

155



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

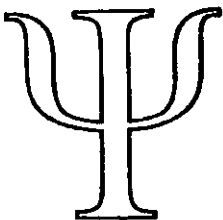
FACULTAD DE PSICOLOGIA

294844

“EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE HISTORIA
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ACERCA DE LA PLANEACION, METODOS Y LA
EVALUACION EDUCATIVOS”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:
SALUSTIA CAMERINA MELGAR SANCHEZ



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO
DIRECTOR DE TESIS:
DRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO



MEXICO, D.F.

JULIO 2001

EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

Índice

Introducción		1
Capítulo 1	El Colegio de Ciencias y Humanidades y la enseñanza de la Historia	3
1.1	El sistema educativo del CCH	3
1.2	Problemática de la enseñanza de las ciencias Histórico-Sociales en el CCH	5
Capítulo 2	El Enfoque constructivista	9
2.1	¿Qué es el Constructivismo?	9
2.2	Constructivismo y el proceso de enseñanza	11
2.3	Constructivismo y la enseñanza de la Historia	14
2.4	Habilidades específicas de dominio en el Aprendizaje de la Historia	16
2.5	Estrategias en la enseñanza de la Historia	19
2.6	Aspectos psicopedagógicos y recursos didácticos en la enseñanza de la historia.	25
2.7	Principios para la intervención motivacional durante la enseñanza.	26
Capítulo 3	El docente, mediador del conocimiento y los Juicios de planeación y evaluación del aprendizaje	30
3.1	El estudio del pensamiento docente	31
3.2	El profesor constructivista que enseña Historia	33
3.3	Planeación y Evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.	34
3.4	El constructivismo y la evaluación.	40
Capítulo 4	Metodología	44
4.1	Problema de la investigación.	44
4.2	Objetivos	45
4.3	El instrumento	46
4.4	Estrategia metodológica	47
4.5	La Población	48
Capítulo 5	Resultados	50
Capítulo 6	Conclusiones	87
	Referencias	101
	Anexo	104

Introducción

Desde 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (CCH), ha venido impartiendo educación en el nivel medio superior. La Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato inició en 1989 y con mayor intensidad desde 1991, un proceso de revisión del plan y de los programas de estudio, prefigurado anteriormente en la reflexión y en las aportaciones de grupos de profesores, con el propósito fundamental de mejorar su docencia, para lograr en sus egresados una formación de mayor calidad en ciencias y humanidades.

El interés que atañe al presente trabajo es el revisar cómo es que el plan de estudios vigente del Colegio, justificado, en la apertura a diversos cambios en corrientes históricas y en el modelo constructivista, contribuye a un firme aprendizaje en el área de las asignaturas Histórico-sociales, como campo de investigación e intervención educativa. En particular nos interesa estudiar el pensamiento del profesor que imparte dichas asignaturas respecto al cómo es la enseñanza que se imparte actualmente.

Nos enfocamos principalmente en el área Histórico-social ya que esta área de conocimientos, presenta entre los jóvenes estudiantes una serie de problemas en la adquisición del contenido curricular así como un menor interés académico en comparación con otras disciplinas (Díaz Barriga, 1998).

El presente trabajo gira en torno a tres aspectos sobre los cuales se indagará el pensamiento docente, que son básicos para lograr un exitoso proceso Enseñanza-Aprendizaje: primero es la planeación, ya que con ésta se obtienen claramente los objetivos del proceso E-A para los docentes, el segundo son los métodos con los cuales los profesores logran que la población estudiantil adquiera y aplique los conocimientos, logrando que éstos sean significativos; y el tercer aspecto es el tipo de evaluación que los docentes determinan para estimar el desempeño académico del estudiante. Clark y Peterson (1990) han mencionado que el pensamiento del docente es un dominio que abarca estas tres categorías, cruciales al momento en que el profesor interactúa con sus alumnos y toma decisiones respecto a qué y cómo enseña. En la investigación antecedente de Monroy (1998) sobre pensamiento de profesores de Historia en bachillerato, también se validó la importancia de estos aspectos.

