas, expresando que un monopolio es *"donde nadamás puede gobernar una sola persona, o bien que es una institución que tiene mucho poder en donde acaparan todo, es decir, dominio, riqueza etc."* De la misma forma, definieron incorrectamente los tipos de monopolio; nótese dos preconcepciones interesantes:

Cártel: *"Es una especie de letrado que nos informa acerca de un determinado acontecimiento, o bien dan a conocer algo nuevo e interesante"*.

Sindicato: *"Es una organización que lucha para defender las necesidades de los sindicalizados, sobre todo de los obreros"*.

En el postest, el 69.1% mantienen el mismo tipo de respuestas incorrectas que en el pretest, aunque también se incrementan significativamente las respuestas parcialmente correctas, y llegan a señalar que un monopolio es *"cuando una minoría controla la economía de la mayoría"*. Debido a esto, el análisis estadístico arroja diferencias significativas debidas a la enseñanza ($t=4.86$, $gl=26$, $.000$).

Una serie de preguntas del instrumento, las relativas a los **efectos del imperialismo en Latinoamérica**, nos permitía explorar el acercamiento del alumno a la comprensión de la causalidad histórica. En este grupo, en el pretest el 55.6% distinguieron de forma parcialmente correcta los efectos del imperialismo estadounidense sobre los países latinoamericanos, mencionando los siguientes rasgos:

Efectos políticos: *"Estados Unidos practicamente gobierna latinoamerica, siempre se ha metido en todos los problemas políticos de ésta, importándole únicamente el territorio y el dominio que pueda ejercer"*.⁴

Efectos económicos: *"Estados Unidos, tiene la supremacía en el aspecto económico, pues ahora con el tratado de libre comercio se abre más camino y desde siempre el pone la mano de obra y se ayuda de los países pobres para sacar materia prima (los explota)"*.

Efectos culturales/ideológicos: *"De esta manera es como más nos bombardea la cultura estadounidense, pues los países de america latina lo único que hacen es imitarlos. Ejemplo: Se visten igual que ellos y oyen el mismo tipo de música"*.

⁴ Se transcriben las respuestas de los alumnos respetando su sintaxis y ortografía. Se omite el uso del (sic) para no sobrecargar el texto.

Tabla No. 6.1 Conceptos evaluados en la prueba de conocimientos sobre el tema Imperialismo.

**Valores de la prueba t para muestras apareadas pretest-postest.
Primera etapa de obtención de datos.**

Concepto	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Imperialismo	t= -1.30 gl= 26 sig .204	t= -4.73 gl= 32 sig .000	t= .00 gl= 22 sig 1.000
Monopolio	t= -4.86 gl=26 sig .000	t= -5.27 gl= 32 sig .000	t= 3.03 gl= 22 sig .006
Efectos del Imperialismo	t= -2.38 gl= 26 sig .025	t= -2.23 gl= 32 sig .033	t= -1.23 gl= 22 sig .233
Distinción capitalismo- imperialismo	t= 2.00 gl= 26 sig .056	t= -1.68 gl= 32 sig .102	t= -.53 gl= 22 sig .599
Sección A: Conocimientos	t= -2.71 gl= 26 sig .012	t= -6.02 gl= 32 sig .000	t= -2.88 gl= 22 sig .009
Pensamiento crítico	t= .00 gl= 26 sig 1.000	t= 1.19 gl= 32 sig .244	t= .00 gl= 22 sig 1.000
Comprensión significativa	t= .00 gl= 26 sig 1.000	t= -1.15 gl= 32 sig .258	t= -1.48 gl= 22 sig .153
Ubicación temporal	t= -1.07 gl= 26 sig .294	t= -.98 gl= 32 sig .332	t= -2.00 gl= 22 sig .058
Sección B: Habilidades de dominio	t= -.95 gl= 26 sig .350	t= -.23 gl= 32 sig .823	t= -1.44 gl= 22 sig .163
Total de la prueba (A+B)	t= -2.75 gl= 26 sig .011	t= -4.63 gl= 32 sig .000	t= -2.76 gl= 22 sig .011

En el postest el 71.6% continúa señalando los rasgos anteriormente mencionados, aunque a los efectos políticos y culturales-ideológicos se agregan rasgos como: *“Los políticos corruptos en lugar de servir a su patria sirven a Estados Unidos”,* o bien *“Estados Unidos nos invade con sus programas (programas, porque la televisión es el pan nuestro de cada día) y nos dominan con su forma de vestir, su música y sus productos de mejor calidad”.*

Pero vemos también ejemplos de respuestas incorrectas (en el pretest 34.6% y en el postest 23.5%) donde se encuentra confusión no sólo en la expresión de las ideas, sino en las etapas históricas a que se hace mención:

“Es cuando respecto a los países latinoamericanos, se quiere quedar o expandir con la mayor parte. Un ejemplo sería que nadamás tenían lo que se llamaban las colonias y hasta ahora con lo que le quitó a México se quiere expandir más”.

“Por la presión que ejercía Estados Unidos sobre los países de América Latina influyó en que muchos de ellos buscaron su independencia”.

Las diferencias estadísticas son significativas, dado que la puntuación de los alumnos se incrementa en el postest ($t=2.38$, $gl=26$, $.025$).

Respecto a la **distinción entre los orígenes y rasgos principales del capitalismo y del imperialismo**, en el pretest el 22.2% distinguió correctamente todos los rasgos del capitalismo y del imperialismo, mientras que en el postest, inesperadamente, el porcentaje de alumnos que distingue estos rasgos disminuyó a un 13.0%. En ambos casos, proliferan las respuestas parcialmente correctas (70.4%), donde se distinguen sólo unos cuantos rasgos. La prueba estadística corrobora lo anterior: la media de calificación es más alta en el pretest (4.0741) que en el postest (3.6667), con una $t=2.00$, $gl=26$, $.056$.

Al contrastar en conjunto la sección A (**conocimientos del tema**) considerando pretest y postest, encontramos un avance real en el aprendizaje de los alumnos, que fue significativo desde el punto de vista cuantitativo ($t=2.71$, $gl=26$, $.012$).

Pasemos ahora a la sección B, que evalúa las habilidades específicas de dominio, a través de tres aspectos:

- El pensamiento crítico y las habilidades de razonamiento sociohistórico (5 preguntas abiertas que en su conjunto valoran la comprensión de un breve texto histórico de H.E. Barnes sobre el imperialismo, el pensamiento crítico del alumno sobre éste y su noción de relativismo cognitivo respecto a dos visiones de lo que implica el imperialismo para los países dependientes).

- La comprensión significativa en situaciones cotidianas (una pregunta abierta en donde se debe ejemplificar una situación concreta de la penetración ideológica y cultural de los países imperialistas sobre los subdesarrollados).
- La ubicación temporal (una pregunta de apareamiento de columnas donde se tienen que relacionar una serie de años con diferentes siglos, a fin de indagar uno de los componentes elementales de la noción de tiempo histórico: la comprensión de la correspondencia de unidades de medida cronológicas)

Como veremos a continuación, tanto en el caso de estos alumnos como en el de los demás grupos, los avances en esta serie de habilidades son casi nulos durante la primera etapa de la investigación.

Los criterios en que se basa el análisis del **pensamiento crítico** de los estudiantes toman en cuenta que para realizar un razonamiento crítico respecto a lo que sustenta un autor, se requiere al menos identificar la afirmación principal que sustenta dicho autor así como la evidencia y explicaciones en que se apoya, para poder emitir una opinión personal fundamentada (v. Mayer y Goodchild, 1990, en el capítulo dos). Asimismo, se tomaron como criterio las respuestas prototipo ofrecidas por los docentes al interpretar el texto de Barnes, siguiendo los pasos anteriores (v. Anexo No. 2).

En el grupo 1, en el pretest, sólo el 6.7% dio respuestas que se acercaban a las del experto, mientras que en el posttest sólo un 5.9% se acercó a éstas. Los alumnos afirmaron que el autor del texto basa sus afirmaciones en *"lo que hace Bélgica en el Congo, llevádo más dinero que Inglaterra, América y Estados Unidos de las importaciones que hace a Filipinas"*. Asimismo, manifiestan que el imperialismo es un proceso benévolo, civilizador y altruista *"porque vino al mundo a inventar y civilizarnos por medio de la tecnología"*, o por el contrario, una manifestación brutal y despiadada del capitalismo moderno *"puesto que parten de la idea de ayudar a elevar la economía de los países subdesarrollados y tratan de justificar el porque de tanta explotación tanto a los recursos naturales como al mismo hombre"*. Hay alumnos que relativizaron ambas posiciones, argumentando que *"Tal vez tenga parte de las dos, porque así como hizo que progresaran tanto económica, social y técnicamente, logró que aumentara la capacidad adquisitiva de muchos países que al tratar de satisfacerla comen ten muchos atropellos e inician las guerras"*.

La mayor parte de las respuestas se calificaron como incorrectas, sin variación del pretest al posttest (57%). Se notó gran confusión respecto a la expresión "el legado del hombre blanco" y a la hora de optar por una posición personal razonada respecto a si los efectos del imperialismo eran "benéficos" o "despiadados". Algunos ejemplos de las respuestas de los alumnos:

Harry Elmer Barnes basa sus afirmaciones en que *"el legado del hombre blanco y los motivos religiosos, o bien en la importancia comercial de las buenas colonias"*.

La explicación del autor del texto es *"la importancia que tiene el comercio en las colonias"*.

La expresión del legado del hombre blanco se refiere a que *"el hombre blanco siempre tuvo y tendrá privilegios e inteligencia de dominar y ejercer poder"*.

(El imperialismo) *"Que es algo que en lo personal no me gusta"* (sin argumentar nada más).

"El imperialismo nos afectó a todos por la elaboración de las industrias y de una nueva tecnología".

"Pues son opiniones de dos distintas clases sociales a) las ideas progresistas y b) las ideas conservadoras o religiosas".

Cuantitativamente, las diferencias en pensamiento crítico no fueron significativas; de hecho la puntuación media fue la misma en el pretest y postest (1.0370).

En relación a la **comprensión significativa en situaciones cotidianas**, menos de la tercera parte de los alumnos ejemplificaron correctamente el problema de la penetración ideológica de los países imperialistas. Las respuestas correctas en el pretest fueron un 29.6%, con una ligera baja en el postest 22.2%. Una respuesta que ejemplifica muy bien las ideas de estos alumnos indica que dicha penetración imperialista ocurre *"a través del cine y la música por lo que los jóvenes nos comportamos como en las películas, vestimos igual y llegamos a pensar igual"*.

Por el contrario, un ejemplo común de respuesta incorrecta confunde la etapa imperialista con la conquista de México, lo que indica no sólo la falta de comprensión del concepto, sino la desubicación respecto a los periodos históricos: *"a partir de la conquista de México los países imperialistas llegan destruyendo todo a su paso implantando la religión católica"*. Este tipo de respuestas apareció en el pretest (18.5%) en una proporción similar al postest (14.8%). Curiosamente, la puntuación media es la misma en las dos mediciones (.3889), por lo que evidentemente no hubo diferencias estadísticamente significativas

Finalmente, tanto en el pretest como en el postest, los alumnos incurrieron en errores de **ubicación temporal** como los siguientes: decir que el año de 1810 corresponde al siglo XVIII y 1996 (año en que estaban viviendo) es el siglo XIX (!). Un segundo tipo de confusión fue ubicar los años en dos o más siglos anteriores: 1500 es el siglo XIV y 1929 corresponde al XVI. Un tercer tipo de error consistió

en ubicar los años en dos o más siglos posteriores: 1500 es el siglo XVII. Además, muchos de los alumnos no era consistentes en su respuestas, pues cometían no sólo uno, sino varios tipos de errores a la vez. La tendencia cuantitativa del grupo muestra que la media de calificaciones asciende apenas del pretest al postest (1.9259 contra 2.0926) debido a que se incrementan las respuestas correctas y las parcialmente correctas, pero la diferencia no es significativa ($t = -1.07$, $gl = 26$, .294).

Considerando la sección B en su conjunto, encontramos que **las habilidades de dominio** no se ven beneficiadas con la enseñanza, los alumnos prácticamente están igual del pretest al postest (media= 3.3519 y 3.5185).

En relación a las puntuaciones de toda la prueba, es decir, a la **calificación total** que conjunta ambas secciones, A y B, sí se encuentran avances que son estadísticamente significativos ($t = 2.75$, $gl = 26$, .011).

Grupo 2

Este grupo fue impartido por la *Profesora 2*, quien se pronunció por una enseñanza más centrada en el control y la dirección del profesor. En la fase preactiva planteó que tomaba en cuenta el conocimiento previo de los alumnos en el nivel secundario, ella exponía la clase y los apoyaba con material didáctico y ejercicios. Lo que se encontró en relación al aprendizaje y habilidades sus alumnos fue lo siguiente:

En relación al concepto de **imperialismo**, se encuentra que en el pretest el 33.3% de los alumnos contestaron correctamente, dando respuestas cercanas a las del experto, como siguiente: *"es la última y más importante etapa del capitalismo, se dio en Europa occidental y en Estados Unidos en los tres últimos cuartos del siglo XIX, se dieron importantes adelantos técnicos como el uso del petróleo y electricidad; las grandes potencias monopolizaban el capital y la industria, se formaron sindicatos, cárteles y trusts"*. En esta respuesta se nota el efecto de las lecturas previas sobre el tema. En el postest poco más de la mitad del grupo contestó correctamente (51.5%) dando respuestas similares a la anterior, aunque se notó que algunos estudiantes incorporaron nuevos conceptos y señalan otras características del imperialismo como: *"Los monopolios, oligarquía financiera, la exportación de capital y el reparto del mundo"*.

En cuanto a las respuestas incorrectas en el pretest la proporción es similar a la de las respuestas correctas: cerca de la tercera parte del grupo. Así, el 30.3% contestaron algo parecido a que *"el imperialismo es un modo de producción que busca sobresalir en sus avances tecnológicos, además, era un gobierno donde el poder lo ejercía un emperador que buscaba expandir y controlar los mercados internacionales para que sobresaliera"*. Nuevamente, aparece la preconcepción

más generalizada: la confusión entre *imperio e imperialismo*. Aunque también se nota otra concepción incorrecta: decir que el imperialismo es un *modo de producción*, cuando Lenin afirma que no lo es, sino sólo una etapa superior del modo de producción capitalista. Cabe señalar, que en el postest sólo el 12.1% continuaron dando este tipo de respuestas, por lo que decremantan las concepciones erróneas mencionadas. No obstante, los alumnos agregan otras cuando dicen que el imperialismo es "*una ideología racista que tiene como antecedentes el capitalismo*". Cuantitativamente, y a diferencia del grupo anterior, los alumnos avanzan en la comprensión de este concepto ($t = -4.73$, $gl = 32$, $.000$).

Respecto al concepto de **monopolio**, se puede observar que en el pretest el 15.2% y en el postest el 29.3% contestaron correctamente explicando en ambos casos que un monopolio "*es un grupo de capitalistas que se unen para no tener competencia alguna, por ejemplo el refresco squirt y la pepsi*". Nótese que los alumnos ejemplifican el concepto con cuestiones cercanas a sus vivencias.

En lo que se refiere a las respuestas incorrectas, en el pretest el 41.4% expresó que un monopolio es "*como un modo de producción el cual casi siempre afecta a los países tercermundistas y un ejemplo sería el propio imperialismo*". Nuevamente, hay incomprensión de lo que es un modo de producción y no se establece la relación entre monopolio e imperialismo. Asimismo, responden incorrectamente definiendo los tipos de monopolio mostrando concepciones erróneas muy parecidas a las de sus compañeros del grupo anterior. Por ejemplo, un estudiante afirma que un sindicato "*Ayuda a los trabajadores a no ser explotados y a verificar sus cosas en beneficio suyo*"; en este caso no se diferencia el sindicato obrero del sindicato monopolista que agrupa a socios capitalistas, que es lo que el profesor pretende enseñar.

En el postest decremantan las respuestas incorrectas (26.3%) aunque se sigue manteniendo el mismo tipo de confusiones. No obstante, algunos alumnos generalizan que en todos los tipos de monopolios, se trata de "*...un grupo de burgueses*". En este concepto también se encuentran avances estadísticamente significativos resultado de la enseñanza recibida ($t = 5.27$, $gl = 32$, $.000$).

En el pretest el 61.6% distinguieron de forma parcialmente correcta **los efectos del imperialismo estadounidense sobre los países latinoamericanos**, mencionando los siguientes rasgos:

Efectos políticos: "*Los países latinoamericanos no tienen autonomía ni independencia, por lo que la política se maneja de acuerdo a los intereses de los Estados Unidos*".

Efectos económicos: "*Un elevado enriquecimiento para él y para nosotros lo mismo: pobreza, hambre y crisis*".

Efectos culturales/ideológicos: *"En la ropa, artistas, programas de t.v. esto se adapta a nosotros y se van perdiendo las tradiciones provenientes de nuestro país".*

En el postest el 70.7% continúan señalando los rasgos ya mencionados, aunque se agregan otros aspectos:

Efectos políticos: *"Estos provocan corrupción en los puestos políticos, golpes de estado si es que no se está de acuerdo con el mandatario y otras como pláticas o visitas en donde se da un informe de lo que ha hecho el presidente latinoamericano a los Estados Unidos".*

Efectos económicos: *"Explotación financiera, dan préstamos y luego suben los intereses haciendo así más grande la deuda; explotación comercial, compran materia prima barata aquí haciendo productos para después venderlos más caros".*

Efectos culturales/ideológicos: *"Aplica sus ideas, sus costumbres, su forma de vida y hasta su religión".*

Por lo que se refiere a las respuestas incorrectas en el pretest el 15.2% y en el postest el 10.1% destacaron rasgos como:

Efectos políticos: *"Ser más influenciados, hacen ser un país interesado".*

Efectos económicos: *"Su economía baja cuando hay problemas políticos".*

Efectos culturales/ideológicos: *"Los países se vuelven productores y América es el líder en el comercio mundial por los negocios con Estados Unidos".*

Las diferencias también son significativas considerando los avances del pre al postest ($t = -2.23$, $gl = 32$, $.033$).

Respecto a la distinción entre los **orígenes y rasgos de capitalismo e imperialismo**, en el pretest el 30.3% distinguieron correctamente los rasgos del capitalismo (6-7 rasgos) y del imperialismo (5-6 rasgos), mientras que en el postest el porcentaje de alumnos que distinguen estos rasgos aumentó a un 39.4%. Respecto a las respuestas parcialmente correctas, en el pretest el 59.1% distinguió de 3 a 5 rasgos del capitalismo y de 3 a 4 del imperialismo. En el postest el 56.1% distinguió los rasgos ya señalados. Aunque la diferencia entre pre y post no es mucha (medias = 4.0606 y 4.4545), se alcanza la significancia estadística ($t = -1.68$, $gl = 32$, $.102$).

Como vemos, en este grupo se encuentran avances significativos en todos los conceptos de la **sección de conocimientos**. Por consiguiente, al agrupar los

datos de dicha sección, las diferencias también son significativas ($t = -6.02$, $gl = 32$, $.000$).

Respecto a la segunda sección del instrumento, se encontró lo siguiente:

En cuanto a las habilidades de **pensamiento crítico y razonamiento sociohistórico**, en el pretest sólo el 9.7% dio respuestas correctas, considerando:

Harry Elmer Barnes basa sus afirmaciones en *"que Bélgica obtiene materias primas por valor de 187 000 000 de francos del Congo Belga en un año, mientras que sólo 13 000 000 de francos van a Inglaterra y 17 000 000 a toda América"*.

La explicación que Harry Elmer Barnes da a lo anterior es *"que cuando las naciones lleguen a estar más industrializadas va a ser necesaria la obtención de más recursos y materias primas"*.

La expresión del legado del hombre blanco se refiere a que *"según el hombre blanco saca adelante a países no industrializados y los ayuda, pero esto sólo es un disfraz"*.

Asimismo, manifiestan que el imperialismo es:

Un proceso benévolo, civilizador y altruista *"porque buscaba expandir mercados internacionales y el trabajo manual lo cambiaron por el de las máquinas, ya que querían tener avances tecnológicos"*

Una manifestación brutal y despiadada del capitalismo moderno *"porque el mundo es totalmente afectado, las personas ricas se hacen más ricas y las pobres más pobres"*.

Ambas cosas, porque *"En teoría el imperialismo debe ser principalmente un proceso civilizador, benévolo y altruista, pero el imperialismo no es más que la forma en que los países capitalistas llaman a su forma de enriquecerse a costa de otros"*.

En el postest sólo el 6.1% dio respuestas correctas, aunque nadie mencionó correctamente la explicación que da Harry Elmer para apoyar lo que afirma.

En cuanto a las respuestas incorrectas, en el pretest el 51.5% respondió de la siguiente forma:

La principal afirmación que se defiende en relación al imperialismo es que *"hay mucha pasión y dogmatismo que han sido empleados para definir y valorar el"*

imperialismo" (Nótese que copia textualmente una frase de la lectura proporcionada, sin que venga al caso y sin explicarla).

Que Harry Elmer basa sus afirmaciones en *"pruebas evidentes de la importancia comercial, son las buenas colonias, ya que pueden multiplicarse a satisfacción"*.

La explicación que Harry Elmer da a lo anterior es *"que el imperialismo es considerado como lo económico"*.

Igualmente, en el postest el 43.7% dio respuestas incorrectas similares a las anteriores, y se nota que varios alumnos siguen sin comprender el concepto de modo de producción: *"a los países sin modo de producción el imperialismo lo civiliza, aunque algunas veces con repercusiones"*.

En términos cuantitativos, los alumnos no sólo no avanzan, sino parecen decremar ligeramente en sus habilidades de razonamiento crítico, si tomamos en cuenta que la media de puntuaciones baja después de la enseñanza, aunque la diferencia no alcanza la significancia estadística (.9242 y .7727, con una $t=1.19$, $gl=32$, .244).

Respecto a la **comprensión significativa en situaciones cotidianas**, se puede ver que tanto en el pretest (27.3%) como en el postest (36.4%), se ejemplificó correctamente la penetración ideológica-cultural de los países imperialistas, dándose esta penetración *"a través de la t.v. que es uno de los factores por donde los países imperialistas tienen acceso, nos transmiten programas, caricaturas, música y películas que son totalmente importadas y poco educativas"*.

Tanto en el pretest (6.1%) como en el postest (12.1%) se ejemplificó incorrectamente la penetración ideológica-cultural de los países imperialistas; se dieron respuestas vagas, imprecisas, sin argumentación, por ejemplo *"se da por medio de las noticias"* (sin decir nada más). Las diferencias del pre al postest no fueron significativas ($t= -1.15$, $gl=32$, .258).

En la pregunta sobre **ubicación temporal**, se puede apreciar que tanto en el pretest (39.4%) como en el postest (33.3) los alumnos que no respondieron correctamente cometieron los siguientes errores: a) ubicar paralelamente los años con el siglo (v.gr. 1789-XVII, 1810-XVIII y b) ubicar los años en el siglo anterior (1789-XVI, 1929-XVIII). No se notaron cambios en el número de alumnos que respondieron correctamente en el pretest y en el postest (42.4%), puesto que fueron los mismos. En este sentido, no hay avances como resultado de la enseñanza ($t= -.98$, $gl=32$, .332).

En lo que se refiere a los resultados de la sección B, **habilidades de dominio**, al igual que en el grupo anterior, no se encontraron avances importantes en el aprendizaje de los alumnos ($t = -.23$, $gl=32$, $.823$).

Asimismo, se repite la tendencia ya encontrada respecto a las calificaciones totales de este instrumento: los alumnos reportan avances significativos que se deben a que adquieren conocimientos, pero no habilidades de dominio ($t = -4.63$, $gl=32$, $.000$). Las puntuaciones medias del grupo en conjunto son de 10.8939 para el pretest y de 13.0758 para el postest (el puntaje máximo posible es 30).

Grupo 3

La Profesora 3 estuvo a cargo de este grupo. Indicó que a ella no le gusta darle clase a los alumnos, pues espera que ellos sean los que construyan el conocimiento; sin embargo, planea acuciosamente sus clases, tiene previstas por sesión las actividades a realizar, tratando de respetar los principios del Colegio que abogan por una metodología activa y autodidacta. Plantea como dinámica central las exposiciones de los alumnos y el trabajo en equipos, mientras que ella clarifica dudas y coordina a los equipos. Los resultados logrados por su grupo, en la etapa previa a la formación docente, son los que a continuación se reportan.

En cuanto a la comprensión de lo que es el **imperialismo**, se puede apreciar que en el pretest el 31.9% de los alumnos contestaron correctamente, dando respuestas donde afirman que los rasgos del imperialismo son *"la concentración del capital bancario, industrial, la concentración de los capitales, la repartición del mundo entre las potencias, la creación de monopolios y la exportación de capitales"*. Por el contrario, en el postest el 29.0% de los alumnos contestaron correctamente dando el mismo tipo de respuestas que en el pretest.

En cuanto a las respuestas incorrectas en el pretest (29.0%), vuelve a aparecer la confusión entre imperialismo y modo de producción, así como la idea de imperio monárquico: *"el imperialismo es un modo de producción en el cual el productor cuenta con los recursos necesarios y la ayuda necesaria para producir algo"*, *"el imperialismo es cuando en un país el imperio gobierna y no tienen ni voz ni voto las demás clases sociales"*. Cabe señalar que en el postest el 27.5% continuaron dando este mismo tipo de respuestas. No se encontraron avances en el aprendizaje de los alumnos respecto a este concepto, la media en ambas evaluaciones es la misma (1.8261) y no hubo diferencias significativas.

Sobre el concepto de **monopolio** y los tipos que se derivan de éste, se puede observar que en el pretest el 27.5% de los alumnos respondieron correctamente y en el postest el 33.3%, explicando en ambos casos algo similar a *"el monopolio es la agrupación de varias compañías para producir lo mismo y así ir eliminando competidores, siendo un ejemplo pepsi cola, bimbo o telmex"*.

En lo que se refiere a las respuestas incorrectas, en el pretest el 23.3% de los alumnos expresaron que un monopolio es *"el poder que ejerce una mayor producción sobre otra que tiene una menor producción"*, o por el contrario que un monopolio es *"cuando la clase alta le da a trabajar una de sus tierras a una persona de clase baja"*. De igual modo, responden incorrectamente definiendo los tipos de monopolio de manera similar a las preconcepciones encontradas en los otros grupos:

Cártel: *"Sirve para dar información necesaria que el trabajador necesita"*.

Sindicato: *"Es una unión de trabajadores que se apoyan entre sí para defender sus derechos"*.

En el postest se encuentra un 17.4% de respuestas incorrectas similares a la anteriores, aunque cualitativamente se acercan más a la noción de monopolio, que dicen es *"un sistema que trataba de bajar algunos precios"*. Asimismo, siguen contestando incorrectamente respecto a los tipos de monopolio, pero las respuestas abandonan en gran medida la confusión cártel-cartel y sindicato obrero-sindicato monopolista, y se acercan a la idea de asociación monopólica entre empresarios:

Cártel: *"Es el convenio entre varias empresas para su competencia, siendo una sola"*.

Trust: *"Es el convenio que firman las fábricas para la reducción de gastos de ellas mismas"*.

Sindicato : *"Unión de empresas que luchan por un mismo fin"*.

Cuantitativamente, se encontraron diferencias significativas ($t = -3.03$, $gl = 22$, $.006$).

En relación a los **efectos del imperialismo**, proliferaron las respuestas parcialmente correctas. En el pretest, el 53.6% distinguieron los efectos del imperialismo estadounidense sobre los países latinoamericanos señalando los siguientes rasgos:

Efectos políticos: *"Por ser una superpotencia Estados Unidos tiene un dominio casi total de la política en los países subdesarrollados"*.

Efectos económicos: *"Ya que Estados Unidos es un país desarrollado saca provecho de los subdesarrollados; económicamente México depende de Estados Unidos porque ellos compran sus materias primas, se las llevan y las devuelven"*.

procesadas, es decir, como ropa, comida etc.; Estados Unidos es el país más poderoso en todo el mundo y hace préstamos a países latinos".

Efectos culturales/ideológicos: *"Todos prefieren cosas norteamericanas que mexicanas o simplemente latinas, prefieren oír su música, ver sus películas y hasta se usan palabras de su idioma".*

Cabe señalar, que en el postest el 66.7% continúa respondiendo de manera similar a la anterior.

En el pretest se presenta un 14.5% de respuestas incorrectas, mientras que en el postest asciende a 15.9%. Siguen contestando incorrectamente, señalando además otros rasgos tales como *"La mayoría de los países que fueron colonias o lo siguen siendo caen en un neocolonialismo"* (se confunde la época colonial con el colonialismo) o *simplemente se dan respuestas vagas "Compartir el comercio"*. Las diferencias cuantitativas entre pre y posprueba son mínimas, de manera que no se encuentra significancia estadística ($t = -.53, gl=22, .599$).

En el pretest el 23.9% distinguen correctamente los **orígenes y rasgos del capitalismo** (6-7 rasgos) y **del imperialismo** (5-6 rasgos) mientras que en el postest el porcentaje de alumnos que distinguen estos rasgos incrementó a un 52.2%. Respecto a las respuestas parcialmente correctas en el pretest, el 73.9% distinguió de 3 a 5 rasgos del capitalismo y de 3 a 4 del imperialismo. En el postest el 37.0% distinguió los rasgos ya señalados. No obstante, las puntuaciones medias para este concepto son muy similares (4.2174 y 4.3696), y las diferencias no alcanzan la significancia estadística ($t = -.53, gl=22, .599$).

Al igual que en el caso de los dos grupos anteriores, al analizar globalmente la sección A sobre **conocimientos del tema**, se nota que los estudiantes avanzan significativamente ($t = -2.88, gl=22, .009$).

Algo parecido ocurre en el rubro de las habilidades de dominio, se repite la misma tendencia que en los dos grupos anteriores: los alumnos no logran avanzar en estos aprendizajes aún después de la enseñanza.

Respecto al **pensamiento crítico**, se puede apreciar que en el pretest sólo el 5.2% dio respuestas correctas en contraste al 7% en el postest, considerando que Harry Elmer Barnes basa sus afirmaciones en *"las cifras de Bélgica y Estados Unidos al obtener mayores ganancias en los países que ellos tienen"*. Asimismo, manifiestan que el imperialismo es *"Un proceso benévolo, ya que dio resultados como fueron el intercambio de productos y adelantaron a los países subdesarrollados que aún no tenían tantos adelantos técnicos"* o por el contrario se dice que *"Lo de proceso civilizador, benévolo y altruista se maneja de acuerdo a ciertas conveniencias, pero en verdad fue la manifestación más brutal y*

despiadada del capitalismo, ya que invadieron territorios que no los pertenecían destruyendo con esto su forma de civilización pero sobre todo su cultura".

Proliferaron las respuestas incorrectas: 47.8% en el pretest y 47.0% en el postest. Nótese lo impreciso de las explicaciones y las confusiones de los alumnos:

La principal afirmación que se defiende en relación al imperialismo es que *"el modo de valorar el imperialismo es llamarlo apasionado y con dogmatismo"*.

Que Harry Elmer basa sus afirmaciones en *"la vida actual que tiene el ser humano en donde predomina el poder adquisitivo de cada persona"*.

La explicación que Harry Elmer da a lo anterior es que *"es tan palpable la existencia del imperialismo en la vida actual que todavía existen los tabúes del hombre blanco"*.

La expresión del legado del hombre blanco se refiere a que *"por ser blanco se tenían más derechos que un hombre de tez morena, cosa que el autor ve como una farsa o un disfraz"*.

No se notan avances como resultado de la enseñanza en este rubro, las puntuaciones medias del pre y postest son iguales (.9348) y no hay diferencias significativas.

En cuanto a la pregunta que explora la **comprensión significativa en situaciones cotidianas**, se nota que una gran proporción de los estudiantes simplemente no la contesta (52.2% en el pretest y 34.8% en el postest). En contraposición, los alumnos que contestaron correctamente (13.0% en el pretest y 17.4% en el postest) dijeron que dicha influencia se da *"a través del cine, la música y programas televisivos al igual que la admiración hacia sus atletas"*. Las respuestas incorrectas fueron del orden de 8.7% y 13% en las dos evaluaciones. Las diferencias no fueron significativas en lo estadístico ($t = -1.48$, $gl=22$, .153).

Respecto a la ubicación temporal, el error más frecuente es equiparar años y siglos (v.gr. 1810-XVIII, 1929-XIX). Sin embargo, en algunos casos, los mismos alumnos que dicen que 1929 es siglo XIX, consideran que 1996 es siglo XX. No obstante, este es el único grupo de la primera toma de datos que mejora en este rubro en el postest ($t = -2.00$, $gl=22$, .058).

Considerando la sección B en conjunto, no hay diferencias significativas respecto a las **habilidades de dominio** ($t = -1.44$, $gl=22$, .163), aunque el **instrumento completo** (sección A más sección B) sí muestra ganancias asociadas al proceso de enseñanza ($t = -2.76$, $gl=22$, .011), que se pueden atribuir

a los conocimientos adquiridos. Como vemos, esta tendencia se repite en los tres grupos de la primera toma de datos.

Los tres grupos (1,2,3) en conjunto

En esta primera etapa un hecho importante marcó en parte el aprendizaje logrado por los estudiantes: el paro de labores que abarcó casi dos meses. En específico, en nuestro caso, obligó a interrumpir la secuencia de estudio prevista y a modificar el plan de clase de las profesoras respecto al programa de la asignatura. Los alumnos ya habían iniciado la lectura de algunos textos relativos a los temas de capitalismo e imperialismo, por lo que en el pretest en realidad se recogen los resultados de una lectura previa e independiente, es decir, los alumnos ya tenían alguna información. Sin embargo, el número de sesiones destinado al tema fue menor al habitual, dada la exigencia de recuperar el semestre en pocas clases.

Tal como vimos, los aprendizajes logrados variaron en función del grupo y profesor, pero las tendencias entre los grupos fueron básicamente las mismas.

A pesar del efecto de las lecturas previas, los alumnos llegan al aula con conocimientos escasos y poco sólidos del tema de la S.D. Básicamente traen algunas nociones de lo que es el capitalismo y su influencia, a través de países como Estados Unidos, en los países subdesarrollados como el nuestro. Pero esta es una información poco fundamentada desde el punto de vista del conocimiento histórico, más bien está permeada de opiniones e información provista en su entorno social ("*Los políticos corruptos en lugar de servir a su patria sirven a Estados Unidos*"). Como vimos, es gran parte de sus respuesta se hace patente el desconocimiento de los grandes periodos de la Historia nacional y universal, así como de algunas nociones fundamentales ligadas al tiempo histórico y los procesos de cambio y continuidad en las sociedades.

Se identificaron algunas preconcepciones o conceptos erróneos manejados por los estudiantes, prácticamente los mismos en los tres grupos:

- La incomprensión del concepto *modo de producción*, que se malentiende como etapa histórica o como característica del imperialismo, capitalismo o de los tipos de monopolios. Este es un problema importante para los alumnos, puesto que ésta es una de las dos categorías explicativas o concepciones supraordinadas a partir de las cuales se estructura el entramado conceptual del tema (la otra categoría es la de *capitalismo*).
- La confusión del concepto *imperialismo* respecto a si es un *modo de producción* o una etapa más del *capitalismo*.

- La idea de que al hablar de *imperialismo* se está hablando de un tipo o régimen de gobierno monárquico, el *imperio*, donde el poder lo tiene un *emperador*.
- La confusión entre el concepto de *neocolonialismo* con la época de la *Colonia* en México, e incluso con la *Conquista*.
- El equiparar *cártel* con *cartel*, ("*Sirve para dar información necesaria que el trabajador necesita*"), aunque esta confusión prácticamente queda superada después de la enseñanza, cuando se pone el ejemplo de los cárteles de la droga.
- La confusión entre *sindicato obrero* y *sindicato monopolístico*, que se supera en parte después de la enseñanza.

Un caso prototípico en el que se conjugan varias de las preconcepciones anteriores, y que ilustra muy bien la construcción errónea del conocimiento, es la siguiente respuesta, ofrecida en el pretest:

"el imperialismo es un modo de producción que busca sobresalir en sus avances tecnológicos, además, era un gobierno donde el poder lo ejercía un emperador que buscaba expandir y controlar los mercados internacionales para que sobresaliera".

Aunque la tendencia general es que estas interpretaciones erróneas tienden a desaparecer como resultado de la enseñanza, no lo hacen del todo. Particularmente, los conceptos de modo de producción y tipos de monopolio siguen confusos, así como también la comprensión del porqué el imperialismo no es un modo de producción diferente al capitalismo, sino una etapa de éste.

No obstante, podemos afirmar que los alumnos *sí aprenden* como resultado de su participación en el episodio de enseñanza, aunque sus mayores avances se dan en el rubro de adquisición de conocimientos sobre el tema, quedando muy atrás en la adquisición de habilidades de dominio.

Considerando el tipo de respuestas ofrecidas por los alumnos, encontramos que en la sección A de conocimientos sobre el tema, prevalecen las *respuestas parcialmente correctas*, tanto en el pretest (39.6%) como en el postest (46.1%), aunque a la par se incrementan las respuestas correctas y decrecen las incorrectas así como el no responder. Esto nos indica que el conocimiento que construye el alumno tiene un acercamiento creciente al del experto, gracias al apoyo que éste brinda en la enseñanza, pero sólo poco más de la quinta parte de los estudiantes se asemejan a la forma en que éste concibe el tema. Estos resultados se ilustran en la **Gráfica No. 6.1.**; tómesese en cuenta que se incluyen los datos de los 83 alumnos que conforman la muestra de la primera etapa de obtención de datos, previa a la formación docente.

En contraposición a lo anterior, al analizar el *tipo de respuesta* ofrecida por los estudiantes en la sección B, el aprendizaje de *habilidades de dominio*, se observa que tanto en el pretest (43%) como en el postest (41.5%) prevalecen las respuestas incorrectas en los tres grupos. Esto implica que cuestiones como el pensamiento crítico, la comprensión de textos históricos, la comprensión significativa en situaciones cotidianas y la ubicación temporal (al menos como fueron exploradas por el instrumento) no reportan avances significativos para los estudiantes. Los resultados se ilustran en la **Gráfica No. 6.2**.

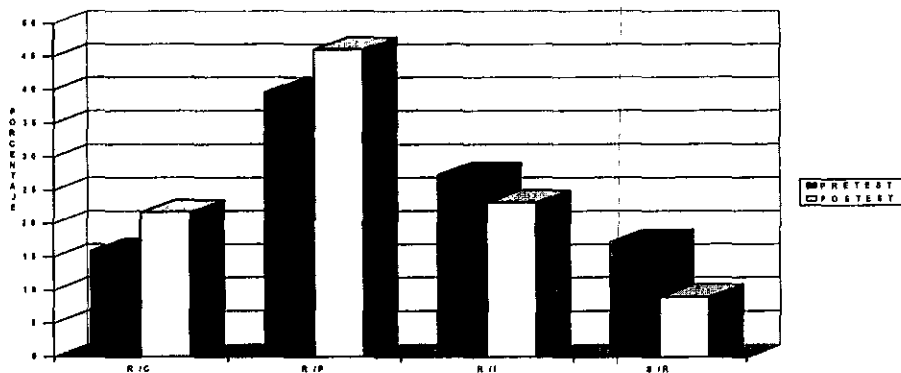
Ahora bien ¿en qué conceptos avanzan los alumnos del pretest al postest? ¿en cuáles no logran un nivel de aprendizaje mínimo? Para responder a esto, se elaboró el **Cuadro No. 6.4**, donde se integran los principales conceptos evaluados independientemente y por cada sección de la prueba, y se indica, tomando como criterio los resultados del estadístico t, si los alumnos de cada uno de los tres grupos avanzan o no en dichos aprendizajes.

Como puede verse en dicho cuadro, sólo en el concepto de *monopolio* fue aprendido consistentemente por los tres grupos, siguiendo en orden los *efectos el imperialismo* en dos grupos, y sólo en alguno de los grupos los conceptos de *imperialismo*, la *distinción capitalismo-imperialismo* y la *ubicación temporal*. Resulta obvio que la parte más difícil de la prueba consiste en las habilidades de dominio, que se exploraron con un nivel de exigencia alto tomando en cuenta el perfil de entrada de los alumnos.

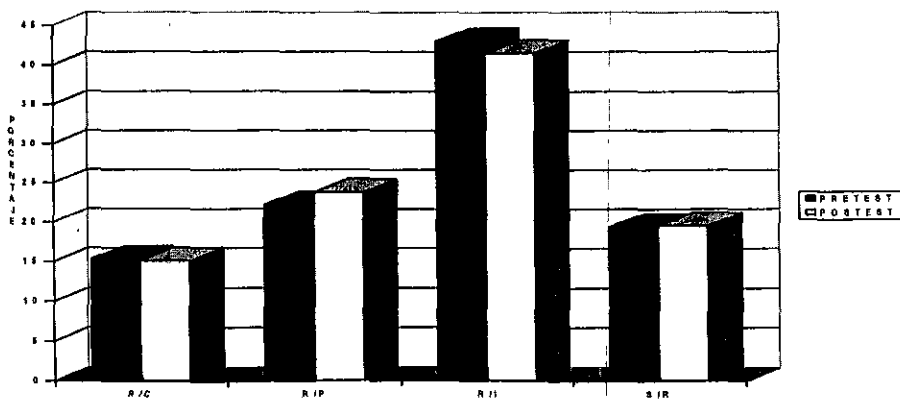
De todas formas, el instrumento fue apropiado en lo que toca a la consistencia de las respuestas de los estudiantes entre la primera y segunda medición (es decir, que tanto los alumnos con puntuaciones altas en una primera ocasión siguen conservándolas en la segunda, y lo mismo para los que tienen calificaciones medias y bajas). Para valorar este aspecto, se calculó un coeficiente de correlación entre pares asociados (las calificaciones del mismo alumno en dos momentos: pre y post), que arrojó los siguientes valores:

- *Grupo 1*. Se analizaron 27 pares de datos; el total de la prueba reporta una correlación de .779, significativa al .000, mientras que en la sección A la correlación es de .479 (.011) y en la sección B es de .842 (.000).
- *Grupo 2*. Se analizaron 33 pares de datos; el total de la prueba reporta una correlación de .827, significativa al .000, mientras que en la sección A la correlación es de .669 (.000) y en la sección B es de .841 (.000).
- *Grupo 3*. Se analizaron 23 pares de datos; el total de la prueba reporta una correlación de .764, significativa al .000, mientras que en la sección A la correlación es de .746 (.000) y en la sección B es de .820 (.000).

Gráfica No. 6.1
Primera toma de datos
 Concentrado de resultados de los grupos 1,2,3.
 Tipos de respuesta en PRETEST- POSTEST
CONOCIMIENTOS DEL TEMA
SECCION A



Gráfica No. 6.2.
Primera toma de datos
 Concentrado de resultados de los grupos 1,2,3.
 Tipos de respuesta en PRETEST- POSTEST
HABILIDADES DE DOMINIO
SECCION B



Cuadro No. 6.4. Conceptos en los que los alumnos avanzan significativamente del pretest al postest en la primera etapa de obtención de datos.

Conceptos/Secciones	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Imperialismo	no	sí	no
Monopolio	sí	sí	sí
Efectos del Imperialismo	sí	sí	no
Distinción capitalismo- imperialismo	no	sí	no
Sección A: Conocimientos	sí	sí	sí
Pensamiento crítico	no	no	no
Comprensión significativa	no	no	no
Ubicación temporal	no	no	sí
Sección B: Habilidades	no	no	no
Total de la prueba A+B	sí	sí	sí

Segunda etapa, posterior al programa de formación docente

El análisis de resultados de la prueba de conocimientos y habilidades en esta segunda etapa sigue los mismos lineamientos que en la primera. Sin embargo, lo importante fue tratar de detectar si había cambios en el aprendizaje significativo o en la adquisición de habilidades de dominio de parte de los alumnos que pudieran asociarse al programa de formación docente en el que acababan de participar las profesoras. Puesto que en la primera etapa los alumnos tuvieron logros muy pobres en habilidades de dominio, y se notó que las profesoras no enfatizaban suficientemente algunos conceptos básicos del tema, la planeación de la enseñanza en la segunda etapa implicó una reestructuración importante en relación a lo que se había hecho en el ciclo escolar anterior (v. sección 6.3). Como se verá a continuación, el cambio en el abordaje psicopedagógico de las profesoras se tradujo en una serie de cambios relevantes en el aprendizaje de sus estudiantes.

Grupo 4

Este grupo fue impartido por la *Profesora 1*, quien en la primera toma de datos trabajó con el Grupo 1, que avanzó sólo en algunos conceptos y no mejoró en habilidades de dominio. Como a continuación veremos, la situación mejoró significativamente en esta segunda toma de datos.

En relación al concepto **imperialismo**, se encuentra que el grupo de la primera etapa no avanza del pretest al postest, mientras que en esta segunda etapa los alumnos mejoran notablemente. En el pretest 1.8% de los alumnos

contestaron correctamente únicamente a las preguntas cerradas. Por el contrario, en el postest el 18% de los alumnos contestaron correctamente dando respuestas como: *"el imperialismo es un proceso posterior al capitalismo en donde el capital juega un papel muy importante, se fusionan el capital bancario e industrial y surge el capital financiero que incrementa la competencia en el mercado y se requiere más producción, como consecuencia se explota al trabajador y hay movimientos obreros, surgen sindicatos y partidos laborales donde los obreros toman la acción política"*.

De manera general, aparece el mismo tipo de preconcepciones encontradas en la primera etapa, particularmente aquella en que se equipara *imperio* con *imperialismo*. Así, en el pretest el 80.2% y en el postest un 38.7% de los alumnos (aquellos con calificaciones más bajas en esta prueba) sostuvieron que el imperialismo es *"una forma de gobierno en el cual tiene el mando un emperador, existen esclavos, injusticias, sin democracia, todo esto surge dentro del imperio"*. Estadísticamente, se encuentran diferencias significativas del pretest al postest ($t = -7.49$, $gl = 36$, $.000$). En la **Tabla No. 6.2.** se encuentran concentrados los valores del estadístico t para los tres grupos de la segunda toma de datos.

Se puede observar que ni en el pretest, ni en el postest se encontraron respuestas correctas en relación a la definición de **monopolio**. Por el contrario, en el pretest el 51.4% dio respuestas incorrectas, expresando que un monopolio es *"cuando una persona quiere abarcar y extender su territorio"*. De la misma forma, definieron incorrectamente dos tipos de monopolio, con respuestas similares a las concepciones erróneas ya detectadas con los alumnos de la primera etapa. Véanse por ejemplo estas respuestas:

Cábel: *"Es una forma de presentar una idea que se quiere dar a conocer fácilmente"*.

Sindicato: *"Es un grupo, el cual sirve para ayudar a los trabajadores en sus problemas y para discutir si hay algunos cambios dentro de la empresa en que trabajan"*.

Sin embargo, aun cuando en el postest todavía aparecen concepciones erróneas como las anteriores, gran parte del grupo aumenta su comprensión de estos conceptos, y se encuentran diferencias significativas ($t = -2.49$, $gl = 36$, $.017$).

En la primera toma de datos el grupo 1 logró la comprensión de los **efectos del imperialismo en Latinoamérica**, pero en esta segunda toma, el grupo 4, habiendo sido enseñado por la misma profesora, no logró un aprendizaje significativo. En el grupo 4, en el pretest el 28.6% distinguieron de forma parcialmente correcta los efectos del imperialismo estadounidense sobre los países latinoamericanos, mencionando los siguientes rasgos:

Tabla No. 6.2. Conceptos evaluados en la prueba de conocimientos sobre el tema Imperialismo.
Valores de la prueba t para muestras apareadas pretest-postest.
Segunda etapa de obtención de datos.

Concepto	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Imperialismo	t= -7.49 gl= 36 sig .000	t= -7.94 gl= 37 sig .000	t= -6.79 gl= 31 sig .000
Monopolio	t= -2.49 gl= 36 sig .017	t= -8.60 gl= 37 sig .000	t= -8.43 gl= 31 sig .000
Efectos del Imperialismo	t= -1.60 gl= 36 sig .117	t= -3.06 gl= 37 sig .004	t= -4.57 gl= 31 sig .000
Distinción capitalismo- Imperialismo	t= -2.86 gl= 36 sig .007	t= -1.98 gl= 37 sig .055	t= -1.79 gl= 31 sig .084
Sección A: Conocimientos	t= -7.06 gl= 36 sig .000	t= -8.39 gl= 37 sig .000	t= -10.31 gl= 31 sig .000
Pensamiento crítico	t= -3.37 gl= 36 sig .002	t= -1.03 gl= 37 sig .310	t= -.82 gl= 31 sig .420
Comprensión significativa	t= -1.86 gl= 36 sig .071	t= -2.20 gl= 37 sig .034	t= -3.48 gl= 31 sig .002
Ubicación temporal	t= -.55 gl= 36 sig .588	t= -1.01 gl= 37 sig .321	t= -1.26 gl= 31 sig .217
Sección B: Habilidades de dominio	t= -2.45 gl= 36 sig .019	t= -2.18 gl= 37 sig .036	t= -2.13 gl= 31 sig .041
Total de la prueba (A+B)	t= -6.06 gl= 36 sig .000	t= -7.28 gl= 37 sig .000	t= -8.36 gl= 31 sig .000

Efectos políticos: *"Pues que siempre tiene que meterse Estados Unidos en los gobiernos de los demás países. Un ejemplo actual es la ley Helms Burton".*

Efectos económicos: *"Estados Unidos está acaparando todos los mercados económicos, manteniendo este dominio con un gran avance tecnológico que los países latinoamericanos no producen".*

Efectos culturales/ideológicos: *"Los gringos nos meten su cultura por todos lados, a veces a nosotros los jóvenes se nos hace mejor allá, pero no nos damos cuenta de lo de aquí".*

En el postest, los alumnos se agregan explicaciones como:

"Estados Unidos es una de las primeras potencias y así con su exportación a los países latinoamericanos (en dólar) acaba cada día más con nuestra economía local".

"Al parecer México tiene sus propias tradiciones, pero desde hace algunos años se celebran acontecimientos estadounidenses vistos en televisión como el halloween, santa claus, el día de San Valentín, etc. Además, de que hay una secta estadounidense que prohíbe el respeto a los símbolos patrios. En televisión, pasan puras porquerías en la mayoría de los canales y en algunas estaciones de radio".

En este concepto vuelve a aparecer la preconcepción imperio-imperialismo: *"En sí, los efectos políticos que pudo traer consigo el desarrollo del imperialismo es que ya no se quería tener un emperador, sino un presidente".*

En el postest el 31% de los alumnos siguen contestando incorrectamente, y en términos cuantitativos, los alumnos no mejoran su aprendizaje después de la enseñanza ($t = -1.60$, $gl = 36$, $.117$).

En el siguiente concepto, **los orígenes y la distinción entre capitalismo e imperialismo**, los resultados son opuestos a los anteriores: el grupo 1 no avanzó en su aprendizaje mientras que el grupo 4 sí lo hizo.

En el grupo 4, en el pretest el 14.9% distinguió correctamente los rasgos del capitalismo (6-7) y del imperialismo (5-6), mientras que en el postest el porcentaje de alumnos que distingue estos rasgos aumentó a un 35.1%. Respecto a las respuestas parcialmente correctas en el pretest el 63.5% distinguió de 3 a 5 rasgos del capitalismo y de 3 a 4 del imperialismo, mientras que en el postest el 54.1% distinguió los rasgos ya señalados ($t = -2.86$, $gl = 36$, $.007$).

Al conjuntar los logros de los alumnos en la sección A de esta prueba, se nota un importante avance en la adquisición de los **conocimientos del tema** como resultado de su participación en el episodio de enseñanza ($t = -7.06$, $gl = 36$, $.000$).

En cuanto al aprendizaje de las **habilidades específicas de dominio** (sección B), recuérdese que ningún grupo de la primera toma de datos logró un aprendizaje significativo en los aspectos evaluados. Por el contrario, en esta segunda etapa, tanto en este grupo como en los otros dos hubo algunos logros.

No cabe duda que la serie de preguntas que exploran **pensamiento crítico y habilidades de razonamiento sociohistórico** son las más complejas de la prueba, y que son muy pocos los alumnos que, aun después de la enseñanza, se acercan a la respuesta modélica del profesor. No obstante, en este grupo se logró un incremento en las respuestas correctas (del 4.9% al 8.1%) y parcialmente correctas (del 18.4% al 30.3%), a la vez que fueron muchos menos los alumnos que dejaron las preguntas sin responder (del 40% decremó al 9.2%). Cualitativamente, se notó una mayor comprensión de la lectura del texto histórico empleado en la prueba; aparecieron respuestas más precisas y coherentes en el posttest:

Harry Elmer Barnes basa sus afirmaciones en que *"Bélgica obtiene materias primas por 187 000 000 del Congo Belga sólo 13 000 000 de francos van a Inglaterra y 17 000 000 a toda América"*.

La explicación que Harry Elmer da a lo anterior es que: *"Al industrializarse aún más las naciones occidentales, aumentará la necesidad de materias primas y mercados"*

Asimismo, manifiestan que el imperialismo es un proceso benévolo, civilizador y altruista *"Porque por medio de ese cambio se pudo progresar y se tienen adelantos tecnológicos, culturales, sociales y económicos"*, o por el contrario, una manifestación brutal y despiadada del capitalismo moderno puesto que: *"No se valoraban los derechos del hombre y sólo querían el poder económico y político"*. También se dijo que tenía ambos tipos de efectos, porque: *"El imperialismo puede ser benévolo o altruista, pero los países que gozan de este sistema son los más desarrollados y los otros como Africa o Latinoamérica son los más pobres"*.

Cuantitativamente, los cambios del pretest al posttest fueron suficientes para afirmar que los alumnos tuvieron un rendimiento mucho mejor después de la enseñanza ($t = -3.37$, $gl = 36$, $.002$) y cabe mencionar que este es el único grupo de los seis de la muestra que logra avances en el rubro de pensamiento crítico.

También la **comprensión significativa de situaciones cotidianas** se vio favorecida con la enseñanza después que la profesora participó en la experiencia de formación docente. Los alumnos del grupo 4 lograron dar ejemplos de la penetración ideológica cultural de los países imperialistas de manera correcta (10.8% al 18.9% del pretest al postest) y parcialmente correcta (13.5% al 21.6%), mientras que decreció el alto índice de alumnos que no contestó en el pretest (70.3% a 51.4%). El tipo de ejemplo más usual dado por los alumnos explicaba que la susodicha penetración se daba "Por los comerciales de televisión que anuncian algún pantalón para que los compren y creen que se parecen a los jóvenes de países desarrollados y que tienen sus mismas ideas". Los datos arrojaron diferencias significativas a favor del postest ($t = -1.86$, $gl=36$, $.071$).

En el manejo de la noción de **ubicación temporal**, se puede apreciar que en el pretest 43.7% de los alumnos respondieron incorrectamente, haciendo básicamente el siguiente tipo de error: ubicar paralelamente los años con el siglo (1492- XIV ó 1929-XIX). En el postest, el 40.5% de los alumnos sigue cometiendo errores como el anterior, aunque también aparecen de manera importante otros dos tipos de confusión: ubicar los años con un siglo anterior (1810-XVII ó 1929-XVIII) así como ubicar los años en dos o más siglos posteriores (1500-XVII). Los alumnos que tienen alguna de las confusiones anteriores siguen manifestándolas aún después de la enseñanza, y los porcentajes por tipo de respuesta son tan semejantes entre pretest y postest, que no se encuentran diferencias significativas ($t = -.55$, $gl=36$, $.588$).

Sin embargo, y a diferencia de lo sucedido en la primera etapa de la investigación, con este grupo la profesora y sus alumnos logran avances en la sección B de **habilidades de dominio** que alcanzan a ser significativos desde el punto de vista estadístico ($t = -2.45$, $gl=36$, $.019$). Y de manera global, considerando las **calificaciones totales** en toda la prueba, también encontramos diferencias significativas ($t = -6.06$, $gl=36$, $.000$).

Grupo 5

Este grupo estuvo a cargo de la *Profesora 2*, y será comparado con el grupo 2 de la primera toma de datos. Al igual que en el caso anterior, hay más logros en el aprendizaje de los alumnos de esta segunda generación en comparación a la primera en lo que toca al rubro de habilidades de dominio, porque en adquisición de conocimientos, la profesora logró en ambas tomas de datos que los alumnos avanzaran significativamente en todos los conceptos evaluados.

Se puede apreciar que en el pretest 14% de los alumnos contestaron correctamente únicamente a las preguntas cerradas relativas al concepto de **imperialismo**. Por el contrario, en el postest 38.6% de los alumnos contestaron correctamente, expresando que el imperialismo es: "La última etapa y la más

importante del capitalismo, en él existieron los monopolios, los cuales son cártel, trust y sindicato. Los países imperialistas como los de Europa Central se apoderaban de los países subdesarrollados, en este caso Africa y Asia". También encontramos un alto porcentaje de alumnos que ofrecen respuestas parcialmente correctas en el postest (40.1%).

En cuanto a las repuestas incorrectas, en el pretest el 39.5% contestaron que: *"El imperialismo es una forma de gobierno imperial que está formada por imperios y una persona que gobierna llamado emperador"*. Cabe señalar que en el postest sólo el 18.4% continuaron dando este tipo de respuestas, mencionando además que el imperialismo es: *"Una forma de producción económica, la cual pretende extenderse a los demás países por medio de sus mercados"*.

Tanto en la primera generación como en ésta, los estudiantes avanzaron en la comprensión de este concepto. En el caso del grupo 5, se encontró una significancia estadística donde $t = -7.94$, $gl = 37$, $.000$.

Respecto a **monopolio**, se puede observar que en el pretest sólo el 3.5% identificó correctamente las principales clases de monopolio (cártel, trust y sindicato). Por el contrario, en el postest el 31.6% contestó correctamente, explicando que un monopolio es: *"Una organización de personas que controlan la producción y venta de un producto. Así, controlan el mercado y eliminan la competencia. Ejem. la compañía Coca-Cola"*.

En lo que se refiere a las respuestas incorrectas, en el pretest el 31.6% expresó que un monopolio es: *"Un lugar donde se reúnen personas para hablar acerca de política o economía"*; más de la mitad de los alumnos dejaron sin responder esta pregunta (56.1%). Del mismo modo, otros responden incorrectamente definiendo los tipos de monopolio, por ejemplo, algún estudiante afirma que el trust es *"un partido político en beneficio del gobierno"*. Sin embargo, en el postest el grupo consigue avanzar lo suficiente para encontrar diferencias significativas en el conocimiento atribuibles al proceso enseñanza-aprendizaje ($t = -8.60$, $gl = 37$, $.000$).

Algo similar ocurre en las preguntas que exploran la comprensión de los **efectos del imperialismo**. En el pretest el 35.1% distinguieron de forma parcialmente correcta los efectos del imperialismo estadounidense sobre los países latinoamericanos, mientras que en el postest lo hicieron el 56.1%. Cabe mencionar que en el pretest ningún alumno ofreció una respuesta completamente satisfactoria que abarcara los tres aspectos (político, económico, ideológico), y sólo un estudiante lo logró en el postest. Se dieron respuestas vagas, imprecisas: *"Se le decía a la gente que si no pagaba, los soldados la matarían"*, *"La gente pobre tenía que pagar tributo"*, *"Lennin decía que estaba en putrefacción"*, que mejoraron en el postest. Entre las respuestas más elaboradas, se encuentran las siguientes:

Efectos políticos: *"Quieren que los países tengan su mismo tipo de gobierno imperialista".*

Efectos económicos: *"Su moneda es de mayor valor y esto provoca que haya devaluaciones y el país que sufre esta devaluación tiene que pedir prestado y se endeuda"; "Mete sus productos y deja la producción nacional en decadencia, puesto que sus productos no dejan tener competencia los nuestros".*

Efectos culturales/ideológicos: *"Tratan de meter sus costumbres a los países, ya que las costumbres que hay allá las copian los demás y su ideología hace que la gente piense como ellos y haga lo mismo que ellos".*

Aquí se encuentran diferencias significativas del orden de $t = -3.06$, $gl=37$, $.004$.

En relación al **origen y la distinción entre capitalismo e imperialismo**, en el pretest el 10.5% dan respuestas correctas donde identifican la mayor parte de los atributos pertinentes (6-7 para capitalismo y 5-6 para imperialismo), mientras que en el postest la cifra aumenta al 23.7%. Las respuestas parcialmente correctas, donde se identifican 3 a 5 rasgos para capitalismo y 3 a 4 para imperialismo, oscilan del 72.4% al 69.7%. Las diferencias son significativas con $t = 1.98$, $gl=37$, $.055$.

En conjunto, la sección A de **conocimientos del tema**, se ve favorecida con la enseñanza, y se logran avances del pretest al postest que arrojan valores de $t = -8.39$, $gl=37$, $.000$.

En lo que toca a **pensamiento crítico y habilidades de razonamiento sociohistórico**, ni en la primera toma de datos (grupo 2) ni en la segunda (grupo 5) impartidas por la Profesora 2 encontramos avances desde el punto de vista cuantitativo, aunque nuestra apreciación es que sí hay algunos avances cualitativos. Se notó una mayor comprensión del texto de Barnes, aunque las dificultades de los alumnos siguieron presentes a la hora de expresar ideas propias y justificar sus opciones personales. Por ejemplo, son más los alumnos que en esta ocasión identifican la información o evidencia con la que el autor fundamenta sus afirmaciones:

Que Harry Elmer Barnes basa sus afirmaciones en que *"Bélgica obtiene materias primas por valor de 187 000 000 del Congo Belga en un año, mientras que sólo 13 000 000 de francos van a Inglaterra y 17 000 000 a toda América".*

Igualmente, hay más comprensión de la expresión *"el legado del hombre blanco"*, pues se dice que hace referencia al *"dominio de los blancos sobre las personas de otras razas"*.

No obstante, hay confusiones, respuestas imprecisas, como *"al principio, las colonias se multiplicaban y es el porqué de muchas cosas"*, *"cada quien tiene derecho de tener lo suyo y de tomar sus propias decisiones"*, o cuando se pide una toma de postura respecto a las dos interpretaciones opuestas del imperialismo, un alumno contesta: *"en realidad no se cual es la más acertada, ya que lo que se del imperialismo es ambiguo y para mí ambas me parecen bien"*. Esta última respuesta es interesante, no había aparecido en la primera toma, y en última instancia, refleja algún grado de reflexión del alumno respecto a qué tanto sabe del tema. De todas formas, más de la mitad del grupo contesta de forma incorrecta aún en el postest (51.6%) y no hay diferencias significativas ($t = -1.03$, $gl = 37$, .310).

Caso contrario es el de la **comprensión significativa de situaciones cotidianas**. En la primera toma, el grupo de comparación (2) no avanzó en este rubro, mientras que este grupo, el 5 sí logra avances importantes. Se notan incrementos del pretest al postest (23.7% a 34.2%) en las respuestas correctas de los estudiantes. Una respuesta prototipo es la siguiente: *"En la televisión, por medio de los programas, ya que nos dan ejemplos de cómo ser y lo copiamos y esto hace que queramos hacer todo lo que ellos hacen"*. Por el contrario, respuestas que denotan incomprensión o vaguedad, son como la siguiente: *"por ejemplo, cuando leemos algo de esa lectura, te gusta y si es tanto tu gusto la llevamos a cabo"*, pero sólo el 5.3% en el postest responde de esta manera. Las diferencias son significativas a favor del postest: $t = -2.20$, $gl = 37$, .034.

En cuanto a la **ubicación temporal**, las respuestas incorrectas (15.8% y 21.1%), a semejanza de los otros grupos, incurren en los siguientes tipos de error: ubicar paralelamente los años con el siglo (1500-XV, 1929-XIX); ubicar los años en uno o dos siglos anteriores (1500-XIV, 1810-XVI). En esta noción tampoco hay mejorías del pre al postest ($t = -1.01$, $gl = 37$, .321).

En conjunto, el análisis de la sección B, **habilidades de dominio**, arroja diferencias significativas ($t = -2.18$, $gl = 37$, .036), con efectos localizados, atribuibles a la mejora en la comprensión significativa de situaciones cotidianas. Tomando la prueba en conjunto, secciones A y B, el **total** arroja diferencias significativas del orden $t = -7.28$, $gl = 37$, .000.

Grupo 6

Este es un grupo impartido por la Profesora 3, quien en la primera toma de datos tuvo a su cargo el grupo 3, que sólo logró avances en dos rubros: la comprensión del concepto de monopolio y la ubicación temporal. En la segunda toma de datos, por el contrario la situación es la inversa, puesto que el grupo a su cargo avanza significativamente en casi todos los aspectos evaluados, a excepción de dos de ellos, el pensamiento crítico y la ubicación temporal.

En relación al concepto de **imperialismo**, se puede apreciar que en el pretest 8.3% de los alumnos contestaron correctamente y en el postest lo hacen el 33.3% con respuestas como la siguiente: *"El imperialismo es la forma más nueva y reciente del capitalismo, el cual consiste en la ley de competencia, una de las repercusiones con respecto a esto fue la fusión del capital bancario con el capital industrial, formando los monopolios, es decir, grandes uniones o también pequeñas, pero al fin uniones de empresas que se extienden por todo el mundo ayudando a su país de origen a adueñarse de los mercados nacionales y apropiarse de algunos mercados mundiales"*. Nótese que el nivel de elaboración de esta respuesta, ofrecida por un alumno en el postest, no había aparecido en las respuestas de la primera toma de datos.

En cuanto a las repuestas incorrectas, éstas permitieron detectar las mismas preconcepciones básicas que aparecieron en todos los grupos en ambas tomas de datos. En el pretest el 62.5% de los estudiantes contestaron incorrectamente y se evidencia la preconcepción más frecuente: *"Es una época en la cual surgió un imperio como poder en forma de gobierno en un país que jerarquizó en su época"*. Cabe señalar que, en el postest las respuestas incorrectas decrecientan al 21.9% y hay diferencias significativas ($t = -6.79$, $gl = 31$, $.000$).

En relación a la explicación de lo que es un **monopolio**, se puede observar que en el pretest el 7.3% de los alumnos respondieron correctamente y en el postest el 38.5%. Sobre todo en el postest se nota mayor paráfrasis de la definición de parte de los estudiantes, así como la posibilidad de dar ejemplos de lo que tratan de definir: *"El monopolio es una sola organización que domina todo lo referente a su campo, por ejemplo en la actualidad, podemos mencionar a la Kimberly Klarck que domina todo lo referente a papel sanitario, pañuelos, toallas, etc"*.

Una mayor capacidad de explicación se hace evidente en este grupo como resultado de la enseñanza, aún en aquellos casos en que las respuestas no alcanzan a ser totalmente correctas. Para ilustrar esto, pueden contrastarse dos niveles de respuesta ofrecidos en torno a la definición de los tipos de monopolios:

En el pretest:

Cártel: *"Es un grupo o parlamento en el cual están estipuladas algunas cosas"*.

Trust: *"Es un grupo de personas que colaboran para tener un fin positivo"*.

Sindicato: *"Es en donde apoyan a sus miembros"*.

En el postest:

Cártel: *"Son un grupo de personas que conservan su productividad y comercialidad independientes".*

Trust: *"Es la unificación de varias empresas pequeñas en una sola".*

Sindicato: *"Se efectúa a través de una oficina común la compra de mercancías y la venta de materias primas ganando la libertad de mercancías, pero perdiendo la de comercio internacional. Ejemplo LADA"*

Las diferencias cuantitativas del pre al postest son significativas, del orden de $t = -6.79$, $gl = 31$, $.000$.

Respecto a los efectos del **imperialismo**, en el pretest el 50% distinguió de forma parcialmente correcta los efectos del imperialismo estadounidense sobre los países latinoamericanos, mientras que en el postest lo hace un 82.3%. Sobre todo en el pretest, las respuestas son vagas:

Efectos políticos: *"Estados Unidos influye mucho sobre los países latinoamericanos lleva a los países formas de gobierno conforme a su conveniencia".*

Efectos económicos: *"La devaluación del peso y el alza del dólar con esto subió todo y todo está por las nubes"; "Estados Unidos con sus monopolios se ha estado repartiendo en muchos países el mundo y esto hace que los países adquieran sus productos, aunque sean de un costo muy alto y que no sean un buen alimento".*

Efectos culturales/ideológicos: *"Cambian a consecuencia de querer tener un pensamiento de explotación de los fuertes sobre los débiles".*

En el postest sólo el 11.5% contestan incorrectamente, y se observan diferencias significativas ($t = -4.57$, $gl = 31$, $.000$).

En lo que toca a los **orígenes y distinción entre capitalismo e imperialismo**, en el pretest el 20.3% distingue correctamente los rasgos del capitalismo (6-7) y del imperialismo (5-6), mientras que en el postest el porcentaje de alumnos que distingue estos rasgos incrementó a un 40.6%. Respecto a las respuestas parcialmente correctas en el pretest el 68.8% distinguió de 3 a 5 rasgos del capitalismo y de 3 a 4 del imperialismo; en el postest el 51.6% distinguió los rasgos ya señalados. Las diferencias también son significativas: $t = -1.79$, $gl = 31$, $.084$.

La sección A, **conocimientos del tema**, muestra avances significativos favorables al aprendizaje reportado en el postest ($t = -10.31$, $gl = 31$, $.000$).

En el rubro de **pensamiento crítico y habilidades de razonamiento sociohistórico**, se puede apreciar que en el pretest sólo el 8.1% dio respuestas correctas mientras que en el postest se incrementa al 12.5%. Los alumnos pueden identificar la evidencia en que se apoya H.E. Barnes y se desentraña la explicación subyacente: *"Cuando las naciones occidentales lleguen a estar todavía más industrializadas aumentará la necesidad que tienen de suficientes materias primas y de mercados estables"*.

No obstante, la posición relativista sobre el imperialismo sigue siendo una *cuestión difícil de resolver*. Por ejemplo un alumno opta por que el imperialismo es una manifestación brutal y despiadada del capitalismo moderno puesto que: *"Al capitalismo no le importa nada más que él mismo, explota al hombre y es ambicioso, quiere ser dictador"*, mientras que otro dice que *"Creo que los dos tienen en parte razón, ya que al menos para mí el imperialismo busca tener más poder que los demás (altruista) y además busca poseer todo lo que pueda (adquisitivo)"*, (nótese aquí la confusión del significado de la palabra altruista). Consistentemente, la mitad del grupo responde de manera incorrecta (46.9% en el pretest y 55.6% en el postest). No se encontraron, por consiguiente, diferencias estadísticas ($t=-.82$, $gl=31$, .420).

En el siguiente concepto, la **comprensión significativa en situaciones cotidianas**, se notan avances en el grupo, al igual que en los otros dos grupos de la segunda toma de datos. Tanto en el pretest (28.1%) como en el postest (46.9%) se ejemplificó correctamente la penetración ideológica cultural de los países imperialistas. Por ejemplo, algún alumno dijo: *"Afecta de una manera impresionante, ya que se enajenan los jóvenes por medio de programas televisivos y de la radio"*. De todas formas, se observa que a los alumnos les cuesta mucho trabajo expresar sus ideas por escrito, aunque tengan algún conocimiento de base: *"Es la imagen y el ejemplo de cada uno de los países, la cual cada persona va tomando respecto a la educación y los hábitos en el hogar para tener ideología y bien fomentar la cultura"*. Cuantitativamente, se reporta una $t=-3.48$, $gl=31$, .002.

En su grupo de la primera toma de datos, la *Profesora 3* logró avances significativos en la noción de **ubicación temporal**, los cuales no aparecieron en el grupo de la segunda toma. En este caso, el grupo 6, se puede apreciar que tanto en el pretest (59.4%) como en el postest (50%), los alumnos que no responden correctamente cometieron dos tipos de errores: ubicar paralelamente los años con el siglo (1492- XIV, 1500-XV); ubicar los años con un siglo anterior (1789--XVI, 1810-XVII). Las diferencias no fueron significativas ($t=-1.26$, $gl=31$, .217).

En conjunto, la sección B de **habilidades de dominio**, reporta avances significativos, debido a los logros en comprensión significativa ($t=-2.13$, $gl=31$,

.041). Igualmente, el **total de la prueba**, conjuntando las dos secciones A y B, arroja diferencias a favor del postest ($t = -8.36$, $gl = 31$, $.000$).

Los tres grupos (4,5,6) en conjunto

En esta segunda etapa de obtención de datos son varios los hechos que definen los resultados logrados. En primer término, las tres profesoras habían participado ya en el programa de formación docente y habían replanteado la impartición de la secuencia didáctica. Segundo, se estaba trabajando con un nuevo plan de estudios, aunque puede decirse que el contenido de la unidad no se modificó substancialmente, básicamente cambió de ubicación (del primero al segundo semestre). En tercer lugar, no se presentaron contratiempos que interrumpieran el semestre, y las clases se impartieron conforme los tiempos planeados por las maestras. Y como último punto, retomando la apreciación de sus profesoras, los alumnos de esta generación parecían venir con *“un nivel de conocimientos y hábitos de estudio aún más bajos que los del año pasado”*. En este caso, en el pretest no se observan efectos de lecturas previas sobre el tema específico, aunque se podría esperar la huella del conocimiento aprendido en el semestre anterior.

Aquí también se encontraron aprendizajes diferenciados en función del grupo/profesora al que se pertenece, pero las tendencias generales son las mismas. La más importante, es que ahora sí se notan avances en las habilidades de dominio, que alcanzan la significancia estadística, aunque cualitativamente distan aún del nivel deseable. Por otra parte, se mantiene la tendencia a avanzar en la adquisición de los conceptos y hechos básicos del tema, de manera similar a lo que sucedió en la primera toma de datos. Pero, nuevamente, el grado de avance está condicionado no sólo por la enseñanza, sino por el perfil de los alumnos, sobre todo por sus conocimientos previos sobre determinados conceptos históricos y sus habilidades de comprensión de lectura y composición escrita. Particularmente, sigue evidenciándose el desconocimiento de los grandes periodos históricos, la incomprensión de categorías explicativas estructurales (principalmente *modo de producción*), la confusión de diferentes formas de gobierno y sistemas políticos, así como errores en la ubicación espacio-temporal (fechas, lugares, personajes). Las preconcepciones que identificamos en la primera toma de datos son básicamente las mismas que encontramos por segunda ocasión; ya vimos que éstas se encuentran ligadas a los principales conceptos de la secuencia didáctica (*modo de producción, imperialismo, tipos de monopolios, neocolonialismo*). También en este caso la tenencia es decremantar después de la enseñanza, aunque siguen apareciendo en el postest, sobre todo en los alumnos con más bajas calificaciones en esta prueba.

Respecto al tipo de respuestas ofrecidas por los alumnos, conjuntando los datos de los 107 alumnos de los tres grupos en la sección A de la prueba, *conocimientos del tema*, prevalecen las respuestas parcialmente correctas (30.8%

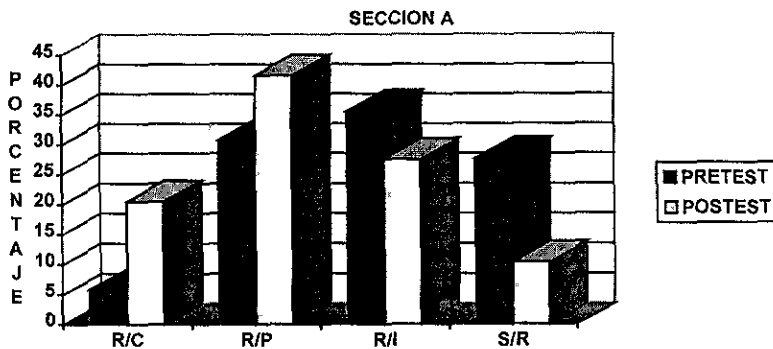
en pretest y 41.6% en postest) y se incrementan de manera importante las correctas (5.9% a 20.5%), decrementando las respuestas incorrectas y el no responder. Estos datos se presentan en la **Gráfica No. 6.3**. Comparativamente, en la sección B, *habilidades de dominio*, prevalecen las respuestas incorrectas (ubicadas sobre todo en la exploración del pensamiento crítico y razonamiento), pero también se observan incrementos en el porcentaje de respuestas correctas (11.6% a 16.4%) y parcialmente correctas (22.3 a 27%), así como un decremento considerable en la categoría de no respuesta (30.4% a 12.8%), tal como se observa en la **Gráfica No. 6.4**. Estos resultados indican que aún cuando los alumnos de esta segunda generación avanzaron más en habilidades de dominio que los de la primera, tomando en consideración el incremento global en sus calificaciones después de la enseñanza, el efecto se debió principalmente a que pudieron ofrecer ejemplos más o menos apropiados en el rubro de comprensión significativa en situaciones cotidianas y debido a que se notó una mayor comprensión de la lectura del texto histórico de H.E. Barnes.

En relación a los conceptos específicos explorados, encontramos que en la sección de conocimientos son tres los que logran comprender convenientemente los alumnos de los tres grupos: *imperialismo*, *monopolio* y *orígenes/distinción entre capitalismo e imperialismo*. La comprensión de los *efectos del imperialismo* es significativa en los grupos 5 y 6, no así en el 4. Es decir, todos los conceptos de la sección de conocimientos, a excepción de uno en el grupo 4, registraron avances en su aprendizaje después del episodio didáctico. En la sección B, *habilidades de dominio*, los tres grupos de la segunda toma avanzan en la *comprensión significativa de situaciones cotidianas*, sólo uno de ellos (grupo 4) lo hace en el rubro de *pensamiento crítico* y ninguno de los tres en *ubicación temporal*. Véase el **Cuadro No. 6.5** que integra estos datos.

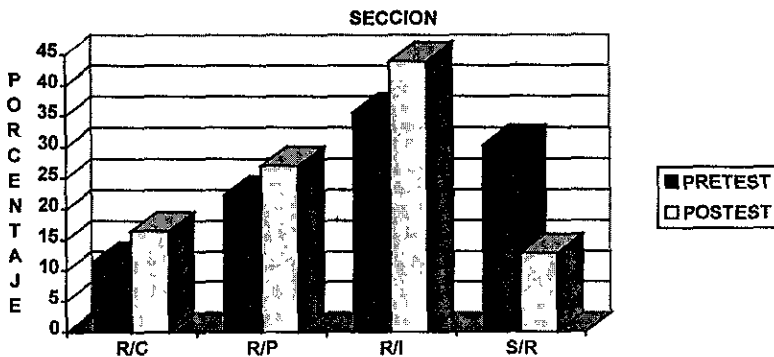
Igual que en la primera toma de datos, se calcularon coeficientes de correlación para establecer el grado de consistencia de las respuestas de los estudiantes entre el pretest y postest. En todos los casos se constata la consistencia de las mediciones; los resultados fueron los siguientes:

- **Grupo 4.** Se analizaron 27 pares de datos; el total de la prueba reporta una correlación de .631, significativa al .000, mientras que para la sección A la correlación es de .411 significativa al .012 y para la sección B se encuentra una correlación de .550 (.000).
- **Grupo 5.** Se analizaron 38 pares de datos; para la prueba total la correlación fue de .531 (.001), para la sección A fue de .357 (.028) y para la sección B de .581 (.000).
- **Grupo 6.** Se analizaron 32 pares de datos; el coeficiente de correlación total fue de .530 (.002), para la sección A fue de .455 (.009) y para la sección B de .414 (.018).

Gráfica No. 6.3.
Segunda toma de datos
 Concentrado de resultados de los grupos 4,5,6
 Tipos de respuesta PRETEST-POSTEST
CONOCIMIENTOS DEL TEMA



Gráfica No. 6.4.
Segunda toma de datos
 Concentrado de resultados de los grupos 4,5,6
 Tipos de respuesta PRETEST-POSTEST
HABILIDADES DE DOMINIO



Cuadro No. 6.5. Conceptos en los que los alumnos avanzan significativamente del pretest al postest en la segunda etapa de obtención de datos.

Conceptos/Secciones	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Imperialismo	sí	sí	sí
Monopolio	sí	sí	sí
Efectos del Imperialismo	no	sí	sí
Distinción capitalismo- Imperialismo	sí	sí	sí
Sección A: Conocimientos	sí	sí	sí
Pensamiento crítico	sí	no	no
Comprensión significativa	sí	sí	sí
Ubicación temporal	no	no	no
Sección B: Habilidades	sí	sí	sí
Total de la prueba A+B	sí	sí	sí

La contrastación entre las dos etapas de la investigación

Con la finalidad de comparar los logros de los estudiantes en las dos etapas de la investigación en relación al aprendizaje de conocimientos y habilidades de dominio, se calculó el estadístico *t* contrastando las dos generaciones de alumnos (grupos 1, 2 y 3 versus grupos 4, 5 y 6). Los datos más relevantes de dicha contrastación se ofrecen en la **Tabla No. 6.3**.

Lo más importante de esta contrastación, es que en todos los aspectos evaluados, las puntuaciones medias son más altas en la segunda toma de datos, siendo la diferencia suficiente para alcanzar la significancia estadística. Consideramos que estos datos son muy favorables en relación a las expectativas de esta investigación, puesto que precisamente se esperaba que el aprendizaje de los alumnos se incrementara, en cantidad y calidad, como resultado de los cambios en la enseñanza introducidos por sus respectivas profesoras. En ambas generaciones se encuentra que las profesoras logran el aprendizaje de los conocimientos del tema, aunque en esta segunda etapa son más los conceptos que se aprenden. Respecto a las habilidades de dominio, vimos que en la primera etapa ninguno de los tres grupos avanza significativamente, mientras que en la segunda sí logran hacerlo, aunque sólo en algunos aspectos focalizados.

La calidad de las respuestas (en precisión, profundidad, claridad de expresión, etcétera.) se ve favorecida, aunque este aspecto es el que quedaría pendiente por reforzar. Las preconcepciones son básicamente las mismas en

todos los grupos estudiados, y se observa que es posible modificarlas con una enseñanza apropiada. De todas maneras, aún con los logros encontrados, el aprendizaje de los alumnos, de manera global, sigue situándose en respuestas que en su mayoría son sólo *parcialmente* correctas si se comparan con el prototipo establecido por el experto.

Tabla No. 6.3 Conceptos evaluados en la prueba de conocimientos sobre el tema Imperialismo.

Valores de la prueba t para muestras apareadas.

Constrastación entre la primera y segunda etapas de obtención de datos.

Concepto	Medias	Contrastación
Imperialismo	1ª: 1.1711 2ª: 1.9316	t= -10.90 gl= 189 sig .000
Monopolio	1ª: .6158 2ª: 1.7132	t= -12.04 gl= 189 sig .000
Efectos del Imperialismo	1ª: .6921 2ª: .9763	t= - 6.17 gl= 189 sig .000
Distinción capitalismo- imperialismo	1ª: 3.9316 2ª: 4.2579	t= - 3.27 gl= 189 sig .001
Sección A: Conocimientos	1ª: 6.3289 2ª: 8.8421	t= -14.27 gl= 189 sig .000
Pensamiento crítico	1ª: .8974 2ª: 1.0158	t= - 1.89 gl= 189 sig .061
Comprensión significativa	1ª: .3079 2ª: .4658	t= - 4.06 gl= 189 sig .000
Ubicación temporal	1ª: 1.7053 2ª: 1.8837	t= - 2.46 gl= 189 sig .015
Sección B: Habilidades de dominio	1ª: 2.8947 2ª: 3.3368	t= - 4.07 gl= 189 sig .000
Total de la prueba (A+B)	1ª: 9.2279 2ª: 12.1263	t= -12.56 gl= 189 sig .000

Análisis de cúmulos y escalamiento multidimensional de los resultados de la prueba de conocimientos y habilidades de dominio

Con el propósito de establecer cuáles de los conceptos y habilidades evaluados en la prueba de conocimientos y habilidades de dominio estaban influyendo de manera más sensible el aprendizaje de los alumnos, así como para identificar las similitudes o cercanía existente entre los diferentes elementos evaluados, se decidió realizar un análisis de cúmulos y una prueba de escalamiento multidimensional.⁵

El *análisis de cúmulos* ("cluster analysis"), es un método de análisis jerárquico, también denominado análisis de agrupamientos o conglomerados, que permite identificar la estructura o clasificación subyacente a un conjunto de datos. Asimismo, ayuda a generar hipótesis explicativas de los resultados con apoyo en la teoría que sustenta el estudio. Dada una serie de objetos-variables, este método conduce a clasificarlos mediante la identificación de grupos (*clusters*) que dependen de su nivel de agregación y similaridad. Los grupos resultantes deben estar formados con objetos que sean más semejantes entre ellos que con los miembros de otros grupos (Espinosa y López, 1980).

En nuestro caso, los datos analizados consistieron en las calificaciones obtenidas por los 190 alumnos del estudio, conjuntando la primera y segunda secuencias didácticas. A su vez, los objetos-variable consistieron en los diversos conceptos y habilidades de dominio que se evaluaron en pre y postest: *imperialismo* (IMPER, IMPER1), *monopolio* (MONO, MONO1), *efectos del imperialismo* (EFECT, EFECT1), *diferencia y orígenes entre capitalismo e imperialismo* (DOCI, DOCI1), *sección A de conocimientos del tema* (SECCA, SECCA1), *pensamiento crítico* (PENCRI, PENCRI1), *comprensión significativa en situaciones cotidianas* (COMP, COMP1), *ubicación temporal* (UBICA, UBICA1), *sección B de habilidades de dominio* (SECCB, SECCB1), *total de la prueba* (TOTAL, TOTAL1). A los anteriores, se adicionó uno más: la variable *profesor* (PROFE), con la finalidad de ver si la similitud entre los grupos resultantes tenía que ver con el estilo de enseñanza de las tres profesoras del estudio. Por lo anterior, se trabajó con un total de 21 objetos-variables

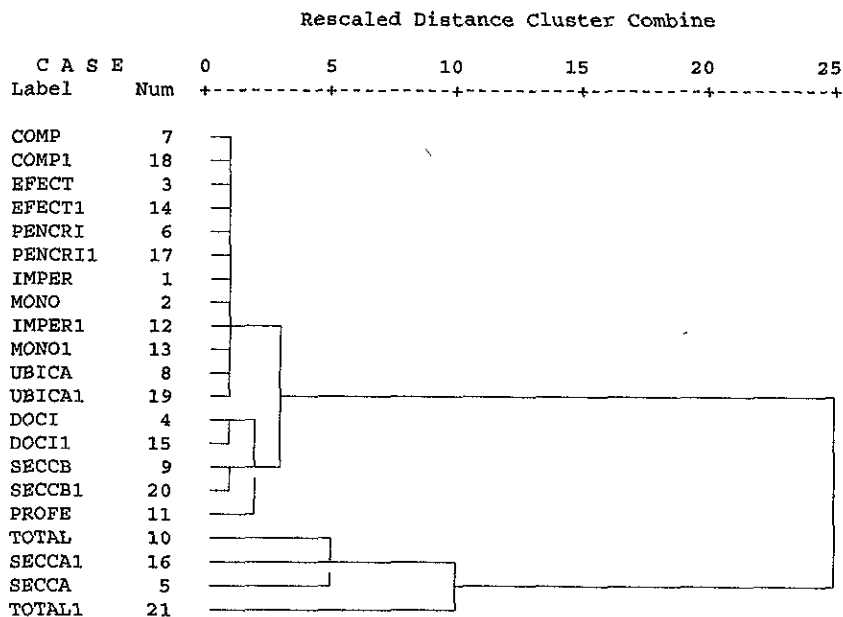
Los datos arrojaron la conformación de seis grupos o clusters, que se enlistan por orden de similaridad y se pueden apreciar en el *árbol de particiones o dendograma* de la **Gráfica No. 6.5**.

⁵ Estos análisis se efectuaron a sugerencia del Dr. Serafin Mercado y fueron realizados en SPSS con el apoyo del Lic. Humberto Zepeda Villegas. El análisis de cúmulos se realizó a partir del cálculo de una matriz de medidas euclidianas cuadradas (*squared euclidian measure*) empleando el método centroide (*centroid method*). A su vez, se realizó un escalamiento multidimensional (MDS) no métrico, tipo Kruskal, que arrojó un modelo bidimensional de distancias euclidianas.

Cuadro No. 6.6 Análisis de cúmulos. Membresía por clusters de los objetos-variables.

Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5	Cluster 6
COMP	DOCI	SECCA	TOTAL	SECCA1	TOTAL 1
COMP1	DOCI1				
EFFECT	SECCB				
EFFECT1	SECCB1				
PENCRI	PROFE				
PENCRI1					
IMPER					
MONO					
IMPER1					
MONO1					
UBICA					
UBICA1					

Gráfica No. 6.5 Análisis jerárquico de cúmulos. Dendograma empleando el método centroide.



Algunas conjeturas de interés que pueden hacerse respecto a la conformación de los clusters son las siguientes. En primera instancia, encontramos dos grupos de objetos-variables bien definidos y diferenciados entre sí, los clusters 1 y 2, mientras que en los clusters 3,4,5 y 6 aparecieron objetos-variables únicos.

En el primer cluster encontramos que la variable más importante resulta ser la comprensión significativa en situaciones cotidianas, la cual aglutina un grupo de conceptos que son los básicos en la definición del tema de la secuencia didáctica: imperialismo, monopolio y efectos del imperialismo. Aparecen también asociados el pensamiento crítico y la ubicación temporal. Consideramos que este grupo se define por aquellos factores que determinan la posibilidad de lograr un *aprendizaje significativo* del tema del imperialismo y consistentemente son los mismos tanto en el pre como en el postest. A nuestro juicio, el factor que está determinando la conformación del grupo es la capacidad del alumno de extraer el significado del contenido curricular, se trate de argumentos o definiciones de conceptos, recurriendo a la paráfrasis y a la ejemplificación de hechos concretos o de situaciones reales, cotidianas. Destaca que los conocimientos declarativos que se integran en el cluster sean precisamente los conceptos nucleares y de orden superior del tema (*imperialismo, monopolio y efectos del imperialismo*), los cuales constituyen propiamente la base o precurrentes indispensables para la construcción significativa de los aprendizajes ulteriores, no sólo de esta unidad del programa, sino del curso completo de Historia Universal. La aparición del pensamiento crítico en este grupo puede explicarse tomando en cuenta que en un primer nivel éste evaluaba la capacidad del alumno de extraer y entender el argumento central de un texto histórico, notándose importantes dificultades en el *alumnado para hacerlo*. A su vez, la ubicación temporal permite al alumno articular un eje cronológico que también añade significado a los hechos históricos revisados en el tema.

En el segundo cluster encontramos otro nivel de conocimientos, donde se integran las habilidades de dominio en el aprendizaje de la Historia, junto con la capacidad de diferenciar la etapa capitalista de la fase monopólica-imperialista e identificar los orígenes de ambas. Puede hipotetizarse que este grupo se define por las habilidades procedimentales propias del dominio más que por saberes declarativos, puesto que aparece de forma compacta toda la sección B de la prueba de conocimientos y puesto que poder diferenciar el capitalismo del imperialismo implica una serie de habilidades de comparación-contraste. Resulta interesante encontrar en este grupo a la variable profesor, quien al parecer define la posibilidad de avanzar o no en las habilidades antes mencionadas. Esto nos parece una conjetura sensata, puesto que ya vimos que con sus diferentes estilos y prácticas de enseñanza, las profesoras lograron avances diferenciados en las habilidades de dominio en las dos secuencias didácticas. Nos parece que este resultado refuerza la necesidad de que el profesorado reciba una mejor formación para la enseñanza de habilidades de dominio, pues los alumnos no las adquieren

ni espontánea ni implícitamente, sino que requieren de una enseñanza directa. También es importante notar que el factor profesor se encuentra más cercano y relacionado al aprendizaje logrado en este segundo cluster y es más distante en relación al primero. Una hipótesis a explorar al respecto, sería determinar si el profesor influye más en el aprendizaje de habilidades de dominio que en el aprendizaje significativo del conocimiento declarativo del tema, y si éste último se define más bien en función de las habilidades de aprendizaje y comprensión previas que trae el alumno.

En relación a los cuatro últimos clusters, en cada uno encontramos sólo un objeto-variable, que sin embargo corresponde en todos los casos a secciones amplias del instrumento. Nótese que los clusters 3 y 5 se refieren al aprendizaje del conocimiento declarativo-conceptual del tema, mientras que los clusters 4 y 6 corresponden a las calificaciones totales en la prueba. Esto parece indicar que efectivamente cada sección evalúa diferentes tipos o niveles de aprendizaje. En los cuatro casos referidos, aparecen diferenciados el pretest del postest, lo que puede reforzar la idea de los cambios en el aprendizaje debidos a la enseñanza recibida.

Por su parte, el análisis de *escalamiento multidimensional* (multidimensional scaling, MDS), constituyó una continuación del análisis anterior y se enfocó a corroborar la "estructura oculta" de los datos y el significado teórico de las variables identificadas como las más importantes (Kruskal y Wish, 1978).

En nuestro caso, la base de datos analizada fue la misma que la del análisis de cúmulos antes descrito. Los resultados corroboraron lo encontrado en el análisis anterior. Si se observa la **Gráfica No. 6.6** se puede constatar la existencia de los grupos o clusters antes definidos. Es interesante notar la cercanía y lo compacto de los conceptos que se agrupan en lo que hemos llamado el cluster del aprendizaje significativo de los conceptos del tema, cercano al de habilidades de dominio y más bien distante a los grupos que definen las subsecciones y el total de los aprendizajes evaluados. En esta gráfica también parece confirmarse lo que ya se ha dicho del profesor, quien constituye un factor más cercano al aprendizaje de habilidades de dominio que al aprendizaje de contenidos declarativos, aunque su influencia se nota en ambos y por ello, está más cercano a los aprendizajes que manifiestan los alumnos en el postest, donde se miden los efectos de la enseñanza recibida.

Al someter estos datos a un análisis de regresión múltiple, encontramos ciertas coincidencias con las afirmaciones anteriores⁶. Aquí se encuentra que

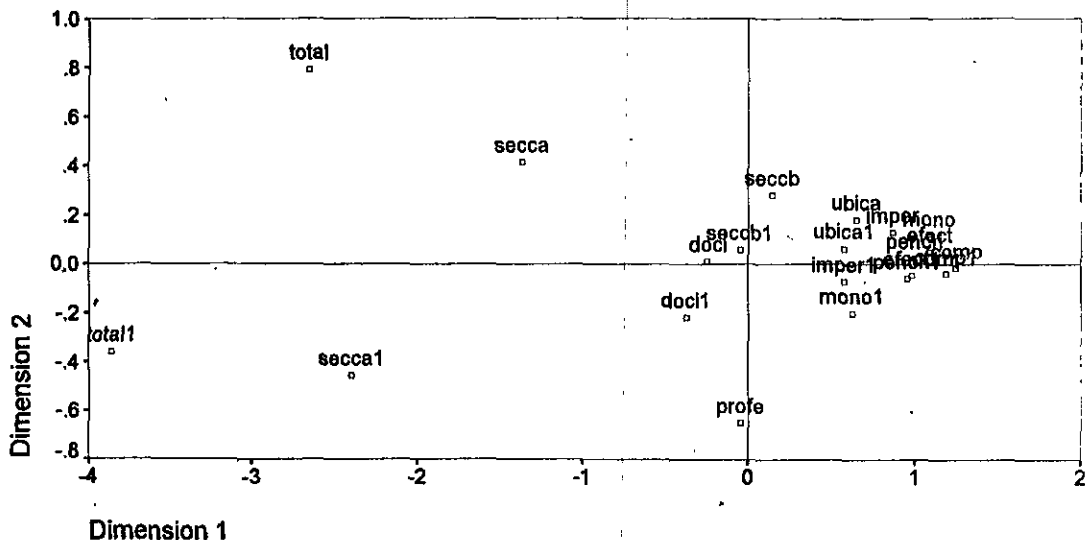
⁶ El análisis de regresión múltiple conducido tomó como variables independientes a los 20 componentes ya indicados (los conceptos y secciones de la prueba de conocimientos MONO, MONO1, SECCA, SECCA1, etc., más la variable profesor, PROFE) y como variable dependiente al total de la prueba en el postest (TOTAL1). Se analizaron en conjunto los 190 casos de la muestra, integrando la primera y segunda toma de datos.

existe homogeneidad en la medición que realiza la prueba de conocimientos y que se puede predecir el desempeño de los alumnos a partir de las diferentes variables o componentes considerados ($F=257.9$, significativa al $.0000$). Tomando en cuenta el efecto o peso diferenciado de las variables analizadas, notamos que los valores más altos y significativos corresponden a las variables: desempeño del alumno en la sección de conocimientos del tema (aprendizaje declarativo) en el postest (SECCA1, $T=5.986$, sig $.0000$); aprendizaje de habilidades de dominio en el postest (SECCB1, $T=3.854$, sig $.0002$); y el factor relativo al estilo de enseñanza de las profesoras (PROFE, $T=2.680$, sig $.0081$). Consúltense la tabla de datos con los valores de los estadísticos F y T para el citado análisis de regresión en la parte final del **Anexo No. 8** donde se integraron los análisis cuantitativos de este instrumento.

Gráfica 6.6 Resultados del escalamiento multidimensional (MDS).

Derived Stimulus Configuration

Euclidean distance model



6.2.4 Actitudes hacia la enseñanza

En esta sección se reportan los resultados obtenidos en el instrumento que valoró las actitudes de los estudiantes hacia el tema de la secuencia didáctica y a la forma en que éste les fue impartido (v. Cuestionario No. 3, Anexo No. 2). Dicho instrumento consta de dos secciones. La primera consistió en una serie de nueve preguntas de respuesta abierta, donde se pedía a los estudiantes, una vez finalizada la impartición del tema y después de haber respondido los Cuestionarios 1 y 2, que ofrecieran su punto de vista personal respecto a los siguientes aspectos:

1. Significado del aprendizaje: ubicación en el tema e identificación de contenidos principales:

- Si lograban mencionar los conceptos o ideas más importantes revisados en el tema.

2. Sentido del aprendizaje: disposición favorable hacia los contenidos de la secuencia didáctica:

- Personal: si el tema había sido motivante para ellos.
- Grupal: si sus compañeros de grupo se habían mostrado interesados y participativos en las sesiones.

3. Mediación y apoyos proporcionados por sus profesoras:

- Aspectos que les agradaron más (actividades, lecturas, ejercicios, etc.).
- Aspectos que les ayudaron más a aprender.

4. Funcionalidad de lo aprendido: utilidad de los aprendizajes logrados.

- Utilidad o aplicación de los aprendizajes en su vida académica, en sus estudios superiores o en su vida diaria.

5. Dificultades en el aprendizaje y ayuda pedagógica del docente:

- Si habían tenido alguna duda, confusión o incompreensión respecto al tema.
- Si habían planteado tales dificultades a su profesora y ésta les había apoyado en su solución.

6. Sugerencias y aportaciones de los alumnos:

- Qué les hubiera gustado que se hiciera en la clase para que comprendieran mejor el tema.

7. Evaluación del aprendizaje:

- Cómo percibieron la evaluación de los aprendizajes logrados y cuál era su opinión al respecto.

En primera instancia, vale la pena comentar que las respuestas ofrecidas por los estudiantes fueron bastante escuetas a pesar de que se les pidió que se *explayaran lo más posible*; en muy pocos casos profundizaron o *argumentaron* sus opiniones. Aún así, se *lograron conformar categorías de respuesta suficientemente apropiadas para dar cuenta de la motivación y actitudes de los alumnos hacia la enseñanza recibida*. Puesto que las respuestas fueron *similares entre los alumnos de los diferentes grupos y con el propósito de comparar las dos tomas de datos, los resultados cuantitativos se presentan en tablas de doble entrada (frecuencias y porcentajes) donde se contrastan categorías de respuesta por grupos de alumnos/profesoras*. Esta información se encuentra en el **Anexo No. 9**.

En la segunda sección de este instrumento, se encuentra una escala de diferencial semántico (*School Subjects Attitude Scales*) compuesta por 24 pares de palabras opuestas que están agrupadas en tres factores: *Evaluación, Utilidad y Dificultad*. Entre cada par de palabras opuestas se presentan cinco opciones (Bastante, Algo, Nada, Algo y Bastante) de las cuales el alumno debe elegir aquella que *corresponda mejor a su propia opinión*. Cada respuesta fue calificada en una escala de 1 (representando una actitud negativa) a 5 (representando una actitud positiva). Cada factor de la escala (*Evaluación, Utilidad y Dificultad*) contiene 8 pares de palabras opuestas, siendo el puntaje posible para cada factor de 8 a 40. Una actitud neutral corresponde a un puntaje de 24; un puntaje mayor de 24 indica que para los estudiantes el tema resulta agradable, útil o fácil. Por el contrario, los puntajes menores a 24 indican que el tema es desagradable, inútil o difícil. Estos resultados se presentan en una gráfica de sectores donde se integran los datos conjuntos de los grupos participantes en las dos tomas de datos, y se ofrecen igualmente en el Anexo No. 9.

Por otra parte, en la discusión se intercalan las opiniones vertidas por las propias profesoras en las entrevistas que se les hicieron sobre la secuencia didáctica, recapitulando lo que comentaron respecto a la motivación y dificultades percibidas en sus alumnos.

Primera etapa, previa al programa de formación docente

En relación a los **conceptos o ideas más importantes del tema**, los alumnos de los tres primeros grupos, básicamente enlistaron el nombre de los conceptos revisados en la secuencia didáctica. En muy contados casos se elaboró algún tipo de discurso o proposición explicativa del tema; cuando esto se intentó, básicamente se repitieron algunas definiciones de los conceptos clave (p.e. *"el imperialismo que es la etapa superior del capitalismo"*, *"los tipos de monopolio: cártel, trust y sindicato"*). En todo caso, esta información corrobora la importancia atribuida a los conceptos planteados en redes, proposiciones y prueba de conocimientos. Considerando en conjunto los datos de los grupos 1, 2 y 3, los conceptos con mayor frecuencia de aparición fueron *monopolio* (17.7%), *tipos de monopolio* (11.3%) e *imperialismo* (7.5%). Se mencionaron otros conceptos, como *colonialismo*, *capital bancario e industrial*, *dependencia (económica, política e ideológica)*, *países subdesarrollados o explotados*, y *capitalismo*. Con frecuencias muy bajas, casi de manera personal, se mencionaron muchos otros conceptos relativos al tema (54 en total), en su mayoría subordinados a los anteriores (v.gr. *pago de mano de obra barata*, *materia prima vendida*, *la expansión comercial*, *el poder*). El 9.1% de los alumnos no contestó.

Entre poco más de la tercera parte y algo menos de la mitad de los estudiantes dijo explícitamente que el tema *"sí"* le había sido **motivante** en lo personal (33.3% Grupo 1, 40.4% Grupo 2, 40.8% Grupo 3, 38% en total), mientras que la décima parte dijo que *"regular"* (10.2% del total) y una proporción mucho menor dijo que *"no"* (4.8% del total). Entre las razones que dan los alumnos, encontramos aquellas donde se resalta la *relevancia social* del tema (19.3% en total, v.gr. *"nos damos cuenta de como otros países salieron adelante a pesar de que muchas veces estaban muy mal económicamente. Y nos podríamos hacer la pregunta de ¿Cuándo México ara lo mismo?"*), su *relevancia intrínseca* (16.3% en total, *"me di cuenta en que el imperialismo sigue existiendo en nuestros días y en verdad es muy importante"*), o bien académica (5.4 % en total, *"es muy importante para entender la materia de Historia"*). Sólo seis estudiantes no contestaron o no comprendieron la pregunta.

Respecto a la **participación e interés mostrados por los compañeros** del grupo, en los tres grupos casi la mitad responde que en general ésta fue favorable, involucrando a la mayoría de los estudiantes (44.1% Grupo 1, 51.5% Grupo 2, 51.9% Grupo 3, 48.9% en total). Un porcentaje equiparable en los Grupos 1 (50%) y 2 (42.4%) dice que sólo algunos de los alumnos se mostraron interesados y participaron, mientras que en el Grupo 3, este tipo de respuesta fue ofrecida por el 29.6%. Los alumnos que opinaron que no hubo interés ni participación del grupo de compañeros, fueron el 5.9% en el Grupo 1, el 6.1% en el Grupo 2 y el 14.8% en el Grupo 3. En este último grupo se ubicó el único estudiante que dijo explícitamente que el tema había sido *"aburrido"*. En general,

puede decirse que los alumnos perciben el tema como importante y motivante, aunque consideran que el nivel de participación de los estudiantes es variable. De todas formas, las valoraciones negativas son considerablemente menores a las positivas. Entre los argumentos que ofrecen los alumnos (cuando lo hacen) encontramos opiniones como las siguientes:

"La mayoría del grupo participaba, es como en todo hay algunos que nunca participan ni por que les interese pero esto fue como algo muy especial no se por que pero estabamos muy interesados más que en otras materias".

"Yo creo que estaban motivados y al mismo tiempo estaban reflexionando de este tema".

En relación a la forma en que se impartió el tema, considerando la **mediación y apoyos proporcionados por las profesoras**, se analizaron conjuntamente lo que los alumnos reportaron que *"les gustó más"* con lo que *"les ayudó más a aprender"*, pues en las respuestas era evidente que consideraron ambos aspectos como sinónimos:

(¿Qué, de lo hecho por el profesor durante el tema, es lo que te gustó más?) "bueno pues que nuestra maestra siempre nos dice o nos explica todas nuestras dudas" (¿Qué, de lo hecho durante la exposición del tema, es lo que te ayudó más a aprender?) "Pues lo que si nosotros tenemos dudas ella nos explica muy bien".

(¿Qué, de lo hecho por el profesor durante el tema, es lo que te gustó más?) "Yo creo que la profesora se explico bien y trato de hacernos participar junto con ella" (¿Qué, de lo hecho durante la exposición del tema, es lo que te ayudó más a aprender?) "de hecho yo diría que su forma de explicar es muy buena porque nos hace preguntas de lo que sucede en nuestro país".

(¿Qué, de lo hecho por el profesor durante el tema, es lo que te gustó más?) "La libertad que nos daba de expresión y de utilizar un cierto tiempo para dar nuestro punto de vista, además de q' si había errores ella nos ayudaba a salir de dudas" (¿Qué, de lo hecho durante la exposición del tema, es lo que te ayudó más a aprender?) "Que nos sacara de dudas cuando algun compañero mal interpretaba alguna cosa y no lo aclaraba".

Estas respuestas representan muy bien la opinión de los alumnos de los tres grupos: la mayoría destaca en primer término las *explicaciones del profesor* (38.7%), seguida de dar *ejemplos de situaciones reales* (15.5%) y de la *clarificación de dudas* (13.4%). Aunque un 9.9% menciona las *exposiciones*, cualitativamente notamos que se refieren a las de sus profesoras, pues cuando hablan de las de sus compañeros, opinan que éstas no siempre son claras y que los dejan con muchas dudas. En menor proporción se mencionó que lo relevante

es que se *fomenta la participación* (4.2%) o a la *forma de trabajo activa* (2.8%). En el caso del Grupo 2, a cargo de la *Profesora 2*, se hicieron continuas referencias al tipo de materiales didácticos (*mapas, esquemas, tarjetas, cartulinas...*) que ella emplea, los que se agruparon en el rubro *otros* (31.4%).

Es interesante observar que los alumnos privilegiaron los apoyos a la enseñanza proporcionados directamente por el profesor, donde éste tiene el control y la responsabilidad principal por el aprendizaje, y donde evidentemente su rol es más bien directivo. Aún cuando la metodología didáctica del proyecto educativo del CCH prescribe el autodidactismo y los métodos activos, ésto no fue lo que mencionaron los alumnos como lo que más les gusta o ayuda a aprender. De hecho, se quejaron frecuentemente de la actividad de exposición de temas o trabajo en equipo donde el alumno es el responsable principal, y a veces, casi exclusivo. Para interpretar esta situación hay que tener en cuenta la trayectoria de los alumnos, principalmente el que provengan de una enseñanza secundaria donde la participación activa, la autonomía en el aprendizaje y el autodidactismo son poco frecuentes. Pero también es cierto que este estilo de enseñar y de aprender tiene que desarrollarse paulatinamente en los alumnos, es decir, tienen que aprender a trabajar en el aula siguiendo los lineamientos esperados en el currículo del CCH. Se nota que el cambio es difícil, al menos para estos alumnos durante su primer semestre en el Colegio.

Respecto a la **funcionalidad de lo aprendido**, en términos de su eventual utilidad para el alumno, los estudiantes ofrecieron ejemplos que en su mayoría se ubican en la *superación académica o profesional* del alumno mismo (33.3% Grupo1, 45.9% Grupo 2, 44.4% Grupo 3 y 41.2% en total):

"...pues yo creo que sí por que esto nos ayuda a superarnos...".

"Pues en todo, en la vida academica porque siempre debes estar consiente..."

"tal vez en mis estudios superiores porque con eso te podras ayudar a entender los tipos de economias".

"Sí, en mis estudios porque este tema se puede ver más adelante".

En segundo lugar (23.7% en total), se dieron explicaciones que nos hablan de una cierta preocupación o toma de conciencia de parte de los alumnos respecto a los *problemas sociales* que aquejan a nuestro país o a la sociedad, aunque este resultado es más acentuado en los Grupos 2 (37.8%) y 3 (22.2%) que en el 1 (9.1%); en este grupo aparecieron respuestas que plantean la necesidad de un cambio en el comportamiento de los actores sociales o bien de un cambio social en general (15.2%). Las respuestas más frecuentes en los alumnos decían cuestiones parecidas a lo siguiente:

"...para que no se vuelva a repetir".

"Pues así entiendo el comportamiento de las naciones y los hechos de este país, y en las personas".

"...todos estamos relacionados con este y no podemos vivir sino estamos enterados".

"Sí para entender todos los procesos actuales económicos".

"Sí, porque entiendo porque estoy viviendo en estas condiciones".

Otra categoría de respuesta que resulta interesante, relaciona lo aprendido en el tema de imperialismo con la vida diaria de los alumnos (6.2% del total) aunque las respuestas no son muy claras en todos los casos. Esto podemos relacionarlo con el resultado de la prueba de conocimientos, en la sección de habilidades de dominio, donde se pide a los estudiantes que ofrezcan ejemplos significativos de situaciones cotidianas. En ambos casos, al menos durante esta primera toma de datos, a los alumnos les resultó difícil plantear ejemplos significativos de aplicación del conocimiento aprendido. Veamos algunos de ellos:

"...yo diría que en la vida diaria porque si sabemos que los están explotando no deberíamos de comprar sus productos sin embargo deberíamos de hacer conciencia de lo que sucede".

"Sí porque así puedo ver la forma, algún día invertir capital en la industria.(Si la situación económica no me lo impide)".

"Sí porque lo estamos viviendo, pasa a nuestro alrededor".

"...por que nos ayudaría a ver alguna mejora en nuestra vida".

En relación a las **dificultades** encontradas y a la ayuda prestada por el docente para superarlas, el 42.7% del total de alumnos reporta que no tuvo dificultad alguna en el aprendizaje del tema, mientras que el 36% plantea que sí tuvo alguna dificultad, pero que la logró superar gracias al apoyo del profesor o bien a su trabajo de estudio independiente. Un 14.6% dijeron que habían tenido dificultades en el aprendizaje del tema y que sus dudas no se habían resuelto, pero en varios casos confesaron que era porque *"me dio pena y no se lo pregunté"*, mientras que otros dijeron que sus dudas se debían a que *"no estudié lo suficiente"*. En relación al tipo de duda, los alumnos no plantean problemas o cuestiones específicas, sino más bien mencionan los conceptos en que tuvieron algún tipo de confusión (*"lo de trust no lo explicaron bien"*, *"Lo que no entendí fue que era el monopolio, porque es un concepto difícil y si se aclaró mi duda aunque no pregunté"*). Entre las respuestas que aclaran un poco más la naturaleza de las

dudas de los alumnos, encontramos las siguientes (nótese que en algunas de ellas sigue pendiente la comprensión del concepto a que hacen referencia):

"La aparición y desaparición de la burguesía".

"La burguesía y cómo surgieron sus ramificaciones, se lo pregunté a la maestra y ya no tengo duda".

"Tuve duda si el capitalismo era parte de la industrialización o viceversa, pero se me aclaró".

"La explicación del monopolio y esas sociedades, porque no hubo gran cantidad de ejemplos y no lo pregunté".

"Tuve duda cuando se dice que el capital bancario y el industrial se unen y forman el financiero, pero se aclaró".

"Tuve dudas con el imperialismo en Rusia, pero después lo estudié bien le pregunté a la maestra y mi tema me salió bien".

En todo caso, es evidente que a los alumnos se les dificulta tomar conciencia y plantear adecuadamente los problemas de comprensión del tema de estudio. Asimismo, resalta que a pesar de que se dan cuenta de que no están entendiendo, muchos estudiantes prefieren no preguntar al profesor y se quedan con la duda. De ahí que el profesor no debería confiarse de la respuesta afirmativa que da un grupo cuando les pregunta *¿Quedó todo claro?, ¿Hasta aquí van entendiendo bien?*

Ahora bien, la pregunta donde se pedía a los alumnos que aportaran ideas propias respecto a **qué les hubiera gustado que se hiciera para que comprendieran mejor el tema**, arrojó datos interesantes. En primer lugar, el 41.1% de los alumnos dicen que *"lo que se hizo estuvo muy bien"* y no hacen más sugerencias. Sin embargo, poco más de la mitad, independientemente de que opinen que el tema fue impartido de manera adecuada, ofrece algún tipo de sugerencia, casi siempre en la dirección de que se les proporcionen mayores apoyos didácticos y más ejemplos, o bien que se diversifiquen las actividades extraclase:

"Hacer láminas".

"Algunos mapas para mostrar la ubicación de las rutas marítimas".

"Investigar en periódicos".

"Hacer carteles".

"Poner un mayor número de ejemplos, pero actuales".

"Apoyarnos con material didáctico".

"Hacer gráficas y dibujos".

"Que proyectaran una película".

"Una representación tipo obra de teatro".

"Más salidas a teatros".

"Que se usaran más cuadros sinópticos".

Es significativo que varios alumnos plantean en esta cuestión una serie de demandas en el sentido de que requieren más directividad en la enseñanza de parte de sus profesoras (*"Que expusiera más tiempo la maestra para que estuviera más claro el tema"*) y se muestran críticos respecto a la calidad de las exposiciones de los alumnos (*"Una mejor exposición mía y de mis compañeros"*, *"Que en las exposiciones no se dieran vueltas a las ideas"*). En cierta medida, se dan cuenta que el tema no se logró trabajar con la suficiente profundidad (*"Tomar más a fondo el tema"*, *"Una explicación más completa"*, *"Tener más tiempo"*). Otros alumnos en realidad reportan deficiencias personales o de los compañeros en su desempeño (*"Poner más atención"*, *"algunas técnicas de estudio"*, *"Que le hubieran puesto más empeño"*). Sin embargo, en algunos alumnos, la demanda es por una enseñanza receptiva y centrada en el docente (*"Que lo espusiera todo el profesor"*, *"Leer en clase el tema"*, *"Que no hubiera exposiciones, un libro de texto y tal vez un resumen previo"*). Es evidente que estos alumnos no han captado aún el *espíritu* ni los principios rectores del proyecto CCH, y siguen anclados al estilo de enseñanza que recibieron en la escuela secundaria.

En relación al tema de la evaluación del aprendizaje, el resultado más importante es que los alumnos equiparan la evaluación con los exámenes formales administrados por el profesor, por lo que les costó definir si se había evaluado (12%) o no (14.8%) el tema de esta *secuencia didáctica*. Sin embargo, mencionan aquellos aspectos que son tomados en cuenta por el profesor para darles más puntos en su calificación, por lo que aquí si encontramos diferencias en función del grupo y profesora. En el Grupo 1, se mencionan, en ese orden, los exámenes (15.9%), las exposiciones (11.4%) y las preguntas en el transcurso de la clase (9.1%). En el Grupo 2, el 27.3% de los alumnos *no contestó*, y el 21.2% dijo que *no hubo ningún tipo de evaluación*, mientras que un 24.2% dijo que la evaluación consistió en *preguntas en clase* y un 12.1% en la *participación oral y personal*. En el Grupo 3, el 32.3% se refirió a las *exposiciones*, el 22.6% *no*

contestó y un 16.1% dijo que *no hubo evaluación*. Se nota que falta transmitir a los alumnos el sentido de la evaluación esperada en el CCH, no sólo sumaria sino formativa y además, cualitativa y diversificada. En ningún caso se mencionó a la autoevaluación.

Finalmente, conjuntando los resultados arrojados en la escala de diferencial semántico para estos tres grupos, se encuentra que la *Evaluación* y la *Utilidad* del tema se consideraron positivas (promedios: 27 y 31), es decir, el tema es motivante y útil, mientras que en la dimensión *Dificultad*, los resultados son neutrales (promedio: 24), pues el tema resultó de dificultad intermedia.

Ahora bien ¿qué pensaban al respecto las profesoras?, ¿qué importancia atribuían de entrada al tema en la formación de los estudiantes?, ¿cómo pensaban motivarlos respecto a este contenido?, ¿para ellas mismas el tema era interesante o importante?, ¿coinciden sus apreciaciones con las de sus alumnos? He aquí sus respuestas:

Profesora 1: (¿Qué utilidad, presente o futura le reportará a los alumnos el logro de los aprendizajes propuestos en esta unidad temática, ya sea en el ámbito escolar, profesional o cotidiano?) "Primero que aprendan a valorar la importancia que tiene la Historia para entender la realidad nacional. Segundo, que les obliga a hacer abstracción de la realidad a partir de los conceptos que manejan y familiarizarse con un lenguaje científico que ofrece la Historia. Tercero, realizar las lecturas, comprensión y su análisis en el grupo con el fin de crearles una disciplina de trabajo a la que no están acostumbrados".

Profesora 2: "Es un tema que se estudia en casi todas las asignaturas del área, por lo que creo les es de suma utilidad posteriormente. Podrá iniciar un análisis de la situación en que estamos en México. Le servirá para reconocer a algunas de las empresas transnacionales en nuestro país y explicarse el comportamiento político de nuestros gobernantes".

Profesora 3: "El conocimiento del capitalismo actual es básico para su desempeño escolar, en su vida cotidiana y laboral".

En relación a la motivación de sus alumnos y de ellas mismas como docentes, las profesoras respondieron lo siguiente:

Profesora 1: (¿Considera que el tema despertará interés en los alumnos y que participarán activamente en clase?...) "La motivación es en el sentido que explica la realidad contemporánea que les preocupa: como antecedente a temas como la primera y segunda guerra mundial, revolución Rusa, competencia entre las naciones...(Y a usted ¿Le gusta impartir esta unidad temática?, ¿le parece interesante o motivante?) Para que los alumnos comprendan los movimientos de liberación nacional que se dan en América con Cuba, Nicaragua, en Asia con

Vietnam, que se convierten en luchas antimperialistas, las relaciones que establece México en particular y América Latina en lo general con el imperialismo europeo y estadounidense”.

Profesora 2: “Creo que sí despertará interés porque creo que les servirá para explicar su realidad, se pondrán ejemplos con nuestro país y espero esto les ayude a participar (...). Si me gusta porque es básico para la interpretación de temas posteriores, hasta llegar a nuestros días...”.

Profesora 3: “Este grupo se ha caracterizado por no tener una participación grupal, sino de pocos alumnos. Tal vez hay que interesarlos en que esto tiene que ver con su vida (...) Me gusta porque me parece la más importante del programa por lo actual de su contenido, sólo que es muy compleja y no hay tiempo suficiente para profundizar”.

Es obvio que las respuestas de los alumnos reflejaron sobre todo la importancia del tema en la comprensión del mundo actual, y en ello coinciden plenamente con sus profesoras, aunque éstas son las que explican en detalle a qué se refiere dicha comprensión, mientras que los alumnos lo hacen de manera muy general. Por otra parte, los alumnos no hicieron mención a la relevancia del tema en lo que toca al desarrollo de sus habilidades de estudio, cuestión que fue abordada por la *Profesora 1*. En este sentido, se nota que el énfasis real está en la comprensión significativa de los procesos sociales actuales, más que en el desarrollo de otro tipo de habilidades.

Al terminar la impartición del tema, se volvió a interrogar a las profesoras respecto al interés y participación real mostrados por sus estudiantes:

Profesora 1: (En relación al interés y participación manifestados por sus estudiantes ¿qué comentarios podría hacer?) “Este tema despertó más interés en ellos, sobre todo lo último, cuando se analizaba la influencia del imperialismo en América Latina, la inquietud y dudas que despertó...”

Profesora 2: “Creo que sí manifestaron un interés en participar los que habían leído, algunos no se atrevieron...pienso que sí hubo un intento por manifestar lo que habían estudiado por una tercera parte del grupo”.

Profesora 3: “...la filmación los motivó y prepararon mejor que de costumbre. El efecto fue que pareció interesar el tema.”

Una cuestión importante, en la que se encuentran divergencias con las opiniones de los alumnos, se relaciona con cuáles son los aspectos que en realidad ayudan más al aprendizaje de los alumnos. Ya vimos antes que éstos privilegiaron las exposiciones y explicaciones de sus profesoras, pero al parecer, no todas las maestras lo consideraron así:

Profesora 1: (En relación a la manera en que condujo la enseñanza del tema (metodología, estrategias, actividades, materiales) ¿Considera usted que funcionó convenientemente?, ¿e n qué aspectos en particular?) "Como se desarrollo en el grupo fue adecuado, aunque tal vez faltó centralizar la discusión en el tema de imperialismo y abarcar los puntos de carácter político-ideológico-social de este tema...(¿Se sintió Usted satisfecho de su propia actividad como docente en esta unidad temática? ¿Qué aspectos le parecieron favorables y cuáles problemáticos?) Faltó que organizara la discusión en el sentido de retomar los puntos planteados por el grupo y los que faltaron para explicarlos y relacionarlos con la temática. Me pareció importante el poner a pensar o reflexionar al grupo acerca de sus propias intervenciones...Los alumnos siempre esperan respuestas de sus profesores, pocas veces aceptan que las respuestas están en mandarlos a trabajar y analizar más detenidamente esos problemas."

Profesora 2: "Creo que fue lo mejor que se pudo adaptar a la realidad del momento, aunque no lo ideal...Este tema en especial a mí me gusta...me sentí un poco nerviosa...lo más problemático fue lograr la participación de un mayor número de alumnos...cuando había duda en torno a algo, traté de guiar un poco más sus participaciones interviniendo más."

Profesora 3: "Bajo el aprender a aprender, los alumnos al investigar y elaborar sus materiales, generalmente se involucran más con los temas. Los materiales en general fueron buenos...Generalmente no elaboro una presentación del tema; tomo la información que ellos dan y la aclaro o centro. La mayoría de las veces ellos lo trabajan bien, como fue este caso. El aspecto que podría presentar problemas es que siempre algo nos falta pero si es esencial lo aclaro al final de la clase o en la sesión siguiente...Algunos acudieron a preguntarme cómo centrar su tema y los orienté, otros lo resolvieron por sí mismos."

Al parecer, la principal discordancia entre profesoras y alumnos estriba en qué tan directivo debe o no ser el profesor, es decir, si el control de la actividad y la administración de los contenidos deben ser enteramente su responsabilidad o la de los alumnos. Nótese que los alumnos piensan que la responsabilidad y control por el aprendizaje es prioritariamente del profesor (aunque reconocen que deben estudiar o atender más), mientras que las profesoras consideran que el alumno tiene que ser autodidacta y que ellas sólo deben intervenir cuando no pueden resolver las cosas por sí mismos. Nos parece que en ninguna de las dos posturas estaba clara la idea de cesión y traspaso *progresivo* del control y la responsabilidad por el aprendizaje, que es clave desde una aproximación constructivista (v. segundo capítulo).

Segunda etapa, posterior al programa de formación docente

En esta segunda etapa, donde se analizan los resultados de los grupos 4, 5 y 6, encontramos datos similares entre los grupos y en algunas cuestiones cercanos a lo encontrado con los alumnos de la primera secuencia, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. En otros aspectos, se manifestaron cambios favorables en esta segunda secuencia didáctica en el rubro actitudinal.

En primer término, cuando se indagan los **conceptos o ideas más importantes del tema** de la secuencia didáctica, estos tres grupos mencionan el nombre de los conceptos clave que aparecieron ya en la primera secuencia: *monopolio* (18.6%), *tipos de monopolio* (11.5%) e *imperialismo* (10.4%). La diferencia radica en que estos grupos le dan más peso al fenómeno de la *dependencia económica, política o ideológica* (11.2%), y esto es un reflejo del cambio de énfasis en la propia impartición del tema. Otros conceptos que se mencionan son *capital bancario e industrial, colonialismo, capitalismo y países subdesarrollados o explotados*. Se observa asimismo que se redujo a menos de la mitad en porcentaje de alumnos que no respondió (4.1%) en relación a la primera toma de datos.

En relación a qué tan **motivante** había sido la impartición del tema sobre imperialismo, los datos indican porcentajes similares a los de los tres primeros grupos. El 37.3% de los alumnos del grupo 4, el 32.6% del grupo 5 y el 40.3% del grupo 6 afirmó que "sí" le había resultado motivante el tema, lo que globalmente reporta un 36.5%. En comparación a la primera toma de datos, es menor el porcentaje de alumnos de los grupos 4, 5 y 6 que reportan que el tema sólo los motivó de manera "regular" (7.4%) o que "no" (1.7%) los motivó; esto ofrece a nuestro juicio indicios de que en esta segunda ocasión, el tema despertó en los alumnos una disposición más favorable que en la primera.

Respecto al tipo de razones aducidas por los estudiantes, en primer término se destaca la *relevancia social* (23.5%) del mismo, seguida de la *académica* (15.7%) e *intrínseca* (10%). Notamos que la frecuencia de respuestas se incrementó en estas tres categorías en relación a la primera secuencia didáctica, y una posible explicación se debe a que los alumnos tomaron una mayor conciencia de la importancia del tema en situaciones sociales y cotidianas. Esta interpretación es plausible si la asociamos a que también en esta segunda toma de datos los estudiantes mejoraron en la *comprensión significativa de situaciones de la vida cotidiana*, aspecto evaluado en la prueba de conocimientos, donde los alumnos tenían que ofrecer ejemplos concretos y actuales de los efectos del imperialismo en el estilo de vida, valores o costumbres de los jóvenes. De hecho, una de las respuestas más frecuentes, fue algo similar a lo siguiente: "...nos damos cuenta de que tanto influye el imperialismo en nuestra vida".

Respecto a la **participación e interés que se percibe en los demás compañeros**, los datos son similares a los de la primera etapa si conjuntamos los datos de los tres grupos: casi la mitad de los alumnos (47.8%) opina que sus compañeros estaban interesados y participativos. No obstante, es importante destacar que en el grupo 6, a cargo de la *Profesora 3*, es muy alto el porcentaje de alumnos que se ubican en esta categoría (77.1%) en comparación al grupo 3 (51.9%) que le correspondió impartir en la primera etapa. Así, si comparamos por profesor los logros antes y después de la formación docente, es en esta profesora donde se encuentra un incremento mayor en los índices de motivación del grupo, a la vez que también es la que muestra mejores rendimientos en el aprendizaje en la prueba de conocimientos en esta segunda etapa.

Por otra parte, y de manera global, el 45.2% de los alumnos afirma que sólo *"algunos"* compañeros estaban interesados y participativos, mientras que un 5.2% dice que *"no"* lo estaban, y sólo un 1.7% (dos alumnos del grupo 4) dice que el tema era *"aburrido"*.

En síntesis, encontramos una motivación más favorable por el aprendizaje en esta segunda secuencia didáctica sobre todo en el caso particular una de las profesoras aunque las tendencias en la forma de responder son similares a las de la primera etapa.

En relación a la **mediación y apoyos de las profesoras**, nuevamente se conjuntaron las respuestas de los alumnos sobre *"lo que les gustó más"* con lo que *"les ayudó más a aprender"*. Encontramos que se repite la tendencia manifestada en la primera secuencia didáctica; los alumnos destacan en primer término, en los tres grupos, las *explicaciones del profesor* (34.3%), a la que se asocia el que *clarifica las dudas* (12.2%):

"que nos explicaba lo que no entendíamos"

"que nos explicaba bien lo que no explicaban los compañeros que exponían"

"la constante aclaración de lo confuso"

"que cada concepto que decíamos ella nos lo explicara"

"la explicación o introducción que ella nos dio antes empujar con la exposición".

"la explicación sobre monopolios"

A diferencia de la primera toma de datos, en esta segunda secuencia toma gran relevancia la categoría relativa a la *forma de trabajo* empleada por el profesor (2.8% en la primera toma versus 21.8% en la segunda). Aquí se agruparon

respuestas de los alumnos relativas al tipo de actividades realizadas, a la retroalimentación ofrecida, a la asesoría al trabajo en grupo, a los mensajes y actitud del profesor, etcétera. Estas respuestas dan una idea de qué tanto el alumno mismo va captando el tipo de enseñanza que está recibiendo y el sentido de ésta. Algunas respuestas que ilustran esta categoría son:

"la forma en como nos orientaba en el equipo"

"más que nada nos motivó para que salieran bien las cosas"

"mi opinion fue que me gusto la forma de trabajar"

"la ayuda que nos proporciono para que sacaramos bien el tema"

"la amabilidad con que nos trato cuando lo preguntabamos si ivamos bien"

"el insistirnos en q' leyeramos y la constante atención a la clase".

Las otras categorías de respuesta se refieren a las exposiciones en clase (7.5%) el ofrecer ejemplos de situaciones reales (4.7%) y el fomentar la participación (3.8%).

Respecto a la **funcionalidad** o utilidad de lo aprendido en el tema, un 35.1% de la muestra se pronunció explícitamente en que "sí" era de utilidad, mientras que sólo dos alumnos del total dijeron que "no" lo era o que "no sabían" en que podría ser aplicable. Cualitativamente, se menciona que conocer acerca del imperialismo es útil para lograr una *superación académica o personal* (26.1%): *"tal vez en mis estudios superiores porque con eso te podras ayudar a entender los tipos de economías"*; en la *vida diaria* (16.7%): *"si es de utilidad ya que este tema se relaciona en mi vida, en mi manera de ser y de sentir, y más que nada en mi manera de pensar"*; o bien en la toma de conciencia de los problemas sociales que nos aquejan (12.6%): *"con esto nos damos una idea de lo q'ha pasado y pasa aun con nuestro país y países extranjeros"*.

En comparación a la primera toma de datos, sobresale que en esta segunda ocasión se incrementan las respuestas relativas a la aplicación del tema en la *vida diaria* (6.2% versus 16.7%), lo que nuevamente apunta hacia un aprendizaje más significativo del tema.

Ahora bien, sobre las **dificultades** percibidas por los alumnos y las ayudas prestadas por las profesoras para solucionarlas, el 33.3% reportó que no tuvo dificultad alguna, el 28.1% que dijo tendría pudo superarla y un 29.8% dijo que no pudo resolver sus dudas. De manera similar a lo reportado en la primera etapa, los alumnos suelen decir que cuando plantean sus dudas a su profesor, cuando estudian o cuando están atentos, logran resolver sus dudas, mientras que

aquellos que no logran superarlas dicen que ello se debe a que *"tal vez no le puse mucha atención, no se lo pregunte y no se aclaro mi duda"*.

Cualitativamente, sus respuestas no son muy explícitas, no siempre plantean claramente la índole de sus dudas, nuevamente se concretan a mencionar los conceptos que no les quedaron claros (*"lo que no entendí muy bien fue lo que eran los trusts"*, *"Lo que no entendí fue lo de lo cárteles y trust, porque se me revolvieron las ideas, no se lo pregunté a la profesora y aún tengo la duda"*). Una vez más, encontramos que a los alumnos se les dificulta precisar sus dudas o plantearlas directamente al profesor.

Aunque algunas de las principales confusiones son muy similares a las reportadas en la primera secuencia (*monopolio, tipos de monopolio, capital bancario e industrial, etcétera*), en esta segunda secuencia se hace mención a una mayor diversidad de aspectos revisados en el tema:

"Lo que no le entendí bien fue lo del legado del hombre blanco".

"Sí, sobre los ejemplos de la dependencia política se me hizo complicado".

"El tema de porfirismo, porque mis compañeros no buscaron lo que debían buscar".

"Fue en el tema de unificación de Alemania, no entendí que tenía que ver Prusia en todo esto".

"En estado-nación, se debió a la falta de datos y conocimiento y aunque no se lo pregunté a la maestra, después ella lo explicó".

Cuando se pidió a los alumnos que ofrecieran sugerencias respecto a **qué les hubiera gustado que se hiciera para que comprendieran mejor el tema**, el 36% opinó que el tema estuvo muy bien impartido (*"Pues todo me agrado ya que hubo mucho interés del grupo"*) y no hacen sugerencias. En contraste, poco más de la mitad de los alumnos de estos tres grupos (55.3%) hacen algún tipo de sugerencia; la mayoría va en la dirección de que se les ofrezcan más apoyos didácticos, ejemplos concretos y actividades extraclase:

"Mapas conceptuales".

"Actividades en equipo y visitas a algún lugar donde se nos presente el tema en vivo (industrias)".

"Más material de apoyo".

"Hacer entrevistas a los empleados de las industrias".

"Ver películas".

"Dramatizaciones".

"Más cuadros cronológicos".

"Lecturas más concretas".

"Juegos relacionados con el tema".

"Tal vez que pusieran un poco más de ejemplos e ilustraciones"

"Lo único que faltó fue un poco de dibujos".

Otros alumnos demandan que el profesor amplie o profundice sus explicaciones: *"Explicación más amplia", "Explicación más clara y detallada", "Que se dieran explicaciones más a fondo", "Que se hubiera hecho una explicación global"*, sin embargo, y a diferencia de la primera secuencia didáctica, no aparecen casi demandas en el sentido de que sea la profesora la responsable única o principal del acto educativo. Pero una vez más los alumnos son críticos con las exposiciones de los compañeros: *"Mejorar la exposición en equipo", "Creo que no depende tanto de la maestra, sino de nosotros que no nos esmeramos en hacer mejor nuestras exposiciones"*.

Otro bloque de respuestas da cuenta de la forma de trabajo en clase y de las técnicas de estudio que tienen que ponerse en marcha para aprender mejor: *"Hacer cuestionarios", "Leer más", "Hacer repasos", "Resumen final dado por la profesora", "Dinámicas más amenas"*.

Finalmente, en relación al tema de la **evaluación del aprendizaje del tema**, muchos estudiantes de esta segunda toma de datos, al igual que en la primera, equiparan a la evaluación con la administración de pruebas formales cuyo fin es otorgarles una calificación y temporalmente sólo la ubican como evaluación sumaria. De ahí que otro tipo de actividades de evaluación (diagnóstica y formativa, mediante instrumentos informales) no sean percibidos siempre como episodios de evaluación.

Por este motivo, encontramos respuestas contradictorias entre los estudiantes cuando se les preguntó si se había realizado algún tipo de evaluación y en qué había consistido:

"Si se realizo, consistio en algo así como un examen, y mi opinion es que estubo bien porque así el profe se iba a dar cuenta si aprendimos o no y si había algo que no pues que despues nos lo explicara con calma".

"No se llevo a cabo, simplemente enterarnos y estudiar el tema Imperialismo".

"No, se va a hacer al rato".

"Sí, por las preguntas".

De manera global, un 29.9% dijo que "sí" se había realizado algún tipo de evaluación, contra un 7.3% que dijo que "no" hubo evaluación del tema.

De forma similar a la primera toma de datos, las respuestas de los alumnos difirieron en cada grupo, siendo las más frecuentes las siguientes: en el grupo 4, se mencionaron *exposiciones* (24.6%) y *exámenes* (12.3%); en el grupo 5 la resolución de *cuestionarios* (31.7%) y las *exposiciones* (10%); y en el grupo 6 también se habló de *cuestionarios* (25.5%) y de *exposiciones* (10.6%).

La escala de diferencial semántico arrojó los siguientes resultados: conjuntando los datos de los tres grupos, se encuentra que las tres subescalas resultaron positivas. Así, el tema fue considerado por los alumnos motivante y útil (*Evaluación=28; Utilidad=32*), mientras que la *Dificultad*, a diferencia de la primera toma de datos, en este caso es positiva (puntuación promedio= 25), por lo que el tema deja de percibirse como difícil¹. En el Anexo No. 9 se incluyen dos gráficas de sectores donde se ilustran los resultados de esta escala para la primera y segunda toma de datos.

En relación a los comentarios y expectativas de las profesoras respecto a esta segunda secuencia didáctica, éstos se discuten en la sección que viene a continuación, debido a que los ubicamos como parte de los cambios logrados como resultado de su participación en la experiencia de formación docente.

¹ En esta escala (Nyberg y Clark, 1979), los puntajes promedio mayores a 24 representan un sentimiento positivo hacia el objeto que se evalúa, mientras que los menores a dicho valor son considerados negativos. Un puntaje de 24 se considera neutral. Así, los puntajes altos se asocian a actitudes favorables y viceversa.

6.3 Formación docente: procesos y prácticas

En este apartado se pretende dar cuenta de los principales cambios mostrados por los profesores como resultado de su participación en el programa de formación docente.

Para tal efecto, se recurrirá a analizar los siguientes aspectos:

- Los cambios en la representación del conocimiento que enseñan los profesores, tomando como referente los mapas conceptuales que elaboraron sobre el tema de la secuencia didáctica a impartir.
- Los principales cambios en su forma de planear y conducir la segunda secuencia didáctica, así como los proyectos personales de innovación en el aula que trabajaron.

La información ofrecida en torno a dichos aspectos proviene tanto de las entrevistas y cuestionarios aplicados a los profesores, como de la revisión de las videograbaciones de las secuencias didácticas impartidas, de los ensayos y producciones elaborados en el curso de formación docente y de una serie de relatorías¹ tomadas durante éste.

Representación del conocimiento: los mapas conceptuales del profesor

Tal como vimos en las secciones de resultados precedentes, el análisis de la representación del conocimiento de profesores y alumnos es un recurso medular en la interpretación de los hallazgos de este estudio. Básicamente, nos hemos abocado a la representación ligada al significado conceptual de los contenidos curriculares tal como los profesores lo enseñan y los alumnos lo aprenden. Para ello revisamos antes el análisis de las redes semánticas y proposiciones de expertos y novatos, así como la prueba de conocimientos y el análisis curricular de los contenidos de la secuencia didáctica realizado por los docentes. Sin embargo, queda un recurso más, los mapas conceptuales, que en esta sección se discuten con la intención de clarificar algunos cambios en el abordaje de los profesores hacia la enseñanza de la Historia.

Un *mapa conceptual* es una jerarquía estructurada por varias proposiciones conceptuales con diferentes niveles de generalidad o inclusividad (Novak y Gowin, 1988). Está formado por conceptos y palabras de enlace, que se representan gráficamente mediante nodos y líneas, respectivamente. Al vincular dos conceptos

¹ Dichas relatorías se estructuraron con base en las notas de campo realizadas por dos observadoras independientes y no participantes, que estuvieron presentes durante todas las sesiones que duró dicho programa.

o más por medio de un predicado o de una palabra de enlace, se forma una proposición, y al vincular varias proposiciones entre sí, se forma una explicación conceptual. Así, los mapas conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual, por medio de las cuales podemos representar temáticas de una disciplina científica o programas curriculares, o explorar el conocimiento en la memoria de un profesor o aprendiz, o bien pueden ser utilizados como estrategia de enseñanza (Ontoria, 1992).

Como estrategia de enseñanza, los mapas conceptuales permiten al profesor presentarle al aprendiz tanto el significado conceptual de los contenidos, como mostrarle una visión de conjunto del entramado conceptual del tema en cuestión; esto es muy importante porque el aprendizaje de conceptos aislados o desvinculados impide el aprendizaje significativo. Tienen la ventaja de apoyar el aprendizaje del alumno mediante dos códigos de procesamiento: el visual y el lingüístico o semántico y además, permiten la negociación de significados entre el profesor y sus estudiantes.

Sin embargo, vale aclarar que no se pretende la construcción de "el" mapa conceptual correcto y válido de manera absoluta. Un mapa conceptual siempre es relativo a unas intenciones educativas dadas, a un episodio de enseñanza particular, a un nivel conceptual dado en los alumnos, lo cual no contradice la validez del conocimiento disciplinar que representa.

Con todas estas consideraciones en mente, se procedió en la primera toma de datos a solicitarle a cada uno de los profesores que resolvieran el Cuestionario No. 1 (v. Anexo No. 2), en donde hay que generar una red semántica, un listado de proposiciones y un mapa conceptual, todo ello alrededor del concepto *imperialismo*. No se dieron a los profesores mayores detalles de la técnica de elaboración, más que las instrucciones y un ejemplo de mapa conceptual desarrollado con el concepto de *familia*. Esto se hizo en principio para tener como referente el mapa del experto, contra el cual se podrían contrastar las respectivas producciones de los estudiantes. Estos mapas se elaboraron después de que los profesores realizaron el análisis curricular del contenido de la secuencia didáctica (v. Anexo No. 3).

Posteriormente, durante el programa de formación docente, se revisaron tanto los mapas elaborados por todos los docentes participantes, como la técnica misma para su elaboración. Ello condujo al replanteamiento del contenido y estructura de los mapas, para su utilización como recurso de enseñanza en la segunda secuencia didáctica, y como apoyo al diseño curricular del nuevo programa de la asignatura. En el **Anexo No. 10** se encuentran los mapas elaborados por las tres profesoras que venimos estudiando casuísticamente y una serie de mapas elaborados por el colectivo docente que participó en el programa de formación.

Con el propósito de evaluar los mapas conceptuales desde la perspectiva de la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, se retomó el modelo de puntuación que proponen Novak y Gowin (1988). Véase Cuadro 6.6.

Cuadro 6.7 Modelo de puntuación de los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988)

Elementos	Criterios	Puntuación
Proposiciones	¿Se indica la relación de significado entre dos conceptos mediante la línea que los une y mediante las palabras de enlace correspondientes?, ¿es válida esta relación?	<ul style="list-style-type: none"> • Un punto por cada proposición válida y significativa que aparezca.
Jerarquía	¿Presenta el mapa una estructura jerárquica?, ¿es cada uno de los conceptos subordinados más específico y menos general que el concepto que hay dibujado sobre él (en el contexto de la materia)?	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco puntos por cada nivel jerárquico válido.
Conexiones cruzadas	¿Muestra el mapa conexiones significativas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual?, ¿es significativa y válida la conexión que se muestra?	<ul style="list-style-type: none"> • Diez puntos por cada conexión cruzada válida y significativa. • Dos puntos por cada conexión cruzada que sea válida pero que no ilustre ninguna síntesis entre grupos relacionados de conceptos. • Las conexiones cruzadas creativas o singulares pueden recibir un puntaje adicional.
Ejemplos	Acontecimientos y objetos concretos que sean ejemplos válidos de lo que designa el término conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> • Un punto cada uno.

Los principios de la teoría ausubeliana que se evalúan en un mapa conceptual de acuerdo a este modelo, son los siguientes:

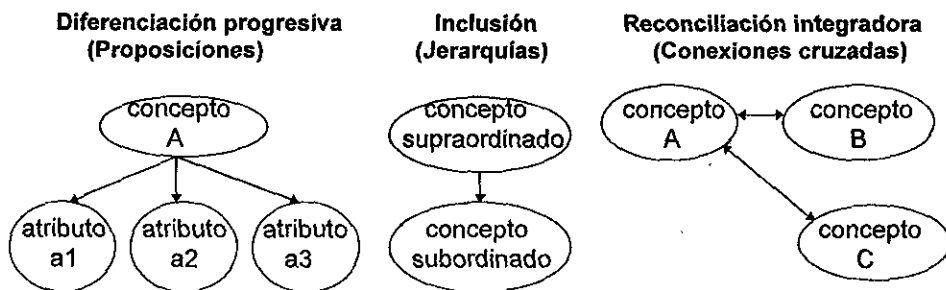
- **Diferenciación progresiva:** Este principio establece que el aprendizaje significativo es un proceso continuo, en el cual los nuevos conceptos alcanzan mayor significado a medida que se adquiere mayor especificidad de las regularidades existentes en los objetos o hechos y se reconocen más vínculos proposicionales con otros conceptos. Se supone que los conceptos nunca se aprenden del todo, totalmente, sino que siempre se están modificando o haciendo más explícitos e inclusivos a medida que se van diferenciando progresivamente. Esto implica que el aprendizaje aumenta, como resultado de la enseñanza, la precisión y validez de los significados conceptuales. En este sentido, los mapas conceptuales ofrecen indicios sobre si se ha dado o no una

auténtica reorganización cognitiva. En el modelo de puntuación anterior, este principio se evalúa en relación con las *proposiciones* del mapa.

- **Inclusión:** Puesto que se asume que la estructura cognoscitiva está organizada jerárquicamente en niveles de supra-subordinación, se establece que la nueva información se puede relacionar e incorporar bajo conceptos más generales e inclusivos. Este principio se evalúa en función de la *estructura jerárquica* del mapa. Una buena estructura jerárquica empieza con conceptos más amplios e inclusivos y continúa posteriormente con conceptos más específicos y menos inclusivos. Para elaborar un mapa conceptual jerárquico se requiere no sólo haber captado el significado de cada concepto por separado, sino además la integración activa de dichos conceptos.
- **Reconciliación integradora:** Ocurre cuando se reconoce que dos o más conceptos son relacionables en términos de nuevos significados proposicionales y/o cuando se resuelven conflictos de significado en los conceptos. El aprendizaje significativo requiere ser consciente de las nuevas relaciones que existen entre los grupos de conceptos nuevos y antiguos, y además, las concepciones equivocadas deben ser descubiertas y desplazadas por nuevos vínculos proposicionales. Así, en el mapa conceptual se pueden verificar las relaciones erróneas y los conceptos relevantes que no están presentes. La aparición de relaciones o *conexiones cruzadas* válidas entre grupos de conceptos, que de otra forma se hubieran considerado independientes, son un indicio de una reconciliación integradora sustancial.

Esquemáticamente, los principios a evaluar pueden representarse de la siguiente forma:

Figura 6.1 Principios para evaluar un mapa conceptual



Adicionalmente, se introdujeron otras cuestiones de índole cualitativa para valorar la pertinencia de los mapas y los eventuales avances de los profesores en su labor como enseñantes:

- ¿Cuál es la riqueza conceptual del mapa?, ¿qué tipo de conceptos se ilustran en el mapa?, ¿corresponden a los conceptos clave del tema identificados en el análisis del contenido curricular del mismo?
- ¿Qué enfoque historiográfico está presente en el mapa?, ¿implica la descripción de una Historia centrada en categorías propias de la economía política o bien en una historia más integral?
- ¿Qué tipo de proposiciones integran el mapa conceptual?, ¿en ellas se describe o enuncia el conocimiento histórico o bien se explica desde alguna perspectiva (personalista, estructural)?
- ¿Es un mapa enteramente personal o refleja el trabajo crítico y consensuado de un colectivo de docentes?
- ¿Qué destino y usos tiene el mapa?, ¿es un mapa que se queda en el contexto de la investigación o se emplea como recurso de enseñanza, de diseño curricular, de evaluación, etcétera?, ¿el interés por el mapa, como elemento de innovación en el aula, parte de los profesores o está impuesto por el investigador?

Cabe hacer dos aclaraciones. En primer término, es evidente que tiene un peso importante el saber o no saber diseñar mapas conceptuales. En la medida en que se domina la técnica y se tienen más oportunidades de experimentar con ella elaborando mapas sucesivos, se espera que éstos sean mejores. En segundo término, no podemos afirmar que los profesores aprendieron más del tema que enseñan gracias a que aprendieron a elaborar mapas conceptuales, es decir, que su cualidad de expertos del contenido no depende del empleo de esta estrategia por sí misma. Pero lo que sí podemos decir es que esta actividad constituyó una buena oportunidad para reflexionar sobre los contenidos curriculares; permitió a los profesores identificar qué es lo más relevante del tema a enseñar, así como precisar el significado de los conceptos que enseñan y las relaciones entre los mismos. En particular, recogiendo sus opiniones, los apoyó en el reconocimiento de los vínculos existentes entre conceptos que de otra manera "quedan como cabos sueltos" para sus estudiantes, así como para relacionar las unidades temáticas de la asignatura.

En relación a los mapas elaborados por las profesoras en la fase de evaluación previa a la impartición de la primera secuencia didáctica, se observa lo siguiente:

Profesora 1: Elaboró un mapa conceptual centrado en dos cuestiones: lo que significan los *monopolios* y la forma en que se da el *proceso de expansión del capitalismo*. De hecho, elabora dos pequeños mapas segmentados entre sí, pues no quedan convenientemente articulados ambos aspectos; nótese que hay una ruptura en la explicación conceptual. La descripción del concepto de monopolio se centra en la concentración de los procesos de producción y la fusión del capital industrial y financiero. Sin embargo, no se mencionan ni ejemplifican los tipos de monopolio. Respecto al bloque donde explica la expansión del capitalismo, los niveles jerárquicos son confusos, puesto que, como ella misma planteara ulteriormente, los conceptos de zona de influencia y dependencia deberían haberse acomodado después de colocar el concepto de expansión, y se debió hablar de expansión imperialista, que era más preciso y apropiado al tema, en vez de rotularlo como expansión capitalista. Asimismo, hay varios enlaces no rotulados, por lo que no se indica la palabra o vínculo que da sentido a las proposiciones de este bloque y éstas no pueden considerarse válidas. El mapa no presenta tampoco conexiones cruzadas significativas.

También puede observarse que los conceptos incluidos son escasos y se centran en categorías básicamente económicas, aunque se mencionan la dependencia política y cultural. La explicación de los monopolios es básicamente descriptiva, mientras que al hablar de expansión capitalista se intentan articular elementos causales, que no quedan claros dado que los niveles de inclusividad no son apropiados. Finalmente, no hay información que permita ubicar en tiempo ni en espacio al imperialismo, como tampoco se hacen contrastes con otras etapas históricas. De hecho, en su momento la profesora reportó no haber quedado satisfecha del mapa, y éste no fue utilizado con fines didácticos en la primera secuencia didáctica. Tal como se indica en el Anexo No. 10, la puntuación conforme al modelo descrito por Novak y Gowin es de 13 puntos², ya que sólo se tomaron como válidas las tres primeras proposiciones que se desprenden del mismo, así como los dos primeros niveles jerárquicos.

Profesora 2: A esta profesora en particular, desde un inicio le interesó la elaboración de mapas conceptuales y comentó que le gustaría llevarlos a su clase. En la primera secuencia didáctica elaboró un mapa conceptual donde el imperialismo se plantea como una *fase del capitalismo* y se intenta explicar desde las categorías económicas de *monopolio* (cártel, trust) y *exportación de capital* (bancario y financiero), estableciendo que ello tiene *efectos políticos, económicos e ideológicos*. Las proposiciones que se desprenden del mapa son válidas en la mayoría de los casos, y se trabajan cuatro niveles jerárquicos válidos. En el último nivel, el quinto posible, no se presentan relaciones de inclusión apropiadas, y no se toma como jerarquía válida, pues no se diferencian ni jerarquizan debidamente

² A fin de validar el modelo de calificación adoptado, cada uno de los mapas fue calificado por un equipo de tres jueces y se adoptó el criterio de que tenían que llegar a un consenso en los puntajes otorgados.

los efectos políticos, ideológicos y económicos que acarrea el imperialismo, ni se vinculan a la creación de monopolios, sólo a la exportación de capital. No aparecen ni ejemplos ni conexiones cruzadas. Nótese una vez más el énfasis en una Historia económica, así como en la descripción y clasificación del conocimiento. De acuerdo con el modelo de puntuación, le corresponden 29 puntos. Este mapa tampoco fue utilizado en la enseñanza; la profesora finalmente no lo incluyó en su plan de clase.

Sin embargo, para la segunda secuencia didáctica, esta profesora decide retomar el mapa conceptual y lo incorpora como parte de su nuevo plan de clase. Decide asimismo replantear el mapa, que dice no le satisface en esta primera versión, y lo reelabora. Aunque sigue considerando como núcleos centrales las categorías de *monopolio*, *exportación de capital* y *efectos del imperialismo en los países subdesarrollados*, el nuevo mapa presenta un conocimiento más integrado, preciso e interrelacionado. En principio, aclara que la explicación se hace desde lo planteado por Lenin y ofrece como sinónimo del imperialismo al término *neocolonialismo*. No explica en sí qué es un monopolio, pero ofrece su clasificación principal (cártel, consorcio, trust). Al desarrollar el concepto de exportación de capital (bancario y financiero) establece las ventajas que esto reporta a los países industrializados así como las consecuencias para los países subdesarrollados. No se ofrecen ejemplos ni hay relaciones cruzadas, pero se incrementa la riqueza conceptual del mapa y se ofrecen siete niveles de jerarquía, donde todas las proposiciones son válidas. La puntuación otorgada es de 51.

Este segundo mapa fue utilizado por la profesora en la impartición del tema durante la segunda secuencia didáctica. Se trabajó como estrategia de enseñanza, y se presentó como acetato tanto al inicio del tema, para dar un avance de los contenidos centrales, como al final, cuando la profesora realizó una recapitulación de lo visto en las sesiones. Así, los usos didácticos de este mapa fueron para trazar la ruta del aprendizaje a seguir por los alumnos, a manera de organizador previo, y al final, como estrategia de evaluación informal y grupal, así como estrategia de resumen del contenido.

Profesora 3: El mapa en principio es interesante porque la profesora inicia con la ubicación del concepto *capitalismo* como *modo de producción*, que se presenta como concepto supraordinado al de imperialismo, el cual se enuncia como una fase de aquél, siendo un *sistema de dominación mundial* que presenta tres formas distintas (económica, política, sociocultural), que pueden manifestarse de forma expresa y no expresa y que conlleva una serie de efectos o consecuencias para los países desarrollados y no desarrollados. Aunque en el mapa hay algunos errores técnicos en la forma de representar los enlaces o bien en que en un mismo nodo se explican varias proposiciones, el mapa se calificó atendiendo a la validez del conocimiento representado y a los principios ausubelianos ya indicados. En este sentido, el mapa ofrece 13 proposiciones, todas ellas válidas, y cuatro niveles jerárquicos; no ofrece ejemplos ni hay

conexiones cruzadas. Es un mapa que incluye proposiciones descriptivas, clasificatorias, de ubicación temporal y de causa-efecto. El mapa no sólo describe los aspectos económicos, sino otorga un peso importante a las cuestiones política y sociocultural. La puntuación otorgada al mapa es de 33 puntos. Por otra parte, el mapa no se empleó en la enseñanza del tema, aunque la profesora reportó que a ella sí le sirvió, pero para organizar su plan de trabajo personal y sugerir los tópicos de las exposiciones de los alumnos.

Considerando en conjunto estos cuatro mapas conceptuales, se observa que en ellos se plasman los conceptos clave del tema, que ya antes se identificaron como los más relevantes, aunque es evidente que quedaron fuera muchos otros conceptos que aparecieron en el análisis curricular. Básicamente, son mapas orientados a *definir o caracterizar* dichos conceptos; eventualmente se incluye la *clasificación* de los tipos de monopolios y se habla de las *causas o efectos* del imperialismo para los países industrializados y/o subdesarrollados. A excepción de la mención de que el imperialismo aparece a fines del siglo XIX, en ninguno de estos mapas se refuerza la *ubicación espacio-temporal del tema*, ni se ilustran los *acontecimientos históricos* más significativos de esta etapa. Como vimos, no se establecen relaciones cruzadas que indiquen vínculos con otras etapas de la Historia o que permitan darle un seguimiento a los contenidos de otras unidades temáticas. En general, más que en hechos históricos concretos, los mapas revisados se centran en *categorías explicativas de carácter estructural (conceptos económicos)*.

Sin embargo, en la primera etapa de la investigación los mapas no fueron utilizados como un recurso para mejorar la enseñanza. Básicamente, los profesores lo consideraron como parte de "la investigación". Sin embargo, durante el programa de formación docente, a solicitud expresa de los ocho profesores participantes, se revisó el tema de la elaboración y empleo de los mapas conceptuales, a propósito de los comentarios críticos surgidos en torno a los primeros mapas que se realizaron. Después, cuando dio inicio la planeación de la segunda secuencia didáctica y las profesoras se abocaron a retomar los elementos del programa de formación docente que podían apoyarlas en la segunda etapa, decidieron incorporar mapas conceptuales. Ya se mencionó cómo realizó este trabajo la *Profesora 2*.

Pero, adicionalmente, como un efecto no esperado ni propiciado por la investigadora, que surgió por iniciativa de los profesores participantes, éstos decidieron elaborar una secuencia de mapas conceptuales para cada una de las unidades del programa de *Historia Universal II*. La tarea se planteó a dos niveles complementarios: como un apoyo para el diseño curricular de las unidades del nuevo programa de esta materia (que recién se estaba implantando debido al cambio de currículo en el CCH) y como un apoyo didáctico a la enseñanza de los diversos temas.

Dos cuestiones resultan aquí importantes. Primero, el que la iniciativa sea de los profesores, puesto que indica que el recurso didáctico ha sido incorporado de manera significativa a su repertorio de prácticas docentes, que tiene un sentido y funcionalidad propios, que resuelve un problema auténtico que se plantea desde la realidad que enfrentan en sus aulas. Segundo, que el trabajo de diseño de este recurso didáctico se realiza de manera colectiva, constituye un trabajo grupal cooperativo que implica a todos los participantes. Ya en el segundo y tercer capítulo de esta tesis se revisó a una serie de autores que plantean que la posibilidad de construir un saber docente integrador y de superar la docencia del sentido común tiene que abordarse cooperativamente, en el seno de un claustro o academia docente. De hecho, las sesiones del seminario donde se discutió la elaboración de estos mapas, fueron un buen ejemplo del ciclo reflexivo que se quería manejar en el proceso de formación. Allí los profesores revisaron críticamente los contenidos del currículo, la orientación marxista/annalista de la enseñanza, los problemas y limitaciones de tiempo y recursos, las deficiencias de los alumnos, etcétera. La labor de la investigadora en este caso fue de asesoramiento psicopedagógico en la estrategia de elaboración de los citados mapas.

Por otra parte, los mapas trascendieron los límites del equipo de investigación y la tarea pasó a formar parte de los trabajos que los académicos del plantel Vallejo del CCH realizaron para apoyar el llamado PEA (Programa del Nuevo Plan de Estudios Actualizado). Estos trabajos fueron coordinados por una de las profesoras participantes en la investigación, y en los mismos se incorporaron, además de los docentes del curso-taller de formación, otros profesores de Historia del Colegio.

La labor en conjunto se tradujo en la elaboración y publicación de un folleto dirigido a los estudiantes, denominado "*Programa Operativo de Historia Universal Moderna y Contemporánea II*", editado con fines didácticos por el CCH-Vallejo en febrero de 1997³. En la presentación de dicho folleto, los autores dicen a los alumnos que "...se recurrió a la técnica didáctica de mapas conceptuales en lugar de las comunes listas de contenidos, pues consideramos que de esta forma, la visualización global te permitirá percibir la relación manifiesta en procesos históricos que de otra forma parecen desligados y apartados, cuando la Historia contemporánea se encuentra íntimamente relacionada." (ob. cit. p. 1).

En total, se elaboraron cinco mapas conceptuales, uno para cada una de las unidades primera ("*La expansión del imperialismo y la consolidación del capitalismo en el mundo (1878-1914)*"), segunda ("*El capitalismo y el mundo en*

³ El trabajo fue coordinado por Ma. Guadalupe Solís Villa, con la participación de los siguientes profesores de la academia Histórico-social: Delia Gutiérrez, Gregorio Melgar, Fevee Montiel, Rosalinda Bautista, Rodolfo López, Tomás Montes, Manuel Salazar y Yuriria Villagómez. Las sugerencias didácticas estuvieron a cargo de Frida Díaz Barriga e Irene Muriá.

crisis (1914-1945)”) y cuarta (“*Crisis del capitalismo tardío y caída del bloque soviético: El mundo de 1976 a nuestros días*”) del programa, mientras que para la tercera unidad (“*Entre el capitalismo y el socialismo: El mundo bipolar*” (1945-1976)”) se elaboraron dos mapas. Nótese que la primera unidad es la que corresponde al tema de la secuencia didáctica impartida, que en el programa del año anterior se ubicaba como la última unidad del curso de primer semestre.

Estos cinco mapas también se encuentran en el Anexo No. 10. Aparte de lo ya dicho, los rasgos más importantes que hay que resaltar en estos mapas conceptuales, en relación al contenido curricular y a la forma en que lo representan, son los siguientes:

- En todos los casos, los mapas presentan una mayor riqueza conceptual que los mapas individuales de la primera toma de datos. Se incrementó la cantidad de conceptos y relaciones incluidas, y se buscó el consenso del colectivo docente respecto a la validez de éstos. Esto favoreció la diferenciación progresiva del contenido.
- Se diversificó asimismo el tipo de proposiciones incluidas en los mapas. Aunque se decidió retomar los conceptos que se consideraron desde un inicio *categorías estructurales centrales* (v.gr. monopolio), también se reforzó la información relativa a los *procesos históricos* involucrados (v.gr. surgimiento y expansión de las grandes potencias capitalistas; colonización y dependencia del Tercer Mundo, entre otros) y a los *hechos históricos específicos* que ilustran de forma concreta lo anterior (v.gr. unificación de Italia y Alemania; las dos Guerras Mundiales; el fascismo italiano; la guerra de Vietnam, etcétera).
- Esto permitió equilibrar la provisión de información factual significativa, con la existencia de explicaciones de carácter estructural que ayudan a analizar los procesos de cambio/continuidad a lo largo de los periodos históricos revisados.
- Se clarificó la secuencia cronológica de las etapas y acontecimientos históricos representados, y se mencionó explícitamente a las naciones o regiones del orbe involucradas en los mismos, con la intención de reforzar la *ubicación espacial y temporal* del conocimiento enseñado. De hecho, la denominación misma de las unidades, pretende funcionar como una línea de tiempo que permite organizar y secuenciar los contenidos intra e inter unidades temáticas.
- Se establecieron explícitamente relaciones cruzadas entre los mapas de las cuatro unidades, con el propósito de conectar y dar continuidad a las etapas históricas a que hacen referencia, de manera tal que el último nivel de un mapa dado es el punto de partida del siguiente. Por ejemplo, en la primera unidad, el mapa abarca una serie de acontecimientos que van de 1878 a 1914, e inicia con la consolidación del capitalismo que se manifiesta en la generación de la etapa monopólica, pero termina con el estallido de la Primera Guerra Mundial,

que conduce a una crisis del capitalismo; dicha crisis que abarca de 1914 a 1945, corresponde al contenido temático del mapa de la segunda unidad del programa, y termina esta etapa con la Segunda Guerra Mundial, que desemboca en el llamado mundo bipolar, que a su vez da entrada a la tercera unidad del programa, y así sucesivamente. Esto favorece la reconciliación integradora en cuanto al aprendizaje de los alumnos se refiere, pero también apoya el diseño del currículo en lo relativo a los principios de continuidad e integración.

- Una observación importante: el criterio para juzgar lo válido de los niveles jerárquicos de estos mapas no sólo se refiere al nivel de generalidad de la información, sino que, dada la índole del contenido representado, incluye asimismo la sucesión temporal y causal de los eventos históricos a que se hace referencia.
- Finalmente, para fines de calificación de los mapas, se adoptó el criterio de considerar como ejemplos a los hechos históricos concretos o a los países que ilustraran precisamente el contenido conceptual del tema.

Las características principales y las puntuaciones otorgadas a los mapas conceptuales que los docentes elaboraron para las unidades del programa, son las siguientes:

Primera Unidad: El mapa se estructura alrededor de la *aparición de la etapa imperialista y de sus manifestaciones económicas* (creación de monopolios, exportación de capitales, colonización), *políticas* (surgimiento de movimientos nacionalistas y políticas expansionistas) y *sociales* (aparición de movimientos obreros). Mediante la ubicación en el mapa de una serie de consecuencias y acontecimientos históricos ligados a lo anterior, se declara la *Primera Guerra Mundial*, que lleva al capitalismo a una *crisis*. En este mapa se identificaron 10 niveles jerárquicos, así como 16 relaciones proposicionales válidas y 11 ejemplos. En el mapa aparecen tres conexiones cruzadas válidas, que interrelacionan las manifestaciones económicas, políticas y sociales que desembocan en la citada guerra mundial, además de una cuarta conexión, que es la que enlaza este tema con el de la unidad siguiente: la crisis del capitalismo. El puntaje total es de 117.

Segunda Unidad: Este mapa conceptual se estructuró alrededor de las *crisis política y económica del capitalismo en el periodo que va entre la Primera y Segunda Guerra Mundial (1914-45)*. Destaca las pugnas entre las naciones imperialistas, el surgimiento de nuevas ideologías (comunismo, fascismo, nazismo), así como la visión taylorista de los procesos de producción y el surgimiento de la sociedad de consumo. Todos estos procesos históricos se vinculan a la *crisis económica de 1929*, y se explica cómo desembocan en la Segunda Guerra Mundial. El mapa ofrece 11 niveles jerárquicos, donde se incluyen 11 relaciones proposicionales y 9 ejemplos de acontecimientos históricos

ilustrativos del periodo. Hay tres conexiones cruzadas significativas que vinculan los aspectos políticos, ideológicos y económicos con la crisis del 29, así como una cuarta relación cruzada que vincula esta etapa histórica con la siguiente, la aparición del llamado mundo bipolar. El mapa obtuvo una calificación de 115.

Tercera Unidad: Debido a la diversidad y complejidad de los procesos y acontecimientos históricos que se quería incluir sobre la *formación de los bloques capitalista y socialista* que derivan en el llamado *mundo bipolar* y en la *guerra fría*, se elaboraron dos mapas conceptuales estrechamente relacionados.

El primero de ellos precisamente da cuenta del nuevo orden internacional que se origina con la formación de dichos bloques, y ejemplifica la creación de organismos internacionales (v.gr. OTAN) y tratados (vgr. Pacto de Varsovia) que aglutinan los intereses de determinadas naciones. Este mapa ofrece una serie de 8 relaciones válidas y de 6 ejemplos concretos, integrados en 6 niveles jerárquicos. Se ofrecen dos conexiones cruzadas a las que se les otorgó el valor de 2 puntos (debido a que no aglutinan grupos amplios de conceptos, más bien son específicas) y una conexión cruzada significativa que enlaza este mapa con el siguiente. El puntaje total de este mapa es de 58.

El segundo mapa para la tercera unidad del programa desarrolla el tema de la *guerra fría* como concepto clave. Abarca los procesos que conducen al armamentismo, al llamado equilibrio del terror y la lucha por las zonas de influencia en los países del Tercer Mundo. Involucra el surgimiento de la organización de los países no alineados y la crisis hegemónica de los bloques capitalista y socialista, que conduce a la coexistencia pacífica entre ambos, a la caída del bloque socialista y a una fuerte crisis en el sistema capitalista tardío. En este mapa se detectaron 9 relaciones proposicionales y 6 ejemplos, ubicados en 8 niveles jerárquicos. Se validaron 2 conexiones cruzadas específicas (dos puntos por cada una) y una conexión cruzada significativa (10 puntos). La calificación total es igual a 69 puntos.

Cuarta Unidad: Corresponde a la última unidad del programa y en ella se pretende ubicar al alumno en el momento histórico que actualmente estamos viviendo. Este mapa se caracteriza porque ofrece una gran cantidad de ejemplos (22) de acontecimientos históricos recientes que dan cuenta de procesos como la carrera armamentista, la quiebra del estado benefactor y la aparición del neoliberalismo, las consecuencias de la caída del bloque soviético, etcétera. También es interesante porque ubica a México en el contexto de los países del orbe y de los procesos más importantes que lo afectan hoy en día: el TLC, la globalización de la economía, la política estadounidense e inglesa. El mapa ofrece 6 niveles jerárquicos, 5 relaciones válidas, 22 ejemplos y una conexión cruzada significativa que interrelaciona la política y los acontecimientos de varias naciones (México, EUA, URSS e Inglaterra) para ilustrar el neoliberalismo. La puntuación de este mapa es de 69.

De conformidad con lo reportado por los profesores que participaron en la formación docente, el empleo de este tipo de mapas conceptuales constituyó un apoyo valioso en el trazado de la ruta de aprendizaje buscada en los alumnos, así como en la extracción del significado del propio contenido curricular (expresado ya sea en el discurso de los profesores o en el de los textos escritos que utilizan para enseñar el tema). Con posterioridad a la experiencia de formación docente, ayudó a los profesores en la preparación de las exposiciones del tema y del plan de la propia clase, así como para preparar otros recursos didácticos o estrategias de enseñanza. También hay que reconocer que en el contexto real de la impartición de la clase, aunque todos los profesores reportaron utilizar los susodichos mapas, cada uno de ellos lo hizo de manera singular, dándole uno o varios usos didácticos.

Para cerrar esta sección, hay que insistir en que lo importante no fue la técnica en sí (la meta no era elaborar mapas conceptuales por sí misma), sino su empleo como innovación didáctica y el tipo de análisis del contenido curricular que permitió profundizar e integrar de manera grupal.

Planeación y conducción de la enseñanza

En esta sección se comentan los principales cambios e innovaciones introducidos por las profesoras de Historia en sus planes de clase y en su trabajo en el aula como resultado de su participación en la formación docente. En primer término, hay que decir que la información que se proporciona se apoya en la idea de que las ideas, actitudes y conocimientos de las profesoras nunca se presentaron como algo rígido ni estático, sino que por el contrario a lo largo de toda la investigación, desde sus inicios en la fase diagnóstica, estuvieron en un proceso constante de crecimiento y transformación. En ese sentido, no se puede ofrecer un panorama de blanco y negro que de cuenta del antes y después del programa de formación.

Ya se indicó que los principales referentes de lo que aquí se ofrece provienen de las entrevistas y cuestionarios aplicados a las profesoras, de los trabajos generados por éstas, así como de las videograbaciones⁴ en el aula y las relatorías del curso de formación docente.

⁴ El análisis de las videograbaciones desde el punto de vista de las teorías del análisis del discurso y la interactividad, rebasa los límites de esta tesis, pero se encuentra en proceso en el seno del proyecto de investigación desarrollado conjuntamente con B. García, M. Rigo, G. Hernández e I. Murlá, siguiendo la metodología propuesta por C. Coll, J. Orrubia y otros (1992, 1993).

Los elementos que se discuten intentan dilucidar en qué medida las profesoras se acercaron a una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y particularmente, si pudieron promover (o al menos lo intentaron deliberadamente) los procesos de traspaso gradual del control sobre el aprendizaje, ayuda ajustada y aprendizaje significativo del contenido curricular, que constituyen los elementos nodales de este enfoque (v. capítulo dos). En este sentido, la meta explícita de las profesoras en la segunda secuencia didáctica debería ser el lograr promover en sus estudiantes el dominio autónomo y autorregulado del aprendizaje, mediante la provisión inicial de un conjunto de ayudas y soportes pedagógicos, en el marco de unas prácticas de interacción socioeducativa particulares. Asimismo, dado el cariz que tomó el proceso de formación docente, también es importante establecer si se logró o no ofrecer a las maestras elementos potencialmente útiles para el análisis reflexivo de su práctica educativa.

En concordancia con lo anterior, se decidió tomar como referente de este análisis, eminentemente cualitativo, algunos de los indicadores que proponen Colomina y Onrubia (1996) y Onrubia, Lago y Pitarque (1996), integrantes del *Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa* dirigido por César Coll. Para estos autores, los docentes que consiguen apoyar de manera constructiva el aprendizaje significativo de sus alumnos son aquellos que, entre otras cosas, “ajustan de manera consistente el tipo y grado de ayuda a los progresos de éstos últimos (los alumnos) en la realización de la tarea, retiran de forma progresiva esa ayuda y promueven la asunción por parte de los aprendices de un grado cada vez mayor de autonomía y control del aprendizaje” (Colomina y Onrubia, 1996, p. 2). Los indicadores a considerar fueron los siguientes:

1. Las reglas de *participación social* que se emplean en la actividad conjunta profesor-alumnos, que se vinculan con las distintas formas de organización y gestión de la actividad. Aquí se revisa, por ejemplo, si el profesor organiza la clase mediante exposición magistral, trabajo individual, trabajo en equipos, exposiciones de los alumnos, etcétera, así como las reglas concretas de gestión y participación que definen el funcionamiento específico de los tipos de organización anteriores. Por ejemplo, es importante saber si los alumnos pueden o no preguntar durante la exposición del profesor o de los compañeros, si el profesor da o no ayudas personalizadas y pertinentes, si orienta o no el trabajo en equipo, etcétera. Lo importante es cualificar en qué medida estos aspectos contribuyen o no a los procesos de traspaso y al aprendizaje significativo.
2. La *apertura relativa de las tareas* que se proponen a los alumnos y de las consignas que las presiden. En este rubro es importante analizar el tipo de tareas que se proponen, “su grado de cierre o apertura, el margen de decisión que dejen a los alumnos en cuanto a los objetivos de la tarea, el producto final a obtener y los medios a utilizar para ello...” (Colomina y Onrubia, ob. cit. p.5).

Dadas las características y principios educativos del proyecto curricular del CCH, en este caso era importante determinar si las tareas se realizaban bajo el *control prioritario del profesor* (explicaciones, exposiciones) o bien dicho *control estaba depositado en los alumnos* (exposiciones, resolución independiente de problemas, desarrollo de proyectos y trabajos individuales y en equipo...) y en qué medida el traspaso del control podía considerarse progresivo o abrupto.

3. La *variedad y formas de tipos de ayudas* que ofrece el profesor y la variación de los mismos en función de la actuación de los alumnos. En este punto, dada su complejidad, se recurrirá a la discusión de los planes de clase de las profesoras, así como de los recursos didácticos elaborados en torno a éstos, en función de cómo fueron realmente utilizados en la enseñanza. Asimismo, es importante establecer qué hacen los docentes ante los errores y dificultades de los alumnos, si *clarifican y corrigen el proceso de aprendizaje* seguido en función de los problemas encontrados, si abren espacios para recapitular y reconstruir lo aprendido, etcétera.
4. Los *espacios y dispositivos de seguimiento*, de obtención de información y de valoración de la actuación de los alumnos. En este caso, por ejemplo, sería importante analizar si el profesor detiene las intervenciones y hace preguntas a los alumnos para comprobar su comprensión, si supervisa o no el trabajo individual y por equipos, si ofrece o no retroalimentación atingente, si obtiene producciones variadas y parciales de los alumnos que le permitan explorar su avance, o si sólo se concreta a aplicar exámenes finales.
5. La *participación e implicación de los alumnos* en el desarrollo de las actividades y tareas del aula. Ello requiere explorar la disposición de los alumnos por el logro de un aprendizaje significativo, así como la posibilidad de asumir de manera autónoma la responsabilidad por su propio aprendizaje. Asimismo, es importante valorar si los alumnos pueden plantear sus dudas, bloques y dificultades, si hacen propuestas y sugerencias, si sus intereses se ven reflejados en las tareas que se les piden, etcétera.

Tomando como base lo anterior, a continuación se ofrecen una serie de comentarios acerca de los cambios mostrados por las maestras entre la primera y segunda secuencia didácticas.

Profesora 1

Durante la primera secuencia didáctica, esta profesora, trabajando con el Grupo 1, estableció una forma de trabajo basada en exposiciones temáticas de los alumnos organizados en equipos (4 a 6 integrantes), para posteriormente abrir una sección de comentarios, preguntas y aclaración de dudas sobre dichas exposiciones. En la sección 6.1, cuando se discutió la planeación elaborada por ella, se enfatizó el gran peso que otorga a los procesos de comprensión de textos

de autores originales. Se observó que los alumnos exponían, en su mayoría, sentados en su lugar y se concretaban a leer en sus cuadernos los apuntes o resúmenes elaborados sobre los textos solicitados; en no pocos casos era una lectura donde reproducían fragmentos literales y en algunos se notaba que no estaban comprendiendo lo que leían (por ejemplo, un alumno lee "cladiscopio" en vez de "caleiscopio" y nadie lo corrige). Era evidente que la labor de "equipo" se limitaba a repartirse los subtemas a exponer o las páginas de la lectura que le correspondían a cada quien. La atención de los compañeros de grupo era oscilante, aunque la profesora permitía o solicitaba que plantearan preguntas al final de las exposiciones. Los estudiantes básicamente preguntaban para clarificar los conceptos nodales vertidos en las exposiciones ("*¿Qué es oligarquía?*", "*¿Qué es la burguesía?*"). En el segmento donde se realiza la discusión, la profesora promueve bastante la intervención del grupo a través de plantear preguntas a los estudiantes y mediante la resolución de sus dudas. Lo que más inquieta a los alumnos es el conocimiento relacionado con lo que sucede en México.

En la sesión del programa de formación docente donde se discutió la videograbación de esta profesora y su grupo, el análisis que hizo el equipo docente con apoyo de la investigadora, permitió centrar algunos problemas importantes en la dinámica de trabajo realizada.

El esquema de organización básico de la actividad planteado por ella se basó en las exposiciones de los alumnos y el trabajo en equipo. Aunque esto promueve en teoría la participación "activa" de los alumnos, en la dinámica real se observaron limitantes importantes a los procesos de traspaso y aprendizaje significativo.

La actividad se planteaba casi de lleno bajo el control de los alumnos, el traspaso era más bien abrupto, puesto que los espacios de supervisión, modelado o retroalimentación tanto de la preparación como de la presentación de los estudiantes ante la clase eran escasos. No había seguimiento del proceso de trabajo al interior de los equipos, a menos que los alumnos pidieran una consulta específica, por lo que básicamente la maestra atestigua el resultado y no el proceso. La comprensión de los textos solicitados se dificultó bastante a los alumnos, y como resultado las exposiciones mostraron en varias ocasiones un aprendizaje más reproductivo que significativo, no obstante que la profesora les llegó a decir cuando estaban exponiendo "*Más que leer, dí qué puntos resaltarías*".

Fue interesante notar que las ayudas del profesor (básicamente sus explicaciones y resolución de dudas o errores concretos) se postergaban al final de las presentaciones. Por ejemplo, un alumno que tuvo una duda exclamó en el momento "*¿Ya podemos preguntar?*" y la profesora le respondió "*Hasta que terminen las exposiciones*". Este alumno ya no preguntó nada posteriormente.

Aún así, la mayor riqueza del episodio de enseñanza residió en el intercambio o interacción que la maestra logró establecer en la sección de aclaraciones y preguntas, donde ella tenía un mayor control de los aprendizajes y sus estudiantes experimentaron mayor apertura al poder plantear sus dudas. Un momento clave de la secuencia didáctica fue la actividad de recapitulación y síntesis del tema, donde la maestra planteó preguntas muy importantes que permitieron discutir las concepciones erróneas que había detectado en el grupo (por ejemplo, cuestionó si era lo mismo "imperio monárquico" que "imperialismo", preguntó sobre la influencia de Estados Unidos en México, sobre lo que es un capitalismo dependiente subdesarrollado...).

La profesora concluyó que para la segunda secuencia didáctica, tenía que replantear su forma de trabajar en los siguientes aspectos:

- 1. Además de las antologías o guías de lectura para esta asignatura, acompañarlas con materiales didácticos que sean atractivos al estudiante y que sean comprensibles, como por ejemplo, los mapas, las líneas de tiempo, los cuadros, redes o mapas conceptuales, etc.*
- 2. Que el maestro tenga claro los conceptos previos que se necesitan trabajar para cualquier tema del programa de Historia Universal, y que además realice una explicación general e introductoria al tema, acompañada de la explicación de recursos didácticos.*
- 3. Presentarle a los estudiantes por lo menos la lectura de los textos, acerca del tema, de una manera general, accesible a su lenguaje y su formación académica hasta el momento...*
- 4. Por último, llevar a cabo un trabajo de integración en el grupo y llegar a conocer los conceptos significativos que tienen los alumnos para conocer determinados temas, esto nos permite...como lo diría Novak, poder negociar con los alumnos el grado de comprensión de los problemas sociales."*

En la segunda videograbación sobresalen los cambios suministrados en los aspectos mencionados: mayor supervisión y seguimiento de los alumnos para preparar y exponer los temas, modificaciones en lo que entendía como trabajo en equipo, para acercarlo más a una estructura cooperativa, e introducción de más recursos didácticos (v.gr. mapas conceptuales, mapas geográficos, cuadros sinópticos) y apoyos a la comprensión de los textos (preguntas y guías de lectura). Le pareció sumamente importante, y un poco sorprendente, que los estudiantes mencionaran que lo que más les ayudaba a aprender eran "las explicaciones y resolución de dudas de parte de la profesora" (v. apartado donde se analiza el instrumento de actitudes), por lo que decidió reforzar "la participación del maestro para explicar el tema y las dudas". Asimismo, y a pesar de las deficiencias de los alumnos en las exposiciones, la profesora las rescató de nuevo, puesto que le parecía en sí un avance "el que la mayoría de ellos lograron expresarse de manera oral".

La profesora planteó en esta segunda ocasión (con el Grupo 4), variantes importantes en su metodología de trabajo. En una primera parte de la secuencia didáctica, realizó la presentación introductoria del tema, posteriormente organizó al grupo en equipos para realizar un trabajo de discusión supervisada de los materiales de lectura, a fin de que en la siguiente sesión, los alumnos expusieran el resultado de este trabajo, empleando cuadros sinópticos, fichas bibliográficas, resúmenes, etcétera. Aunque la calidad de las exposiciones de los alumnos fue mejor en relación a la primera toma de datos (gracias a la preparación supervisada de parte de la profesora) aún distó mucho de ser la óptima. Hubo tres actividades de aprendizaje que, a nuestro juicio, resultaron las más representativas de esta segunda etapa, puesto que permitieron cristalizar los postulados constructivistas en aras de un aprendizaje más significativo:

- En relación a las lecturas asignadas, la profesora planteó una serie de conceptos principales y procesos históricos (v.gr. doctrina Monroe, Imperio Británico, liberales y conservadores, oligarquía, colonialismo, explotación...) y los alumnos de manera individual, tenían que elaborar fichas de trabajo donde explicaran el concepto y además mencionaran uno o más acontecimientos históricos relacionados a los mismos.
- De manera individual, se les pidió que en el lapso de una semana, recortaran del periódico una noticia donde se ejemplificara la presencia del imperialismo o sus efectos en México y Latinoamérica y que incluyeran al calce un comentario personal donde justificaran la elección de dicha noticia. A manera de ilustración, se eligieron noticias como las siguientes: *"México, primera opción de inversión para Estados Unidos"*, *"Prestó el BID 6 mil 765 mdd el año pasado"*, *"Divergencias Canadá-EU sobre Cuba"*, *"Exigen respeto a los indígenas"*, *"Inicia transmisiones directas desde Cuba la cadena CNN"*.
- Por equipos, previa discusión asesorada por la profesora, se elaboró un ensayo en un máximo de tres cuartillas, donde los estudiantes explicaron los efectos económicos, políticos e ideológicos del imperialismo.

Consideramos que estas actividades son las principales responsables de que en el postest de la segunda secuencia, los alumnos hayan mostrado resultados más favorables en la adquisición de conocimientos de orden conceptual, así como en el rubro de la comprensión significativa de situaciones cotidianas (v. apartado 6.2). En términos generales, se cumplió el principio constructivista de destinar más tiempo y con mayor profundidad al aprendizaje del tema. La propia maestra lo vio así:

"Considero que la planeación de esta unidad, acerca del Imperialismo, tiene una didáctica constructivista, ya que se parte de la concepción del aprendizaje donde los estudiantes ponen en juego su responsabilidad para el trabajo, además del esfuerzo que tienen que hacer para relacionar los conocimientos históricos con

conceptos y con su vida cotidiana...considero que la teoría Constructivista me permite organizar de manera sistemática y coherente a los objetivos que se fijan en el programa ...y posibilitar los programas de apoyo a este curso en el sentido de cómo motivar a los alumnos, y además el cómo y qué evaluar de las actividades de aprendizaje...el cómo y qué enseñar."

Finalmente, como proyecto didáctico personal, la profesora decide generar un paquete didáctico de apoyo a la comprensión de lectura de los textos que se trabajan en el programa de la asignatura. Esta labor está en proceso, aunque en su fase final.

Profesora 2

Esta profesora trabajó en la primera secuencia didáctica con el Grupo 2, habiendo organizado la clase en un esquema de exposición magistral en la que intercaló episodios donde hizo preguntas a los alumnos y aclaró sus dudas. Ya habíamos visto (v. sección 6.1) las razones de la maestra para preferir ser ella la que toma el control de la actividad y el por qué utiliza poco el recurso de la exposición en equipos de parte de los alumnos. Sin embargo, los alumnos podían preguntar abiertamente durante la exposición de la maestra y al igual que en los otros dos casos, los alumnos valoraron mucho sus "explicaciones y resolución de dudas". Aunque planteó una variedad de tareas y utilizó diversos recursos didácticos (apuntes en el pizarrón, mapas geográficos, ejercicios de evaluación formativa...) el control prioritario estaba en la profesora y su labor se enfocó sobre todo a la comprensión conceptual del tema. El tipo de preguntas que planteaba al grupo buscaba promover la reflexión del conocimiento que se enseña: "*¿Qué diferencias ven entre la colonización del siglo XVI y del siglo XIX?, ¿España y Portugal son imperialistas?, ¿Qué diferencias hay entre capital bancario y financiero?, ¿El que los países imperialistas nos presten capital y fábricas es por lo buenas personas que son?, ¿El que ustedes tomen conciencia de ello es importante?..."*

En esta secuencia planteó un ejercicio que, según reportes posteriores de los alumnos, apoyó mucho la comprensión del tema: presentó una serie de conceptos, acontecimientos, personajes, naciones, etcétera en cartulinas, y pidió a los alumnos que buscaran pares asociados y explicaran la relación (por ejemplo, una cartulina decía "transnacionales" y otra más, la que se debía asociar a la anterior, decía "Bimbo, Coca Cola, Ford", otro ejemplo era "Bélgica" y "Congo"). Por otra parte, recuérdese que en esta etapa, esta profesora fue la que logró un mejor aprendizaje en la sección de conocimientos del tema.

Sin embargo, en el análisis que se hizo de la clase impartida, el grupo docente y la profesora llegaron a considerar que faltaba depositar más control por el aprendizaje en los alumnos, sin que ello demeritara los apoyos didácticos y las explicaciones de la maestra. También en este caso se planteó la necesidad de

profundizar en las explicaciones, de tratar explícitamente las concepciones erróneas de los alumnos y de iniciar el tema enlazándolo con los conceptos supraordinados de capitalismo y modo de producción. En la planeación de la segunda secuencia didáctica, la profesora propuso una serie de cambios, que en sus propias palabras expresó así:

“Se trató de tomar en cuenta los planteamientos hechos en el curso de formación docente; entre ellos se vió la necesidad de una planificación previa:

- *se señalaron objetivos.*
- *se repartió el tema a un equipo para su preparación previa.*
- *se fijaron lecturas previas, también actividades.*
- *se señalaron conceptos previos necesarios para una mejor comprensión del tema*
- *se elaboró una red conceptual.*
- *se seleccionó una lectura y guía de la misma.*
- *se elaboró una “sopa de letras” para obtener una recapitulación de los puntos tratados, tanto por los alumnos como por mí.*
- *se prepararon acetatos y mapas para clarificar el tema.”*

En la segunda secuencia didáctica, donde trabajó con el Grupo 5, la profesora reforzó la impartición del tema de dos maneras: pidió que los alumnos participaran con exposiciones en equipo, supervisadas por ella, e introdujo una diversidad de recursos didácticos para apoyar la comprensión y aplicación de los contenidos. En particular, destacan el manejo que hace de los mapas conceptuales, la lectura guiada del tema, la elaboración de un mapa geográfico y lo que llamó la “sopa de letras”. Esta actividad, que los alumnos resaltaron como muy significativa para su aprendizaje, consistió en la presentación de una especie de crucigrama donde los estudiantes tenían que encontrar “palabras ocultas” relativas al tema del imperialismo, partiendo de una serie de enunciados del tipo: “Primera nación imperialista en Europa”, “Ideólogo que definió al imperialismo como la fase superior y última del capitalismo”, “Es todo aquello que nos aporta una ganancia”, “Una de las más grandes empresas transnacionales estadounidenses”.

Respecto a su participación en la experiencia de formación docente, la profesora opinó lo siguiente:

“Me fue de suma utilidad la lectura de la antología trabajada en el curso impartido, ya que permitió ampliar el conocimiento respecto al Constructivismo, actividades de planeación, mejoramiento de la didáctica utilizada y también la importancia de la evaluación en este proceso de aprendizaje, la cual no solamente se trata de una calificación numérica, sino de una evaluación constante que permita una valoración cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, considero que aún me falta profundizar en el conocimiento del mismo y para ello acudiré a una asesoría con las profesoras Frida Díaz Barriga e Irene Muriá.”

Como proyecto personal, la profesora planteó el diseño de un paquete de estrategias para la enseñanza constructivista de la Historia, en el que incluye recursos como los trabajados en esta segunda secuencia (mapas conceptuales, mapas geográficos, lecturas guiadas, ejercicios de evaluación y recapitulación) y algunos más (ilustraciones e historietas).

Profesora 3

Durante la primera secuencia didáctica, al trabajar con el Grupo 3, esta profesora organizó la actividad mediante exposiciones de los alumnos y segmentos donde se planteaban preguntas y se clarificaban dudas. En ese sentido, recurrió a un sistema similar al de la primera profesora. No obstante, ella introdujo el tema mediante una exposición breve, donde centró el mismo alrededor de una serie de preguntas sobre cómo interfiere el imperialismo en la economía, los estilos de vida, la forma de pensar, etcétera, de las personas.

Las exposiciones de los estudiantes, en general, adolecieron de lo que ya se ha dicho: muchas de ellas en realidad eran monólogos, los compañeros no estaban atentos, no hacían preguntas, y los expositores leían sin comprender extractos literales. Sin embargo, en este grupo se encontró más dinamismo en el sentido de que se pidió a los estudiantes que llevaran algún apoyo didáctico para su exposición. Así, se presentaron mapas geográficos (*Europa antes y después de la Segunda Guerra Mundial, alianzas entre las naciones durante dicha guerra, el imperialismo en América Latina...*) así como una serie de cartulinas donde se centraron definiciones y hechos principales relativas al tópico que le tocó exponer a cada equipo (*El imperialismo en la revolución social china, el imperialismo en Rusia durante los siglos XIX y XX, la intervención imperialista en la Primera Guerra Mundial, el concepto de monopolio...*). La profesora es plenamente consciente de las deficiencias en las exposiciones, aunque considera que el menos es favorable que "al inicio les daba pena hablar ante sus compañeros, lo que lograron superar".

En la segunda sesión, debido a la temática de las exposiciones (*El imperialismo y los monopolios en México*), se incrementó notablemente la atención y participación de los estudiantes, a la vez que se modificó la índole de las exposiciones de éstos. En este caso, la profesora había pedido con una semana de antelación que los alumnos eligieran un monopolio (*Pepsi, Televisa, McDonalds, Aurrerá, Pemex*) y que investigaran de quién era, qué aspectos abarcaba, que empresas lo componían, cuánto capital manejaba, etcétera. Ella misma dijo no haberles dado mayor información de dónde o cómo buscar, pues esa era responsabilidad de cada quien. Las exposiciones en este caso fueron menos literales que las primeras, los alumnos enfrentaron la exigencia de realizar una síntesis personal para poder explicar en qué consistía el monopolio en cuestión. La profesora los conminó a decir por qué cada uno de ellos era un

monopolio, lo que permitió al grupo entender el concepto. En particular, destacó la calidad de la presentación de uno de los alumnos (en tiempo, en pertinencia de la información que obtuvo, en calidad de las explicaciones que dio). Al finalizar los bloques de exposiciones, la profesora retomó y aclaró dudas, a la par que lanzó al grupo una serie de preguntas de reflexión (*¿Quiénes resultan los principales beneficiados en estas empresas monopólicas?, ¿Qué pasa con las pequeñas empresas locales de un país pobre?, ¿Ante la caída del socialismo, hay alguna opción, cuál?...).*

En la revisión de esta secuencia didáctica, la profesora y los compañeros del grupo de formación docente comentaron que un problema evidente fue la existencia de muchos "minitemas", que las exposiciones de los alumnos parecían "cápsulas informativas", que faltó un hilo conductor y una actividad de recapitulación e integración entre la primera y segunda parte de la secuencia didáctica. Nuevamente, se criticó la heterogeneidad de las exposiciones de los estudiantes y la necesidad de mayores apoyos del docente a los mismos.

En consecuencia, para la segunda secuencia didáctica la profesora decide reforzar los aspectos anteriores e introducir una serie de estrategias didácticas y actividades que promuevan un aprendizaje más significativo del tema. Ella fue quien coordinó el trabajo de elaboración de un nuevo programa operativo para la asignatura de segundo semestre, así como el diseño de la secuencia de mapas conceptuales por unidad temática que se discutió en el apartado anterior. Así, el material con que guía la nueva impartición del tema, donde incluye sus previsiones de planeación de la secuencia didáctica, es el citado programa operativo.

En dicho programa, se establece que el foco de interés sigue siendo la comprensión de las características del imperialismo y de los efectos políticos, económicos y sociales de la expansión neocolonial, pero que a la par es importante que se identifiquen las nuevas potencias y se precisen los cambios políticos en el mundo de la época (1870-1914). Como actividades de aprendizaje principales se incluyó la elaboración de un glosario que permitiera asegurar la comprensión teórica del tema (recuérdese que en la primera secuencia didáctica, su grupo es el que sale más bajo en el rubro de adquisición de conceptos). También trabajó una serie de líneas de tiempo y mapas histórico-geográficos con la intención de ubicar los principales acontecimientos y los cambios territoriales de la época, así como los bloques de alianzas entre naciones. Como actividad extraclase envió a los alumnos a ver la película "*El último emperador*", y aunque se tenía prevista la lectura de la novela "*Mil Novecientos*", ésta no se realizó.

En la impartición del tema, ella misma inició con una amplia explicación, apoyada en el mapa conceptual de la unidad, y centró las diferencias principales entre los conceptos que se había visto estaban ligados a las principales concepciones erróneas de los alumnos (v.gr. diferencias entre *imperialismo* o

neocolonialismo y colonialismo, entre sindicato obrero y sindicato monopólico...). Los tópicos de las exposiciones de los alumnos guardaban congruencia con los contenidos del mapa conceptual de la unidad (v.gr. *la unificación alemana e italiana*).

En este grupo, el sexto de la muestra, se desarrolla el subtema de la introducción del imperialismo en México en la época porfiriana. Los alumnos presentan gráficas y tablas con información acerca de la participación de empresas extranjeras en transportes, minería, petróleo, bancos, electricidad, teléfono, etcétera. La profesora cuestiona atinadamente a los alumnos a fin de que puedan rastrear los orígenes de empresas actuales como *Telmex* y *Pemex*, y los cuestiona abiertamente sobre si son realmente "*empresas netamente mexicanas*", confrontándolos con información acerca de la participación en las mismas de capitales extranjeros. Posteriormente, otro equipo de alumnos presenta ejemplos concretos de monopolios en México: *IMP, Walmart, Pepsico, Telmex*, siendo interesante que algunos alumnos emulan a la profesora y elaboran sus propios "mapas conceptuales" (en realidad, redes y esquemas en su mayoría) para explicar el contenido.

Una actividad muy significativa, que la profesora dejó de tarea la clase anterior y que en ésta se presenta ante el grupo, es la lectura de algunos ensayos elaborados por los alumnos en lo individual, con el tema "*Cómo me afecta a mí el imperialismo*"; aunque los escritos son heterogéneos, en su mayoría se nota una comprensión significativa del tema, que a nuestro parecer es lo que permitió a los alumnos responder correctamente la sección de la prueba de conocimientos donde se les pedía un ejemplo de la penetración imperialista en los jóvenes de los países tercermundistas. Algunos alumnos comentan que les gustó mucho esta actividad. La profesora cerró el tema haciendo una recapitulación del mismo y cuestionando la noción de Historia que estaban trabajando en el curso.

En esta profesora en particular se notaron cambios muy favorables en varios rubros; principalmente en los apoyos y supervisión directa y "en el momento" que ofreció a los alumnos. Asimismo, hizo un esfuerzo marcado por retomar reiteradamente el conocimiento previo de los estudiantes para establecer "puentes cognitivos" con el contenido curricular de esta unidad. Finalmente, se observó un abordaje directo de las preconcepciones de los alumnos y un énfasis en la discusión de la propia realidad de los estudiantes y de nuestro país. La profesora reporta como principales logros en sus alumnos los siguientes:

"...algunos alumnos quedan bastante convencidos que esta forma de ver la Historia les dice mucho más que aprender de memoria datos y repetirlos sin encontrar algún sentido. Otros alumnos hacen que entienden, pero en realidad siguen siendo memorísticos...(lograron ubicar que) nos encontramos viviendo dentro del capitalismo...que una de las características de este modo de producción son sus crisis y que éstas se expresan de distintas formas: guerras

armadas, colapsos económicos, etc...se estableció la conexión con la forma en que México se ve afectado en la actualidad.”

Finalmente, el proyecto personal de esta profesora consistió en un paquete de apoyos didácticos al curso, donde integró las líneas de tiempo, mapas conceptuales y mapas geográficos elaborados. Hay que mencionar, tal como se anotó en las secciones respectivas, que es en esta maestra donde se notaron cambios más significativos en el aprendizaje de sus estudiantes al contrastar la primera versus la segunda secuencia didáctica. Como pudo verse, logró avances muy importantes en la comprensión de los conceptos del tema así como en algunas habilidades de dominio. De hecho, ella comentó al finalizar la impartición de la segunda secuencia didáctica: *“Siento que no soy la misma, enseño de otra forma...si llego a reprobar a algún alumno, éste comprende bien por qué y hasta me lo agradece, sabe lo que no hizo, lo que no sabe...”*

6.4 Síntesis de resultados principales

Pensamiento del profesor y práctica docente

- Las profesoras sustentan su práctica docente en su formación disciplinaria (fundamentalmente marxista), en sus propias vivencias como alumnas-docentes, en los saberes didácticos que han construido en la práctica y en los principios del proyecto curricular del Colegio. En mucha menor medida, se apoyan en teorías o técnicas psicológicas o pedagógicas, que apenas recuerdan.
- La postura historiográfica predominante es el marxismo, con la incorporación reciente de la escuela annalista, lo que las lleva a privilegiar el desarrollo de la criticidad y la conciencia social en el alumno como metas de la enseñanza de la Historia.
- Se encontraron diferentes estilos de planeación preactiva e interactiva entre las tres profesoras (centrado en el desarrollo de habilidades de comprensión de textos históricos; en la enseñanza de conceptos explicativos mediante apoyos didácticos; y en el desarrollo del autoaprendizaje mediante exposiciones y participación de los alumnos). Tal como se reporta en la literatura, dichas planeaciones no se ajustan a los modelos racionales de sistematización de la enseñanza basados en objetivos (los cuales las profesoras conocían).
- En el discurso aparecieron algunos rasgos contradictorios de la "docencia del sentido común" o "pensamiento espontáneo" del profesor, relacionados principalmente con el fracaso escolar, las actitudes y habilidades de los alumnos y el manejo del conocimiento previo.
- Las principales fuentes de "malestar docente" detectadas fueron: la falta de tiempo para profundizar e innovar, la sobrecarga de trabajo, los grupos numerosos, la acumulación de exigencias hacia el docente y la incertidumbre ante el reciente cambio curricular.

Representación del conocimiento y preconcepciones

- Durante la primera secuencia didáctica, las profesoras definieron y enseñaron el tema centrándose en conceptos propios de la economía política marxista, mientras que en la segunda secuencia didáctica adicionaron información sobre los aspectos sociales, culturales e ideológicos del tema, tratando de darle mayor significado, sentido y funcionalidad.
- Se observa una concordancia creciente entre las representaciones (redes semánticas y proposiciones) de los expertos (profesoras) y los novatos (alumnos) como resultado de la enseñanza recibida. Sin embargo, los alumnos no llegan a mostrar la complejidad en la organización ni la profundidad del conocimiento que muestran sus profesoras; en el primer caso, el conocimiento puede caracterizarse como eminentemente descriptivo, mientras que en el segundo, es más explicativo, estructural y multicausal.

- Se identificó un serie de preconcepciones o conocimientos erróneos sobre el tema (v.gr. las confusiones entre imperialismo-modo de producción, imperialismo-imperio, imperialista-emperador, colonialismo-neocolonialismo, sindicato obrero-sindicato monopólico, etc.), que desaparecieron en su mayoría como resultado de la enseñanza recibida, sobre todo en la segunda secuencia didáctica pues se trabajaron explícitamente.

Aprendizaje significativo de conceptos y habilidades de dominio

- En la primera secuencia didáctica se observa que los estudiantes aprenden principalmente los *conocimientos* centrales del tema y no avanzan en lo referido a las *habilidades de dominio*. Se encuentran diferencias marcadas en el tipo de aprendizajes logrados en función del profesor. Considerando el total de la prueba, los alumnos adelantan del pretest al postest, pero su rendimiento es bajo.
- En la segunda secuencia didáctica, posterior al programa de formación docente, los estudiantes avanzan del pretest al postest tanto en la sección de *conocimientos* como en la de *habilidades de dominio*. Sin embargo, respecto a dichas habilidades, los avances se ubican principalmente en la comprensión significativa de situaciones cotidianas y sólo en un grupo en pensamiento crítico, mientras que en ubicación temporal no avanza ningún grupo.
- Al comparar estadísticamente las dos secuencias didácticas, se observa que en todos los conceptos, habilidades y secciones evaluadas, la segunda toma de datos muestra resultados superiores a la primera, lo que avala los efectos de la formación docente recibida.
- Al tratar de clasificar las variables estudiadas mediante un análisis de cúmulos, se pudieron diferenciar varios clusters o agrupamientos, siendo dos los más relevantes: el primero que agrupa los objetos-variables relacionados con el "aprendizaje significativo y la comprensión del tema" y un segundo cluster donde se ubican las "habilidades de dominio" propias del aprendizaje de la Historia, sucediendo que el factor profesor está asociado en mayor grado a este segundo agrupamiento. Los datos fueron corroborados en un escalamiento multidimensional, mientras que una prueba de regresión múltiple indicó que las tres variables que permiten predecir significativamente los resultados de los alumnos son el aprendizaje de conocimientos declarativos, el de habilidades de dominio y el profesor.

Actitudes hacia la enseñanza

- De manera global y considerando los resultados del diferencial semántico, los tres grupos de la primera secuencia didáctica evaluaron favorablemente el tema y dijeron que era de utilidad pero difícil. En contraste, en la segunda secuencia didáctica, los otros tres grupos también dijeron que el tema era motivante y útil, pero además dejaron de percibirlo como difícil.

En relación a qué "les gustó más" y qué "les ayudó más a aprender", en ambas tomas de datos los alumnos destacaron las explicaciones y resolución de dudas ofrecidas por las profesoras, por encima de las actividades de aprendizaje "activo" o "autodidacta".

- Más de la mitad de los alumnos hacen sugerencias de cómo mejorar la enseñanza que reciben; básicamente solicitan más directividad del profesor, apoyos didácticos, actividades extraclase y ejemplos concretos de lo que se enseña.
- Se notaron dificultades en los alumnos para precisar el tipo de dificultades que tuvieron en el aprendizaje del tema, así como confusión respecto qué y cómo se les había evaluado.

Formación docente

- Tomando como referentes los mapas conceptuales elaborados por las profesoras para apoyar la enseñanza y el diseño curricular del programa del curso, se encontraron importantes avances en cuanto a: a) una mayor riqueza conceptual, organización y diferenciación progresiva de los contenidos que se enseñaron; b) se articularon distintos contenidos históricos: categorías estructurales centrales, procesos históricos y hechos históricos específicos; c) se enlazaron las diversas unidades didácticas de la materia integrando los aspectos anteriores en ejes cronológicos; d) se realizó un trabajo conjunto del colectivo docente que dio respuesta a una necesidad auténtica planteada desde la realidad del aula.
- Se notó una mejora en determinadas habilidades docentes: planificación de la enseñanza, trabajo en equipos cooperativos, asesoría y retroalimentación a los alumnos, enseñanza más significativa de algunos conceptos, manejo deliberado de preconcepciones, diseño y empleo de apoyos didácticos. En síntesis, se trabajó un ajuste de la ayuda pedagógica más pertinente y una cesión y traspaso del control más graduado.
- Se derivaron proyectos personales y colectivos de apoyo psicopedagógico de orientación constructivista, con la participación de las tres profesoras estudiadas más otros docentes que participaron en la experiencia de formación y se conformó un grupo de trabajo que a la fecha permanecía dando continuidad a dichos proyectos.

Capítulo 7

Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones principales que se desprenden del estudio realizado, tomando como eje de la discusión los propósitos que se perseguían en el mismo, así como los referentes conceptuales sobre los cuales se construyó el trabajo. Así, se enfatiza en lo relativo a los profesores: su pensamiento didáctico, su forma de representar el contenido curricular que imparten, su participación en la experiencia de formación y los principales cambios posteriores a dicha experiencia. En relación a los alumnos, el interés se centra en las ideas, conocimientos y habilidades con que llegan al aula y en la forma cómo éstas se transforman como resultado de su participación en el acto educativo. Por otra parte, nos interesa acotar tanto las aportaciones como limitantes de nuestro estudio, así como ofrecer una serie de sugerencias para ampliar a futuro este ámbito de investigación e intervención educativa.

En primer término, respecto al estudio del pensamiento de los profesores y a sus estrategias de planeación y enseñanza, encontramos que el enfoque disciplinar o historiográfico de los profesores influyó de manera muy importante en su pensamiento didáctico y en sus prácticas en el aula. Tanto en el caso de las tres profesoras que se estudiaron al detalle como en el de los demás docentes que participaron en la formación docente, observamos que su orientación, predominantemente marxista-leninista con apoyo en la escuela de los Annales, los condujo a privilegiar el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la sociedad actual por encima de la adquisición de conocimientos factuales, así como a tratar de cambiar la concepción de la Historia con que llegan los alumnos de sus estudios secundarios. Estos resultados, acordes a lo encontrado en los estudios de Guimerá (1993) y a los del grupo de D. Kuhn (1984; 1989; 1994), indican asimismo el importante peso que adquieren los supuestos epistemológicos de los sujetos de la educación a la hora de decidir qué y cómo se enseña o se aprende.

En otro momento del escrito ya se comentó la gran dificultad que plantea a los docentes el "cambio de base epistemológica" en sus alumnos respecto a la Historia; es decir, promover el abandono de la visión del conocimiento histórico como algo absoluto, acumulativo, factual y personalista, para acercarlos a una visión de un conocimiento relativo, sujeto a interpretación y validación de evidencias y argumentos. De hecho, el enfoque manejado por los profesores del estudio es el de la enseñanza de una serie de categorías explicativas estructurales, que se traducen en conceptos y explicaciones multi-causales, vinculados a posturas teóricas bien definidas (marxista y annalista), donde se requiere un análisis del contexto o condiciones particulares bajo las que ocurren los hechos y procesos históricos.

En buena medida, aunque no en condiciones ni con resultados óptimos, los profesores lograron un primer acercamiento de sus alumnos a dicho enfoque. Las respuestas de los estudiantes a los diversos instrumentos aplicados así lo atestiguan, en el sentido de que recurren mucho menos al dato o a la mención de los protagonistas de determinados hechos históricos y en cambio intentan (aún con una serie de claras deficiencias) ofrecer explicaciones estructurales, definir conceptos complejos, categorizarlos, compararlos.

A pesar de que en la perspectiva asumida por los docentes respecto a la enseñanza hay una gran apertura al aprendizaje activo, al autodidactismo, al desarrollo de la criticidad y autonomía, estos principios, que rigen desde sus orígenes el currículo del Colegio, no fueron tomados directamente de las teorías constructivistas, aunque convergen con las mismas en términos generales. Se indicó (v. capítulo cuatro) que los principios pedagógicos de este proyecto educativo se tomaron en los setenta de los pronunciamientos de la UNESCO sobre la necesidad de una educación permanente a lo largo de toda la vida de las personas. Sin embargo, ni en ese momento, ni en el reciente cambio curricular, se atendió a profundidad la dimensión psicopedagógica aplicada a dominios específicos del conocimiento, ni se dio a la mayoría del cuerpo docente una formación realmente "constructivista". Asimismo, se concluyó en el capítulo respectivo, que el debate central en la academia histórico-social, de cara al cambio curricular, no fue el pedagógico, sino el disciplinario, referido a las corrientes de interpretación histórica en juego. A nuestro juicio, además de lo anterior, faltó profundizar en los principios del modelo educativo, y no se dio la construcción de un modelo psicopedagógico relativo a la didáctica específica del área, así como tampoco hubo la conformación de una verdadera propuesta de participación y formación de los profesores.

De las entrevistas realizadas y del análisis de la trayectoria de formación previa de los docentes, pudo concluirse que éstos no tenían formación específica en el constructivismo, ni en cuestiones pedagógicas o psicológicas en general. Estos datos concuerdan con los de Monroy (1998), con una muestra más amplia de docentes de Historia del CCH y del COBACH. Sin embargo, aunque en un inicio los profesores del estudio no podían etiquetarse en un sentido estricto como "constructivistas", muchas de sus creencias y prácticas en el aula lo eran de facto, pero en el sentido de lo que C. Coll llama "constructivismo ingenuo", donde falta precisamente un saber didáctico más sistemático e integrador. En esta dirección, el programa de formación docente ofreció a los profesores participantes la posibilidad de avanzar en dicha empresa.

En relación a la planificación de la enseñanza y en congruencia con lo encontrado en otros estudios (v. Clark y Peterson, 1989; Hernández y Sancho, 1994; Sancho, 1990; Gimeno, 1996), las profesoras del estudio y sus compañeros del programa de formación, no seguían una lógica racional-sistémica basada en objetivos y no percibían su práctica como la aplicación formal de las teorías

psicológicas o pedagógicas al aula, sino más bien como una *actividad experiencial y disciplinar*. Los elementos centrales de sus planes de enseñanza eran los contenidos curriculares específicos de la asignatura, las características de sus alumnos y el tiempo, materiales y recursos disponibles.

En cuanto a su formación didáctica, antes que saberes teóricos, los profesores demandaron siempre conocimientos de índole *práctica*, aplicables a los dominios concretos en que realizaban su labor como enseñantes. La teorización psicológica o pedagógica adquirió sentido y funcionalidad para el docente en la medida en que se pudo articular con su práctica real y les ayudó a resolver problemas concretos. Todo esto nos indica que los enfoques de *pensar la práctica y solución de problemas situados* (que son los que trabajamos en la formación docente), resultan más fructíferos que aquellos donde dicha formación se orienta a la *aplicación o implantación de teorías de la enseñanza*, sobre todo si ésta ocurre fuera del contexto de práctica de los enseñantes.

Por otra parte, durante el proceso de formación docente observamos que algunos aspectos resultaron ser definitivos para poder acercarse al profesorado a revisar sus ideas y prácticas de enseñanza. Los más importantes fueron los siguientes.

En primer término, el análisis de la videograbación de las secuencias didácticas fue el elemento clave que permitió a los docentes iniciar el proceso de reflexión y crítica fundamentada *en, sobre y para* su práctica. En este sentido, fue necesario que la edición contemplara en recuadros simultáneos las acciones del profesor y las actividades de los estudiantes.

También fue importante que el análisis de los videos se vinculara con una discusión crítica y colectiva en el seno del grupo de profesores, referida a la planificación, estrategias y recursos didácticos empleadas por ellos. Dicha discusión estuvo guiada por una serie de cuestionamientos introducidos por la investigadora, relativos a los mecanismos de ajuste de la ayuda pedagógica, cesión y traspaso del control que emplearon los docentes, así como sobre sus ideas implícitas sobre la enseñanza. Por otra parte, los indicadores propuestos por Colomina y Onrubia (1996), resultaron también muy apropiados para valorar cualitativamente las reglas de participación, la apertura de las tareas, las ayudas del profesor y el seguimiento de los estudiantes, así como para establecer los cambios principales en las dos secuencias de enseñanza. Sin embargo, se requiere a futuro una mayor profundización y sistematización de este plano de análisis.

Fue posible seguir procesualmente las fases del ciclo de enseñanza reflexiva (Smyth, 1989; Villar Angulo, 1995) que subyacen a los tres módulos del programa de formación: *descripción, información, confrontación y reconstrucción*, siendo esta última fase la más compleja y definitiva en relación a las posibilidades de los profesores de cambio e innovación de su enseñanza. En este punto, resalta la

necesidad de generar productos concretos y viables de apoyo a la docencia. En esta experiencia, el hilo conductor del proceso de cambio didáctico fue la *problemática* misma que generaba la práctica docente, por lo que dicha *problemática*, aunada a la revisión crítica de las propias concepciones espontáneas sobre la docencia, constituyeron la plataforma para re-construir e integrar el conocimiento didáctico de los profesores.

También fueron importantes el papel asumido por los investigadores (quienes en esta fase pasaron a ser *asesores psicopedagógicos de los maestros*), así como la conformación de un equipo de trabajo docente con metas compartidas al menos a un mediano plazo, cuya la finalidad era generar proyectos de diseño e intervención en el aula elaborados por los mismos profesores.

De lo anterior se desprenden dos tareas de indagación futuras: el análisis de los *procesos de conformación* y funcionamiento de dichos equipos docentes, así como de la labor de los formadores de formadores y de las tareas de asesoramiento psicopedagógico. De ambas cuestiones sabemos en realidad poco en nuestro medio y en el nivel educativo considerado en este estudio.

Respecto a la formación de formadores, Imbernón (1994) señala que la UNESCO en los sesenta y la OCDE en los ochenta, externaron su preocupación porque muchas veces en las experiencias de formación permanente, el profesorado asistente no recibe del coordinador o dinamizador unas actitudes y procedimientos de trabajo en consonancia con las orientaciones y estudios psicopedagógicos más renovadores. Además, poco se ha estudiado del perfil y acciones del formador de formadores. En una investigación descriptiva, realizada en Cataluña con una muestra amplia y representativa, el autor antes citado, concluye que "...actualmente contamos con una gran cantidad de formadores de profesores que poseen muy poca experiencia en ese sentido, que son considerablemente jóvenes y que manifiestan una gran inseguridad a la hora de impartir cursos de formación permanente...estos formadores reconocen una *falta de conocimientos* sobre teorías y técnicas psicopedagógicas" (Imbernón, 1994, p. 125). Así, otro ámbito de estudio importante es el del papel del formador de formadores y de los procesos de *interacción educativa* que se dan entre éste y los docentes en formación.

En otro orden de ideas, resulta alentador que los profesores lograran algunos cambios importantes en sus actitudes y concepción de la enseñanza. En un inicio, las demandas de los profesores se centraban sobre todo en "*aprender las técnicas del constructivismo*", que parecían ser un fin en sí mismas, o bien en conocer el enfoque porque era el de moda. El programa de formación docente ofreció la oportunidad de cuestionar el uso e interés por los enfoques psicológicos o pedagógicos. Sobre todo, se logró entender que llevar el constructivismo al aula no significa la simple aplicación de algunas técnicas puntuales, sino que requiere un trabajo de construcción y recreación de propuestas concretas y realizables, que solucionen problemas relevantes en un contexto particular. Y que, en todo caso,

esto permitiría rescatar y replantear muchas de las cosas que habitualmente se venían haciendo en la clase. La experiencia conducida permitió a los profesores visualizar de otra manera su papel en la confección y puesta en práctica del currículo, a partir de la idea de que existen diversos planos o niveles de concreción de éste. Parafraseando las ideas de A. Díaz Barriga (1993), es en esta dirección que el docente deja de percibirse como mero aplicador de lo prescrito por los otros, para entender la importancia que tiene el convertirse en un intelectual y autor de su propia práctica.

En cuanto a la mejora en habilidades docentes específicas, tomando en cuenta tanto las evidencias mostradas en las videograbaciones, como en las producciones de alumnos y profesoras, consideramos que las principales fueron:

- Mayor sistematización en las planificaciones de las profesoras.
- Replanteamiento del trabajo en equipos cooperativos: se promovió una mayor interdependencia positiva y seguimiento del proceso de grupo.
- Incremento en la cantidad y pertinencia de la actividad tutorial: se mejoró la calidad y atingencia de la asesoría y retroalimentación a los proyectos de trabajo personales de los alumnos, resolución de dudas, corrección de errores.
- Enseñanza más significativa de algunos de los conceptos medulares del tema: se ampliaron las explicaciones, se vincularon a conocimientos previos, se interrelacionaron con otros contenidos, se proporcionaron más ejemplos.
- Exploración y manejo deliberado de las preconcepciones de los estudiantes.
- Mejora en el diseño y utilización de materiales y recursos didácticos (v.gr. mapas conceptuales para la enseñanza y el diseño del programa de la materia).

En cuanto a las reglas de participación en el aula consideramos que siempre se respetó la forma de organización y gestión de la actividad que proponían las profesoras, ellas fueron quienes decidían qué y cómo iban a trabajar la secuencia didáctica. En los dos episodios videograbados fueron consistentes con su estilo básico de enseñanza. Sin embargo, su participación en el programa de formación docente les permitió afinar y trabajar de una forma más propositiva y regulada algunos mecanismos de ayuda pedagógica. En particular, notamos más equilibrio y pertinencia entre los episodios de exposición magistral, exposición de los alumnos y trabajo por equipo e individual. Las profesoras reforzaron deliberadamente las ayudas personalizadas y el trabajo en equipo, mientras que las exposiciones magistrales estuvieron pensadas para ofrecer una visión de conjunto del contenido, retomar concepciones erróneas, clarificar conceptos y recapitular información.

En la primera secuencia didáctica el control de la actividad estaba depositado *totalmente en el profesor (Profesora 2) o bien en los alumnos (Profesoras 1 y 3)*, y no se manifestó un traspaso progresivo. En la segunda secuencia, este aspecto se atendió particularmente y se buscó balancear los momentos donde era conveniente que el profesor aportara la información y controlara más *propositivamente* la actividad mediante consignas, instrucciones, aclaraciones, etcétera, con aquellos otros donde, gradualmente, los alumnos comenzaban a responder guías de lectura, elaborar glosarios, plantear preguntas, exponer en equipo, buscar noticias en el periódico, elaborar ensayos, etcétera. Se diseñaron e introdujeron deliberadamente algunas actividades y recursos didácticos concretos para apoyar el aprendizaje significativo del contenido histórico (v.gr. los mapas conceptuales, el análisis crítico de noticias de prensa, los ensayos sobre cómo afecta el imperialismo a América Latina o a los mismos estudiantes).

En general, podemos decir que se logró dotar a los profesores que participaron en la formación docente de un conjunto *relativamente amplio* de instrumentos de reflexión sobre su práctica, así como de estrategias docentes constructivistas que resultaron apropiadas para el trabajo en su aula. Los docentes se mostraron, desde el inicio de la investigación, muy motivados y colaborativos con el proyecto, lo que en definitiva fue un factor clave para lograr resultados *satisfactorios*.

Sin embargo, un área en la que faltó mayor profundidad y tiempo para consolidar avances *como resultado de la participación en la experiencia* de formación docente, fue la de la evaluación del aprendizaje. Aunque en el seminario con los docentes se discutieron algunas estrategias de evaluación constructivista y las profesoras generaron una mayor diversidad de recursos para evaluar, notamos que ello no fue suficiente para generar otra concepción de la evaluación. Problemas como la autoevaluación, la certificación mediante la calificación, la evaluación constructivista con grupos numerosos, la evaluación como una oportunidad para desarrollar habilidades metacognitivas y autorregulatorias en los alumnos, la objetividad/subjetividad en una evaluación constructivista procesual y cualitativa, la evaluación formativa vinculada a la enseñanza, entre otros, son aspectos que aunque se llegaron a discutir, ameritan un espacio mucho más amplio de trabajo con los profesores, *tal vez como una continuación de la formación recibida*.

Ahora bien, en relación a la representación del conocimiento y el aprendizaje explorado en docentes y alumnos, las conclusiones principales del estudio se presentan a continuación.

Tanto en el trabajo con profesores como en relación a los aprendizajes de los alumnos, consideramos que en este estudio se cumplen los presupuestos que *diferencian al conocimiento del "experto" del conocimiento del "novato"*. Ya sea que pensemos en profesores expertos-novatos o en alumnos expertos-novatos, la diferencia en los distintos niveles de pericia no sólo estriba en que alguien sea "el

que sabe más" (la cantidad de conocimiento que se posee), sino en la organización cualitativamente superior de dicho conocimiento, y en que su actividad sea *estratégica, autorregulada y reflexiva* (Ertmer y Newby, 1996). Desafortunadamente, la enseñanza tradicional que reciben los estudiantes y la formación docente que convencionalmente se ofrece a los profesores, sólo toman en cuenta el componente de la adquisición de conocimientos declarativos. Por ello consideramos una aportación de este trabajo que ambos procesos, el aprendizaje de contenidos históricos y la formación de maestros, se hayan abordado atendiendo el aprendizaje significativo de entramados conceptuales, el aprendizaje estratégico y la enseñanza reflexiva.

Las metodologías de elaboración de redes semánticas, análisis proposicional y mapas conceptuales, resultaron ser un instrumento útil para clarificar la representación del conocimiento experto-novato sobre el contenido curricular. Al comparar o triangular los datos obtenidos entre cada uno de estos instrumentos y en relación con la prueba de conocimientos, se observó que la información era bastante consistente, no obstante que el conocimiento explorado, el histórico-social, es sumamente abierto y debatible. En nuestro caso, ante la gran diversidad de respuestas y posibilidades de interpretación del conocimiento, se decidió tomar como criterio central para la evaluación de los alumnos, el modelo del docente-experto y lo estipulado en el programa de estudios de la materia, como principal referente curricular. En estudios ulteriores, sería importante dar una mayor sistematicidad a estas metodologías y afinar los criterios cualitativos/cuantitativos de análisis, así como probarlas con otros contenidos y disciplinas.

Como resultado de los episodios de enseñanza, se notó un acercamiento progresivo y significativo de las representaciones cognitivas de los alumnos en la dirección del modelo del profesor, aunque no se logró la organización y profundidad que caracterizan al experto. Por ejemplo, en el análisis proposicional donde se compararon los alumnos con sus profesoras, fue evidente que la información vertida por los estudiantes se ubicó primordialmente en un plano de *descripción del conocimiento*, en comparación a la de las maestras, prioritariamente *explicativa y causal-estructural*. No obstante, no hay que desconocer que los alumnos aprendieron y avanzaron tomando en consideración su punto de partida: los conocimientos y habilidades que mostraban antes de la enseñanza de la secuencia didáctica. Y en particular, las profesoras lograron que las principales concepciones erróneas fueran desterradas de los intentos de definición y explicación del contenido del tema y esto sucedió en ambas secuencias didácticas.

Tomando como referente a los mapas conceptuales que los profesores elaboraron como estrategia de enseñanza y posteriormente de diseño curricular, en el transcurso del proyecto también fue posible encontrar cambios progresivos y favorables en la representación del conocimiento que los profesores enseñan. Esta actividad les permitió revisar sus propias ideas sobre los contenidos curriculares que imparten, compartirla con otros colegas y al final, lograr una visión más integrada,

consensuada y didáctica de los mismos, lo que, desde el punto de la teoría ausubeliana de la asimilación, indica que se están elaborando explicaciones y se está articulando el entramado conceptual del contenido y no sólo se están trabajando conceptos aislados. Esto último es muy importante, tanto para el que enseña como para el que aprende.

Por otra parte, el peso del conocimiento y trayectoria previa de los estudiantes influyó de manera relevante en los avances obtenidos en ambas secuencias didácticas. En especial, las *preconcepciones* de los alumnos, sus habilidades de comprensión de textos y composición escrita, fueron factores que condicionaron la comprensión conceptual del tema de la secuencia didáctica.

Aunque en ambas secuencias didácticas se encontraron avances como resultado del proceso de enseñanza, éstos fueron más acentuados en relación a la *adquisición y comprensión de los conceptos básicos* del tema enseñado y menos significativos en lo relativo a las *habilidades de dominio* (pensamiento crítico, explicaciones históricas ofrecidas, extrapolación a situaciones cotidianas significativas, ubicación temporal).

No obstante, la participación de las profesoras en el programa de formación, permitió que en la segunda etapa de la investigación dieran un tratamiento pedagógico más apropiado a estas habilidades, que en algunos casos mostraron avances significativos en relación a la etapa previa a la formación docente. Sin embargo, encontramos diferencias importantes entre las profesoras y sus grupos de alumnos, entre el tipo de habilidad específica y en relación al efecto de los contenidos particulares.

En el segundo capítulo de la tesis quedó en claro la gran complejidad que entraña el desarrollo de dichas habilidades de dominio; implican procesos que se gestan progresivamente, no son del "todo o nada", involucran diversos componentes, son difíciles de evaluar, las *respuestas varían en función de contenidos y tareas concretas, etcétera*. En este trabajo se logró una aproximación somera a dichos procesos, tomando en cuenta que se evaluaron en sólo dos momentos, en relación a una sola unidad temática del programa, con alumnos de reciente ingreso al Colegio.

Aún así, se lograron algunos resultados de interés: fue evidente la pobre comprensión de la lectura de textos históricos de autor, que se expresó en las deficiencias mostradas a la hora de identificar la idea o argumento central del escrito, así como para entender la evidencia y explicación en que se basaba el autor. Esto impedía que ulteriormente los alumnos pudieran ofrecer su propio punto de vista y emitir un verdadero juicio crítico sobre el contenido del texto. Aunque en algunos estudiantes se mostraron avances en la evaluación crítica de los hechos históricos sobre los que se les preguntaba, éstos fueron más bien pocos; los alumnos emitían opiniones, no elaboraban propiamente juicios críticos.

El instrumento de evaluación que se utilizó resultó de un grado de dificultad elevado para esta población. Los alumnos, según nos dijeron las propias profesoras "no están acostumbrados a responder preguntas abiertas con sus propias palabras", mucho menos cuando la demanda cognitiva de dichas preguntas es elevada. No obstante, en la segunda secuencia didáctica se encontraron avances en los tres grupos en el componente de comprensión significativa de situaciones cotidianas. Creemos que este fue un efecto de enseñanza específica, puesto que las tres profesoras enfatizaron más la provisión de ejemplos concretos y cotidianos relativos a los efectos del imperialismo, en comparación a lo que habían hecho en la primera secuencia. En especial, resaltaríamos el peso de las actividades donde las profesoras pidieron a los alumnos los ensayos "*Cómo me afecta a mí el imperialismo*" (Profesora 3) y "*Los efectos del imperialismo en América Latina*", además de la búsqueda de noticias relativas a lo mismo en el periódico (Profesora 1); dichas actividades promovieron específicamente la aplicación del conocimiento en situaciones cotidianas y personales.

Este resultado es acorde a lo encontrado por Baker, Freeman y Clayton (1991), quienes realizaron una serie de estudios para identificar cuáles podrían ser las mejores estrategias para evaluar la comprensión de los alumnos en el campo de la Historia. Estas autoras critican duramente la evaluación mediante pruebas objetivas de opción, y proponen la elaboración de ensayos, donde el alumno se asume como el protagonista principal del algún episodio histórico y donde tiene que argumentar en relación al contexto histórico o sobre conceptos sociales bien delimitados. Al parecer, este tipo de actividad, que es conjuntamente de enseñanza y evaluación, induce a los alumnos a activar y elaborar su conocimiento previo, a establecer un argumento, premisa o problema a desarrollar, a realizar inferencias en relación a los textos académicos del curso y a realizar un esfuerzo explícito por buscar interrelaciones. Además, la tarea se vuelve empática y motivante intrínsecamente. Pensamos que algo similar ocurrió con los ensayos que pidieron nuestras profesoras.

Sin embargo, en nuestro medio educativo se requiere iniciar y consolidar una línea de investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de dominio en el campo de la Historia a nivel bachillerato, conjuntando enfoques, contenidos, tareas e instrumentos variados, a fin de lograr un panorama mucho más completo del campo en cuestión. Sobre todo, resultaría interesante un seguimiento longitudinal a lo largo de los tres años del ciclo, para ver qué y cómo se desarrollan (si es que lo hacen) dichas habilidades en los estudiantes y qué factores instruccionales son coadyuvantes. En este estudio, al menos resultó alentador atestiguar que cuando las profesoras deliberadamente promovían actividades que apoyaban convenientemente alguna habilidad específica (en este caso, la comprensión significativa de situaciones cotidianas) ésta se veía realmente favorecida en sus estudiantes.

Aún cuando hay que reconocer ampliamente la labor de los docentes y la riqueza del currículo del área Histórico-social en el CCH, hay múltiples aspectos que ni siquiera se tocan. En gran medida, porque el currículo está sobrecargado de temas y el tiempo apenas alcanza para revisarlos a un nivel mínimo. En parte también porque no se ha esclarecido el abordaje pedagógico de los mismos. Entre las principales ausencias en el currículo y la enseñanza, encontramos que no se promueve el desarrollo de habilidades interpretativas complejas; tampoco la comprensión del papel del historiador y de la metodología propia de la disciplina en función del enfoque historiográfico; la falta de criterios para realizar la valoración de las fuentes históricas utilizadas así como para la identificación de argumentos y contrargumentos. Tal como vimos en la literatura reportada sobre procesos cognitivos, estos aprendizajes son importantes para que se pueda desarrollar el relativismo cognitivo, la empatía histórica o el pensamiento crítico.

En todo caso, es importante esclarecer aún más el papel del docente y de su influencia en el aprendizaje de contenidos declarativos y de habilidades de dominio. De los análisis de cúmulos y escalamiento realizados con la prueba de conocimientos del tema, desprendimos una serie de conjeturas que sería relevante explorar a futuro. En particular, resultó inquietante que la variable profesor estuviera más cercana al aprendizaje de habilidades de dominio que al de los contenidos declarativos del tema y que al parecer éste último se definiera más por la capacidad de comprensión significativa del tema en situaciones cotidianas. Por otra parte, tanto en estos análisis como en la regresión múltiple aplicada, resultaron claramente diferenciados los dos planos de aprendizaje mencionados: aprendizaje declarativo del tema y habilidades específicas de dominio, que aunados al factor profesor, son las tres variables que permiten predecir el desempeño académico de los alumnos de este estudio.

Por otro lado, los alumnos reportaron que las *explicaciones* de su profesora y la *resolución de dudas* de parte de ella misma, son los elementos que más los ayudaron a aprender. No es que desconozcan la importancia que puedan tener las actividades de exposición grupal, el trabajo en equipos, la lectura independiente, etcétera, pero su principal demanda es el apoyo del docente. Cualitativamente, lo que se destaca es la importancia que tiene un manejo flexible y pertinente de los mecanismos de ayuda pedagógica de parte del profesor, que le demandan no sólo el dominio del contenido, sino además, el despliegue de un conocimiento estratégico y ejecutivo, lo que refuerza la importancia de los enfoques que intentan explicar el rol del docente desde las concepciones de mediación, tutoría y andamiaje.

Estas concepciones definen, tal como se planteó en el segundo y tercer capítulos, la visión constructivista del papel docente, pero hay que reconocer que son difíciles de llevar a la práctica en condiciones como las de los profesores del CCH: nombramientos de asignatura sin horas de descarga para labor de academia y planeación docente, sobrecarga de docencia frente a grupo (encontramos

profesores con nueve grupos a la semana con 35-45 alumnos en promedio en cada uno), poca disposición o tiempo para involucrarse en procesos permanentes de actualización o investigación educativa.

Asimismo, encontramos que en sus propios términos, los alumnos también demandan situaciones de aprendizaje significativo; reiteradamente en los seis grupos se pedía un aprendizaje más activo y lúdico (v.gr. dramatizaciones, juegos, dinámicas), con ejemplos "reales y actuales", actividades extraclase (v.gr. visitas a museos, a empresas, entrevistas), con apoyos didácticos y audiovisuales (v.gr. películas comerciales, videos, mapas conceptuales, esquemas, mapas geográficos), aspectos que aunque en principio están previstos en el currículo, no siempre logran concretarse por falta de tiempo o recursos.

Por otra parte, las demandas de los alumnos nos remiten a la necesidad de replantear y trabajar con ellos mismos y con sus profesores lo que se está entendiendo actualmente en el Colegio como "métodos activos", "autodidactismo" o "participación crítica". Desde la perspectiva asumida en este trabajo, de ninguna manera implican dejar al alumno solo, con la falsa expectativa de que los comportamientos asociados a dichas nociones aparecerán de forma natural o espontánea, sin el concurso del profesor. Aunque en los casos estudiados, ciertamente, en un primer semestre, encontramos a las profesoras realizando arduos esfuerzos para cambiar lo que entienden como "hábitos de estudio deficientes" de sus estudiantes. La metodología del Colegio prescribe un aprendizaje activo, autodidacta y es un acierto que los profesores pidan a sus alumnos que lean y parafraseen los textos, que investiguen por sí mismos, que se esfuercen en resumir las ideas centrales, que hagan preguntas, etcétera. Pero ello no es suficiente. Nuevamente, insistiríamos en que estos aprendizajes, aunque están sujetos a procesos de autoestructuración, también lo están en el plano de la exoestructuración y deben enseñarse deliberadamente, no basta con "solicitarlos".

Por lo anterior, resulta importante destacar la necesidad de reforzar la formación de los alumnos tanto en las habilidades de dominio mencionadas, como de manera general, en las habilidades básicas del *aprender a aprender* como orientación central que detenta el proyecto educativo del CCH. Sin embargo, la manera en que se aborde esta tarea será crucial; en la literatura especializada y en los modelos recientes sobre aprendizaje de habilidades de estudio, se destaca la necesidad de no sólo enseñar técnicas, sino de promover un conocimiento estratégico, autorregulado y reflexivo en contextos de aprendizaje situado.

De esta forma, se ha establecido que los alumnos que aprenden eficazmente poseen una serie de rasgos: se dan cuenta de lo que hacen; controlan sus procesos de aprendizaje; captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente; planifican y examinan sus propias realizaciones; identifican sus aciertos y dificultades; emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación; valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores (Díaz Barriga y Hernández, 1997).

Aunque en este trabajo no se realizó una indagación particular del aprendizaje estratégico de los alumnos, las respuestas dadas a los cuestionarios que se les aplicaron, así como el tipo de exposiciones que realizaron frente al grupo o los trabajos escritos que entregaron a las maestras, nos permiten inferir algunas de sus principales deficiencias. Su abordaje estratégico predominante es memorístico, tratan a toda costa de dar respuestas literales y "correctas", apegadas a textos que no comprenden, que leen con errores y sin pausas. Cuando se les piden explicaciones u opiniones, rara vez construyen o defienden un argumento. En la indagación sobre actitudes casi no pudieron cualificar el tipo de dudas o problemas personales que tuvieron para aprender el tema. La organización de sus exposiciones y trabajos escritos está básicamente dictada por las consignas del docente. En la redacción de ensayos, se nota la ausencia de un esquema de contenido; en muchos de ellos era evidente que plasmaban las ideas tal y como les venían a la mente, sin puntuación ni secuencia, sin importar un orden lógico o sin que se estuviera argumentando algo en particular.

Las estrategias de aprendizaje, además de recursos cognitivos, son instrumentos socioculturales, se aprenden en contextos de interacción con alguien que sabe más de las mismas y que deliberadamente intenta inducir las. Notamos en la segunda secuencia didáctica, que cuando las profesoras daban el apoyo debido a los alumnos (los cuestionaban, los retroalimentaban, les ayudaban a identificar errores y corregirlos, los conminaban a clarificar el plan de lo que iban a exponer, discutían en grupo sus ensayos o les daban instrucciones de cómo procesar el material), mejoraba en mayor o menor medida la calidad y profundidad de las producciones de los alumnos. De ahí que este es otro ámbito que requiere trabajarse mediante enseñanza directa y relacionada con el contenido curricular e implica otro ámbito más de diseño curricular y formación docente.

Finalmente, concluimos que la solución a problemas como los antes planteados es muy compleja y rebasa los abordajes tradicionales de la investigación e intervención educativas. Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, podría ser más fructífera la conformación de grupos de asesoramiento psicopedagógico, talleres de trabajo en docencia, proyectos de intervención en el aula, entre otros, en el marco de la noción de comunidad de aprendizaje (Brown, 1992), ya planteada en el quinto capítulo. Consideramos que en nuestra experiencia se encuentran algunos paralelismos con dicho abordaje. Particularmente, el interés por fomentar una construcción del conocimiento más significativa; el promover estructuras de aprendizaje cooperativas basadas en la interdependencia positiva; el énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas específicas de dominio, con un abordaje de cognición situada; el plantear la formación docente como una situación de solución de problemas y de pensar la práctica; el papel de los investigadores como formadores de formadores y asesores psicopedagógicos del proceso.

No obstante, la posibilidad de replicación o diseminación de esta experiencia, dado su carácter de proyecto situacional, obliga a una revisión cuidadosa de los contextos de aplicación y a la necesidad de reconceptualizarla en función éstos.

Una tarea que queda pendiente en este estudio se relaciona con un análisis profundo de los procesos de interactividad en el aula, de manera similar a como lo plantean Coll y su equipo de trabajo (1992). En esta tesis presentamos un primer acercamiento al problema de cómo analizar la práctica educativa a través de una serie de recursos (entrevistas, acopio de planes y producciones personales, pruebas de conocimiento y actitudinales), así como mediante la observación de algunos procesos de regulación en el aula a través de videograbaciones de secuencias didácticas (v. sexto capítulo). En conjunto, ello permitió integrar los estudios de caso de las profesoras participantes y apoyar el proceso de reconstrucción de algunas cuestiones relevantes en su abordaje de la enseñanza de contenidos históricos. En particular, se revisaron algunos indicadores de los mecanismos de traspaso y ayuda ajustada (v.gr. reglas de participación y gestión; tipo y apertura de las tareas; recursos pedagógicos y tipos de ayuda; mecanismos de evaluación; implicación, participación y aprendizaje significativo de los estudiantes) con el fin de promover los procesos de reflexión y análisis de la práctica docente en el seno del grupo de profesores durante el taller de formación. Es decir, el problema se planteó en este caso como una cuestión de asesoramiento psicopedagógico a las profesoras.

Sin embargo, si la cuestión se plantea como un problema de conceptualizar los mecanismos de ayuda pedagógica y de testimoniar cómo, cuándo y debido a qué ocurre una construcción o negociación conjunta de significados, el análisis de la práctica educativa y de las actuaciones del docente y sus alumnos requiere otro tratamiento. En especial, habría que analizar con detalle los cortes principales o segmentos de interactividad que ocurrieron a lo largo de la secuencia didáctica así como la actividad propiamente discursiva.

Esto implica entrar al estudio del significado y de la comunicación. Pero, dado que el aprendizaje es un proceso social y cultural, no sólo estaríamos hablando de la adquisición de conocimientos disciplinares o de habilidades de dominio específicas, sino también de creencias, valores e intereses sociales. De acuerdo con Lemke (1997), el enseñar y el aprender se encuentran siempre ligados a importantes conflictos de valores e intereses, cuyo análisis a través del lenguaje, permite comprender los éxitos y fracasos de la comunicación en el aula. Una preocupación central para este autor, es que en las diversas asignaturas se transmiten claros mensajes ideológicos a través de su currículo.

En el caso de la Historia, en el marco teórico de este trabajo se plantearon algunos de los sesgos ideológicos frecuentes en la enseñanza de la "historia oficial" y en la transmisión de una determinada concepción del conocimiento histórico. A su vez, en el estudio de casos se analizó la visión que las profesoras

tenían de la Historia y de su enseñanza, desde la perspectiva de su propia postura epistemológica y disciplinar. Sin embargo, no realizamos propiamente un análisis del discurso pedagógico de las profesoras en términos de lo que Bernstein (1997), denomina relaciones de poder y principios de control (relativos a cuestiones de clase social, género, raza, etnia, etcétera), o del proceso de su transmisión, adquisición o evaluación en clase. Usualmente, (y en ello coinciden los dos últimos autores citados) el discurso pedagógico se inclina a favor del grupo socialmente dominante y devalúa la cultura de los grupos subordinados. En nuestro caso, al menos en principio, pareciera que los contenidos que se transmitían a través del discurso de las profesoras intentaban lo contrario, un cuestionamiento a la ideología y estilo de vida del sistema capitalista a la par que se sentían comprometidas con una práctica pedagógica progresista. Sin embargo, según Bernstein, no es suficiente el análisis del mensaje pues se requiere también el del dispositivo pedagógico: las reglas de transmisión, distribución y adquisición del discurso. Esta es otra tarea pendiente, que permitirá a los estudiosos del campo ahondar en la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento en la escuela.

Referencias

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). (1995). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- "Aprueba el CAB el plan y los programas de estudio actualizados". *Gaceta CCH*, 11 de julio de 1996.
- Ashby, R. y Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in History. En: Ch. Portal (Ed.). *The History curriculum for teachers*. Londres: Falmer Press.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baker, E.L., Freeman, M. y Clayton, S. (1991). Cognitive assessment in History for large-scale testing. En: M.C. Wittrock y E. L. Baker (Eds.). *Testing and cognition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ballantyne, R., Hansford, B. y Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47 (3), 297-307.
- Barbier, J.M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bazán, J. (Coord.). (1994, 11 de abril). Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del plan de estudios. *CCH*, Cuadernillo No. 25, 3-31.
- Bazán, J. (1994, 31 de octubre). Los problemas actuales de la revisión del plan y de los programas de estudio. *CCH*, Cuadernillo No. 29, 3-11.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica comprometida*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, Mass.: Mc Graw Hill.
- Brophy, J., Van Sledright, B.A. y Bredin, N. (1992). Fifth grader's ideas about History expressed before and after their introduction to the subject. *Theory and Research in Social Education*, 20 (4), 440-489.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, Jan-Feb, 12 (1), 32-42.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la educación a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, (62-63), 171-185.

Carretero, M. y Limón, M. (1994). La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, (221), 24-26.

Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López, A. y León, J. (1994). Historical knowledge: cognitive and instructional implications. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in History and Social Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Carretero, M. y J.F. Voss (1994). *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Castañeda, M.A. (1985). La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículum del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de maestría. México: CINVESTAV-DIE, IPN.

Castorina, J.A. (1989). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. En: J.A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar, D. Colinvaux y G. Palau. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A. (1993). Aspectos ideológicos de las teorías de aprendizaje. *Cuadernos de Posgrado. Psicología de la Infancia y Aprendizajes Escolares*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Castorina, J.A. (1994). Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. *Perfiles Educativos*, (65), 3-16.

Castorina, J.A. (1998). Los problemas de una teoría del aprendizaje: Una discusión crítica de la tradición psicogenética. En: *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós Educador-CESU/UNAM.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. C. Wittrock (Ed.) *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1988). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.

Coll, C. (1994). Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional sobre Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona, 6-8 julio de 1994.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 153-178, Universitat de Barcelona.

Coll, C. (1998). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En: *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós Educador-CESU/UNAM.

Coll, C., Colomina, R. Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En: C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia y Valls. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Colomina, R. y Onrubia, J. (1996). *La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, documento inédito.

Comisión del Área Histórico-Social. (1994, 10 de enero). Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del Área Histórico-social del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. *CCH*, Cuadernillo no. 24, 1-45.

Comisión del Área Histórico-Social. (1992, 25 de septiembre). Primera aproximación a la revisión del plan de estudios. Documento de trabajo para la semana académica. *CCH*, Cuadernillo no. 9, 3-44.

Comisión del Área Histórico-Social. (1994, 13 de diciembre). Estado actual de la revisión de los programas de Historia I a IV. *CCH*, Cuadernillo no. 35, 3-27.

Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. (1994, 6 de junio). Consulta sobre la propuesta de revisión del plan y los programas de estudio del bachillerato del CCH. Resúmenes de las ponencias presentadas. *CCH*, Cuadernillo no. 27, 3-51.

Damon, W. (1979). *Why study social cognitive development?* *Human Development*, (22), 206-212.

De Ibarrola, M. (1992, 25 de septiembre). Cinco principios para la revisión curricular del CCH. *CCH*, Cuadernillo no. 6, 2-8.

De Ibarrola, M. y Bazán, J. (1992, 25 de septiembre). La construcción institucional del curriculum en la historia del CCH. *CCH*, Cuadernillo no. 6, 9-16.

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.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España, S.A.

Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, (257), 78-84.

De Vicente, P. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En: Villar Angulo (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, A. (1988). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

Díaz Barriga, A. (1990). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. México: UNAM, Cuadernos del CESU No. 20.

Díaz Barriga, A. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*. México: Nueva Imagen.

Díaz Barriga, A., Barrón, C., Carlos, J., Díaz Barriga, F. y cols. (1993). *Curriculum. Estados del conocimiento No. 14, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: SNTE.

Díaz Barriga, F. (1993). La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. *Perfiles Educativos*, (60), abril-junio, 29-34.

Díaz Barriga, F. (1996). La representación psicosocial de la sociedad en niños y adolescentes mexicanos de diferentes entornos sociales. En: I. Manrique (Coord.). *La niñez en crisis*. México: Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/ Editorial Cambio XXI.

Díaz Barriga, F., Aguilar, J., Castañeda, M., Díaz, N., Hernández, G., Hernández, S., Muriá, I. y Peña, L. (1990) Estudio exploratorio sobre la comprensión infantil de la organización

social con niños y adolescentes mexicanos I y II. En *La Psicología Social en México*. Asociación Mexicana de Psicología Social (Ed.), p.p. 118-127.

Díaz Barriga, F., Aguilar, J., Hernández, G., et al (1992). Comprensión de nociones sobre organización social en niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Psicología Social*, 7 (2), 175-193, Madrid: Aprendizaje.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1994). Aportaciones de la psicología educativa a la tecnología de la educación: Algunos enfoques y desarrollos prevalentes. *Tecnología y Comunicación Educativas*, año 7, (24), 31-68.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz Peralta, G. y Rocha Alvarado, R.F. (1994). *Formas de enseñar la Historia de México II en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur: Un análisis de didáctica*. Trabajo de Apoyo a la Docencia, inédito.

Dirección de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. (1992). Estudio de seguimiento longitudinal de la generación 1992. Documento interno, CCH/UNAM.

Domahidy-Dami, O. y Banks-Leite, L. (1983). El método clínico en psicología. En: A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Eds.). *Psicología evolutiva I. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". *Infancia y Aprendizaje*, (34), 1-21.

Domínguez, J. (1989). El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia. En: M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Dusek, J. (1987). *Adolescent development and behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

"El proceso de revisión del plan y los programas de estudio del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades explicado a sus alumnos". (1994, 28 de noviembre). CCH, Cuadernillo No. 31, 1-16.

Erickson, F. (1984). School literacy, reasoning, and civility: An anthropologist's perspective. *Review of Educational Research*, 54 (4), 525-546.

Ermert, P. y Newby, T. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.

Espinosa, G. y López, A. (1977). *Introducción a los métodos jerárquicos de análisis de cúmulos*. México: IIMAS/UNAM:

Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Ewert, G.D. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61 (3), 345-378.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Columbia University: Teachers College Press.

Gallo Tirado, M.A. (Coord.). (1994a). Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del área Histórico-Social del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta CCH, Cuadernillo no. 24, 10 de enero*.

Gallo Tirado, M.A. (Coord.). (1994b). Estado actual de la revisión de los programas de Historia I a IV. *Gaceta CCH, Cuadernillo No. 35, 13 de diciembre*.

García, B. (1997). *Constructivism revisited: Toward a search for foundations in science teaching*. McGill University, Faculty of Education.

García, B. y Jiménez, S. (1996). El uso de redes semánticas para la evaluación de los conocimientos previos en estudiantes de Física de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa (COMIE)*, 1(1), cuarto trimestre.

García Lugo, G. y otros (Comps.). (1990). *La reflexión curricular sobre el CCH*. México: DUACB/CCH/UNAM.

García Madruga, J. A. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.

García Salord, S. (1991). Del dato a la teoría, por los estudios de caso. En: Rueda, M. Delgado, G. y Campos, M.A. (Coords.). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: CISE-UNAM.

Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez-Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI, Col. Cuadernos de Educación no. 5.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1995). *Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas*. Ponencia presentada en el "Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización", México.

Gimeno Sacristán, J. (1996). Ámbitos de diseño. En: J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Glatthorn, A. (19997). Constructivismo: Principios básicos. *2001 Educación*, (24), 42-48.

Gómez-Granell, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.

González Casanova, P. (1971). *Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Declaración del Rector*. En: Pablo González Casanova 6 de mayo de 1970-7 de diciembre de 1972. México: UNAM, 1983.

Goodman, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado: Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación*, (284), 223-244.

Grupo 13-16. (1990). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones de la Torre, Col. Proyecto Didáctico Quirón.

Guimerá, C. (1993). El pensamiento del profesor de Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, (213), 19-20.

Hallam, R. (1986). Piaget y la enseñanza de la Historia. En: C. Coll (Comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Henderson, J. (1992). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. New York: Mac Millan Publishing Company.

Hernández, G. (1991). *Paradigmas de la Psicología Educativa*. México: ILCE.

Hernández I Cardona, F.X. y Trepal I Carbonell, C. (1991). Procedimientos en Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, (193), 60-64.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (1994). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós, Col. Papeles de Pedagogía.

Horowitz, R. (1993). Patrones de Textos I y II. Programa de Publicaciones de Material Didáctico, Facultad de Psicología, UNAM (Trad. Gerardo Hernández).

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, Col. Papeles de Pedagogía No. 11.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, T.W. (1987). Philosophy for children and its critics. Going beyond the information given. *Educational Theory*, 37 (1), 61-69.

- Kruskal, J.B. y Wish, M. (1978). *Multidimensional scaling*. Beverly Hills/London: Sage Publications.
- Kuhn, D., Weinstock, M. y Flaton, R. (1994). Historical reasoning as theory-evidence coordination. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in History and Social Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Leahy, L.R. (1983). The development of the conception of social class. En: L.R. Leahy (Ed.). *The child's construction of social inequality*. New York: Academic Press.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- León, J.A., López, A. y Carretero, M. (1990). El desarrollo intelectual durante la adolescencia: las operaciones formales. En: J.A. García Madruga y P. Lacasa (Dir.). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- Lesko, N. (1992). Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como el "otro" en la investigación etnográfica. En: Rueda, M. y Campos, M.A. (Coords.). *Investigación etnográfica en educación*. México: DGAPA-CISE-UNAM.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Luc, J.N. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad.
- Marcelo, C. (Coord.). (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Editorial Cincel.
- Marín, D. E. (1993). *La formación profesional y el currículo universitario*. México: Diana.
- Mayer, R. y Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. Santa Barbara: University of California, Wm. C. Brown Publishers.
- McMillan, J.H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education*, 26 (1), 3-29.
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor. Un estudio comparativo de maestros de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.
- Muriá, I. (1994). Estrategias de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, (65), 63-72.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Nyberg, V.R. y Clarke, S.C.T. (1979). *School Subjects Attitude Scales*. University of Alberta, Ca.

Onrubia, J. (1993). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo. En: Coll, C., Martín, M., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A.. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Onrubia, J., Lago, J.R. y Pitarque, I. (1996). *Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, documento inédito.

Ontoria, A. (1993). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

Osorio, J. (1995). El educador como práctico-reflexivo y la investigación educativa en América Latina. *La Piragua*, Editorial, 1-4.

Ovejero, A. (1991). *Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Pérez Gómez, A.I. (1996). La función del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Perfetti, Ch. A., Britt, A., Rouet, J.F., Georgi, M.C. y Mason, R. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in History and Social Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Plan de Estudios Actualizado. (1996). México: Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM.

Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.

Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

Postic, M. (1991). Del análisis de las dificultades de los alumnos a la transformación de las prácticas educativas. En: Rueda, M. Delgado, G. y Campos, M.A. (Coords.). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: CISE-UNAM.

Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.

Programas (Documento de trabajo). (1979). México: Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato, Secretaría Auxiliar Académica, UNAM.

Programas de Estudio del Área Histórico-Social. (1996). México: Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM.

- Puig Rovira, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13-20.
- Rigo Lemini, M.A. (1992). *La aproximación constructivista del diseño curricular*. Ponencia presentada en el seminario "La Psicología Educativa y los Procesos Curriculares", Departamento de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Richardson, V. (1992). The agenda-setting dilemma in a constructivist staff development practice. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 287-300.
- Robles, J.E. y Bazán, J. (1994, 4 de julio). El proceso de revisión del plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. *CCH*, Cuadernillo no. 28, 3-8.
- Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (1997). Enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista. *Infancia y Aprendizaje*, (79), 35-46.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Rodríguez, J.M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sancho, J.M. (1990). *Los profesores y el currículum*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: AKAL..
- Saroyan, A. y Amundsen, Ch. (1994, April). *Focusing in the instructional process to promote change in teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. En: P. Grimmett y G.L. Erickson (Eds.). *Reflection in teacher education*. New York: Pacif Educational Press, The University of British Columbia and Teachers College, Columbia University.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En: M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador.

Secretaría de Divulgación. (1994, 18 de abril). Proceso de revisión y adecuación del plan y los programas de estudio del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Cronología. CCH, Cuadernillo no. 26, 2-28.

Smyth, W.J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2-9.

Taboada, E. et al (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Histórico-sociales*. Estados del Conocimiento No. 12, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

Taboada, E. et al (1995). Ciencias Histórico-sociales. En: G. Waldegg (Coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, Vol. I. Colección "La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa". México: COMIE/Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.

Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1994). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paidós Educador.

Villar Angulo, L.M. (1995). Enseñanza reflexiva. En: Villar Angulo (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Weinstein, C.E. y Meyer, D.K. (1991). Implications of cognitive psychology for testing: contributions from work in learning strategies. En: M.C. Wittrock y E.L. Baker Eds.). *Testing and cognition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Weiss, E. (1993). La educación media superior en la perspectiva de las nuevas estrategias de desarrollo. En: J. Labastida (Ed.). *Educación, ciencia y tecnología: Los nuevos desafíos para América Latina*. México: UNAM.

Wertsch, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

Wiersma, W. (1986). *Research methods in education*. Boston: Allyn and Bacon.

Zabala, A. (1993). *Los enfoques didácticos*. En: C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, Col. Biblioteca de Aula, No. 2.

Zorrilla, J. (1989). El curriculum y el aula. Un estudio de caso en el CCH. En: A. Furlán y M.A. Pasillas (Comps.). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México: ENEP-Iztacala, UNAM.

Anexos

Anexo No. 1

Corrientes de interpretación histórica debatidas en el cambio del plan de estudios del CCH / 316

Anexo No. 2

Protocolos de los instrumentos de investigación aplicados /320

Anexo No. 3

Contenido curricular del tema "*Surgimiento y desarrollo del Imperialismo*" / 346

Anexo No. 4

Síntesis de las entrevistas realizadas con las profesoras / 349

Anexo No. 5

Síntesis del diagnóstico de necesidades e intereses de formación docente / 362

Anexo No. 6

Redes semánticas de profesores y alumnos / 365

Anexo No. 7

Tipos de proposiciones generadas por los estudiantes / 381

Anexo No. 8

Datos estadísticos de la prueba de conocimientos del tema y habilidades de dominio / 383

Anexo No. 9

Resultados cuantitativos del instrumento de actitudes / 390

Anexo No. 10

Mapas conceptuales de los profesores / 398

Anexo No.1

Corrientes de interpretación histórica debatidas en el cambio de plan de estudios del CCH

Materialismo Histórico

A partir del siglo XIX el marxismo se consolida como la principal corriente de pensamiento materialista, en oposición al mecanicismo imperante. Plantea una concepción evolutiva de la realidad, apoyada en la dialéctica de Hegel, con una doble formulación: el *materialismo histórico* o método de análisis de los fenómenos sociales e históricos, basado en la tesis de que el carácter general de los procesos de la vida social, política y espiritual está determinado por el modo de producción de la vida material, y el *materialismo dialéctico*, que concibe a los fenómenos naturales como procesos que se desarrollan según tres leyes o principios, el paso de la cantidad a la cualidad, la unidad y oposición de contrarios y la negación de la negación. En realidad, el marxismo es un complejo conjunto de teorías económicas, políticas y filosóficas planteadas por K. Marx y F. Engels. Plantea una teoría de la Historia centrada en la lucha de clases, y es una doctrina sociopolítica que crítica al capitalismo, que explica la necesidad y formas en que éste debe sustituirse, por sistemas en donde deberán desaparecer la lucha de clases y el Estado. Con el aporte de Marx, la enseñanza de la Historia se convierte en el análisis de las contradicciones y de la lucha de clases a través de ciertos modos de producción (comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo), teniendo como eje explicativo a la economía.

Este enfoque predominó en el currículo del CCH como concepción teórica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Los factores que contribuyeron al auge de la visión marxista en el CCH, al decir de los propios académicos del Colegio, los encontramos en el momento histórico en que nace el proyecto educativo, y fueron cuestiones como "la cercanía del movimiento del 68, la polémica chino-soviética, la guerra de Vietnam y los movimientos guerrilleros latinoamericanos"¹, sin embargo, a 20 años de la creación del Colegio, "la propuesta del denominado socialismo real entró en crisis y, al mismo tiempo, se puso en clara evidencia la vulgarización y manipulación de las que fue objeto el marxismo por parte de las clases dirigentes de aquellos países". Como una consecuencia de ello, el debate principal en el cambio del plan de estudios del Colegio se centró en el cuestionamiento de esta forma de interpretación y en la propuesta de incluir otras ópticas teóricas en los programas del área. Los docentes del Colegio llegaron a reconocer en varios foros que en muchos casos se incurrió en una visión mecanicista del marxismo, "esquemática y de manual", pero que también hubo importantes intentos por superarla.

Aunque la polémica sigue presente entre los docentes, y seguramente sus clases reflejan su propio posicionamiento, en el plano de la reestructuración de los programas, se acordó "someter al materialismo histórico a una revisión -primero de sus dogmas- y confrontarlo con otras teorías de la sociedad y la historia. Pero también sostenemos que

¹ La información presentada entre comillas es un extracto literal de la discusión de la Comisión revisora del plan y programas de estudio del Área Histórico-Social, coordinada por M.A. Gallo Tirado, publicada en la gaceta CCH, Cuadernillo 24, 10 de enero de 1994.

sigue siendo el enfoque más completo, científico y crítico de la sociedad y la historia, que necesita ser mejor estudiado, analizado y cuestionado”.

Escuela de los Annales

Esta corriente fue la segunda más mencionada por los docentes que participaron en nuestra investigación, y al parecer, la que centró gran parte de la atención de los académicos en la revisión curricular del CCH.

Sus orígenes se encuentran en los franceses Marc Bloch y Lucien Febvre, que en 1929 comienzan a publicar periódicamente la revista *Annales d'Historie Economique*, de ahí su nombre. Según Febvre, la Historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creencias de los hombres en otros tiempos. Aunque la corriente surge vinculada al materialismo histórico, particularmente a los escritos de Karl Marx, gradualmente se aparta de éste. Una segunda etapa se relaciona con el trabajo de F. Braudel, quien recalca la división del tiempo histórico en tres etapas: larga duración (estructuras), ciclos (coyunturas) y acontecimientos correspondientes a la historia política, así como la búsqueda de enfoques más amplios provenientes de otras ciencias sociales y de un eclecticismo metodológico. Este autor acuña términos “que hoy son moneda corriente”, como *historia global*, *larga duración*, *civilización material* y *economía-mundo*. A partir de fines de los sesenta, y con la salida de este autor de la dirección de la revista, se observa en varios de los continuadores un alejamiento casi total del materialismo histórico y una gran dispersión de temas y enfoques.

Con las propuestas de los Annales, la enseñanza de la Historia se preocupa por los hombres en sociedad, y en ese sentido, es una *historia social*. Dado que intenta globalizar todas las manifestaciones y realizaciones humanas, propicia la enseñanza de una *historia total*; considera que todos los hombres y no sólo los grandes hombres, son *sujetos* de la Historia; finalmente, le interesa el estudio de la vida cotidiana.

Tanto el materialismo histórico como la escuela de los Annales parecen ser las dos corrientes fundamentales que apoyan los cursos de Historia de los primeros semestres, según lo reportado por los profesores entrevistados y de acuerdo a los contenidos programáticos, aunque en nuestra apreciación, sigue predominando el marxismo, al menos en lo que toca a la unidad temática analizada en la presente investigación (“*Surgimiento y desarrollo del imperialismo*”). Sin embargo, hay otros enfoques históricos importantes que en el contexto del nuevo currículo y en particular en los dos cursos previstos de Teoría de la Historia, conducirán al estudiante del CCH a comprender las principales corrientes de interpretación de la historia y la sociedad. Muy brevemente, se comentan sus fundamentos.

Positivismo y neopositivismo

Estas corrientes también fueron discutidas de cara al cambio curricular en el Colegio. Parten del mismo presupuesto teórico, la identificación del método de las Ciencias Naturales y las Sociales: “Ambos enfoques acuden a un empirismo evidente, si bien el positivismo trató de establecer unas cuantas “leyes generales” del desarrollo social, en tanto que el neopositivismo niega la existencia de leyes en el terreno social,

exigiendo en cambio el manejo matemático en el estudio social e histórico". El autor más representativo de la corriente es Leopold von Ranke, quien afirmaba que la tarea del historiador no es valorar el pasado ni instruir a sus contemporáneos, sino sólo mostrar las cosas como realmente sucedieron. Para este enfoque lo central es reunir una cantidad suficiente de hechos bien documentados para consolidar a la Historia como ciencia; asimismo, asume que el historiador debe ser completamente imparcial y capaz de superar todo condicionamiento social. En cuanto a la enseñanza de la Historia, desde una visión positivista interesa conocer las causas de los hechos históricos, el cuándo, dónde y cómo ocurrieron, pero escasamente incorpora aspectos teóricos, interpretativos o valorativos.

Esta opción fue arduamente criticada por los académicos del Colegio, puesto que reduce el análisis histórico a la acumulación de series de datos matemáticos en aras de una objetividad científica. La propuesta de los docentes por el contrario, es enseñar a los alumnos que aunque las Matemáticas, la Estadística y las computadoras permiten que se logre mayor precisión, no suplen los aspectos teórico e interpretativo del conocimiento histórico.

Historicismo

Es una corriente antagónica tanto al positivismo como al materialismo histórico. Tiene antecedentes en Vico y Kant, pero como corriente de interpretación histórica, data de la segunda mitad del siglo XIX. Sus autores más destacados son Dilthey, Croce, Spengler y Collingwood. Sus tesis centrales son las siguientes: Concibe como diferentes a la naturaleza y la sociedad; el método para conocer a la naturaleza es el "intelectivo tradicional", mientras que a la Historia ("la vida") se le conoce mediante un procedimiento que no se basa en la razón, es decir, es "irracionalista". Niega la existencia de leyes históricas, y plantea una concepción relativista de la Historia. Pone el acento en lo individual: los sucesos son únicos, irrepetibles y singulares, aunque autores como Spengler y Toynbee han establecido sistemas morfológicos que les permiten llegar a ciertas generalizaciones.

Algunos autores creen que el historicismo reciente se viene acercando desde hace algunos años al positivismo, en el sentido de "rendir culto" a la exactitud, los documentos y las técnicas. Se les critica la producción de trabajos exhaustivos por la cantidad de fuentes consultadas, pero carentes de interpretación teórica novedosa y consistente.

Estructural Funcionalismo

Esta corriente explica el desarrollo de la vida social e histórica mediante el establecimiento de una analogía entre la vida orgánica y la vida social, es decir, toma como modelo las funciones de los organismos biológicos para aplicarlas a los "organismos sociales".

Las funciones de los grupos sociales tienden a hacerse más especializadas, interdependientes y eficaces a medida que la sociedad crece y se desarrolla en niveles más complejos de organización. A su vez, las acciones de los individuos, conscientes o

inconscientes, provocan una movilidad que repercute en el funcionamiento de la sociedad. Dichas acciones dependen del estatus social, la cultura imperante y el grupo social al que se pertenece, y conforman la serie de funciones que realiza el individuo dentro de la sociedad.

Teoría Crítica

Esta corriente pensamiento surge en la década de los veinte, vinculada a la escuela alemana de Frankfurt, que tenía como uno de sus grandes objetivos poner de manifiesto los efectos nocivos de la modernidad, particularmente del capitalismo deshumanizado, resultante en parte del deshumanizado uso de la tecnología. Su punto de vista crítico, que acentúa los procesos de análisis y reflexión, presenta dos vertientes: la crítica a la sociedad capitalista y consumista contemporánea, a la par que el rechazo a la sociología norteamericana de tipo empirista y positivista. Rechaza asimismo la separación entre teoría y práctica, entre construcción conceptual y marco empírico. Es una corriente relacionada con el marxismo, pero que desarrolla ulteriormente planteamientos propios. Por ejemplo, afirma que la superestructura tiene en ocasiones un valor similar a la infraestructura como factor de evolución social. Representantes destacados de esta corriente son: M. Horkheimer, H. Marcuse, J. Habermas y T. Adorno, entre otros.

Fuentes consultadas:

Galicia, M.C. (Comp.). (1995). *Cuadernos de Teoría de la Historia*. México: CCH Vallejo, UNAM.

Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor. Un estudio comparativo de maestros de ciencias histórico-sociales de dos instituciones de nivel medio superior: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis inédita de maestría en Psicología Educativa, UNAM.

Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.

Torres Sánchez, R. (1997, agosto-septiembre). Los Annales, la historiografía francesa y Fernand Braudel. *Filosofía y Letras. Boletín*. año 3, no. 13, 20-21.

Anexo No. 2

Protocolos de los instrumentos de investigación aplicados

- **Entrevista a profundidad sobre pensamiento didáctico y actuación del profesor.**
- **Entrevista al profesor sobre la secuencia didáctica, antes y después.**
- **Cuestionario No. 1. Representación del conocimiento.**
- **Cuestionario No. 2 . Conocimientos del tema y habilidades específicas de dominio.**
- **Cuestionario No. 3. Actitudes.**

INSTRUMENTO: PENSAMIENTO DIDACTICO Y FORMAS DE ACTUACION DEL PROFESOR.

Instrucciones: Con el propósito de conocer la forma de pensar del profesor del CCH del área Histórico-Social en 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) DATOS DE IDENTIFICACION:

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? Especifique:** _____

B) FORMACION PROFESIONAL Y DIDACTICA.

9. Estudios profesionales realizados: _____

10. Institución donde los realizó: _____
generación _____

11. Especialidad, área terminal o subespecialidad cursada: _____

12. Estudios de posgrado realizados _____

13. Institución donde los realizó: _____
generación _____

14. Motivo por el cual se dedica a la docencia en Ciencias Histórico-Sociales

15. ¿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 FORMACION:	1.	2.	3.
a) Tipo o modalidad (curso, taller, etc.)			
b) Institución; Dónde y cuándo se realizó; duración.			
c) Temática, contenido, orientación teórica:			
d) Relevancia, utilidad para su labor docente:			

16. 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 histórico-social. Describa brevemente lo que considere más relevante de dichas acciones.

C) POSTURA TEORICA EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS HISTORICO-SOCIALES

17. ¿Pertenece o se identifica Ud. con alguna postura teórica o corriente de interpretación de las ciencias histórico-sociales en particular?

17.1 Materialismo histórico/marxismo

17.2 Historicismo

17.3 Escuela de los Annales

17.4 Otra

Mencione dos o tres ideas o características que considere centrales o muy importantes de esa orientación.

18. ¿Considera que dicha corriente se encuentra suficientemente representada en el plan de estudios del área H-S, y en su materia? ¿En qué medida en comparación a otras corrientes? ¿Esta corriente es compartida por los demás profesores que imparten la misma asignatura, en qué proporción?

19. ¿De qué manera su identificación con dicha corriente teórica ha sido determinante o no en su labor como docente? describalo. Por ejemplo, ¿ha influido en la planeación, la enseñanza, la evaluación, la relación con sus estudiantes, etc.? ¿Cómo?

D) IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA Y ACCION PRACTICA DEL DOCENTE.

20. ¿Qué importancia tiene para Ud. la experiencia o la práctica adquirida en su papel como docente en el caso particular de la materia que imparte? ¿Cómo le ha beneficiado la experiencia, qué cambios relevantes ha provocado en su comportamiento como docente? ¿Qué aspectos de esa experiencia en la práctica considera más relevantes?

E) PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CIENCIAS HISTORICO-SOCIALES (REPRESENTACION Y ACTIVIDAD DOCENTE).

*** Distinción conocimiento social y no social**

21. **¿Considera Ud. que existen o no diferencias importantes en el tipo de conocimientos (estructura, conceptos, metodologías, etc.) que se enseñan en el área histórico-social en comparación al conocimiento propio de las ciencias formales y experimentales (matemáticas, física, química, etc.)? ¿por qué? En caso afirmativo: ¿Cuáles son las diferencias?; En caso negativo: ¿Cuáles son las similitudes?.**

22. **¿Piensa Ud. que hay o no diferencias en la forma en que los estudiantes de bachillerato aprenden los contenidos de las materias del área H-S en comparación a los de las materias experimentales? Explique.**

Nota: estas preguntas intentan indagar la representación del profesor del dominio del conocimiento social, sus diferencias con el conocimiento no social, en cuanto a:

- procesos de construcción del conocimiento científico-disciplinar.
- proceso de enseñanza-aprendizaje, construcción del conocimiento escolar en el campo de los contenidos histórico-sociales.

*** Planeación.**

23. **¿Realiza Ud. labores de planeación o elaboración de programas de estudio o planes de clase para la materia que imparte? ¿Puede describirnos cómo realiza esta labor y a qué aspectos le da más importancia; qué tal le funciona? (Pedir una copia del documento que considere más representativo o del que actualmente utiliza).**

24. **¿Selecciona Ud. los materiales de enseñanza para su clase (libros de texto, antologías, cuadernos de trabajo, etc.)? En caso afirmativo: ¿Qué criterios utiliza para seleccionar los materiales?. ¿Elabora Ud. los materiales? En caso afirmativo: ¿Cuáles, de qué tipo? ¿Qué elementos toma en cuenta para elaborar los materiales? (Pedir copia de algún material elaborado por el profesor si fuere el caso).**

*** Objetivos.**

25. **Desde su punto de vista, ¿cuál es el principal objetivo u objetivos (propósitos) de la enseñanza de las ciencias H-S en el bachillerato CCH/COBACH? ¿Cómo contribuye la materia que imparte actualmente a esos objetivos? ¿En qué medida considera que se alcanzan?.**

*** Contenidos.**

26. **Podría precisar, en relación con la materia que imparte, cuáles son los principales conocimientos:**

- 26.1 **conceptos, hechos, teorías científicas...**
- 26.2 **habilidades, procedimientos, metodologías...**

26.3 valores, creencias, actitudes....
que Ud. intenta que sus alumnos adquieran en su clase? ¿Por qué? ¿Concuerdan con el plan de estudios vigente? ¿Cuáles prioriza y por qué?

*** Métodos didácticos.**

27. ¿Cómo enseña Ud. la materia de Historia a sus estudiantes? Describanos qué hace.

28. Considera Ud. que la forma de enseñanza que antes describió es específica para la enseñanza de la Historia o de otras ciencias H-S o puede aplicarse en otras materias (vgr. experimentales, matemáticas, literatura, etc.)? ¿Por qué? Explique. (Intentar identificar métodos de enseñanza de dominio-específicos).

*** Modelo del alumno.**

29. Para Ud., ¿cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la Historia en sus estudiantes? ¿qué aspectos o elementos le parece que intervienen de manera decisiva para que el alumno aprenda Historia? ¿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).

30. 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?

31. Desde su punto de vista ¿existe algún tipo de habilidades o capacidades específicas que debe desarrollar un adolescente de bachillerato para poder comprender convenientemente el conocimiento histórico-social? ¿Las poseen sus estudiantes? Si no las tienen, ¿Qué puede Ud. como profesor hacer al respecto? (intentar explorar habilidades de pensamiento crítico, tiempo histórico, relativismo cognitivo, causalidad, empatía, etc.).

*** Conocimiento previo.**

32. ¿Considera Ud. que el conocimiento y experiencias previas con que entran sus alumnos a su clase de Historia 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?

33. ¿Retoma o no en sus clases ese conocimiento previo que trae el estudiante? ¿Cómo y para qué lo utiliza?

*** Evaluación.**

34. ¿Cómo realiza Ud. la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno en esta materia? (Indagar concepción de evaluación y estrategias específicas).

34.1 ¿Por qué evalúa? ¿Con qué finalidad?

34.2 ¿Qué estrategias, procedimientos, técnicas, instrumentos, emplea?

34.3 ¿Qué aspectos prioriza al evaluar?

34.4 ¿Qué uso le da a la evaluación?

34.5 ¿Cómo comunica la evaluación a sus alumnos?

35. ¿Participa el alumno en su propia evaluación? ¿De qué manera? ¿En qué le beneficia una autoevaluación?

*** Modelo de profesor.**

36. ¿Podría decirnos cuál considera Ud. que es su papel (funciones principales) como profesor de Historia? ¿Qué 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?

37. 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? Describir qué es lo que retoma en su actividad docente (qué ideas, principios, técnicas, textos o materiales, etc.)

.....

38. ¿Desearía agregar algún comentario u observación que considere relevante respecto a la enseñanza de las ciencias H-S en el bachillerato? ¿Alguna propuesta personal que Ud. tenga al respecto?

GRACIAS POR SU COLABORACION.

ENTREVISTA AL PROFESOR SOBRE LA SECUENCIA DIDACTICA

I. DATOS DE IDENTIFICACION:

1. Nombre: _____
2. Edad: _____ 3. Adscripción (plantel y turno): _____
4. Nombramiento: _____
5. Asignatura: _____
6. Semestre académico y lectivo: _____ 7. Fecha: _____

II. INFORMACION PREVIA A LA IMPARTICION DE LA S.D.

* Ubicación curricular

8. ¿Qué unidad temática del programa de (Física/Historia) va a comenzar a tratar en esta clase?

9. ¿Cuál es la ubicación y la importancia de esta unidad temática en relación al programa de la asignatura? Nota: Solicitar copia del programa de la asignatura.

* Planeación previa

10. ¿Realizó Usted algún tipo de planificación para el desarrollo de esta unidad temática? ¿Puede describirla? Nota: Solicitar al docente la planificación escrita (si la hubiere) de la unidad temática, y si es el caso, de textos, apuntes, instrumentos o material didáctico que haya elaborado como producto de dicha planificación).

* Contenidos

11. ¿Cuáles son los principales contenidos que comprende dicha unidad temática (conceptos, habilidades, valores, etc.)? Nota: Solicitar la elaboración del mapa conceptual de la unidad. Secuencia: identificación->definición->diagramación.

* Objetivos

12. ¿Cuáles son los principales propósitos u objetivos de aprendizaje que pretende logren sus estudiantes en lo tocante a este tema? Con base en su experiencia previa ¿Cree que los alcanzarán?

* Funcionalidad

13. ¿Qué utilidad, presente o futura, le reportará a los alumnos el logro de los aprendizajes propuestos en esta unidad temática, ya sea en el ámbito escolar, profesional o cotidiano?

*** Conocimientos previos del alumno**

14. ¿Qué antecedentes o conocimientos previos debe poseer el alumno para lograr un aprendizaje adecuado de este tema? ¿Considera que lo poseen sus estudiantes? ¿Qué puede hacerse al respecto?

*** Proceso y estrategias de enseñanza**

15. ¿De qué manera piensa conducir la enseñanza de esta unidad temática? Nota: Describir métodos, técnicas, actividades, dinámicas o ejercicios principales que planteará; pedir que los justifique.

*** Duración**

16. Describa la duración en tiempo y número de sesiones previstas para la impartición de esta unidad temática. Especifique la duración prevista para las actividades más importantes por sesión.

*** Motivación**

17. ¿Considera que el tema despertará interés en los alumnos y que participarán activamente en clase? ¿A qué se debe? ¿Qué puede hacerse al respecto?

18. Y a Usted ¿le gusta impartir esta unidad temática? ¿Le parece interesante o motivante? ¿Por qué?

*** Dificultades de los alumnos**

19. ¿Cuáles cree que serán las principales dificultades que van a tener sus estudiantes para realizar los aprendizajes propuestos en esta unidad temática? ¿A qué se deben? ¿Qué puede hacerse al respecto?

*** Evaluación**

20. ¿De qué manera piensa realizar la evaluación del aprendizaje de esta unidad temática? Nota: explorar formas y momentos de evaluación, instrumentos que emplea, uso de la evaluación, participación del alumno, etc.

III. INFORMACION POSTERIOR A LA IMPARTICION DE LA S.D.

* Planificación

21. ¿Considera que siguió la planeación previa que había propuesto para esta unidad temática? ¿En qué aspectos y por qué? ¿Introduciría modificaciones en un futuro, cuáles?

* Objetivos

22. ¿Considera que se lograron los objetivos propuestos para esta unidad temática? ¿Cuáles, a qué se debió? ¿Los modificaría ulteriormente?

* Contenidos

23. ¿Qué contenidos supone que realmente aprendieron sus alumnos? ¿Con qué nivel de profundidad?

* Proceso y estrategias de enseñanza

24. En relación a la manera en que condujo la enseñanza del tema (metodología, estrategias, actividades, materiales) ¿Considera Usted que funcionó convenientemente? ¿En qué aspectos en particular?

* Motivación

25. En relación al interés y participación manifestados por sus estudiantes ¿qué comentarios podría hacer?

26. ¿Se sintió Usted satisfecho de su propia actividad como docente en esta unidad temática? ¿Qué aspectos le parecieron favorables y cuáles problemáticos?

* Dificultades de los alumnos

27. ¿Cuáles fueron las principales dificultades mostradas por sus estudiantes? ¿Cómo las enfrentó? ¿Qué resultados obtuvo?

* Evaluación

28. ¿Considera que pudo comprobar el aprendizaje logrado por los alumnos? ¿Cómo lo hizo? ¿Introduciría a futuro cambios en esta forma de evaluar, cuáles?

*** Incidencias**

29. En su opinión ¿cuáles fueron las incidencias (acontecimientos) más sobresalientes que se produjeron en el desarrollo de la unidad temática? ¿De qué manera afectaron?

*** Bases psicopedagógicas**

30. ¿Se basó en alguna teoría, autor o principio educativo del campo de la Psicología, la Pedagogía o las Ciencias de la Educación para la planeación e impartición de esta unidad temática? ¿Por qué?

*** Alternativas**

31. Finalmente, ¿qué piensa que se podría hacer para mejorar el aprendizaje de los alumnos de los contenidos de esta unidad temática?

GRACIAS POR SU COLABORACION

CUESTIONARIO No. 1

DATOS DE IDENTIFICACION

1. Nombre del alumno _____
2. Edad _____ 3. Sexo: Fem () Masc ()
4. Plantel _____ 5. Turno: 01 () 02 () 03 () 04 ()
6. Grupo _____ 7. Materia _____
8. Nombre del profesor _____
9. Semestre académico _____ 10. Fecha _____

Este cuestionario no intenta evaluar tus conocimientos ni tendrá efecto alguno sobre tus calificaciones escolares. Forma parte de una investigación con estudiantes de bachillerato que intenta mejorar los sistemas de enseñanza en este nivel académico. Aunque se solicitan tus datos de identificación, la información será manejada de manera estrictamente confidencial y sólo con fines de investigación. Te solicitamos atentamente respuestas de la manera más honesta posible, y que en las preguntas donde se te pide una respuesta abierta, te extiendas lo necesario para que quede clara tu opinión.

DE ANTEMANO: ¡ MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION!

Red semántica/
Mapa conceptual

Instrucciones:

Con base en el concepto de **IMPERIALISMO**, elabora una lista de las palabras o conceptos que tú consideres estén más relacionados con el mismo.

Jerarquiza la lista de conceptos que generaste según qué tan relacionados están con el **IMPERIALISMO**; utiliza una escala del 10 al 1, de manera que los conceptos más importantes tengan la mayor calificación. Es decir, al concepto que consideres más relacionado le asignarás el valor de 10, al que le sigue en cercanía le pondrás un 9 y así hasta llegar al concepto menos relacionado con un valor de 1; procede así hasta que agotes la lista de conceptos que propusiste. Puedes asignar un mismo valor a dos o más conceptos si consideras que tienen la misma importancia.

Veamos un ejemplo elaborado por un estudiante para el concepto de **FAMILIA**:

CONCEPTO	VALOR
Núcleo social	10
Metas	10
Mantener	9
Cuidar	9
Educación	9
Familias extensas	8
Familias nucleares	8
Padre	7
Madre	7
Hijos	7
Hermanos	6
Abuelos	5
Tíos	5
Primos	5

Advertencia: Los conceptos o palabras definidoras pueden ser *sustantivos, adjetivos o verbos*, pero **NO** emplees partículas gramaticales (*artículos, conjunciones o preposiciones*).

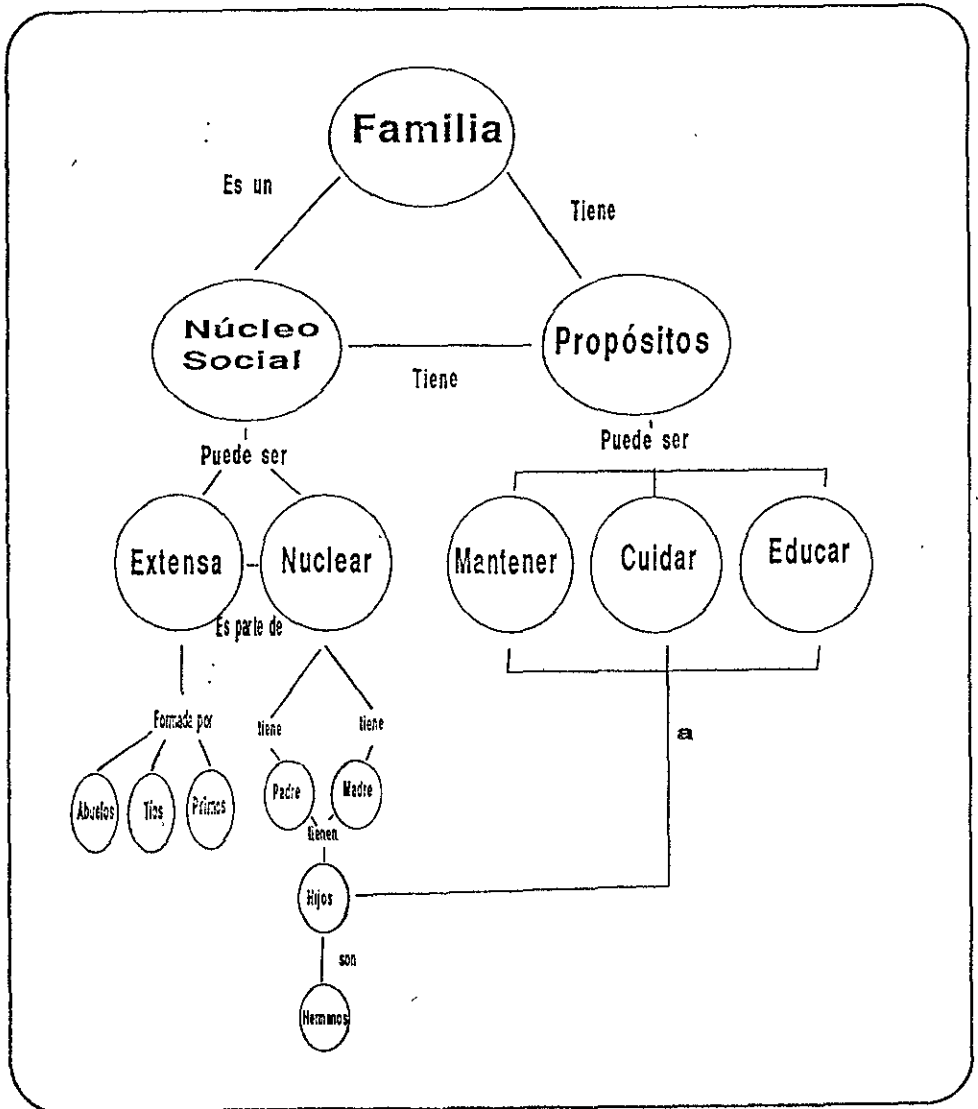
Elabora tu listado de conceptos relacionados con el IMPERIALISMO y dales un valor:

IMPERIALISMO

CONCEPTO	VALOR

Dibuja un diagrama que represente los conceptos y sus relaciones:

Ejemplo familia:



CUESTIONARIO No. 2

DATOS DE IDENTIFICACION

1. Nombre del alumno _____
2. Edad _____ 3. Sexo: Fem () Masc ()
4. Plantel _____ 5. Turno: 01 () 02 () 03 () 04 ()
6. Grupo _____ 7. Materia _____
8. Nombre del profesor _____
9. Semestre académico _____ 10. Fecha _____

Este cuestionario no tendrá efecto alguno sobre tus calificaciones escolares. Forma parte de una investigación con estudiantes de bachillerato que intenta mejorar los sistemas de enseñanza en este nivel académico. Aunque se solicitan tus datos de identificación, la información será manejada de manera estrictamente confidencial y sólo con fines de investigación. Te solicitamos atentamente respondas de la manera más honesta posible, y que en las preguntas donde se te pide una respuesta abierta, te extiendas lo necesario para que quede clara tu opinión.

DE ANTEMANO: ¡ MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION!

Conocimientos
del tema Imperialismo

1. El imperialismo es:

- a) un modo de producción posterior al capitalismo.
- b) la imposición de la ideología de los países del primer mundo
- X c) la etapa superior y última del capitalismo.**
- d) una forma de gobierno donde el poder lo ejerce un emperador

2. Entre los siguientes, marca con una cruz (X) cuáles fueron los principales adelantos técnicos que permitieron el surgimiento y desarrollo del imperialismo:

- (X) electricidad () alfabeto () informática
- () energía atómica (X) petróleo y derivados () telecomunicaciones
- () imprenta (X) química industrial () máquina de vapor

3. Explica con tus propias palabras qué es el imperialismo:

La respuesta debe considerar como características básicas las siguientes:

- no es un modo de producción, sino la etapa superior del capitalismo
- se crean monopolios (concentración de producción y capitales)
- se genera una oligarquía financiera (fusión del capital bancario e industrial)
- se da una exportación de capitales, no sólo de mercancías
- se forman asociaciones internacionales monopólicas que se reparten el mundo
- se buscan mercados internacionales para productos acabados a la vez que se controlan las materias primas de los países pobres.
- se implantan la ideología, la cultura, los estilos de vida, etc. de los países imperialistas con el pretexto de llevar la civilización, la educación, ciencia y tecnología a los países pobres.

4. ¿Qué es un monopolio? Explicalo con tus propias palabras y da un ejemplo.

Respuesta criterio: "Agrupación o convenio entre capitalistas que concentran gran parte de la producción y venta de mercancías o servicios, pudiendo así controlar el mercado y eliminar a los competidores".

Posibles ejemplos: Pepsi, McDonalds, Levis, Aurrerá, Sonrics, Bimbo, Televisa, etc.

Puntúan más alto las respuestas parafraseadas que las textuales.

Se integra la calificación de esta pregunta con la no. 6

5. Las principales clases de monopolios son:

cárteles, trusts y sindicatos. (Holding)

6. Define y da un ejemplo de:

Cártel:

Colaboración entre varias empresas independientes que producen lo mismo para limitar a los competidores. Acuerdan precios, condiciones de trabajo y mercados, pero se mantiene la independencia de cada empresa. Ej, cárteles de la droga en Colombia y México.

Trust:

Asociación entre empresas que producen lo mismo; el poder se concentra en unas cuantas personas. Ej. Bimbo-Sumbeam-Wonder-Tia Rosa

Sindicato:

Las empresas pierden su independencia comercial en la venta de sus productos, pero son independientes productiva y jurídicamente. Idea central: consorcio o asociación empresarial. Ej. Televisa, Aurrerá, Wal-Mart.

Unificar calificación de pregs. 4 y 6. No se requiere distinción fina de los tres tipos de monopolios, pues no se reforzó en la enseñanza..

7. Menciona y explica brevemente los principales efectos que ha tenido el imperialismo estadounidense sobre los países Latinoamericanos:

Efectos políticos:

Inestabilidad política; injerencia de los países imperialistas en la política de los países subdesarrollados; apoyo a las dictaduras militares; golpes de estado; corrupción de funcionarios.

Efectos económicos:

Dependencia comercial; control de exportación de materias primas; división de la economía en dos sectores: tecnificado y precapitalista; explotación y mano de obra barata. Fuerte inversión de capital extranjero; dependencia a partir de la deuda externa.

Efectos culturales/ideológicos:

Imposición de costumbres, estilos de vida, valores; enajenación; consumismo; discriminación; dependencia científica, tecnológica; Sincretismo, fusión/pérdida de valores, tradiciones, festividades, etc.

8. A continuación encontrarás entremezcladas una serie de características fundamentales del surgimiento del CAPITALISMO y del IMPERIALISMO. Ubica dichas características donde corresponda en el espacio de la derecha:

a) Existencia de un capitalismo de libre competencia.

b) Los dueños de empresas industriales y de bancos son los mismos.

Son rasgos del CAPITALISMO:

c) Las empresas industriales y los bancos forman unidades independientes.

(a) (c) (e) (f) (g) (j) (l)

d) Las potencias de Europa Central colonizan África y Asia.

Son rasgos del IMPERIALISMO:

e) Debido a la revolución burguesa, Inglaterra deja de ser un país feudal.

f) Se reemplaza el trabajo manual por el de las máquinas.

(b) (d) (h) (i) (k) (m) ()

g) Se origina en Inglaterra.

h) Se desarrolla en Europa Central y Estados Unidos.

i) Se inicia en las tres últimas décadas del siglo XIX.

j) El campesinado se transforma en el proletariado urbano.

k) Toma gran relevancia la exportación de capitales, no sólo de mercancías.

l) Comienza en el siglo XVIII. (XVI).

m) Busca expandir y controlar los mercados internacionales y las materias primas.

9. Lee atentamente el siguiente texto:

"Mucha pasión y dogmatismo han sido empleados para definir y valorar el imperialismo contemporáneo. Algunos lo consideran, principalmente, como un proceso civilizador benévolo y altruista; a otros les parece la manifestación más brutal y despiadada del capitalismo moderno y del espíritu adquisitivo..."

Se puede asegurar que el motivo fundamental del imperialismo contemporáneo actual es el económico; si para explicarlo, se emplean además, el "legado del hombre blanco" y los motivos religiosos, esto sólo es un disfraz de las realidades económicas. África, el Próximo y el Lejano Oriente, América del Sur, son factores vitales del sistema industrial y comercial del mundo occidental..."

Pruebas evidentes de la importancia comercial de las buenas colonias pueden multiplicarse a satisfacción. Y aunque por ningún medio todo el comercio colonial tenga lugar en modo alguno con la metrópoli correspondiente, estas últimas gozan de grandes ventajas. ¿Por qué Bélgica obtiene materias primas por valor de 187 000 000 de francos del Congo Belga en un año, mientras que sólo 13 000 000 de francos van a Inglaterra y 17 000 000 a toda América? ¿Por qué la participación de Estados Unidos en las importaciones de Filipinas aumentó del 6% en 1893 al 50% en 1925? Cuando la competencia por los mercados se haga más aguda, es seguro que los controles correspondientes también progresarán. Cuando las naciones occidentales lleguen a estar todavía más industrializadas, aumentará la necesidad que tienen de suficientes materias primas y de mercados estables. Las pérdidas sufridas en las colonias improductivas, así como los costos de la conquista y administración son, con gran frecuencia, olvidados en la lucha por la penetración económica."

Harry Elmer Barnes (1936).

9.1 En el texto anterior, ¿Cuál es la afirmación principal que el autor defiende en relación a lo que es el imperialismo?

El motivo fundamental que anima a las naciones imperialistas es de orden económico: la obtención de fuertes ganancias derivadas de las materias primas y del comercio con las naciones (colonias) subdesarrolladas. Los aspectos ideológicos, culturales, religiosos pasan a segundo término.

9.2 ¿En qué evidencia (observaciones, datos) se basa el autor para afirmar lo anterior?

Ofrece una serie de datos cuantitativos respecto a los beneficios económicos (monto o porcentaje de las ganancias) que obtuvieron algunos países imperialistas (v. Bélgica, Estados Unidos) de algunas de sus colonias (v. Congo Belga, Filipinas), con los cuales demuestra su rentabilidad.

9.3 ¿Qué explicación da el autor para apoyar lo que afirma?

Para avanzar en su proceso creciente de industrialización, las naciones avanzadas occidentales necesitan obtener materias primas y mercados, por lo que compiten entre sí en una lucha por la penetración comercial de los países pobres (subdesarrollados).

9.4 ¿A qué se refiere el autor con la expresión "el legado del hombre blanco"?

A la justificación que algunos pretenden dar a la penetración económica de los países imperialistas aduciendo a que ello permite llevar la civilización, el progreso o las ventajas de la vida moderna a las naciones atrasadas. Para otros, puede ser la manifestación de la penetración ideológica y la imposición del estilo de vida y cultura de los occidentales.

9.5 En el texto hay dos concepciones opuestas de los efectos del imperialismo en los países pobres:

a) *"Algunos lo consideran (al imperialismo), principalmente, como un proceso civilizador benévolo y altruista";*

b) *"a otros (el imperialismo) les parece la manifestación más brutal y despiadada del capitalismo moderno y del espíritu adquisitivo."*

Confronta ambos puntos de vista y da tu opinión acerca de cuál de las dos te parece la interpretación más acertada. Justifica tu respuesta; toma en cuenta los conocimientos revisados en este curso.

OPINION PERSONAL:

Independientemente de que el alumno conteste a) ó b), debe definir su postura estableciendo los argumentos y evidencia que le permitan sustentar su elección, dando una explicación de la misma y ofreciendo un juicio de valor.

El apdo. 9 en conjunto valora aspectos como: comprensión de textos, pensamiento crítico y relativismo cognitivo. Se requerirá puntuar y diferenciar los mismos. Valorar niveles de respuesta; p.e. extracción textual de información contenida, paráfrasis, elaboración personal; respuestas donde se realizan abstracciones conceptuales o donde se responde con ejemplificación o casuísticamente.

10. Da un ejemplo de cómo se realiza la penetración ideológico-cultural de los valores y estilo de vida de los países imperialistas en los jóvenes de los países subdesarrollados, a través de los medios de comunicación:

El alumno debe ejemplificar una situación concreta y pertinente, ofreciendo argumentación que describa el tipo de mensajes/valores transmitidos y su efecto o consecuencias.

- | | | | |
|---------------|------------|---------------------|---------------|
| 11. El | AÑO | pertenece al | SIGLO: |
| a) | 1492 | | (-) XIV |
| b) | 1810 | | (a) XV |
| c) | 1929 | | (f) XVI |
| d) | 1789 | | (-) XVII |
| e) | 1996 | | (d) XVIII |
| f) | 1500 | | (b) XIX |
| | | | c (e) XX |

CUESTIONARIO No. 3

DATOS DE IDENTIFICACION

1. Nombre del alumno _____
2. Edad _____ 3. Sexo: Fem () Masc ()
4. Plantel _____ 5. Turno: 01 () 02 () 03 () 04 ()
6. Grupo _____ 7. Materia _____
8. Nombre del profesor _____
9. Semestre académico _____ 10. Fecha _____

Este cuestionario no intenta evaluar tus conocimientos ni tendrá efecto alguno sobre tus calificaciones escolares. Forma parte de una investigación con estudiantes de bachillerato que intenta mejorar los sistemas de enseñanza en este nivel académico. Aunque se solicitan tus datos de identificación, la información será manejada de manera estrictamente confidencial y sólo con fines de investigación. Te solicitamos atentamente respondas de la manera más honesta posible, y que en las preguntas donde se te pide una respuesta abierta, te extiendas lo necesario para que quede clara tu opinión.

DE ANTEMANO: ¡ MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION!

Actitudes
(School Subjects Attitude Scales)

SI ERES TAN AMABLE, RESPONDE POR ESCRITO A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. *¿Cuáles fueron los conceptos o ideas más importantes que se revisaron en el tema SURGIMIENTO Y DESARROLLO DEL IMPERIALISMO?*

2. *¿Te resultó motivante este tema? ¿Por qué?*

3. *¿Cómo sentiste a tus compañeros? ¿estaban interesados, participaron?*

4. *¿Qué, de lo hecho por el profesor durante el tema, es lo que te gustó más?*

5. *¿Qué, de lo hecho por el profesor durante la exposición del tema, es lo que te ayudó más a aprender?*

6. *¿Te parece que te será de utilidad lo que aprendiste en este tema, ya sea en tu vida académica, en tus estudios superiores o en tu vida diaria? Explica en qué.*

7. *¿Tuviste alguna dificultad, hubo algo confuso o que no entendiste del tema? ¿Qué fue? ¿A qué se debió? ¿Se lo preguntaste al profesor? ¿Se aclaró tu duda?*

8. *¿Qué te hubiera gustado que se hiciera para que comprendieras mejor el tema?*

9. *¿Se realizó algún tipo de evaluación de lo que aprendieron los alumnos durante la presentación de este tema? ¿En qué consistió? ¿Cuál es tu opinión al respecto?*

**NOS INTERESA TU OPINION ACERCA DE LA EXPOSICION DEL TEMA:
SURGIMIENTO Y DESARROLLO DEL IMPERIALISMO**

Instrucciones: Por favor, en cada renglón marca solamente una opción entre cada pareja de palabras opuestas, la que corresponda mejor a tu propia opinión:

	Bastante	Algo	Nada	Algo	Bastante	
bonito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	feo
aburrido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	interesante
desagradable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	agradable
disgusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gusta
inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	estúpido
muerto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vivo
activo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	flojo
excitante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cansado
inútil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	útil
importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sin importancia
impráctico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	práctico
sin valor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	valioso
provechoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sin provecho
innecesario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	necesario
perjudicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	beneficioso
significativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sin sentido
difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fácil
tranquilo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pesado
claro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	confuso
complicado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	simple
elemental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	avanzado
extraño	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	familiar
entendible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inintendible
poco exigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	riguroso

Anexo No. 3

Contenido curricular del tema "Surgimiento y desarrollo del imperialismo"¹

MATERIA: HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA (I y II)²
SEMESTRES: Primero (1996-1) y Segundo (1997-2)
ÁREA: Histórico-Social

UBICACIÓN CURRICULAR Y OBJETIVOS:

En el semestre 1996-1 el tema se ubicaba como último aspecto a trabajar en la segunda unidad del programa, denominada "*Desarrollo y consolidación del capitalismo (s. XVIII-XIX)*".

El objetivo general de la cita unidad se planteaba como:

"El alumno: Comprenderá y explicará las condiciones históricas que permitieron la consolidación del capitalismo de libre competencia, su paso a la fase imperialista, y el surgimiento de nuevas potencias y sus rivalidades hasta la paz armada".

Como resultado del cambio de plan de estudios, en el semestre 1997-2 el tema aparece como el primero a revisar en la unidad "*La expansión del imperialismo y la consolidación del capitalismo en el mundo (1870-1914)*".

Los objetivos de dicha unidad se plantean ahora así:

"El alumno:

- *Identificará a las nuevas potencias, precisando los cambios políticos del mundo en esa época.*
- *Comprenderá las características del Imperialismo y comprenderá los efectos políticos, económicos y sociales de la expansión colonial".*

En ambos programas los objetivos generales del curso resaltan la importancia de la comprensión y análisis crítico de una serie de procesos históricos universales, cuyo eje principal es la crisis y desarrollo del capitalismo en términos de su repercusión en la sociedad contemporánea. En el nuevo programa, además, se hacen explícitos objetivos generales referidos a la índole del aprendizaje buscado y a la concepción de la Historia misma:

¹ Esta es una síntesis muy breve del análisis del citado tema, realizado conjuntamente con los ocho profesores que participaron en la investigación, y que se realizó en los dos momentos previos a la grabación de las secuencias didácticas.

² Recuérdese que con el cambio de plan de estudios, este tema pasó de ser la última unidad de la materia de Historia Universal de primer semestre, a ubicarse como el primer tema del segundo curso de dicha materia, por lo que se cambió a segundo semestre.

"-Comprender a la historia como un proceso científico que permita reflexionar sobre la utilidad de ésta en la vida diaria.

-Generar en el alumno habilidades, destrezas y actitudes a partir de aprendizajes significativos que le ayuden a comprender procesos históricos."

CONTENIDOS CURRICULARES

a) CONCEPTOS BÁSICOS

Los profesores diferenciaron conceptos previos (información aprendida en temas anteriores) que eran básicos para comprender el tema del imperialismo de los conceptos propios de dicho tema.

CONCEPTOS PREVIOS	CONCEPTOS DEL TEMA A ENSEÑAR
<ul style="list-style-type: none"> • modo de producción * • capitalismo* • relaciones sociales de producción • fuerzas productivas • fuerza humana de trabajo • capital • mercancía • materia prima • mercado • industria • Estado/Nación • nacionalismo • noción de hombre en la vida social • descomposición de feudos <p>* conceptos considerados muy importantes e "incluidos" (de mayor jerarquía y generalidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • imperialismo • monopolio • capital bancario/industrial • oligarquía financiera • tipos de monopolios: <ul style="list-style-type: none"> • cartels • sindicatos • trusts • potencias • colonización/colonialismo • colonias • transnacionales • países subdesarrollados/explotados • dependencia econom./pol./ideol. • neocolonialismo • explotación financiera/comercial • división del trabajo internacional • eurocentrismo • darwinismo social

b) PROCESOS HISTÓRICOS:

- Transición del capitalismo de libre competencia a fase imperialista
- Surgimiento y expansión de las grandes potencias capitalistas
- Sometimiento (colonización/dependencia) del Tercer Mundo.

c) HECHOS HISTÓRICOS (s.XIX y XX):

- Independencia y unificación de colonias (v. América)
- Movimientos de liberación nacional
- Unificación de Italia y Alemania

- Guerra Franco-Prusiana
- Repartición del mundo: India, China, Japón
- Revoluciones (v. Rusia, México, Cuba)
- Las dos Guerras Mundiales

d) CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

Los docentes enfatizaron la inducción de habilidades de pensamiento crítico como la meta educativa más importante del tema y del curso. Asimismo mencionaron la necesidad de introducir o mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos (lectura de comprensión, paráfrasis y elaboración de resúmenes, expresión oral/escrita) aplicables a contenidos históricos.

e) CONTENIDOS VALORALES:

Aunque en los programas impresos no se enfatiza, los docentes destacaron como aprendizajes valorales concretos a lograr en los alumnos en relación al tema la reflexión y crítica a las ideas/ideólogos del imperialismo, a la justificación científica del imperialismo (antropomorfismo, darwinismo social, positivismo), y a la visión eurocéntrica de la sociedad.

CARACTERIZACIÓN DEL TEMA:

Este tema debe enfatizar más los procesos históricos y la comprensión de una serie de conceptos nucleares del mismo que el aprendizaje de hechos o personajes.

Principalmente se aboca a la *construcción de conceptos o categorías de análisis*, básicos para la comprensión crítica de las otras asignaturas del área, por lo que es el fundamento de éstas. En el caso de Historia de México I y II permitirá analizar el surgimiento y manifestaciones del capitalismo en nuestro país, así como el fenómeno de la dependencia. En el caso de Teoría de la Historia permite consolidar el discurso de las ciencias sociales y entender las principales corrientes historiográficas. Por lo anterior, este puede considerarse un *tema puente y nuclear* para el aprendizaje del conocimiento histórico en el bachillerato, pues permite al alumno entender la determinación de la política del s.XX y la problemática actual de México.

DIFICULTADES PREVISIBLES EN EL ALUMNADO:

Con base en la experiencia en la impartición reiterada de la materia, los docentes identificaron como obstáculos importantes para el aprendizaje pretendido los siguientes:

- Inhabilidad en el manejo de nociones de tiempo y espacio.
- concepción de Historia que poseen (descriptiva, factual) y su forma de estudiarla (memorística).
- dificultad para comprender procesos de cambio.
- dificultad para leer autores originales.

Anexo No. 4

Síntesis de las entrevistas realizadas con las profesoras

1.- Identificación propia con una postura teórica para Interpretar las Ciencias Histórico-sociales.	Profesora 1 El materialismo histórico y la escuela de los Annales. La escuela de los Annales no se queda sólo en el nivel de la interpretación de una realidad económica. Plantea cómo pensar históricamente. Por esto dejé el enseñar sólo bajo el marxismo. Además las categorías marxistas requirieren mayor profundidad, los alumnos no alcanzan a entenderlas.	Profesora 2 Durante mucho tiempo, estuve dentro del marxismo. En años recientes hemos tenido acercamiento a nuevas corrientes, como la de los Annales. Estamos en el análisis de explicar los hechos históricos con respecto a la corta, mediana y larga duración, de ver a la Historia como un proceso, y como un todo, no sólo el aspecto económico, sino una visión integral de la historia.	Profesora 3 He manejado desde hace bastante tiempo el materialismo histórico. He pasado de una etapa de la que uno no es conciente, hasta un momento en que se abre uno un poquito más. Hubo una etapa en la que lo peor era ser ecléctico. Hoy ya no es aberrante ser ecléctico, sobre todo en Historia. La escuela de los Annales, enriquece a la postura del materialismo histórico; dejarlo en como marxismo leninismo, es un error. Yo hasta me abrí al historicismo, antes lo desprecié. Yo necesito datos, para poder hacer un análisis. Me oriento por posturas que me puedan llevar más a una posición de análisis, de conocimiento.
1.2 La presencia de estos enfoques en los programas actuales...	Sí están presentes las dos posturas. Está presente el hecho de asumir una posición frente a lo que el alumno está aprendiendo, y el cómo asumir posiciones críticas frente a la realidad que está viviendo.	Únicamente estaba el marxismo. Pero para los nuevos programas, se trata de que estén justamente el introducir nuevas formas de interpretación, aunque sin dejar de lado totalmente al marxismo.	Desde hace 25 años está el marxismo, como algo dogmático. La idea era hacer alumnos críticos y participativos, y algunos maestros fueron incluyendo otras lecturas de posturas diferentes. Pero lo lamentable es que se fueron incorporando otros maestros, y ya no tuvieron el espíritu inicial del Colegio, sólo dan cátedras, y recetan "rollos" a los alumnos. No todos somos historiadores, por ejemplo el economista, da una Historia económica.
1.3 ¿Los demás maestros comparten estas posturas teóricas?	No todos los maestros comparten esta postura; aún así, la corriente teórica con más	La mayoría se apega más al enfoque marxista, pero en los cinco planteles, se empieza a introducir	El hecho de haber profesores de carrera, nos quitó de las discusiones académicas

presencia es el marxismo, y también la Escuela de los Annales

nuevas posturas. Pero aún las desconocen, les falta preparación, por lo que serán necesarios cursos de actualización.

Uno es el que tiene investigación y los de asignatura una gran carga de trabajo. Libertad de cátedra, es *hacer lo que quieren*. Cada corriente influye en el alumno. Si eres desde el materialismo, eres cuestionador ; si desde el historicismo, te planteas como certificador, pero *bien dado puede ser crítico*, por eso ahora me considero ecléctica. Con el materialismo veo una historia global, pero me voy a la especificidad, a la vida cotidiana, de los *Annales*. *En fin, la experiencia me ha hecho más ecléctica.*

1.4 Cómo determina la postura teórica a la práctica...

Yo vengo de Ciencias Políticas, y el conocimiento del marxismo ha influido en mí para entender los procesos históricos. *El mismo trabajo grupal con los compañeros, hace posible que intercambiamos formas de trabajo, materiales, opiniones sobre los contenidos, y ser consecuente con los objetivos del Colegio.* momento de evaluar.

Esto es vital, porque de acuerdo al enfoque que uno toma, en esa medida es el tipo de conocimiento que le va a dar al alumno. Si se le da una visión fragmentada, en esa medida se va a dar el conocimiento. Esto ha estado relacionado con la manera en que explico, con la forma para los alumnos participen, y lógicamente esto repercute en la evaluación.

2.- La influencia de la experiencia...

Me ha permitido romper con algunos esquemas que de manera tradicional se tienen de la enseñanza y el aprendizaje, como el cambiar técnicas de enseñanza, prácticas de enseñanza, incluso en el momento de evaluar, tanto a los alumnos, como a mi práctica.

El contacto que tenemos con los muchachos ha influido. Yo era más estricta, pero ahora con un hijo de 17 años, siento que hasta me siento más amable con mis alumnos. Incluso lo que yo hago aquí en la clase, lo reflexiono con respecto a mi vida personal. La experiencia que he tenido, me ha obligado a ir estudiando, sobre todo cuando me hacen una pregunta y no tengo una respuesta inmediata, y ahora les he dicho, *"¡No lo sé, pero se los voy a investigar!"*. A veces no se comprende a los alumnos, y esto me llevó a tomar cursos, antes sobre el marxismo, ahora sobre la Escuela de los Annales, porque puse en tela de juicio, hice un rompimiento con algo, incluso para relacionar lo antiguo con lo nuevo. He leído mucho y se me han caído esquemas que tenía. *Las preguntas que hacen los muchachos nos*

Al principio, yo tenía horror a trabajar como docente. El primer día, sentía un vacío espantoso en el estómago, cuando me iba a meter al salón, sentí una náusea y di vuelta atrás. Para superar el pánico, tuve que ser autoritaria. Aprendí que la Historia no está terminada, la estamos reelaborando a cada instante, entonces se te acabó el pánico y se los pude decir a los alumnos. También comprender que no puedes ser cerrada con los alumnos, y tratas de ayudarles, tratas de elaborar un conocimiento, más allá de que *"¡Te lo tragas!"*. El conocimiento lo estamos elaborando cada día. Con los alumnos lo reelaboramos; he dejado de sentir que yo tengo el conocimiento. El cambio ha sido que he abandonado el autoritarismo, pero no todo, en este nivel no se puede, ellos están

llevan a una superación personal, incluso tomé un diplomado. Yo creo que mi práctica docente me ha ayudado de alguna manera en la formación de estudiar.

acostumbrados, si no, se sienten abandonados. Es decir, el hecho de que les digas "¡Aquí no pasa nada si no estudias!", "¡aquí es si tu quieres!". Todos los días voy a pasar lista y me tienen que hacer tantas participaciones, les digo "¡Dedíquense!", yo no estoy de acuerdo en que hagan lo que quieran

3. Proceso de enseñanza aprendizaje.

3.1. La enseñanza de lo social y lo no social... ¿hay diferencias?

El conocimiento de lo social está limitado al salón de clase. El experimental cuenta con laboratorios, con prácticas, con la posibilidad de unir una cuestión teórica con una práctica. En sociales se aborda un conocimiento de manera indirecta, por ejemplo para enseñar el *capitalismo* muchas veces nos conformamos con material bibliográfico o hemerográfico. Aunque algunos temas sí están muy relacionados con la realidad, con los problemas inmediatos de carácter social, como el tema de la contaminación, en experimentales pueden ir al laboratorio, nosotros solamente con documentos, y como que el alumno lo ve como separado, como si fuera una realidad externa, como ver un programa de televisión en el cual no participa. El problema es cómo implicar al alumno para que aprenda que es parte de la Historia. Ambas ciencias implican un proceso de abstracción

Puede haber similitud, porque los experimentos, tienen un contexto histórico en el cual se están desarrollando. El conocimiento no surge así como magia. En historia vemos que en algún momento hay un descubrimiento, por ejemplo del petróleo, y en otro el carbón, y ahorita otro tipo de energía, y estos avances científicos, están determinados por la sociedad de ese momento. Bueno hay diferencias en cuanto a los contenidos, a lo específico de una ciencia y otra, pero cuando comenzó el CCH, el método era algo general para ambas ciencias

Primero necesitaría saber qué se hace en el área de ciencias experimentales concretamente. Pero por lo que comentan los alumnos, y la idea que yo tengo, es que en experimentales pueden comprobar, pueden repetir fenómenos; en tanto en las ciencias sociales, no podemos repetir fenómenos. Locke, y estoy de acuerdo, dice que los fenómenos sociales son únicos e irrepetibles.

3.2. El aprendizaje en Historia y en las Ciencias Sociales y las no Sociales.

Yo creo que en experimentales, al poder trabajar en el laboratorio y comprobar algunas veces la teoría que se explica en los textos, tienes una ventaja en relación a las ciencias sociales, que resultan a veces muy abstractas para los alumnos.

Bueno algunos la estudian (la Historia), otros la detestan, y esto es más bien por el manejo de los profesores. Hay maestros que cuando les preguntan los alumnos, son sumamente cerrados, y como respuesta les dicen "Inútiles, tontos". Los alumnos no aprenden, porque no les gusta la materia de Historia. Cuando estoy con grupos de recursadores, lo primero que les digo, es "que soy su ayuda". Si no estudian, si no aprenden, es por la forma como los tratan.

3.3 La planeación de su docencia ¿A qué le dan más importancia ? ¿Qué criterios usan para elegir los materiales de estudio?

Tiene dos años en que he tratado de planear minuciosamente el programa. Por ejemplo en Historia Universal, primero es definir el nombre del programa. Cuando surge este concepto y de qué manera la realidad latinoamericana, en particular la realidad mexicana se vincula a esta Historia Universal. En la ordenación de los contenidos se hace énfasis en el desarrollo que ha tenido el hombre dentro de la sociedad, desde el Feudalismo, la ruptura que se da en el Renacimiento, las diferencias sociales cuando surge el Capitalismo. En Historia de México I, el ordenamiento se hace en función de, primero, el entendimiento del desarrollo económico y la penetración del capitalismo como algo que se nos impone, y segundo, es la idea de la democracia, y si

Elijo que sean un poco sintéticos, y que a la vez que sean breves, traten de darles (a los alumnos) una explicación global. Lo que pasa a veces es que si les doy un tema, se lo dividen entre todos, y unos ven las causas, otros las consecuencias, y a mí no me ha funcionado el trabajo grupal, se quedan con visiones parciales. Por ejemplo, se les deja la Revolución Francesa, "¡Maestra, no vino el de las causas !" Si no vino el de las causas, pues es un problema. Se está globalizando cuando hacen un cuadro sinóptico, cuando hacen una representación, entonces sí se está globalizando.

La planeación es trabajo colectivo e individual. Hicimos el programa de Historia Universal en grupo, yo lo coordiné, nunca decidí nada sola, todos hicieron propuestas, y en conjunto se asumieron. Se programó ver algo de currículum, saber cuestiones del Colegio, nuestras experiencias en la práctica docente, revisión de textos, de contenidos. Es decir, el programa tiene habilidades de aprendizaje, formas de evaluación. Mi experiencia, es que uno puede colaborar con lo que tiene y a cambio aprende de los demás. La programación para mi grupo es estrictamente individual. Hay un programa institucional y un programa operativo, y éste se convierte en mi plan de clase, y se los doy a los alumnos, y los hago corresponsables. Para planear, primero necesito saber cuántas

hablamos de democracia, hablamos también de libertad y de justicia. Vemos cómo se han venido desarrollando a partir de las diferentes sociedades que hemos tenido.

horas tengo, luego, cuánto material debo meter en ese tiempo, pero también necesito saber cómo vienen los alumnos. Considero que vienen casi de cero, te traen lo que pides, pero no lo analizan, ellos memorizan, no saben discutir, no saben tomar la palabra. Pero debo ver todo el programa, porque me checan, mínimo debo dar el 90%, para que digan que trabajé. No discutamos la calidad y la cantidad, ellos quieren cantidad, por eso al principio doy lo que llamo "identificación con el colegio", aunque después ya corra.

3.4 La elaboración del material...

Si sí, he elaborado material y lo voy a traer. Seleccione la bibliografía, los temas, las revistas de apoyo, lecturas de periódico. Y en este año, por primera vez hicimos una antología. Uno de los problemas en la elección de los textos, es que son accesibles son, aunque también hay que contar con la forma en la que los abordamos. Pero definitivamente los alumnos no saben leer. Los escojo en función de cómo manejan las concepciones de la historia y del hombre.

Como soy profesor de carrera, tenemos de por sí que hacer un material, entonces yo he elaborado algunos materiales de los temas que se desarrollan. He hecho lecturas guiadas, para que les sirvan de guía.

Hay una enorme cantidad de textos, y me han criticado que los mando a la guerra sin fusil, lo que pasa es que "a nadar se aprende en el agua". Los materiales no sólo son de textos originales, también me gusta que vean Historia en historietas. Los textos deben ser diversos, que no se sujete a mi criterio, sino de acuerdo a una gama de posibilidades, y precisamente se hizo de manera grupal y los maestros propusieron los textos. Que comparen una fuente con otra y que elaboren un juicio.

3.5 Objetivos. El propósito principal de la enseñanza de las Ciencias Histórico-sociales...

Fundamentalmente, implica asumir una posición frente a lo que estamos aprendiendo, implica conocer varias interpretaciones, para que aprenda que hay diferentes alternativas para llegar a un conocimiento. Planteo la Historia desde diferentes perspectivas: teológicas, económicas, culturales.

Las ciencias sociales son vitales para que los alumnos se expliquen, y traten de entender lo que está pasando. Les digo que la Historia les debe gustar porque de alguna manera está determinando nuestro presente. Si no las estudia, jamás entenderá por qué está viviendo.

Es el conocimiento de la sociedad en que vivimos, con toda su complejidad. Comparto los principios del Colegio en el sentido de que una cosa es saber y otra cosa es comprender el por qué y el para qué.

Les dejo a leer el periódico, para que vean que en torno a un problema, hay diferentes posturas de la sociedad.

Por ejemplo al enseñar la Revolución Francesa, ¿qué repercusiones ha tenido, eso de la democracia, la libertad ?

3.6 ¿En qué medida se logran esos objetivos ?

Por lo menos se despierta el interés de los alumnos sobre las perspectivas de análisis que hay acerca de los hechos históricos y que además traten de relacionarla con los aspectos de su vida cotidiana. Cuando se plantean las discusiones en el curso, es como me doy cuenta si realmente existe una postura frente a un problema en la medida en que lo plantean y la forma en que lo presentan y relacionan con los temas del curso.

A veces por los comentarios de los alumnos, uno cree que lo está logrando, cuando dicen: "¿Verdad que no lo podemos cambiar nosotros?", "¿qué podemos hacer si estamos cerca de Estados Unidos?". Entonces yo digo, ya hay algo que se despertó en ellos, al menos una pregunta que tal vez antes no se había hecho el alumno. Había una maestra de Ética, que les decía a sus alumnos manden cartas a sus maestros que consideren que les han enseñando cosas útiles, por qué. Entonces yo al menos recibí dos cartas, y me decían que había logrado despertar una inquietud. Pero a lo mejor ya no hace ese ejercicio la maestra. Hay alumnos que cuando en el nuevo semestre se les pregunta ¿qué vieron ? la mayoría ya no se acuerda, lo que queda son las actitudes. También cuando uno ve a un alumno que nunca decía, esta boca es mía, al final lo ve uno ¡duro, duro con la mano, preguntando !

Habría que hacer un seguimiento, incluso hasta después que egresen de alguna carrera, para ver si realmente funcionó o no. Me he encontrado a exalumnos que ahora son profesionistas, son casos aislados, pero de algo les ha de haber servido la Historia. Yo quisiera decirte de dos o tres alumnos que ahora estén participando como funcionarios, y que sean gente propositiva, gente que diga ¡vamos a cambiar el país !

4. Los contenidos.

Las bases de una sociedad capitalista que se dan en las revoluciones burguesas, movimientos de liberación nacional, penetración del capitalismo en América Latina.

(Sobre los contenidos, en referencia al cambio curricular...) Se discutió que el alumno debe recibir la *Historia más reciente* porque es lo que más le afecta al alumno.

4.1. Los hechos, los conceptos que consideran nucleares...

Los conceptos de revolución, estado, sociedad, capitalismo, socialismo, imperialismo,

El concepto de *revolución y de imperialismo* Creo que son conceptos básicos desde donde

El *capitalismo*, y lo que se genera, como las *guerras* de las potencias, las *guerras de liberación*

	colonialismo.	debemos partir.	nacional, y en este proceso del capitalismo, el surgimiento del imperialismo y del socialismo.
4.2 Las habilidades, los procedimientos, las principales metodologías que debe aprender el alumno...	Para mí, la comprensión de lectura, saber expresarse oral y por escrito.	Yo creo que quedaría en habilidades, si porque una capacidad de análisis, es una habilidad, ¿sí ?, entonces, ahí quedaría.	Me interesa que sea capaz de recopilar material, búsqueda de información y que sea capaz de una elaboración verbal. Que se ubique visualmente ante un mapa. Que tenga una concepción del tiempo, del manejo de la vida cotidiana. Que interconecten las cosas, por ejemplo, para mí es fácil pensar en la <i>Edad Media</i> , y ellos aunque lo busquen en el diccionario, si no se ubican en el <i>tiempo histórico</i> , no lo comprenden.
4.3. Actitudes, valores, creencias, actitudes deseables en un alumno del CCH...	Sobre todo la participación en clase es lo que trato de generar, que se integren de manera comprometida y responsable al trabajo grupal.	Después de que tienen un conocimiento, y a partir de ese conocimiento, ellos pueden ir explicándose, ir valorando lo que están viendo, explicándose lo que está pasando.	La actitud que yo resaltaría, es el no conformarse con una información, con un punto de vista, sino hurgar, preguntar. Una actitud creativa, contestataria. Bueno, de un grupo de 40, a veces sale (<i>que lo adquieran</i>) uno, dos, tres, o ninguno. No, mira. Por ejemplo, dimos sugerencias didácticas, como ilustrar en acetatos las características de los diferentes modos de producción, o hacer un análisis grupal sobre algunos problemas de la historia.
4.4. Todos estos contenidos, ¿están en los programas ?			Lo que yo te he dicho, es de mi práctica, no necesariamente están el programa que se hizo de manera grupal

5. Métodos didácticos.
¿Cómo enseña la materia de Historia ?
¿Qué hace en una clase normal ?

Generalmente se explican los objetivos a seguir y se da una guía de lectura que se discute en clase, son formas diferentes, en equipo y luego en grupo; o las exposiciones, al final del tema se dan las conclusiones del grupo recogiendo el trabajo en el salón y los trabajos escritos o exámenes.

Yo creo que en experimentales, al poder trabajar en laboratorio y comprobar algunas veces la teoría que se explica en los textos, tienen una ventaja en relación a las ciencias sociales que resultan a veces muy abstractas para los alumnos.

5.1. Estas formas de enseñar ¿son específicas de las ciencias sociales o pueden aplicarse a las no sociales?

6. Modelo del Alumno

6.1. ¿Cómo ocurre el proceso de aprendizaje en sus estudiantes ?

En el primer semestre los alumnos por lo menos empiezan a identificar los principales argumentos o ideas de un texto y lo resumen, aunque muy pocos logran hacerlo expresándose con sus propias palabras, lo escrito es lo más difícil para ellos, no así la forma oral, aunque cuando se les pide que expongan, regularmente leen parte del texto y luego explican.

Les doy un cuadro, se toman participaciones. Pueden ser equipos, ellos elaboran materiales, ellos explican.

Bueno, también en el Taller de Lectura y Redacción se puede aplicar, yo he visto que hacen cuadros juega un papel importante la representación en estas materias. Recuerdo que en mi clase elaboraron una vez una obra de teatro, conseguimos audio, sala audiovisual.

Yo los recibo en primer semestre y ellos traen una concepción de la Historia muy distinta. Vieron una serie de hechos, tenían que aprender fechas. Traen una idea de que Historia es muy aburrida, que no les va a dar nada. Les digo que sólo les daré algunas fechas pero para ubicarnos en el tiempo, y trato de romper esa idea que traen de la Historia. Les digo que la Historia es algo más que fechas. Otra cosa: no quieren participar, no quieren hablar, les da miedo, porque se burlan de ellos. Es uno de los mayores obstáculos. Les doy mucha confianza. ¡Les hablo fuerte, y les digo que así soy, ¡para que me escuchen, pero ellos creen que les grito, pero también soy muy risueña. Siempre les hablo de usted, no he podido hablarles de tú.

Yo pretendo que ellos construyan el conocimiento, porque si se los doy, ¡se duermen ! Pero en la realidad esto no sucede, aunque se pueden presentar casos distintos, según el grupo que te toque.

No te podría contestar, porque lo desconozco. Yo trabajo con puntuación, sobre cien, y hay algunos alumnos que lo rebasan.

Una dificultad es la memorización. También afectan las condiciones sociales, la familia. Si un alumno no entiende, y le dices "¿Cómo que no entendiste, si quedó claro ?", pues le estas diciendo al alumno "Es que eres un tonto!" A veces es mejor que le ayude un compañero, y él sí le puede decir "¡Eres un tonto!", pero no lo va a crear, en cambio, si lo cree sí se lo dice un adulto.

6.2. Características sobresalientes de los alumnos.

Que tratan de llevar a cabo las indicaciones que les señala uno, son puntuales al llegar a clase, organizan sus apuntes, y cuando algo les inquieta o les interesa, no dudan en hacerlo saber e iniciar una discusión que los lleve a hacer preguntas.

Son muy descriptivos, y no van relacionando los acontecimientos de la Historia, con lo que pasa ahora. Tienden mucho a fraccionar el conocimiento, y me cuesta mucho decirles *"¡No, es que esto, pero esto se relaciona con esto, con esto, con esto y con esto más! jentiéndelo!"* Todos son penosos, pero si son creativos cuando uno les dice, *"¡A ver, inventen algo!"*

Tienen una vitalidad que es increíble, el alumno tiene alegría de vivir, por eso me encanta, a pesar de los problemas que tienen. Son traviesos, chapuceros, y con cierta inquietud por el conocimiento. Antes me enfadaba, porque no estaban pensando como yo en Historia. Estaban motivados, pero no en lo que yo quería de ellos en Historia. Tienen mucha vida pero a veces, no para la materia, pero uno los encauza. El mayor problema es que quieren pasar la materia, porque los mandaron de su casa y no están convencidos de la necesidad de estudiar.

6.3. ¿Qué tipo de habilidades deben desarrollar para comprender el conocimiento histórico social ?

Fundamentalmente, aprender a leer, a escribir y expresar sus ideas de forma oral. Ubicar el tiempo y el espacio histórico, los procesos de periodización y los cambios más importantes que se generan a lo largo de la historia de la sociedad.

Que lean, no están acostumbrados a leer. Aunque lean poco pero lo leen bien. Incluso llegan al salón y dicen es que no lei, *"¡Bueno, saquen su libro y pónganse a leer!"* Yo intento desarrollar un pensamiento crítico en ellos (esto a una pregunta específica, sobre si desarrolla en ellos un pensamiento crítico).

Mapas y ubicaciones. de tiempo y espacio. Son habilidades que deben adquirirlas a través de los semestres Como vienen de un sistema memorístico, les es fácil repetir, pero no entienden. Resulta más fácil que se ubiquen en el tiempo, con la ayuda de un mapa...la habilidad del tiempo les resulta más difícil. Pero algunos no se ubican en ninguna, no tienen ninguna habilidad

7. El conocimiento previo del alumno ¿Facilita su aprendizaje o lo obstaculiza?

El hecho de que no tienen el hábito de la lectura, se les hace muy complicado leer cualquier lectura que les permita hacer el análisis de la misma.

Si obstaculiza porque no traen nada. Por ejemplo, están acostumbrados a memorizar todo y no a entender. Y otra cosa es que no saben leer.

La memorización con la que los llevan en la secundaria, pues es muy negativa, porque el maestro los llevaba de la mano.

7.1. ¿Y retoma en sus clases el conocimiento previo ?

Señalan los temas de interés argumentando que en la secundaria no los trataron con profundidad, se retoman las lecturas de carácter literario o biográfico que algunos de los alumnos

Hago un examen diagnóstico, escrito y a veces verbal. Dicen *"¡Lo vi maestra pero ya no me acuerdo!"* Les pregunto, *"¿Cuando vieron este tema, no vieron tal cosa?"* Bueno, a veces se trata

Si tú les pides un trabajo de un día para otro, te lo traen, pero sin criterio. Son buscadores, ¡es algo bueno ! En el peor de los casos, ¡se les olvidó todo! Si yo me pongo una peluca y voy a un grupo

han realizado en sus clases anteriores.

de recuperar los conocimientos. Antes de clase en secundaria, y sí sabía lo que se daba,

que di, y les pregunto "¿Vieron esto?", ellos son especialistas en decir "¡No!".

A veces llevo una carrera contra el tiempo. Por supuesto que sí les pregunto qué vieron y qué no, para tener una idea. Trato en cada clase, de ir llenando cuestiones que debieron haber visto. Ellos dan por hecho los datos, y también lo bueno y lo malo de los personajes. Algunos ya traen juicios, que si Porfirio Díaz fue bueno o un dictador. Y más que modificar esa visión, les digo "¡Aquí no vamos a juzgar a nadie, simplemente vamos a explicar el tema!". Y explicando, en algunos alumnos sí se modifica, y en otros nunca quieren abandonar la concepción que traían. No les importa, y ellos siguen manteniendo su posición.

8. La Evaluación. Las estrategias que utiliza.

Tomo en cuenta todo lo realizado fuera y dentro del salón: participación, exposiciones, trabajos escritos, visitas a museos. Se toman cuenta para sumar y realizar una escala para la calificación final. Se realizan por lo menos dos momentos en el semestre en el cual se discuten los pros y los contras que tienen para llegar al aprendizaje y poder corregir las formas de trabajo.

Bueno, tenemos que poner una calificación. No tomo únicamente lo que sería un examen final. Incluso a diferencia de otros maestros que ya lo consideran negativo, ¡los exento! Yo los voy evaluando, y voy viendo qué van comprendiendo, cada clase la voy tomando en cuenta. Los que llegan al examen final son los que no trabajaron. Yo les digo, "A mí me interesa que a través del curso ustedes estén viendo que obtienen el conocimiento, que están aprendiendo, y no que saquen un bonito acordeón en el examen".

La calificación máxima son 100 puntos, si quiere MB. Pero doy puntos extras, soy muy generosa, porque ya sé de sobra que siempre me truenan lo exámenes, les tienen pavor, ¡es algo normal y natural! Son 30 puntos del examen, y 70 de otras actividades: exposición, redacción de ensayos a través de haber visto una película, sobre el feudalismo para que apliquen los conceptos de estructura y superestructura, y sobre las revoluciones burguesas, para que ubiquen cómo se dan en concreto los cambios.

8.1. La finalidad de la evaluación

Que los alumnos conozcan los avances que van logrando en su aprendizaje, que corrijan sus trabajos, que pregunten lo que no entendieron...

Evalúo diariamente sus participaciones y a veces hago exámenes en equipo, cuando dejo una lectura difícil, los reúno en pequeños grupos, y sin sacar sus notas, que contesten un cuestionario; se trata que razonen, les cuestiono, "¿No te acuerdas que decía tal cosa?". Les hago este tipo de exámenes, no programados, sólo cuando se necesita, mas que nada para clarificar algunas cosas y que me interesa que ellos razonen.

Para certificar el conocimiento en los exámenes, qué tanto aprendió y qué tanto no aprendió. Cuando reprueba un montón, la que me siento reprobada soy yo. Por ejemplo a la hora de las exposiciones, es la cuestión analítica, tratar de fomentar una forma racional, un pensamiento lógico, que ligue unas cosas con otras.

8.2. La manera como comunica la evaluación

Periódicamente y en ocasiones de manera personal se les avisa al grupo cómo van durante el semestre, al final todo el grupo participa en el proceso de sumar las notas obtenidas para su calificación final, pero se comunica la calificación final si no se encuentran.

Se va haciendo la evaluación cuando terminan un trabajo. "A ver este equipo ¿qué contestó? No, pues debió ser tal cosa". "A ver, ¿usted que contestó? ¡No pues aquí está mal por tal cosa!, ¡No aquí debió ser tal cosa!"

Durante todo el semestre pueden tener acceso. Cuando acaban de exponer me pueden ver, y les digo su calificación, en lo que estuvieron mal, en lo que les faltó. Si sacaron MB, bueno, fue porque pusiste esto y esto, y aunque hayan sacado esa calificación, les digo, "Me hubiera agradado que pusieras esto y esto".

8.3. La participación del alumno en su evaluación.

Cuando realiza sus trabajos y comunica al grupo los problemas que enfrenta para llegar a su aprendizaje, pero no he realizado aquella en la que ellos se ponen su calificación.

No, a eso no he llegado. Una vez lo hice y casi todos se pusieron MB. Nadie reprobaba. Se me hizo como un poco absurdo a mí, el hacer eso. Lo hice una vez, pero ya no repetí la experiencia.

En los cursos ordinarios no, porque son muchos. A penas tenemos 40, ó 50 minutos, paso lista, doy entrada a las participaciones, aclaro lo que quedó mal, o pongo lo que falta. Doy prioridad a esto, que a que ellos se evalúen. En los de PAMAD (es un programa de recuperación para estudiantes que reprueban y recursan la materia), sí. Como son grupos pequeños, un alumno se levanta, "¿Cuánto le ponemos?", "Pues, 6, porque nosotros hicimos más participaciones", pero otros dicen, "No maestra, merece 8"; y uno más, "Pues 7, porque debió hacer más esfuerzo".

9. Las funciones del profesor de Historia

Es la de mostrar conocimientos en las asignaturas que imparten, planear, organizar y establecer las actividades en clase. Promover la integración del grupo y para lograr el compromiso y responsabilidad de sus alumnos, también debe ser responsable, y por lo menos no faltar y demostrar interés en su trabajo y en el grupo.

Cada vez me convenzo más de que ser maestro, es ser *coordinador*, orientador, ¡y se los digo! *"¡Te voy a orientar a cómo le hagas!, ¡Te voy a coordinar para que todo salga correcto!* *¡No te voy a dar clase, jamás te la daré!*". Algunos me reclaman, precisamente por la forma que traen atrás, y dicen *"¡Es que a usted para eso le pagan, para que me dé clase!" "No te preocupes, me sienta bastante bien el dinero que me pagan. Tú te vas a dar cuenta, no te preocupes por lo que me pagan, no me pagan mucho, ¡pero vas a ver cómo vas a aprender más!"*

9.1. Lo que maneja mejor

Lo que mejor manejo es la integración con el grupo, la dinámicas que se llevan a cabo en el salón.

Me encanta dar clase, aunque a veces hay problemas, por ejemplo, cuando a los alumnos no les interesa, esto cuesta mucho despertar el interés. A veces se les deja un tema, y los alumnos no trabajan. Soy feliz dando clase, pero les digo que ese no es el objetivo, porque me interesa ver si efectivamente lo están comprendiendo. Aunque expongan ellos, a mí no me gusta desaparecer, sería feliz, si solamente el profesor debe dar clase, a mí me gusta mucho. Uno de los problemas, es que los temas que se proponen en la nueva propuesta, no cuentan con material suficiente para verlos con profundidad, no hay mucha bibliografía, y si los hay, habrá que adecuarlos al nivel de los muchachos. Por esto es necesario estar al día, nos damos cuenta que necesitamos muchos cursos, yo por ejemplo estoy ahora en el

Permiso que los alumnos se acerquen, no los llamo, pero los que se acercan, los acepto, y me platican de temas ajenos a la materia, temas *estrictamente personales*. Hay una chica que se embarazó, que dejó su casa y la escuela, y ahora regresa, y otra vez está embarazada. Y entiendo perfectamente su *comportamiento en clase*, y bueno, no les resuelvo la vida, soy un apoyo, los oigo, nada más los oigo. Soy una persona muy ocupada, pero siempre tengo espacio. *El tiempo, es algo espantoso* luchar contra él, debido al contenido, y al número de grupos. Estoy totalmente involucrada, y no tengo oportunidad de seguir *preparándome*. Supuestamente trabajo desde las dos de la tarde hasta las nueve de la noche, pero estoy desde la mañana preparando, elaborando. Viene el fin de semana y a descansar, ¡pues no!

9.2 Problemas en la labor docente.

Al contar con un gran número de alumnos, no se puede dar la atención que requieren, también se encuentran la actualización o profesionalización en doble sentido, sobre los contenidos de la materia y sobre las formas de enseñar. Yo creo que algo que nos hace mucha falta es la de aprender a enseñar.

10. Posicionamiento didáctico

¿Se apoya en alguna teoría de la psicología o de la pedagogía

Los cursos que he recibido son dentro de las técnicas didácticas que se acercan a una Teoría Crítica de la enseñanza, pero no he llevado a cabo algunos que tengan una información de carácter psicológico y pedagógico, aunque estos se encuentran implícitos en estas teorías de aprendizaje.

diplomado

No, yo ahorita no, le repito . desde aquellas, aquellas veces que estuvimos en los cursos, ¿no ?
Bueno, no me quiero meter porque me faltan muchos elementos. La cuestión esa, de las redes conceptuales.. es importante, pero no tengo un conocimiento profundo... me estoy metiéndome ahorita ¡Ah! y la cuestión esa del constructivismo con el Dr. Coll, por eso entré a esto. Uno de los principales conflictos que he tenido como maestro, pues es el desconocimiento de la cuestión humana. Si se dio cuenta, mi formación ha sido esencialmente de actualización con respecto a mi materia, a los conocimientos que voy a impartir, y bueno, me metí a la didáctica porque en la Facultad no nos preparan para ser profesores

vienen las responsabilidades de la casa : lavar, escombrar, arreglar.

He leído algunas cositas de Freire. He leído algunas cositas de . ¡igual como lo que decía hace rato !, de repente así fresco ¡no están las cosas !. Eh, leí de la *Escuela de Barbiana*, *Cartas a una profesora* Algo de Summerhill, la cuestión esa de la libertad, yo creo que Summerhill ¡tiene muchísimo ! Creo que ésta puede ser de gran ayuda, y a la mejor por ahí va la cosa.

Anexo No. 5

Síntesis del diagnóstico de necesidades e intereses de formación docente

Descripción:

Con miras a la conformación del programa de formación docente, se realizó previamente un sondeo de intereses y necesidades de parte de los profesores participantes. La estrategia consistió en presentarles inicialmente de manera individual, un cuestionario con nueve preguntas de respuesta abierta. Posteriormente, y tomando como base los propósitos de la investigación, se condujo una sesión grupal en la que se discutieron los diversos puntos de vista de los profesores hasta llegar a un acuerdo.

Resultados:

Se exponen a continuación una síntesis de las respuestas ofrecidas por los ocho profesores participantes.

1. Problemática que Usted enfrenta en su actividad docente que le interesaría se abordara:

Respuestas de los docentes	Frecuencia	Porcentaje
-Falta de interés y motivación de los estudiantes	6	75
-Instrumentos de evaluación en Historia	4	50
-Trabajo en equipo e integración grupal	3	37.5
-Perfil del alumno de bachillerato	3	37.5
-Aprendizaje memorístico y significativo	2	25
-Alumnos atrasados y desniveles de aprendizaje	1	12.5
-Falta de comprensión de textos históricos	1	12.5
-Visión de la Historia que traen los alumnos	1	12.5
-Deficiencias en la formación de los docentes	1	12.5

2. Temas específicos que le interesaría conocer y discutir en el curso-taller:

Respuestas de los docentes	Frecuencia	Porcentaje
-Estrategias didácticas en el salón de clases para enseñar Historia	7	87.5
-Cómo se construye el conocimiento histórico en el alumno y qué actitudes manifiesta	5	62.5
-Instrumentos de evaluación en Historia	3	37.5
-Diseño de materiales didácticos y actividades	3	37.5
-Cómo dar clases, cómo exponer un tema	2	25
-Elaboración de programas operativos, planeación de un curso	2	25
-Formación en procesos de investigación en Historia	1	12.5
-La corriente constructivista	1	12.5
-Constructivismo y psicoanálisis	1	12.5

3. *Propósito u objetivo principal que quisiera lograr en relación a su formación y práctica docente en este taller:*

Respuestas de los docentes	Frecuencia	Porcentaje
- Mejorar la labor docente	2	25
-Elaborar materiales de trabajo y planes de clase	2	25
-Hacer un diagnóstico de los grupos	1	12.5
-Adquirir herramientas de trabajo para el proceso enseñanza-aprendizaje en Historia	1	12.5
-Adquirir estrategias didácticas para que los alumnos tengan interés y motivación por el apr.significativo	1	12.5
-Elaborar el programa operativo del curso	1	12.5
-Planear actividades de aprendizaje	1	12.5
-Obtener mejores herramientas para el aprendizaje crítico y reflexivo	1	12.5
-Mayor relación con los alumnos	1	12.5

4. *Habilidades o conocimientos que espera alcanzar como resultado de su participación en el taller de formación docente:*

Respuestas de los docentes	Frecuencia	Porcentaje
- Habilidades de planeación y organización del trabajo en el aula	4	50
- Estrategias didácticas para el trabajo en clase	3	37.5
-Conocimientos acerca del constructivismo y del proceso de aprendizaje de los alumnos	3	37.5
-Habilidades y técnicas de evaluación del aprendizaje	1	12.5

5. *Modalidad o forma de trabajo que le gustaría que adoptara el taller:*

Respuestas de los docentes	Frecuencia	Porcentaje
-Elaborar materiales para alumnos y docentes	4	50
-Discusiones grupales sobre experiencia docente y resultados de la investigación	3	37.5
-Trabajo en equipo	2	25
-Revisar bibliografía sobre constructivismo contrastada con la de teoría de la Historia	1	12.5
-Revisar los videos y grabar a los demás profesores	1	12.5
-Contar con apoyos didácticos como videos, películas, conferencias, novelas, fotografías...etc.	1	12.5

6. Tipo de productos que le interesaría generar (individual o grupalmente) como resultado de su participación:

Respuestas de los docentes	Frecuencia	Porcentaje
-Material didáctico para el curso de Historia	6	75
-Materiales de consulta para los docentes	3	37.5
-Instrumentos de evaluación	3	37.5
-Antología de lecturas guiadas para el alumno	2	25
- Programa de diagnóstico del aprendizaje	1	12.5

7. En caso dado, autores específicos que quisiera revisar:

Se mencionó a los siguientes autores. (Nótese que se mencionan más bien historiadores que pedagogos o autores de la corriente constructivista. En los casos que se hizo una demanda concreta sobre la obra del autor, ésta se menciona).

- Coll, César
- Freud, Sigmund
- Fromm, Erich
- Gaos, José (historiador)
- Lefebvre, Lucien (historiador)
- Makarenko, Antón
- Matute Álvaro (historiador)
- Piaget, Jean
- Pozo, I. y Carretero, M.
- Romero, José Luis (historiador)
- Sánchez Quintanar, Andrea (tesis de maestría donde plantea categorías para enseñar Historia)
- Sánchez Puentes, Ricardo (investigador del CESU, sus obras sobre la investigación en Ciencias Sociales)
- Villard, Pierre (historiador)
- "Los que sean más digeribles y necesarios sobre el constructivismo"

Se incluyeron otras dos preguntas sobre cuestiones operativas del curso (horarios, turno, fechas, etc.).

Anexo No. 6
Redes semánticas de profesores y alumnos

Primera toma de Datos

Red semántica del experto-Profesora 1

CONCEPTO	VALOR M
CONJUNTO SAM	
MONOPOLIO	10
CONCENTRACION DE EMPRESA	10
CONCENTRACION DE PRODUCCION	10
CONCENTRACION DE COMERCIO	10
CAP. FINANCIERO CON INDUSTRIAL	9
EXPANSION ECONOMICA	8
EXPANSION POLITICA	8
EXPANSION CULTURAL	8
EXPANSION DE MERCADO	8
ZONA DE INFLUENCIA	7

(Conjunto SAM) Conceptos representativos de IMPERIALISMO.
(VALOR M) Peso semántico

Red Semántica del novato (alumnos)- Grupo 1

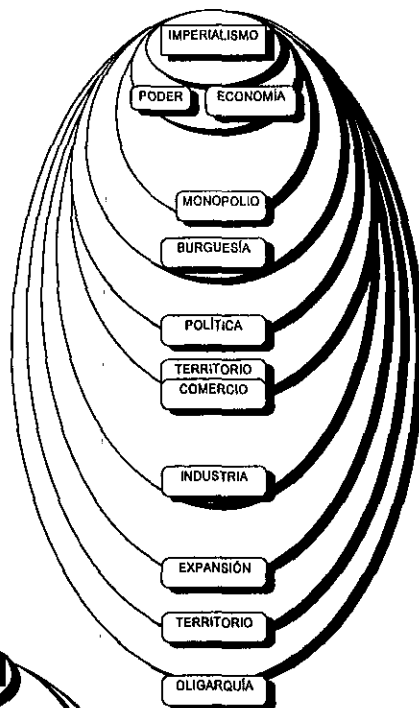
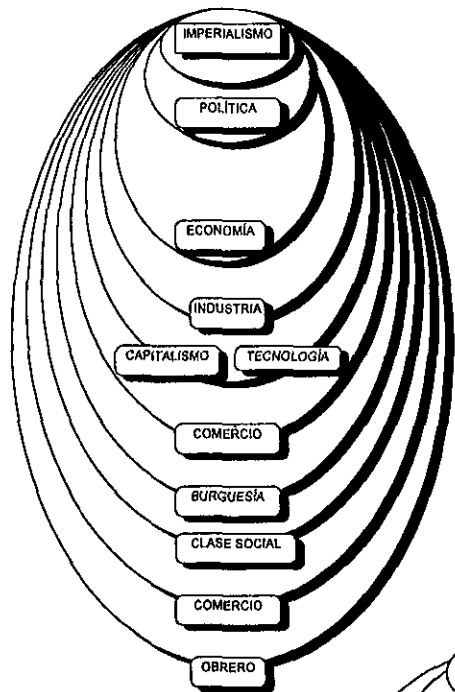
CONCEPTO	PRETEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
POLITICA	119
ECONOMIA	83
INDUSTRIA	76
CAPITALISMO	73
TECNOLOGIA	73
COMERCIO	67
BURGUESIA	61
CLASE SOCIAL	55
TERRITORIO	51
OBREGO	45

CONCEPTO	POSTEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
PODER	136
ECONOMIA	135
MONOPOLIO	121
BURGUESIA	112
POLITICA	106
COMERCIO	99
INDUSTRIA	85
EXPANSION	84
TERRITORIO	78
OLIGARQUIA	68

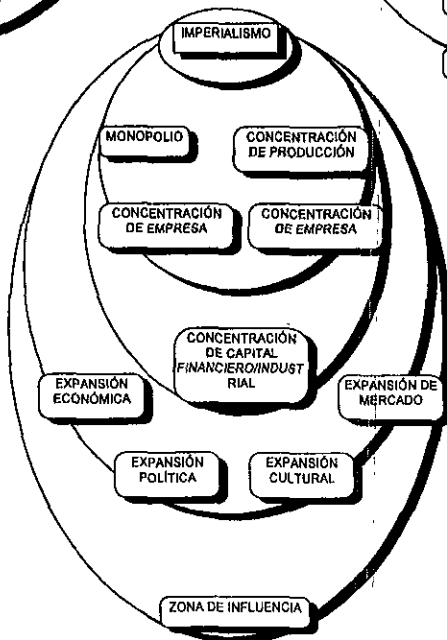
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA RED SEMÁNTICA DE LOS ALUMNOS (GRUPO 1)

PRETEST

POSTEST



RED DEL EXPERTO 1



Red semántica del experto-Profesora 2

CONCEPTO	VALOR M
CONJUNTO SAM	
CAPITAL	10
TRANSNACIONAL	10
MONOPOLIO	10
MERCADO	9
MATERIA PRIMA	9
MANO DE OBRA	9
TRUST	9
CARTEL	9
CONSUMIDOR	8
DOMINIO ECONÓMICO	8

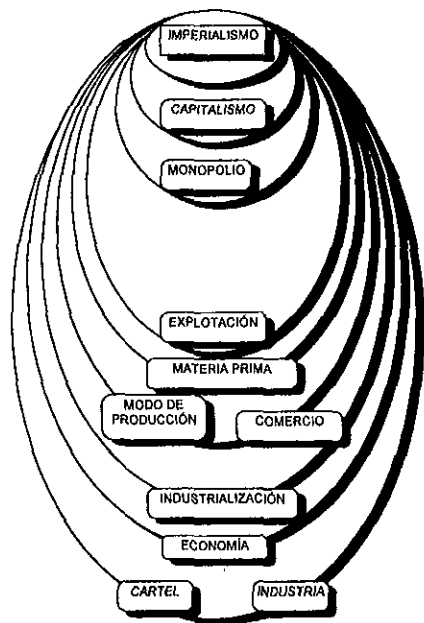
Red Semántica del novato (alumnos)- Grupo 2

CONCEPTO	PRETEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
CAPITALISMO	137
MONOPOLIO	136
EXPLOTACION	70
MATERIA PRIMA	69
MODO DE PRODUCCION	56
COMERCIO	55
INDUSTRIALIZACION	54
ECONOMIA	47
CARTEL	36
INDUSTRIA	36

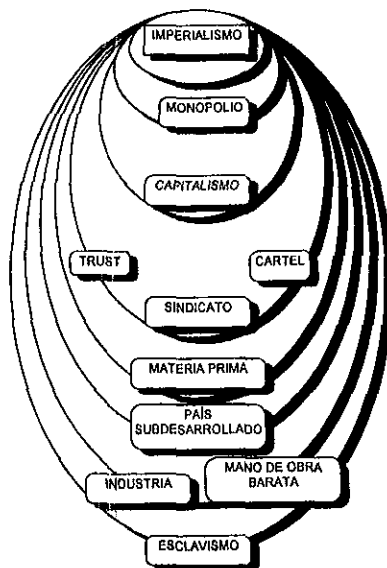
CONCEPTO	POSTEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIO	206
CAPITALISMO	169
TRUST	107
SINDICATO	105
CARTEL	103
MATERIA PRIMA	96
PAIS SUBDESARROLLADO	79
INDUSTRIA	63
MANO DE OBRA BARATA	62
ESCLAVISMO	61

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA RED SEMÁNTICA DE LOS ALUMNOS (GRUPO 2).

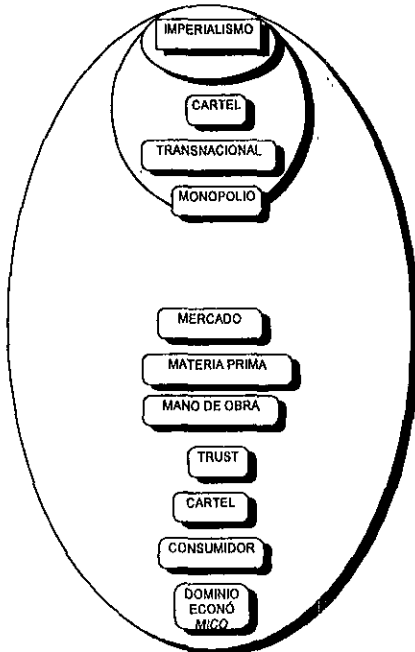
PRETEST



POSTEST



RED DEL EXPERTO 2



Red semántica del experto-Profesora 3

CONCEPTO	VALOR M
CONJUNTO SAM	
MONOPOLIO	10
CARTEL	10
TRUST	10
CONSORCIO	10
SINDICATO	10
HOLDING	10
OLIGARQUIA	10
CONCENTRACIÓN DE CAPITAL	10
CONCENTRACION DE MERCANCIA	10
EXPORTACION DE CAPITAL	10

Red Semántica del novato (alumnos)- Grupo 3

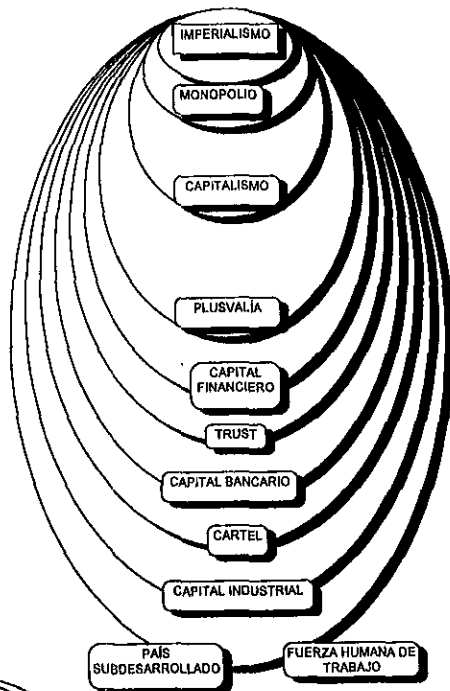
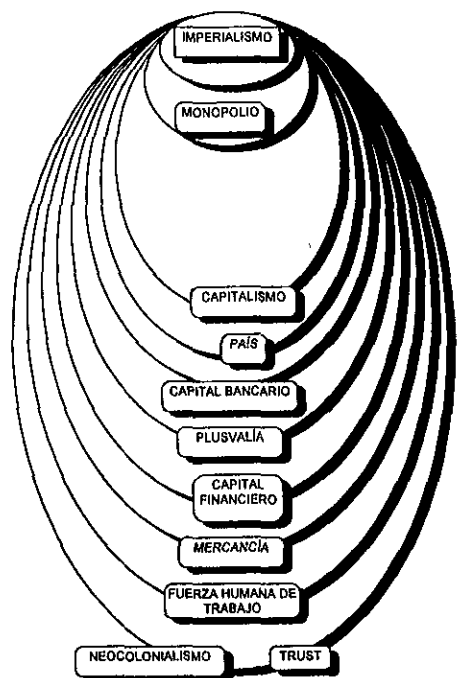
CONCEPTO	PRETEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIO	134
CAPITALISMO	56
PAIS	54
CAPITAL BANCARIO	52
PLUSVALIA	51
CAPITAL FINANCIERO	48
MERCANCIA	44
FUERZA HUMANA DE TRABAJO	40
NEOCOLONIALISMO	38
TRUST	38

CONCEPTO	POSTEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIO	167
CAPITALISMO	121
PLUSVALIA	82
CAPITAL FINANCIERO	67
TRUST	63
CAPITAL BANCARIO	54
CARTEL	47
CAPITAL INDUSTRIAL	44
PAIS SUBDESARROLLADO	38
FUERZA HUMANA DE TRABAJO	37

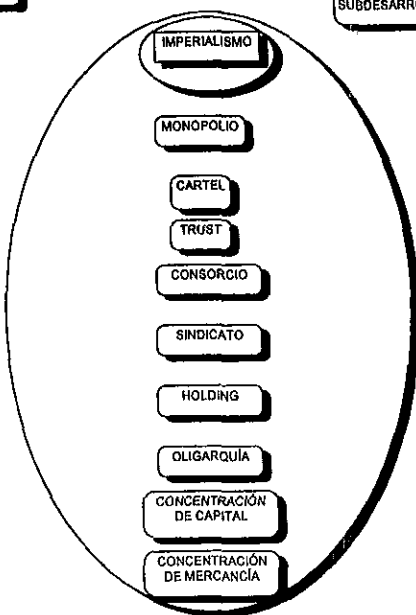
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA RED SEMÁNTICA DE LOS ALUMNOS (GRUPO 3)

PRETEST

POSTEST



RED DEL EXPERTO 3



Red semántica de los expertos-Profesoras 1,2,3 (Primera toma)

CONCEPTO	VALOR M
CONJUNTO SAM	
MONOPOLIO	30
CARTEL	19
TRUST	19
CAPITAL	10
CONCENTRACIÓN DE MERCANCÍA	10
CONCENTRACION DE PRODUCCIÓN	10
CONCENTRACION DE CAPITAL	10
CONCENTRACIÓN DE COMERCIO	10
CONCENTRACION DE EMPRESA	10
CONSORCIO	10

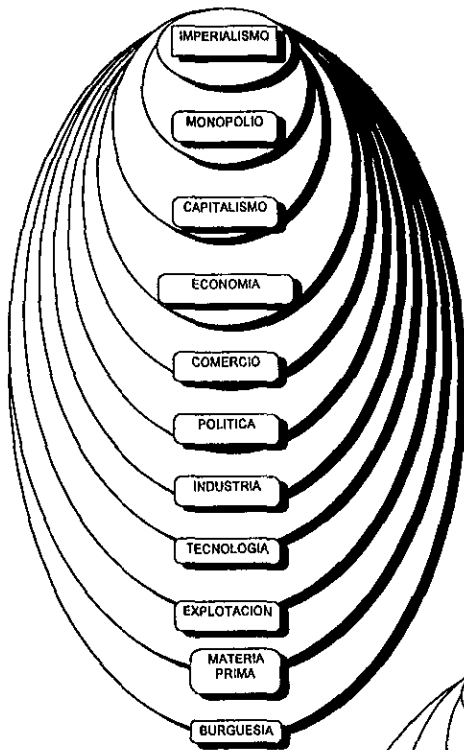
Red semántica del novato (alumnos)-Resultados globales-Grupos 1,2,3

CONCEPTO	PRETEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIO	270
CAPITALISMO	266
ECONOMIA	130
COMERCIO	122
POLITICA	119
INDUSTRIA	112
TECNOLOGIA	73
EXPLOTACIÓN	70
MATERIA PRIMA	69
BURGUESIA	61

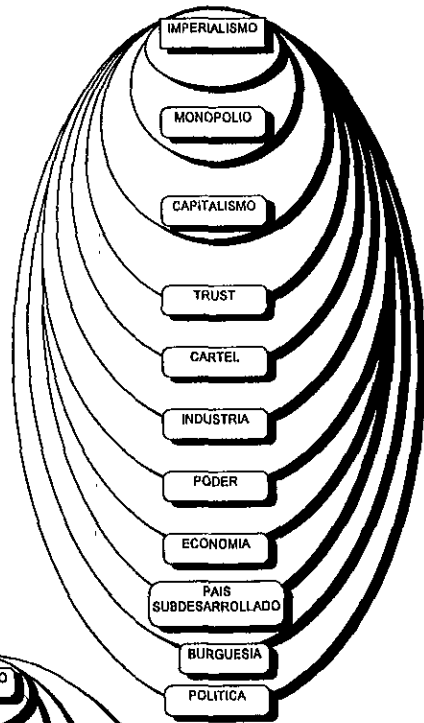
CONCEPTO	POSTEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIO	494
CAPITALISMO	270
TRUST	170
CARTEL	150
INDUSTRIA	148
PODER	136
ECONOMIA	135
PAIS SUBDESARROLLADO	117
BURGUESIA	112
POLITICA	106

PRIMERA TOMA DE DATOS
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA RED SEMÁNTICA DE LOS ALUMNOS

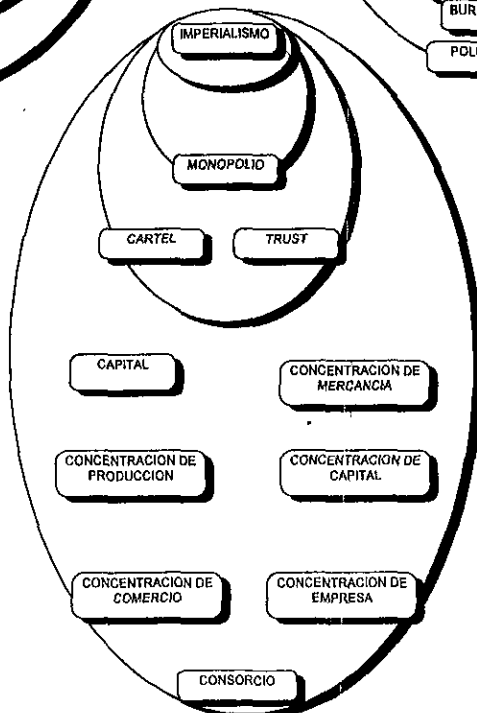
PRETEST



POSTEST



RED DEL EXPERTO



Segunda toma de datos

Red semántica de los expertos- Equipo de profesores

CONCEPTO	VALOR M
CONJUNTO SAM	
MONOPOLIO	10
CAPITAL FINANCIERO	9
CAPITAL BANCARIO	9
EXPANSION COMERCIAL	8
DEPENDENCIA	8
REPARTO DEL MUNDO	8
NEOCOLONIALISMO	8
TRANSNACIONALES	7
POTENCIAS	7
SUBDESARROLLO	6

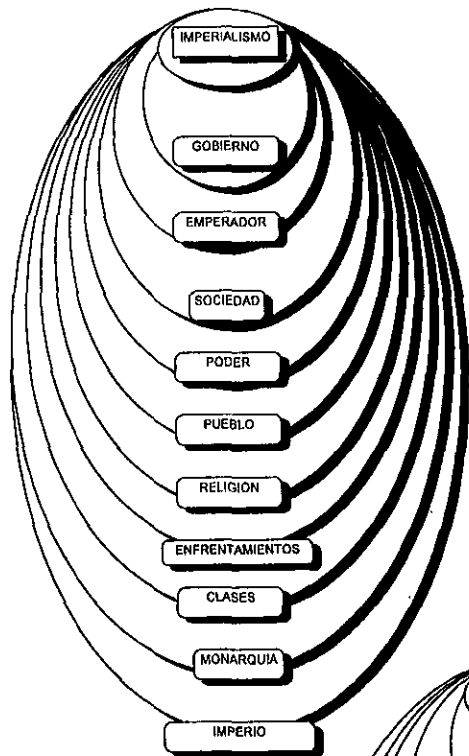
Red semántica del novato (alumnos)- Grupo 4 (Profesora 1)

CONCEPTO	PRETEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
GOBIERNO	219
EMPERADOR	181
SOCIEDAD	147
PODER	135
PUEBLO	121
RELIGION	120
ENFRENTAMIENTOS	111
CLASES	100
MONARQUIA	98
IMPERIO	92

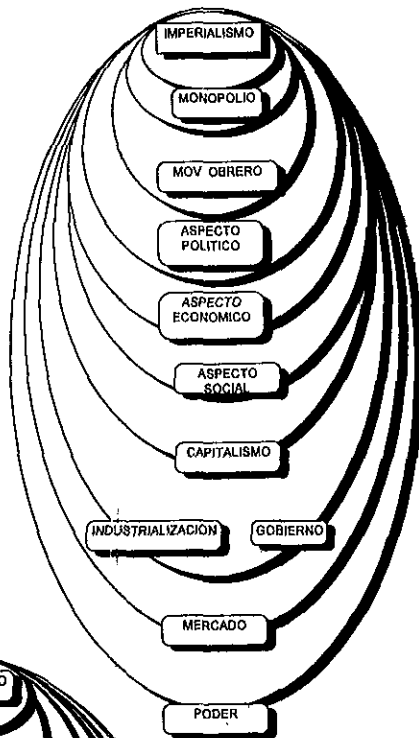
CONCEPTO	POSTEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIO	233
MOVIMIENTO OBRERO	180
ASPECTO POLITICO	165
ASPECTO ECONOMICO	155
ASPECTO SOCIAL	145
CAPITALISMO	106
GOBIERNO	89
INDUSTRIALIZACION	89
MERCADO	84
PODER	81

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA RED SEMÁNTICA DE LOS ALUMNOS (GRUPO 4)

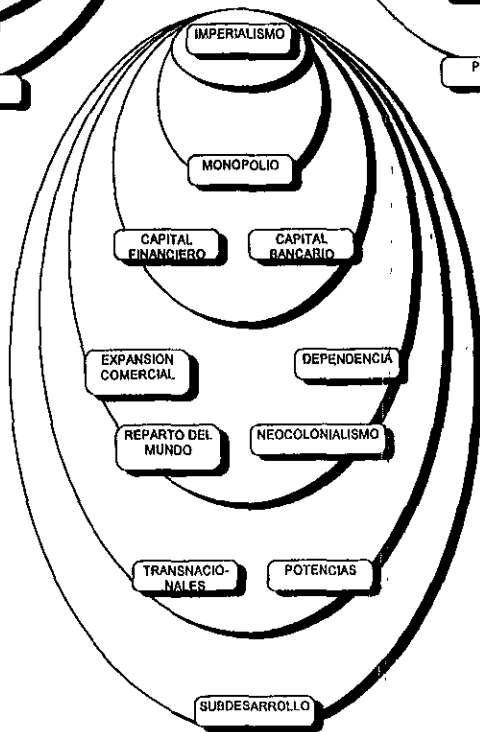
PRETEST



POSTEST



RED DEL EXPERTO



Red semántica del novato (alumnos)- Grupo 5 (Profesora 2)

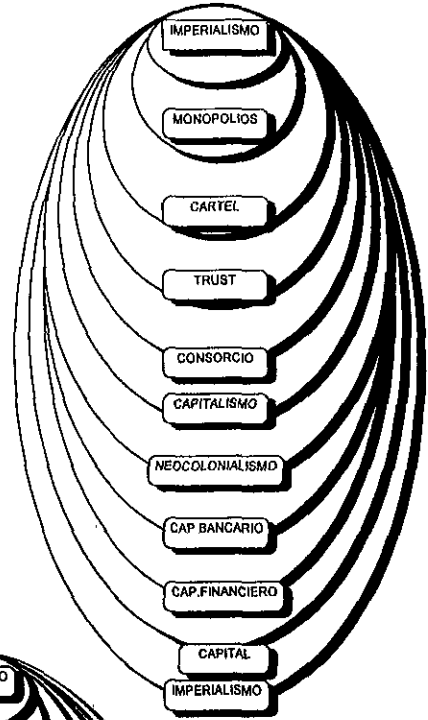
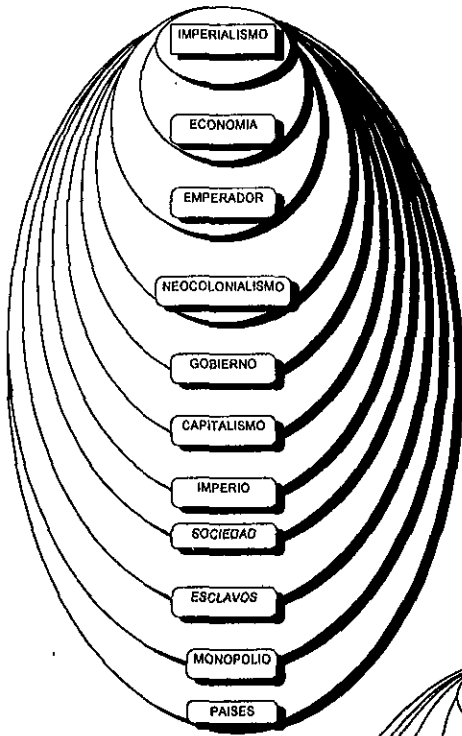
CONCEPTO	PRETEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
ECONOMIA	106
EMPERADOR	104
NEOCOLONIZACION	87
GOBIERNO	72
CAPITALISMO	70
IMPERIO	59
SOCIEDAD	53
ESCLAVOS	49
MONOPOLIOS	42
PAISES	41

CONCEPTO	POSTEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIOS	293
CARTEL	230
TRUST	223
CONSORCIO	217
CAPITALISMO	169
NEOCOLONIALISMO	144
CAPITAL BANCARIO	113
CAPITAL FINANCIERO	109
CAPITAL	106
IMPERIALISMO	100

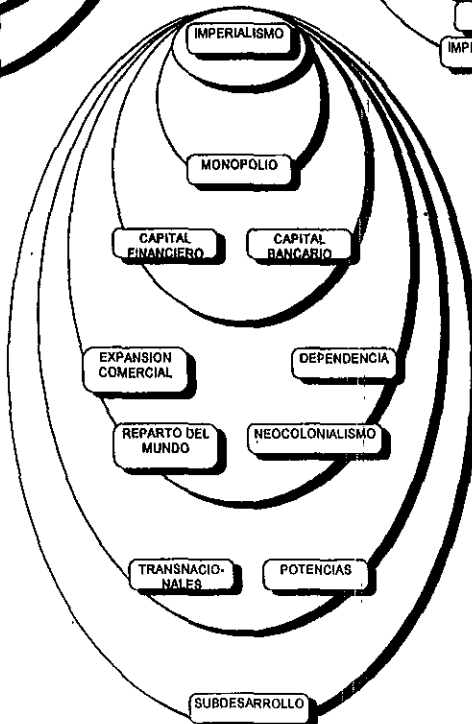
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA RED SEMÁNTICA DE LOS ALUMNOS (GRUPO 5)

PRETEST

POSTEST



RED DEL EXPERTO



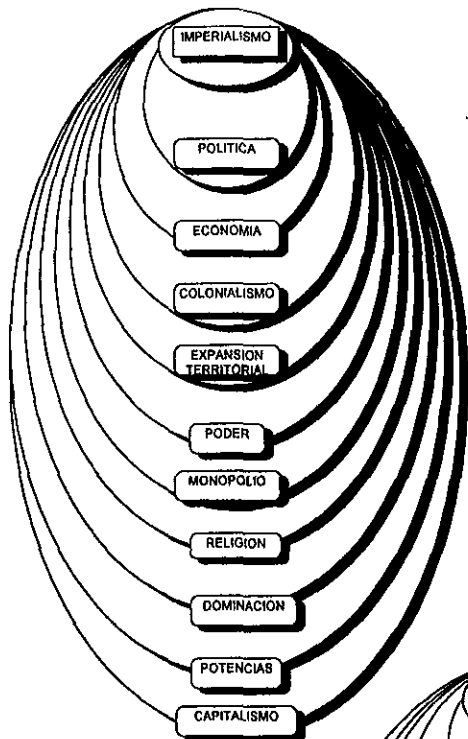
Red semántica del novato (alumnos)- Grupo 6 (Profesora 3)

CONCEPTO	PRETEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
POLITICA	148
ECONOMIA	133
COLONIALISMO	115
EXPANSION TERRITORIAL	110
PODER	107
MONOPOLIO	80
RELIGION	75
DOMINACION	66
POTENCIAS	65
CAPITALISMO	60

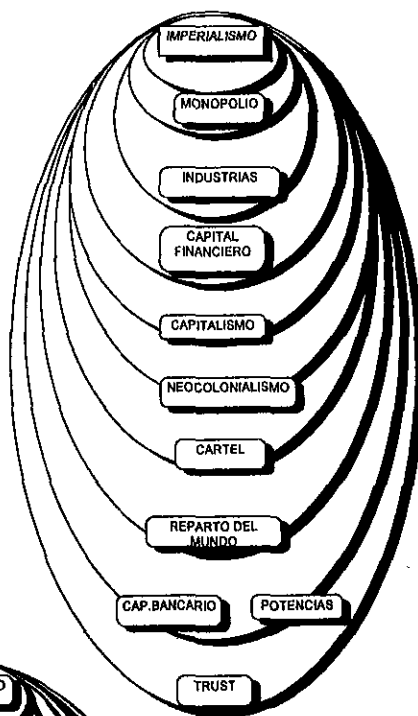
CONCEPTO	POSTEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIO	225
INDUSTRIAS	148
CAPITAL FINANCIERO	125
CAPITALISMO	99
NEOCOLONIALISMO	94
CARTEL	83
REPARTO DEL MUNDO	77
CAPITAL BANCARIO	73
POTENCIAS	73
TRUST	72

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA RED SEMÁNTICA DE LOS ALUMNOS (GRUPO 6)

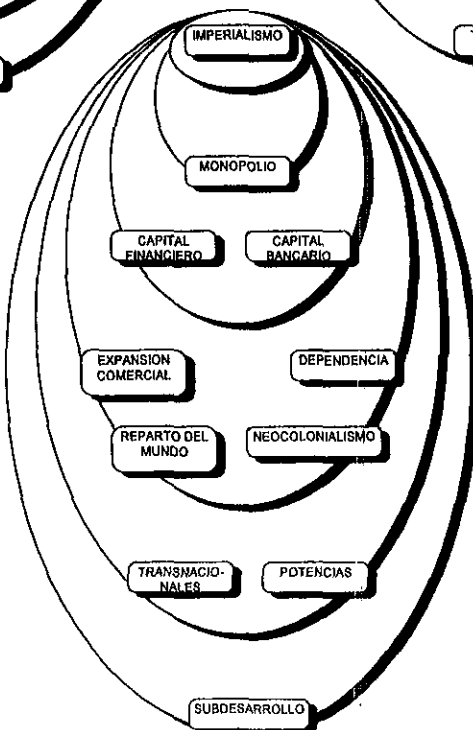
PRETEST



POSTEST



RED DEL EXPERTO



Red semántica de los expertos- Equipo de profesores (Segunda toma)

CONCEPTO	VALOR M
CONJUNTO SAM	
MONOPOLIO	10
CAPITAL FINANCIERO	9
CAPITAL BANCARIO	9
EXPANSION COMERCIAL	8
DEPENDENCIA	8
REPARTO DEL MUNDO	8
NEOCOLONIALISMO	8
TRANSNACIONALES	7
POTENCIAS	7
SUBDESARROLLO	6

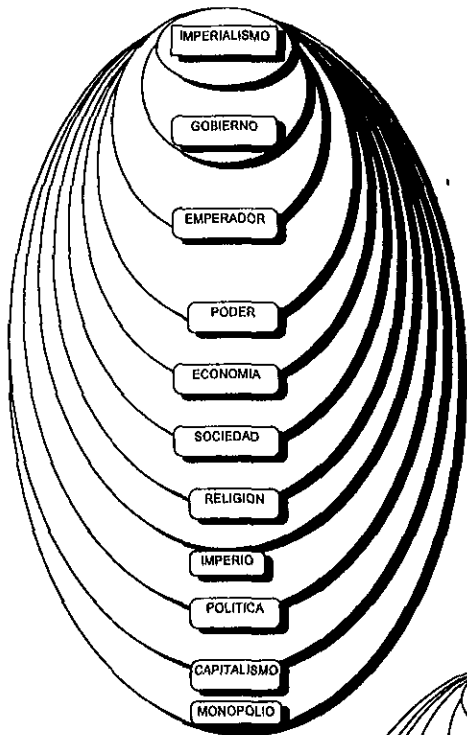
Red semántica del novato (alumnos)-Resultados globales-Grupos 4,5,6

CONCEPTO	PRETEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
GOBIERNO	291
EMPERADOR	285
PODER	242
ECONOMIA	239
SOCIEDAD	200
RELIGION	195
IMPERIO	151
POLITICA	148
CAPITALISMO	130
MONOPOLIO	122

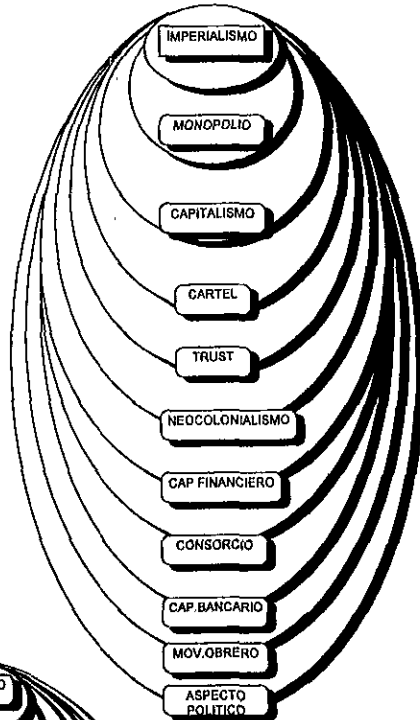
CONCEPTO	POSTEST
CONJUNTO SAM	VALOR M
MONOPOLIO	751
CAPITALISMO	374
CARTEL	313
TRUST	295
NEOCOLONIALISMO	238
CAPITAL FINANCIERO	234
CONSORCIO	217
CAPITAL BANCARIO	186
MOVIMIENTO OBRERO	180
ASPECTO POLITICO	165

SEGUNDA TOMA DE DATOS
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA RED
SEMÁNTICA DE LOS ALUMNOS

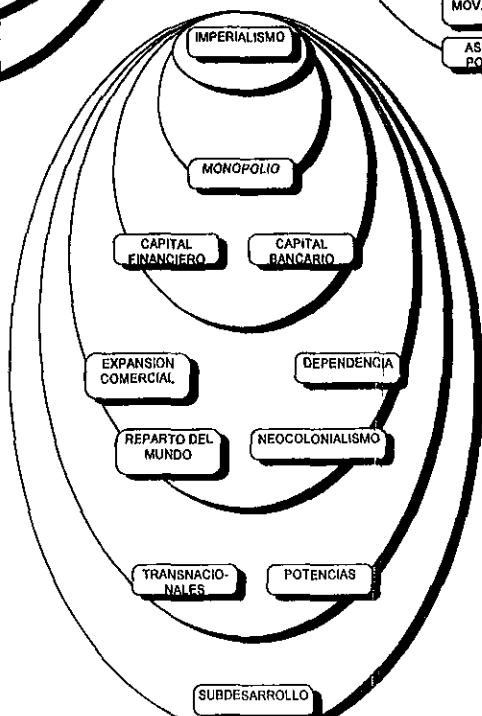
PRETEST



POSTEST



RED DEL EXPERTO



Anexo No. 7

PRIMERA TOMA DE DATOS
PROPOSICIONES DE LOS ALUMNOS

PROFA	NO. ALUMNO	DESCRIP. TIVA	CLASIFI. CATORIA	TIPO DE PROPOSICIONES					NARRATI. VA	VALORATI. VA
				UBICACION	COVARIA. CION	COMPARATI. VA	PRO-SOLU. CION	PRO-SOLU. CION		
1	3 A (15.5)	1	1		4			1		
	17A(15.5)	4	1		4					
GPO.	7 M (10.5)	4			4					
1	11M(10.5)	9								
	29B(7.5)	4	1	1						
	18B(6)	5	1							
TOTAL	50	27	4	1	17	0	1	0	0	0
	31A(20.5)	2	1		4					
2	28A(19.5)	1	1	1	3					1
	9M (12)	10			1					1
GPO.	30M(12)	5	1	1						
2	32B (8.5)	5		2						
	18B (3.5)	4			4					
TOTAL	48	27	3	4	12	0	0	0	0	2
	26A(19.5)	3	1		1					
3	2 A(19)	3		1	1					
	8 M(13.5)	3	2							
GPO.	19M(13)	7	1							
3	23B(8.5)	3	2							
	15B(7.5)	2								
TOTAL	30	21	6	1	2	0	0	0	0	0
GLOBAL	128	75	13	6	31	0	1	0	0	2
		[58.59%]	(10.15%)	(4.69%)	(24.21%)		(0.78%)			(1.56%)

SEGUNDA TOMA DE DATOS

PROPOSICIONES

PROFA NO	ALUMNO	DESCRIP- TIVA	CLASIF- CATORIA	TIPO DE PROPOSICIONES					NARRATI- VA	VALORATI- VA	
				UBICACION	COVARI- CION	COMPARATI- VA	PRO-SOLU- CION	PRO-SOLU- CION			
1	34 A (17)	3	1								
	7A (16.5)	4	1		4			2			
GPO.	2 M (11)	4	1		3						
4	23M(11)	8	2					1			
	32B(4.5)	2	1		4						
	40B(4.5)	2	1		3						
TOTAL	46	23	6	0	14	0	0	3	0	0	0
	2 A (22)	5			2		1				
2	23A(18.5)	3	1	1							
	10M(14.5)	3			1						
GPO.	43M(14.5)	4	2	1							
5	18B (7.5)	4	2								
	12B (7)	3									
TOTAL	33	22	5	2	3	1	0	0	0	0	0
	31A(20.5)	4	4								
3	25A(19.5)	2			6						
	17M(13.5)	5			2						
GPO.	30M(13.5)	4	1								
6	28B(7.5)	3									
	18B(6.5)	1	1		1						
TOTAL	34	19	6	0	9	0	0	0	0	0	0
GLOBAL	113	64 (56.63%)	16 (14.15%)	2 (1.76%)	26 (23%)	1 (0.88%)	3 (2.66%)	0	0	0	0

Anexo No. 8

Datos estadísticos de la prueba de conocimientos del tema y habilidades de dominio

Primera toma de datos

RESULTADOS TOTALES DE LOS GRUPOS 1, 2 y 3

TOTAL DE ALUMNOS: 83

CONCENTRADO DE RESULTADOS POR CONCEPTO

(PRETEST- POSTEST)

SECCION A. CONOCIMIENTOS DEL TEMA

CONCEPTO: IMPERIALISMO

No	PRETEST								POSTEST								GANANCIA	
	P	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc
1	41	49.4	8	9.6	32	38.6	2	2.4	45	54.2	19	22.9	18	21.7	1	1.2	4	11
2	23	27.7	50	60.2	10	12	0	0	36	43.4	42	50.6	5	6	0	0	13	-8
3	4	4.8	30	36.1	45	54.2	4	4.8	6	7.2	39	47	37	44.6	1	1.2	2	9
F	68	27.3	88	35.3	87	34.9	6	2.4	87	34.9	100	40.2	60	24.1	2	80		

CONCEPTO: MONOPOLIO

No	PRETEST								POSTEST								GANANCIA	
	P	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc
4	8	9.6	12	14.5	41	49.4	22	26.5	10	12	38	45.8	31	37.3	4	4.8	2	26
5	26	31.3	2	2.4	11	13.3	44	53	42	50.6	3	3.6	15	18.1	24	28.9	16	1
6	0	0	6	7.2	46	55.4	31	37.3	0	0	15	18.1	49	59	19	22.9	0	9
F	34	13.7	20	8	98	39	97	39	52	20.1	56	22.5	95	38.2	47	18.9		

CONCEPTO. EFECTOS DEL IMPERIALISMO

No	PRETEST								POSTEST								GANANCIA	
	P	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc
7a	0	0	44	53	21	25.3	18	21.7	0	0	52	62.7	15	18.1	16	19.3	0	8
7b	0	0	55	66.3	16	19.3	12	14.5	0	0	65	78.3	12	14.5	6	7.2	0	10
7c	0	0	44	53	16	19.3	23	27.7	2	2.4	57	68.7	13	15.7	11	13.3	2	13
F	0	0	143	57.4	53	21.3	53	21.3	2	.8	174	69.9	40	16.1	33	13.3		

CONCEPTO: DISTINCION-ORIGEN DEL CAPITALISMO-IMPERIALISMO

No	PRETEST								POSTEST								GANANCIA	
	P	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c
8a	15	18.1	66	79.5	2	2.4	0	0	19	22.9	59	71.1	5	6	0	0	4	-7
8b	28	33.7	45	54.2	9	10.8	1	1.2	38	45.8	32	38.6	12	14.5	0	0	10	-13
F	43	25.9	111	66.9	11	6.6	1	.6	57	34.3	91	54.8	17	10.2	0	0		

SECCION B. HABILIDADES DE DOMINIO

CONCEPTO: PENSAMIENTO CRITICO Y HABILIDADES DE RAZONAMIENTO SOCIOHISTORICO

No	PRETEST								POSTEST								GANANCIA	
	P	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c
9.1	0	0	30	36.1	47	56.6	6	7.2	1	1.2	30	36.1	45	54.2	7	8.4	1	0
9.2	6	7.2	24	28.9	44	53	9	10.8	8	9.6	18	21.7	47	56.6	10	12	2	-6
9.3	2	2.4	12	14.5	52	62.7	17	20.5	1	1.2	12	14.5	46	55.5	24	28.9	-1	0
9.4	3	3.6	5	6	53	63.9	22	26.5	1	1.2	9	10.8	46	55.5	27	32.5	-2	4
9.5	20	24.1	27	32.5	21	25.3	15	18.1	15	18.1	26	31.3	25	30.1	17	20.5	-5	-1
F	31	7.5	98	23.6	217	52.3	69	16.6	26	6.3	95	22.9	209	50.4	85	20.5		

CONCEPTO: COMPRENSION SIGNIFICATIVA EN SITUACIONES COTIDIANAS

No	PRETEST								POSTEST								GANANCIA	
	P	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c
10	20	24.1	18	21.7	9	10.8	36	43.4	22	26.5	25	30.1	11	13.3	25	30.1	2	7
F	20	24.1	18	21.7	9	10.8	36	43.4	22	26.5	25	30.1	11	13.3	25	30.1		

CONCEPTO: UBICACION TEMPORAL

No	PRETEST								POSTEST								GANANCIA	
	P	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c
11	38	45.8	13	15.7	24	28.9	8	9.6	40	48.2	18	21.7	21	25.3	4	4.8	2	5
F	38	45.8	13	15.7	24	28.9	8	9.6	40	48.2	18	21.7	21	25.3	4	4.8		

Segunda toma de datos

RESULTADOS TOTALES DE LOS GRUPOS 4, 5 y 6

TOTAL DE ALUMNOS. 107

**CONCENTRADO DE RESULTADOS POR CONCEPTO
(PRETEST- POSTEST)**

SECCION A. CONOCIMIENTOS DEL TEMA

CONCEPTO. IMPERIALISMO

Nº	PRETEST									POSTEST									GANANCIA	
	P	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	r/p	
1	20	18.7	10	9.3	74	69.2	3	2.8	64	59.8	13	12.1	30	28	0	0	44	3		
2	5	4.7	56	51.4	40	37.4	7	6.5	17	15.9	73	68.2	12	11.2	5	4.7	12	18		
3	1	93	15	14	80	74.8	11	10.3	15	14	47	43.9	43	40.2	2	1.9	14	32		
F	26	8.1	80	24.9	194	60.4	21	6.5	96	29.9	133	41.4	85	26.5	7	2.2				

CONCEPTO MONOPOLIO

Nº	PRETEST									POSTEST									GANANCIA	
	P	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	r/p	
4	6	5.6	10	9.3	51	47.7	40	37.4	17	15.9	28	26.2	51	47.7	11	10.3	11	18		
5	6	5.6	3	2.8	24	22.4	74	69.2	56	52.3	6	5.6	22	20.6	23	21.5	50	3		
6	0	0	3	2.8	71	66.4	33	30.8	0	0	11	10.3	81	75.7	15	14	0	8		
F	12	3.7	16	5	146	45.5	147	45.8	73	22.7	45	14	154	48	49	15.3				

CONCEPTO. EFECTOS DEL IMPERIALISMO

Nº	PRETEST									POSTEST									GANANCIA	
	P	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	r/p	
7a	0	0	38	35.5	17	15.9	52	48.6	0	0	53	49.5	31	29	23	21.5	0	15		
7b	0	0	48	44.9	12	11.2	47	43.9	0	0	71	66.4	18	16.8	18	16.8	0	23		
7c	0	0	34	31.8	16	15	57	53.3	2	1.9	62	57.9	18	16.8	25	23.4	2	28		
F	0	0	120	37.4	45	14	156	48.6	2	6.2	186	57.9	67	20.9	66	20.6				

RESULTADOS TOTALES DE LOS TRES GRUPOS.

SECCION A

PRETEST								POSTEST							
r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%
145	15.9	362	39.6	249	27.3	157	17.2	198	21.7	421	46.1	212	23.2	82	9

SECCION B

PRETEST								POSTEST							
r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%
89	15.3	129	22.2	250	43	113	19.4	88	15.1	138	23.8	241	41.5	114	19.6

TOTAL

PRETEST								POSTEST							
r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%
234	15.7	491	32.9	499	33.4	270	18	286	19.1	559	37.4	453	30.3	196	13.1

CONCEPTO. DISTINCION-ORIGEN DEL CAPITALISMO-IMPERIALISMO

No	PRETEST										POSTEST								GANANCIA	
	P	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	rp	
8a	12	11.2	85	79.4	10	9.3	0	0	21	19.6	77	72	9	8.4	0	0	9	-8		
8b	20	18.7	61	57	24	22.4	2	1.9	49	45.8	49	45.8	9	8.4	0	0	29	-12		
F	32	15	146	68.2	34	15.9	2	.93	70	32.7	126	58.9	18	8.4	0	0				

SECCION B. HABILIDADES DE DOMINIO

CONCEPTO: PENSAMIENTO CRITICO Y HABILIDADES DE RAZONAMIENTO SOCIOHISTORICO

No	PRETEST										POSTEST								GANANCIA	
	P	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	rp	
9.1	0	0	43	40.2	41	38.3	23	21.5	2	1.9	39	36.4	62	57.9	4	3.3	2	-4		
9.2	12	11.2	27	25.2	35	32.7	33	30.8	13	12.1	33	30.8	52	48.6	9	8.4	1	6		
9.3	2	1.9	11	10.3	58	54.2	36	33.6	5	4.7	13	12.1	75	70.1	14	13.1	3	2		
9.4	0	0	17	15.9	50	46.7	40	37.4	3	2.8	28	26.2	57	53.3	19	17.8	3	11		
9.5	22	20.6	25	23.4	31	29	29	27.1	29	27.1	30	28	38	35.5	10	9.3	7	5		
F	36	6.7	123	23	215	40.2	161	30.1	52	9.7	143	26.7	284	53.1	56	10.5				

CONCEPTO: COMPRESION SIGNIFICATIVA EN SITUACIONES COTIDIANAS

No	PRETEST										POSTEST								GANANCIA	
	P	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	rp	
10	22	20.6	15	14	11	10.3	59	55.1	35	32.7	31	29	5	4.7	36	33.6	13	16		
F	22	20.6	15	14	11	10.3	59	55.1	35	32.7	31	29	5	4.7	36	33.6				

CONCEPTO: UBICACION TEMPORAL

No	PRETEST										POSTEST								GANANCIA	
	P	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	%	rp	%	rl	%	sr	%	rc	rp	
11	29	27.1	29	27.1	41	38.3	8	7.5	36	33.6	28	26.2	39	36.4	4	3.7	7	-1		
F	29	27.1	29	27.1	41	38.3	8	7.5	36	33.6	28	26.2	39	36.4	4	3.7				

RESULTADOS TOTALES DE LOS TRES GRUPOS.

SECCION A

PRETEST								POSTEST							
r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%
70	5.9	362	30.8	419	35.6	326	27.7	241	20.5	490	41.6	324	27.5	122	10.4

SECCION B

PRETEST								POSTEST							
r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%
87	11.6	167	22.3	267	35.6	228	30.4	123	16.4	202	27	328	43.8	96	12.8

TOTAL

PRETEST								POSTEST							
r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%	r/c	%	r/p	%	r/l	%	s/r	%
157	8.2	529	27.5	686	35.6	554	28.8	364	18.9	692	35.9	652	33.9	218	11.3

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

Equation Number 1 Dependent Variable.. TOTAL1

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
IMPER	.101790	.109572	.026561	.929	.3542
MONO	.009220	.121418	.002619	.076	.9396
EFFECT	-.044087	.150510	-.007298	-.293	.7699
DOCI	-.031521	.110341	-.009808	-.286	.7755
SECCA	-.340307	.666506	-.238641	-.511	.6103
PENCRI	.160930	.371077	.031254	.434	.6651
COMP	-.234700	.360150	-.025347	-.652	.5155
UBICA	.121744	.353236	.041875	.345	.7308
SECCB	-.532114	.711421	-.253012	-.748	.4555
TOTAL	.403717	.675230	.415732	.598	.5507
PROFE	.107180	.039998	.047360	2.680	.0081
IMPER1	.062221	.175938	.013731	.354	.7240
MONO1	-.101759	.165063	-.036217	-.616	.5384
EFFECT1	.199833	.194894	.029108	1.025	.3067
DOCI1	.040836	.164109	.013315	.249	.8038
SECCA1	.940841	.157186	.664620	5.986	.0000
PENCRI1	.222137	.236655	.047514	.939	.3492
COMP1	-.055007	.163033	-.007655	-.337	.7362
UBICA1	.210139	.228054	.071237	.921	.3581
SECCB1	.846276	.219583	.396896	3.854	.0002
(Constant)	-.599104	.277367		-2.160	.0322

End Block Number 1 All requested variables entered.

		Analysis of Variance			
Multiple R	.98401		DF	Sum of Squares	Mean Squa
R Square	.96827	Regression	20	2676.28129	133.814
Adjusted R Square	.96452	Residual	169	87.68713	.518
Standard Error	.72032				
		F =	257.90076	Signif F =	.0000

Anexo No. 9
RESULTADOS TOTALES PRIMERA TOMA DE DATOS
INSTRUMENTO 3: ACTITUDES

1.-¿CUALES FUERON LOS CONCEPTOS O IDEAS MAS IMPORTANTES QUE SE REVISARON EN EL TEMA SURGIMIENTO Y DESARROLLO DEL IMPERIALISMO?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%
1.1 IMPERIALISMO	2	4.1	10	13.7	10	13.7	14	7.5
1.2 MONOPOLIO	6	12.2	12	16.4	12	16.4	33	17.7
1.3 CAPITAL BANCARIO/INDUSTRIAL	2	4.1	4	5.5	4	5.5	11	5.9
1.4 TIPOS DE MONOPOLIO	4	8.2	2	2.7	2	2.7	21	11.3
1.5 COLONIZACION/COLONIALISMO	8	16.2	4	5.5	4	5.5	12	6.5
1.6 PAISES SUBDESARROLLADOS/EXPLOTA.	3	6.1	3	4.1	3	4.1	8	4.3
1.7 DEPENDENCIA ECO/POLI/IDEOLOGICA	1	2	7	9.6	7	9.6	10	5.4
1.8 CAPITALISMO			6	8.2	6	8.2	6	3.2
1.9 OTROS	20	40.8	20	27.4	20	27.4	54	29
1.10 NO CONTESTO	6	12.2	5	6.8	5	6.8	17	9.1
TOTAL	49		73		73		196	

2.-¿TE RESULTO MOTIVANTE ESTE TEMA? ¿POR QUE?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%
2.1 SI	20	33.3	23	40.4	20	40.8	63	38
2.2 NO	2	3.3	4	7	2	4.1	8	4.8
2.3 REGULAR	9	13.3	5	8.8	1	2	17	10.2
2.4 ¿PORQUE?								
2.4.1 RELEVANCIA SOCIAL	11	18.3	13	22.8	3	6.1	32	19.3
2.4.2 RELEVANCIA ACADEMICA			3	5.3	6	12.2	9	5.4
2.4.3 RELEVANCIA INTRINSECA	13	25	7	12.3	5	10.2	27	16.3
2.4.4 METODO DE ENSEÑANZA	1	1.7	1	1.8	1	2	3	1.8
2.4.5 YA LO SABIA					1	2	1	0.6
2.5 NO CONTESTO	1	1.7	1	1.8	1	2	3	1.8
2.6 NO COMPRENDIO	2	3.3			1	2	3	1.8
TOTAL	60		57		49		166	

3.-¿COMO SENTISTE A TUS COMPAÑEROS? ¿ESTABAN INTERESADOS, PARTICIPARON?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%
3.1 INTERESADOS Y/O PARTICIPARON	15	44.1	17	51.5	14	51.9	46	48.9
3.2 ALGUNOS	17	50	14	42.4	8	29.6	39	41.5
3.3 NO	2	5.9	2	6.1	4	14.8	8	8.5
3.4 TEMA ABURRIDO					1	3.7	1	1.1
TOTAL	34		38		27		94	

4.-¿QUE, DE LO HECHO POR EL PROFESOR DURANTE EL TEMA, ES LO QUE TE GUSTO MAS?

5.-¿QUE, DE LO HECHO POR EL PROFESOR DURANTE LA EXPOSICION DEL TEMA, ES LO QUE TE AYUDO MAS A APRENDER?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		F	%
	F	%	F	%	F	%		
1 LAS EXPOSICIONES	5	9.8	4	7.8	5	12.5	14	9.9
2 EXPLICACIONES DEL PROFESOR	22	43.1	18	35.3	15	37.5	55	38.7
3 CLARIFICAR DUDAS	8	15.2	2	3.9	9	22.9	19	13.4
4 FOMENTAR LA PARTICIPACION	1	2	4	7.8	1	2.5	6	4.2
5 DAR EJEMPLOS/CONTEXTO/SIT. REALES	11	21.6	5	9.8	6	15	22	15.5
6 LA FORMA DE TRABAJO	2	3.9			2	5	4	2.8
7 OTROS	2	3.9	16	31.4	2	5	20	14.1
8 NO CONTESTO			2	3.9			2	1.4
TOTAL	61		51		40		142	

6.-¿TE PARECE QUE TE SERA DE UTILIDAD LO QUE APRENDISTE EN ESTE TEMA, YA SEA EN TU VIDA ACADEMICA, EN ESTUDIOS SUPERIORES O EN TU VIDA DIARIA? EXPLICA EN QUE.

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		F	%
	F	%	F	%	F	%		
6.1 SI	3	9.1	1	2.7	3	11.1	7	7.2
6.2 NO	2	6	2	5.4	1	3.7	5	5.2
6.3 NO SABE	1	3.1					1	1
6.4 CAMBIO DE COMPORTAMIENTO SOCIAL	5	15.2	3	8.1			8	8.2
6.5 SUPERACION ACADEMICO PERSONAL	11	33.3	17	45.9	12	44.4	40	41.2
6.6 VIDA DIARIA	5	15.2			1	3.7	6	6.2
6.7 TOMA DE CONCIENCIA DE PROBLEM. SOC.	3	9.1	14	37.8	6	22.2	23	23.7
6.8 EN TODO	2	6.1			1	3.7	3	3.1
6.9 OTRAS	1	3			2	7.4	3	3.1
6.10 NO CONTESTO					1	3.7	1	1
TOTAL	33		37		27		97	

7.-¿TUVISTE ALGUNA DIFICULTAD, HUBO ALGO CONFUSO O QUE NO ENTENDISTE DEL TEMA? ¿QUE FUE? ¿A QUE SE DEBIO? ¿SE LO PREGUNTASTE AL PROFESOR? ¿SE ACLARO TU DUDA?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		F	%
	F	%	F	%	F	%		
7.1 NO TUVO DIFICULTAD	12	40	13	37.5	12	37.5	38	42.7
7.2 TUVO DIFICULTAD AL INICIO Y SUPERO	13	43.3	10	31.3	10	31.3	32	36
7.3 TUVO DIFICULTAD Y NO SE RESOLVIO	4	13.3	6	18.8	6	18.8	16	17.6
7.4 NO CONTESTO	1	3.3	4	12.5	4	12.5	6	6.7
TOTAL	30		32		32		89	

**8.-¿QUE TE HUBIERA GUSTADO QUE SE HICIERA PARA QUE
COMPRENDIERAS MEJOR EL TEMA?**

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		F	%
	F	%	F	%	F	%		
8.1 ESTUVO BIEN / NO HACEN SUGERENCIAS	9	30	12	38.7	16	55.2	37	41.1
8.2 HACEN SUGERENCIAS	20	66.7	18	58.1	13	44.8	51	56.7
8.3 NO CONTESTO	1	3.3	1	3.2			2	2.2
TOTAL	30		31		29		90	

**9.-¿SE REALIZO ALGUN TIPO DE EVALUACION DE LO QUE APRENDIERON
LOS ALUMNOS DURANTE LA PRESENTACION DE ESTE TEMA? ¿EN QUE
CONSISTIO? ¿CUAL ES TU OPINION AL RESPECTO?**

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		F	%
	F	%	F	%	F	%		
9.1 SI	12	27.3			1	3.2	13	12
9.2 NO HUBO	4	9.1	7	21.2	5	16.1	16	14.8
9.3 EXAMENES	7	15.9	1	3	5	15.7	13	11.8
9.4 EXPOSICIONES	5	11.4	1	3	10	32.3	16	14.8
9.5 REPASO POR MATERIAL DIDACTICO	1	2.3					1	0.9
9.6 PARTICIPACION	3	6.8	4	12.1	3	9.7	10	9.3
9.7 CUESTIONARIOS			2	6.1	2	6.5	4	3.7
9.8 PREGUNTAS EN EL TRANCURSO DE CLASE	4	9.1	8	24.2			12	11.7
9.9 OTROS	2	4.5	1	3			3	2.8
9.10 NO CONTESTO	6	13.6	9	27.3	7	22.6	22	20.4
TOTAL	44		33		31		108	

**RESULTADOS TOTALES SEGUNDA TOMA DE DATOS
INSTRUMENTO 3: ACTITUDES**

1.-¿CUALES FUERON LOS CONCEPTOS O IDEAS MAS IMPORTANTES QUE SE REVISARON EN EL TEMA SURGIMIENTO Y DESARROLLO DEL IMPERIALISMO?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 4		GRUPO 5		GRUPO 6		F	%
	F	%	F	%	F	%		
1.1 IMPERIALISMO	3	3.9	10	9.6	10	9.6	23	10.4
1.2 MONIPOLIO	12	15.8	23	22.1	23	22.1	50	18.6
1.3 CAPITAL BANCARIO/INDUSTRIAL	6	7.9	12	11.5	12	11.5	25	9.3
1.4 TIPOS DE MONOPOLIO	7	9.2	7	6.7	7	6.7	31	11.5
1.5 COLONIZACION/COLONIALISMO	4	5.3	19	14.4	15	14.4	26	9.7
1.6 PAISES SUBDESARROLLADOS/EXPLORA.	3	3.9	4	3.8	4	3.8	9	3.3
1.7 DEPENDENCIA ECO/POLI/IDEOLOGICA	7	9.2	12	11.5	12	11.5	30	11.2
1.8 CAPITALISMO	10	13.2	8	7.7	8	7.7	22	8.2
1.9 OTROS	18	23.7	11	10.6	11	10.6	37	13.6
1.10 NO CONTESTO	6	7.9	2	1.9	2	1.9	11	4.1
TOTAL	76	100	104	99.8	104	99.8	269	100

2.-¿TE RESULTO MOTIVANTE ESTE TEMA? ¿POR QUE?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 4		GRUPO 5		GRUPO 6		F	%
	F	%	F	%	F	%		
2.1 SI	25	37.3	28	32.6	31	40.3	84	36.9
2.2 NO	2	3	1	1.2	1	1.3	4	1.7
2.3 REGULAR	8	11.9	9	10.5			17	7.4
2.4 ¿PORQUE?								
2.4.1 RELEVANCIA SOCIAL	12	17.9	20	23.3	22	28.6	54	23.5
2.4.2 RELEVANCIA ACADEMICA	10	14.9	12	14	14	18.2	36	15.7
2.4.3 RELEVANCIA INTRINSECA	6	9	10	11.6	7	9.1	23	10
2.4.4 METODO DE ENSEÑANZA	2	3			2	2.6	4	1.7
2.4.5 YA LO SABIA			1	1.2			1	.43
2.5 NO CONTESTO								
2.6 NO COMPRENDIO	2	3	5	5.8			7	3
TOTAL	67	100	86	100	77	100	230	99.9

3.-¿COMO SENTISTE A TUS COMPAÑEROS? ¿ESTABAN INTERESADOS, PARTICIPARON?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 4		GRUPO 5		GRUPO 6		F	%
	F	%	F	%	F	%		
3.1 INTERESADOS Y/O PARTICIPARON	18	34.2	15	35.7	27	77.1	55	47.5
3.2 ALGUNOS	20	5.3	25	59.5	7	20	52	45.2
3.3 NO	3	7.0	2	4.8	1	2.9	6	5.2
3.4 TEMA ABURRIDO	2	5.5					2	1.7
TOTAL	38	100	42	100	35	100	115	99.9

4.-¿QUE, DE LO HECHO POR EL PROFESOR DURANTE EL TEMA, ES LO QUE TE GUSTO MAS?

5.-¿QUE, DE LO HECHO POR EL PROFESOR DURANTE LA EXPOSICION DEL TEMA, ES LO QUE TE AYUDO MAS A APRENDER?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 4		GRUPO 5		GRUPO 6		F	%
	F	%	F	%	F	%		
1 LAS EXPOSICIONES	6	8.8	6	7.7	4	6	16	7.5
2 EXPLICACIONES DEL PROFESOR	24	35.3	23	35.9	21	31.3	73	34.3
3 CLARIFICAR DUDAS	2	2.9	13	16.7	11	16.4	26	12.2
4 FOMENTAR LA PARTICIPACION	1	1.5	4	5.1	3	4.5	8	3.8
5 DAR EJEMPLOS/CONTEXTOS/ SIT. REALES	5	7.4	7	9.6	8	10.4	20	9.3
6 LA FORMA DE TRABAJO	8	11.8	18	23.1	19	28.4	45	21.1
7 OTROS	19	27.9	7	9	6	9	32	15
8 NO CONTESTO	3	4.4					3	1.4
TOTAL	68	100	78	100	67	100	213	100

6.-¿TE PARECE QUE TE SERA DE UTILIDAD LO QUE APRENDISTE EN ESTE TEMA, YA SEA EN TU VIDA ACADEMICA, EN ESTUDIOS SUPERIORES O EN TU VIDA DIARIA? EXPLICA EN QUE.

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 4		GRUPO 5		GRUPO 6		F	%
	F	%	F	%	F	%		
6.1 SI	23	37.1	35	37.5	22	30.6	78	35.1
6.2 NO	1	1.6					1	.45
6.3 NO SABE	1	1.6					1	.45
6.4 CAMBIO DE COMPORTAMIENTO SOCIAL	2	3.2	1	1.1	6	8.3	9	4.1
6.5 SUPERACION ACADEMICO PERSONAL	16	25.6	26	29.5	16	22.2	58	26.1
6.6 VIDA DIARIA	9	14.5	11	12.5	17	23.6	37	16.7
6.7 TOMA DE CONCIENCIA DE PROBLEMA SOC	2	3.2	15	17	11	16.8	28	12.6
6.8 EN TODO	3	4.8					3	1.4
6.9 OTRAS	3	4.8					3	1.4
6.10 NO CONTESTO	2	3.2	2	2.3			4	1.8
TOTAL	62	99.8	88	99.9	72	100	222	100

7.-¿TUVISTE ALGUNA DIFICULTAD, HUBO ALGO CONFUSO O QUE NO ENTENDISTE DEL TEMA? ¿QUE FUE? ¿A QUE SE DEBIO? ¿SE LO PREGUNTASTE AL PROFESOR? ¿SE ACLARO TU DUDA?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 4		GRUPO 5		GRUPO 6		F	%
	F	%	F	%	F	%		
7.1 NO TUVO DIFICULTAD	14	27.8	11	26.2	13	37.1	38	33.4
7.2 TUVO DIFICULTAD AL INICIO Y SUPERO	8	21.6	16	38.1	8	22.9	32	28.1
7.3 TUVO DIFICULTAD Y NO SE RESOLVIO	10	27	11	26.2	13	37.1	34	29.5
7.4 NO CONTESTO	5	13.5	4	9.5	1	2.9	10	8.8
TOTAL	37	99.9	42	100	35	100	114	100

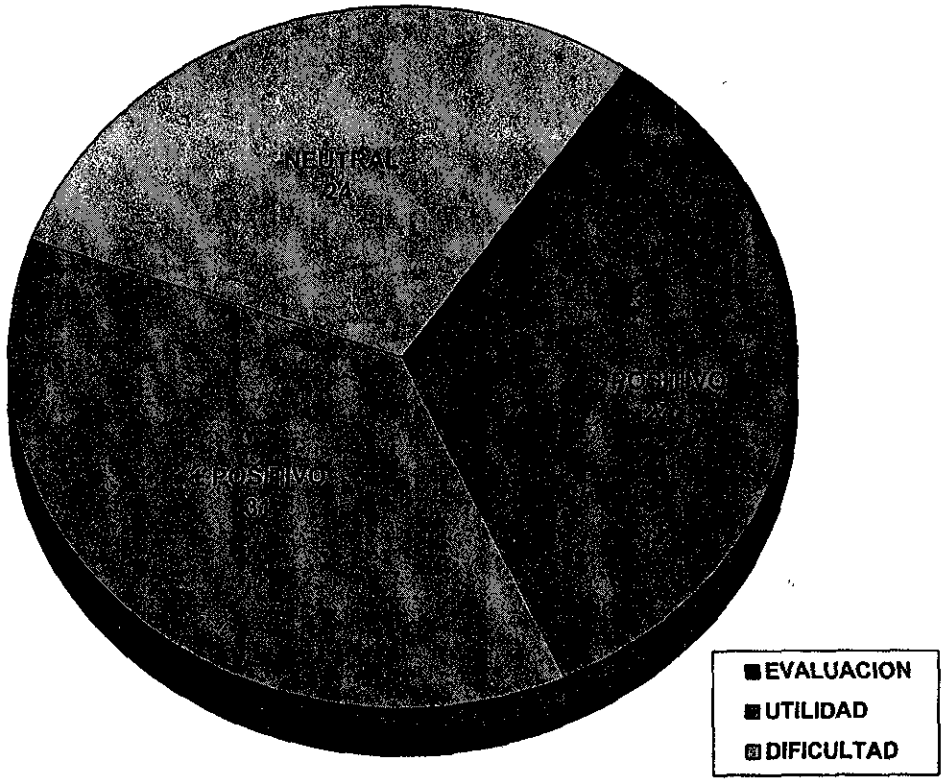
8.-¿QUE TE HUBIERA GUSTADO QUE SE HICIERA PARA QUE COMPRENDIERAS MEJOR EL TEMA?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 4		GRUPO 5		GRUPO 6		F	%
	F	%	F	%	F	%		
8.1 ESTUVO BIEN /NO HACEN SUGERENCIAS	14	37,6	11	26,2	16	49,7	41	36
8.2 HACEN SUGERENCIAS	17	45,9	30	71,4	16	45,7	63	55,3
8.3 NO CONTESTO	6	16,2	1	2,4	3	8,6	10	8,9
TOTAL	37	99,9	42	100	35	100	114	100

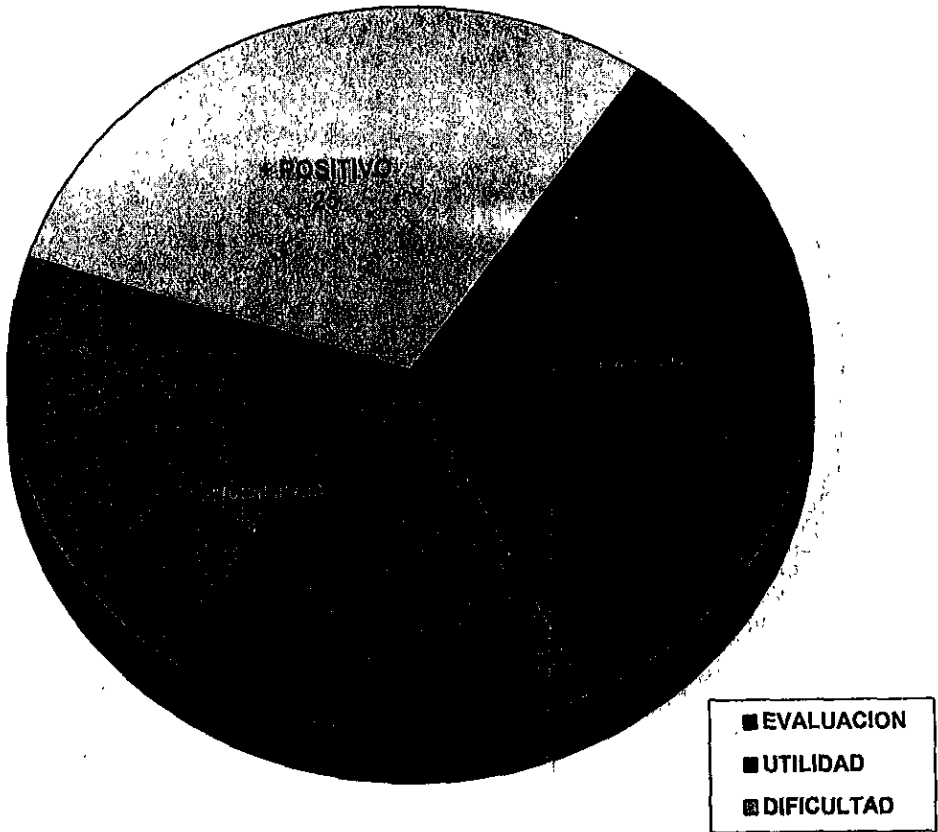
9.-¿SE REALIZO ALGUN TIPO DE EVALUACION DE LO QUE APRENDIERON LOS ALUMNOS DURANTE LA PRESENTACION DE ESTE TEMA? ¿EN QUE CONSISTIO? ¿CUAL ES TU OPINION AL RESPECTO?

CATEGORIAS	PROFESORES						TOTAL	
	GRUPO 4		GRUPO 5		GRUPO 6		F	%
	F	%	F	%	F	%		
9.1 SI	17	29,8	20	33,3	12	25,5	49	29,9
9.2 NO HUBO	5	8,8	4	6,7	3	6,4	12	7,3
9.3 EXAMENES	7	12,3	1	1,7	1	2,1	9	5,5
9.4 EXPOSICIONES	14	24,6	6	10	5	10,6	25	15,2
9.5 REPASO POR MATERIAL DIDACTICO	1	1,8			1	2,1	2	1,2
9.6 PARTICIPACION	1	1,8	1	1,7	2	4,3	4	2,4
9.7 CUESTIONARIOS			19	31,7	12	25,5	31	18,9
9.8 PREGUNTAS EN EL TRANCURSO DE CLASE	1	1,8					1	,60
9.9 OTROS	6	10,5	4	6,7	5	10,6	15	9,1
9.10 NO CONTESTO	5	8,8	5	8,3	6	12,8	16	9,8
TOTAL	57	100	60	100	47	99,9	164	99,9

PRIMERA APLICACIÓN
RESULTADOS TOTALES
DIFERENCIAL SEMANTICO

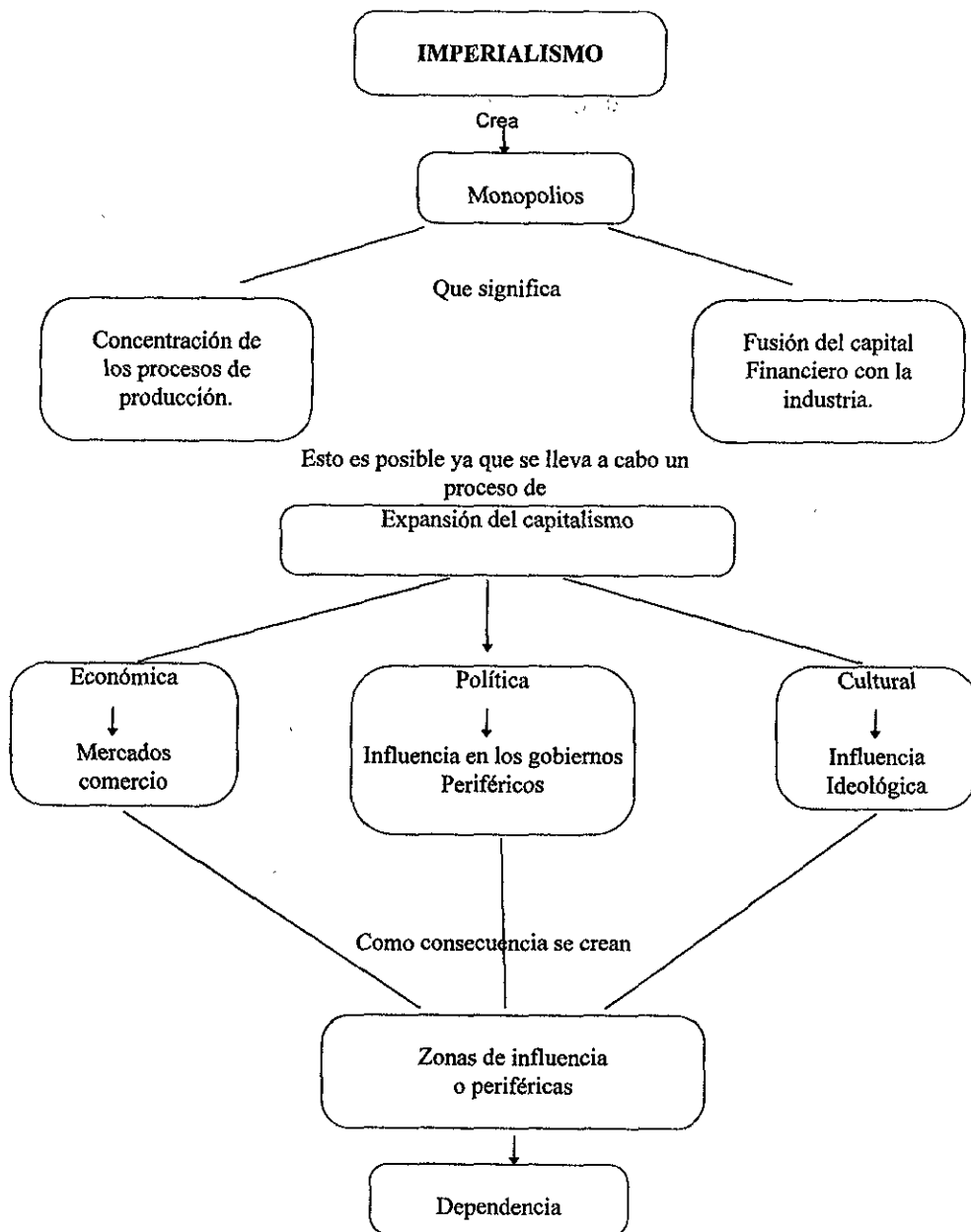


SEGUNDA APLICACIÓN
RESULTADOS TOTALES
DIFERENCIAL SEMANTICO



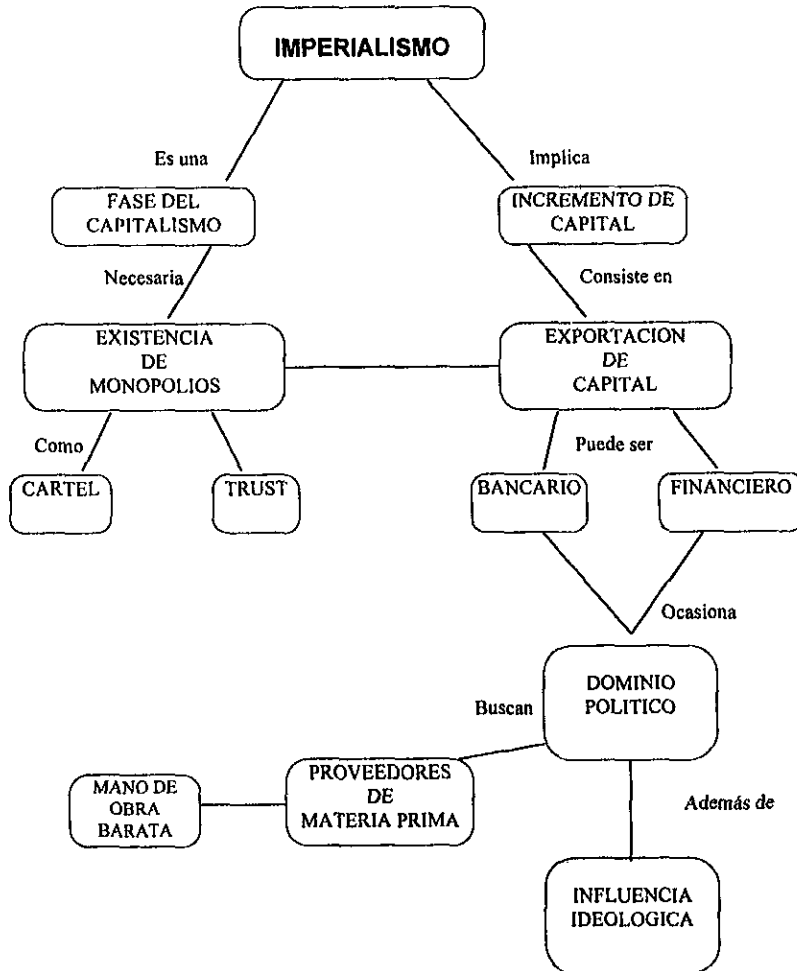
Anexo No. 10
MAPAS CONCEPTUALES DE LOS PROFESORES

PROFESORA 1 (Primera toma de datos)

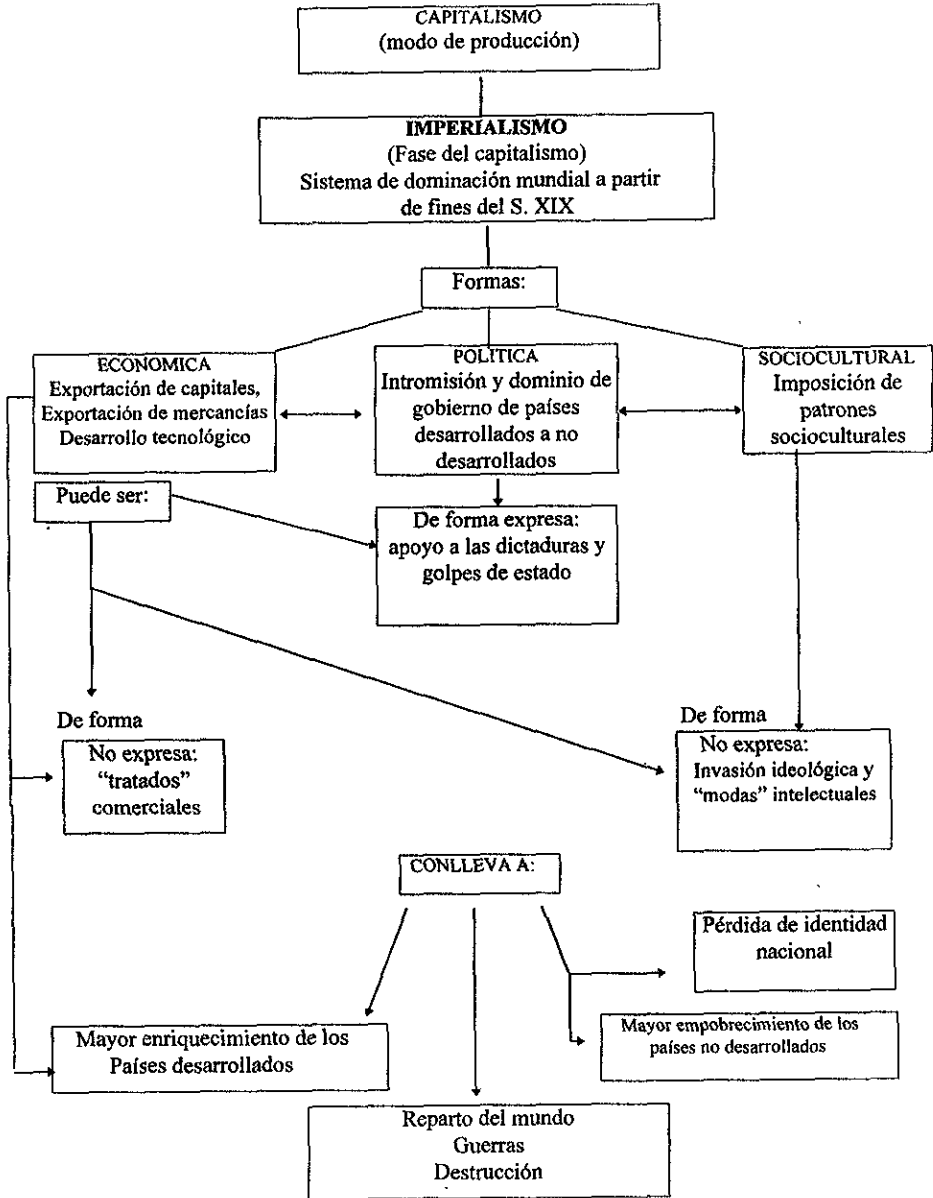


MAPA CONCEPTUAL DEL TEMA IMPERIALISMO

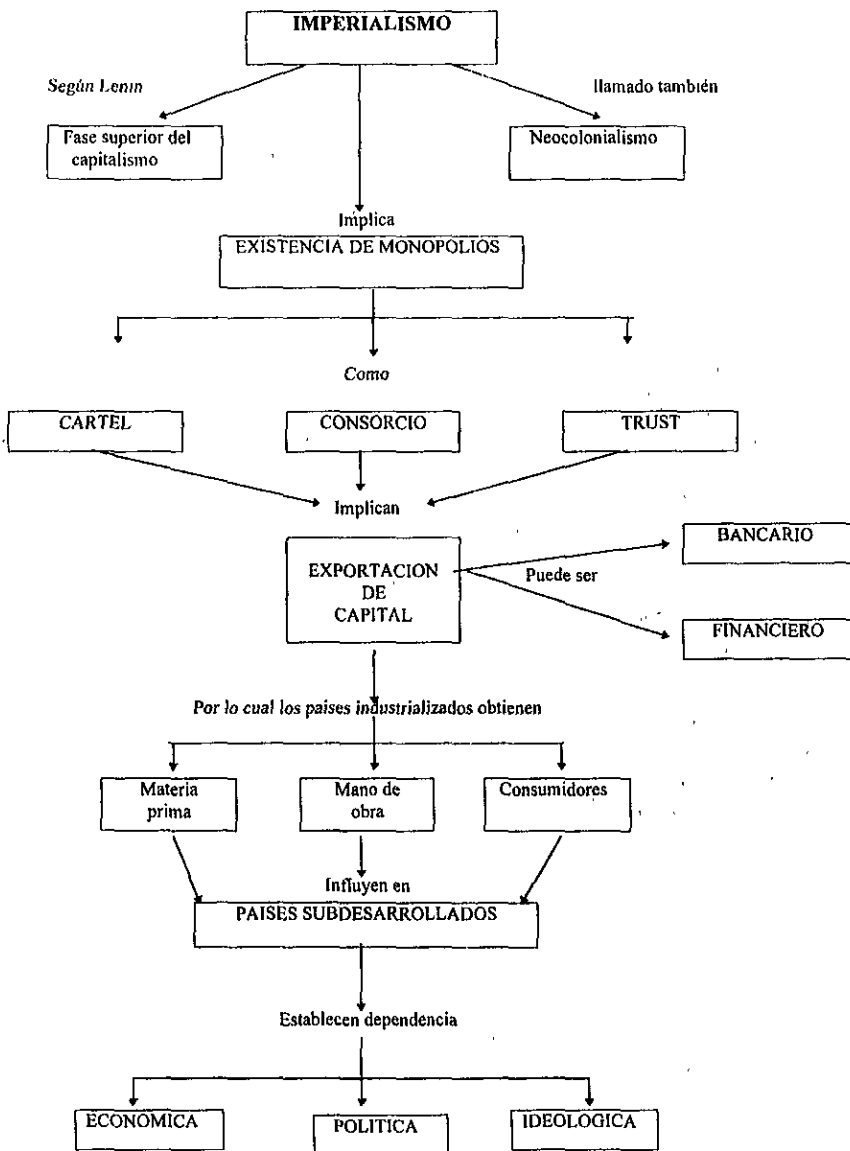
PROFESORA 2 (Primera toma de datos)



MAPA CONCEPTUAL DEL TEMA IMPERIALISMO
PROFESORA 3 (Primera toma de datos)

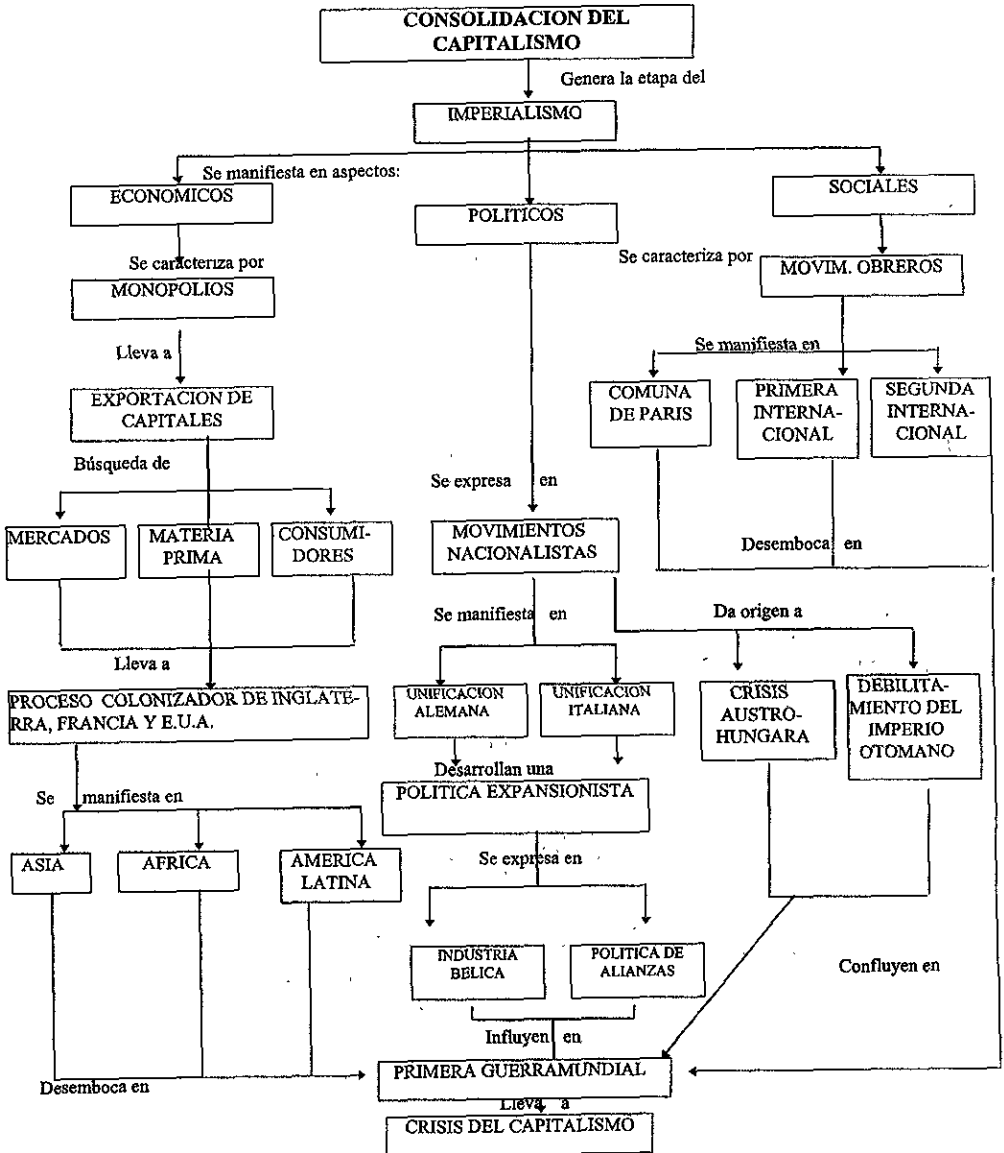


MAPA CONCEPTUAL DEL TEMA IMPERIALISMO
PROFESORA 2 (Segunda toma de datos)



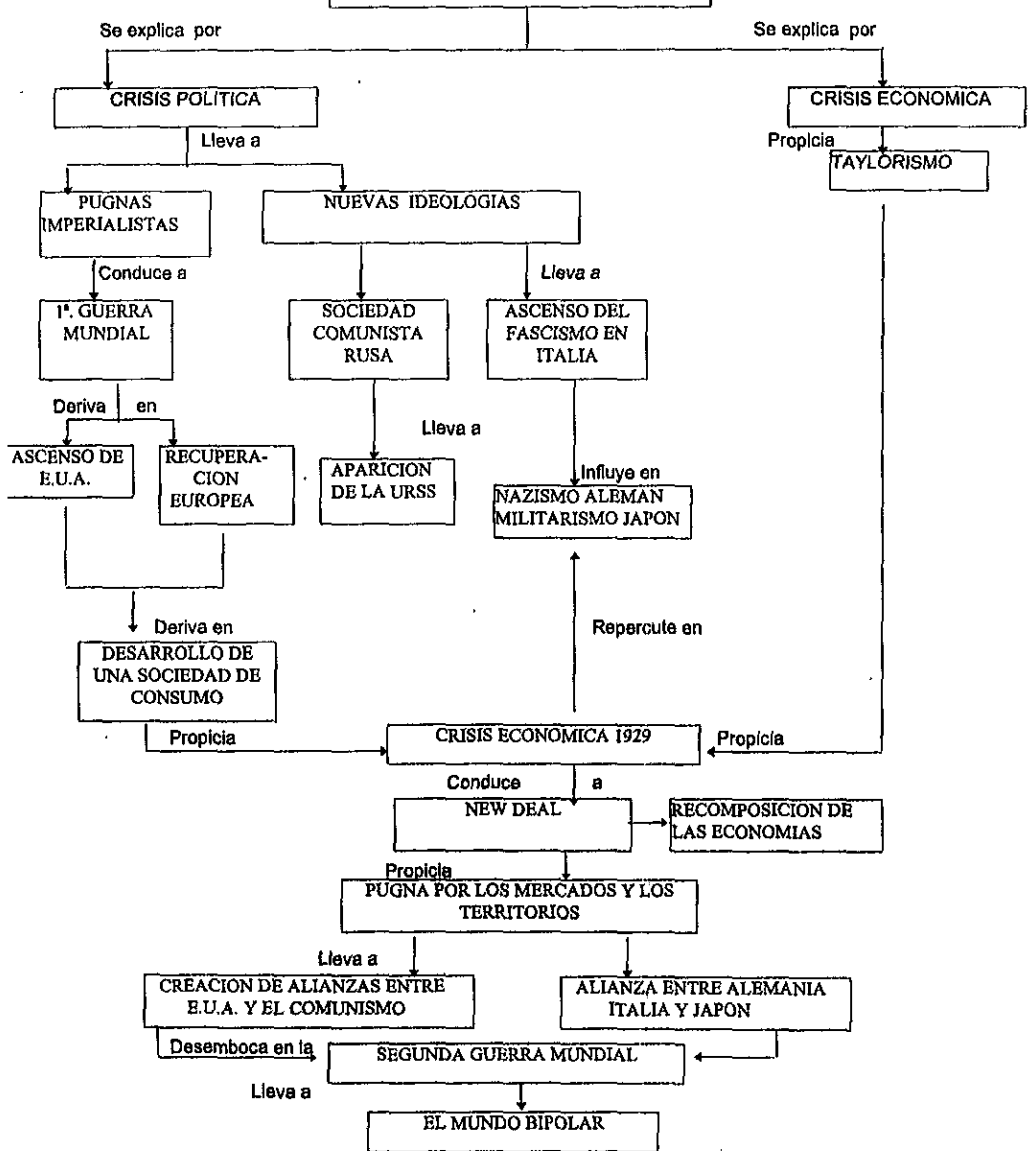
MAPAS CONCEPTUALES DE LAS UNIDADES DEL PROGRAMA DE HISTORIA UNIVERSAL.

PRIMERA UNIDAD: "LA EXPANSION DEL IMPERIALISMO Y LA CONSOLIDACION DEL CAPITALISMO EN EL MUNDO (1878-1914)".

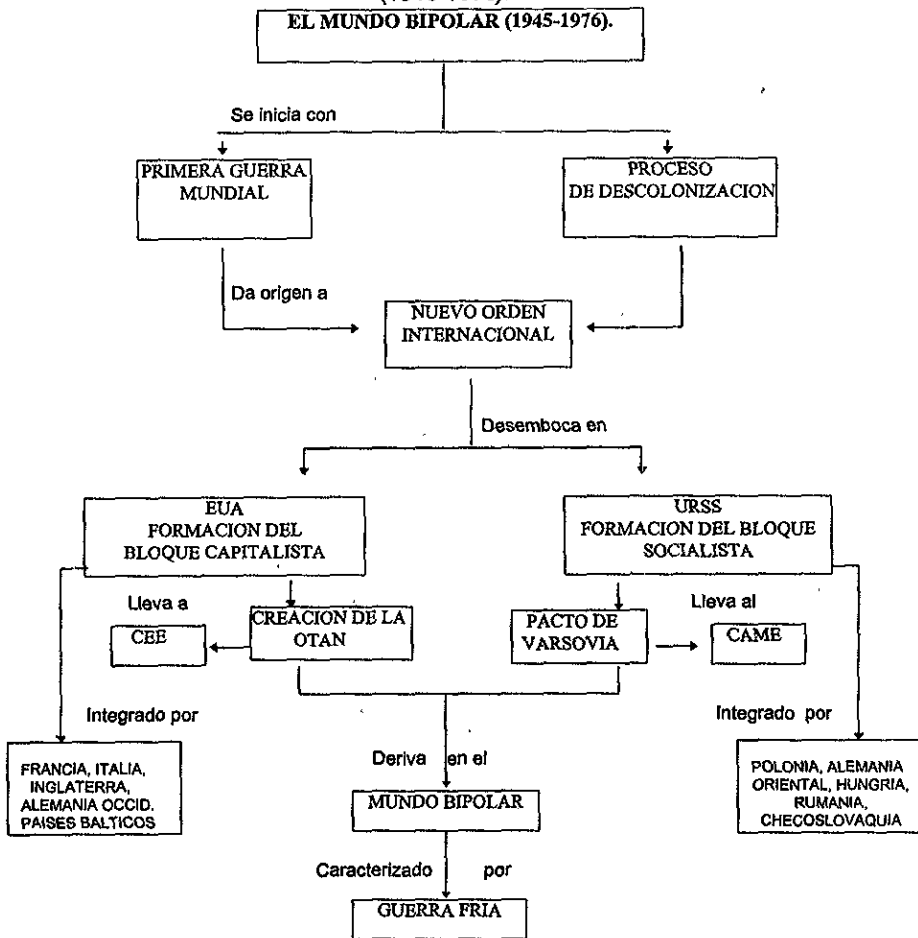


SEGUNDA UNIDAD: "EL CAPITALISMO Y EL MUNDO EN CRISIS (1914-1945)"

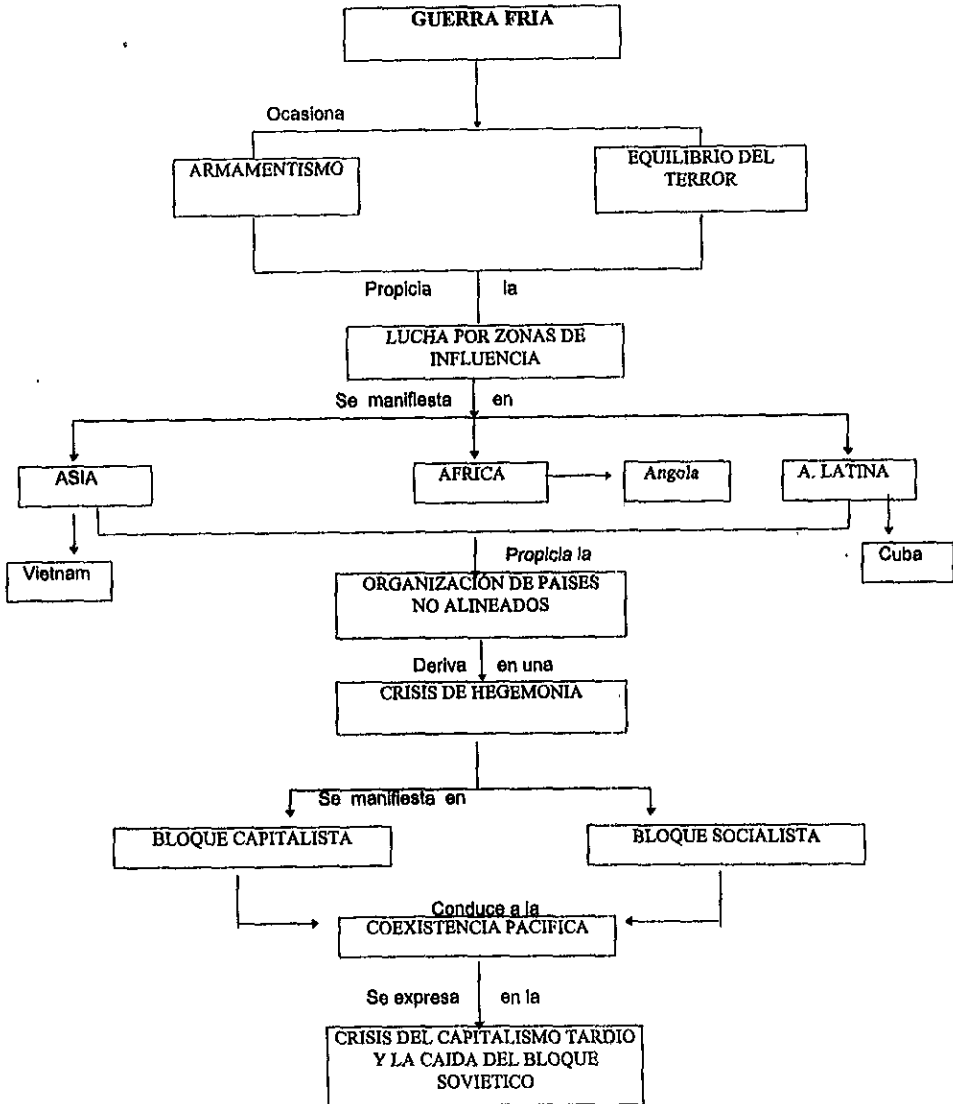
CRISIS DEL CAPITALISMO (1914-1945)



TERCERA UNIDAD (A): "ENTRE EL CAPITALISMO Y EL SOCIALISMO: EL MUNDO BIPOLAR (1945-1976).



TERCERA UNIDAD (B): "ENTRE EL CAPITALISMO Y SOCIALISMO: EL MUNDO BIPOLAR (1945-1976).



CUARTA UNIDAD: "CRISIS DEL CAPITALISMO TARDIO Y CAIDA DEL BLOQUE SOVIETICO: EL MUNDO DE 1976 A NUESTROS DIAS"