El presente, es un estudio descriptivo basado en una entrevista semiestructurada. Se entrevistó a profesores del área de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Vallejo, que impartieron las asignaturas del área histórico-social en periodos académicos posteriores al proceso de cambio curricular del área. Estas entrevistas abordaron los tres aspectos antes mencionados, (planeación, métodos educativos y evaluación del aprendizaje), indagando la forma en que se establece la planeación de actividades académicas, la manipulación de las estrategias de enseñanza que se emplea en la docencia y el tipo de evaluación que determinan en el periodo académico, sólo en estos

aspectos se condujo la entrevista, no nos interesamos por indagar aspectos personales o institucionales, por ejemplo. Se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas, que nos permitió identificar las creencias, estrategias y problemas que los profesores enfrentan en estos rubros, así como la visión didáctica con lo que los intentan resolver.

Los principales propósitos de esta investigación son:

- Analizar el pensamiento del profesor en cuanto a la representación que tiene de algunos principios educativos que guían su práctica profesional.
- Analizar y valorar si la percepción de la práctica educativa del docente, converge con los principios psicológicos y supuestos pedagógicos de las tesis constructivistas.
- Explorar en los docentes si el cambio curricular de 1995, se lleva a cabo en las aulas, tomando en cuenta las propuestas de la visión constructivista.
- Conocer si los docentes desarrollan algún tipo de planeación académica y de ser así cómo está estructurada, qué elementos se toman en cuenta dentro de la planeación y qué tipo de planeación realizan.
- Conocer de los docentes si la planeación que ellos elaboran se lleva a cabo y qué factores la interrumpen.
- Conocer las estrategias de enseñanza que los docentes emplean en el proceso de enseñanza de las ciencias histórico-sociales, y si éstas son congruentes con los principios constructivistas.
- Conocer de los docentes de qué forma determinan el tipo de evaluación dentro del proceso de enseñanza y su relación con la evaluación constructivista.
- Conocer el tipo de evaluación que emplean dentro del proceso de enseñanza y qué elementos componen a ésta.

Para lograr estos objetivos el presente trabajo se desarrolla de la siguiente forma:

En el capítulo 1 se exponen algunas problemáticas dentro de la enseñanza de las ciencias histórico sociales dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades particularmente, así como también se analizan algunos aspectos del sistema educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. El capítulo 2 nos habla de la importancia de la teoría constructivista en la enseñanza de la historia, así como de habilidades específicas para la comprensión del conocimiento histórico. En el capítulo 3 encontramos la descripción de los tres aspectos básicos indagados en el presente trabajo: la planeación, los métodos de enseñanza y la evaluación. En el capítulo 4 encontramos, en forma detallada, el problema y los objetivos establecidos en este trabajo, así como el instrumento, la población y la estrategia metodológica empleados durante nuestra investigación. Los capítulos 5 y 6 muestran los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas y algunas recomendaciones a futuras investigaciones sobre el mismo tema.

Capítulo 1

El Colegio de Ciencias y Humanidades y la enseñanza de la Historia

1.1 El sistema Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

El 26 de Enero de 1971, ante la necesidad de la Universidad Nacional Autónoma de México de formar tipos de profesionales y especialistas que la realidad nacional requería y para eliminar (al máximo posible) las fronteras artificiales entre los distintos campos del saber humano, así mismo, para cubrir la demanda de modernidad y espacios dentro de la Universidad, se aprobó el proyecto presentado por la rectoría de la Universidad y por las Comisiones de Trabajo Docente y de Reglamentos del propio Consejo: la creación de un nuevo organismo: El Colegio de Ciencias y Humanidades.

El entonces rector de la Universidad, el Dr. Pablo González Casanova, realizó las siguientes declaraciones:

"Hoy, la Universidad da un paso muy importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de Universidad, ya que el Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto parcialmente:

- 1.- Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas*
- 2.- Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.*
- 3.- Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país. (Gaceta UNAM, 1971)"*

El bachillerato del CCH, apareció socialmente comprometido con el cambio, con la ciencia y pedagógicamente, con la participación de los educandos.

Una concepción simplificada de la ciencia, como un proceso siempre repetible de observación, y aplicación o comprobación, permite comprender, con claridad el sentido de las asignaturas que constituían el plan de estudios del bachillerato del CCH, la estructura de cada uno de sus programas, y la selección de experiencias de aprendizaje propias del sistema de enseñanza del mismo.

El plan de estudios del bachillerato del CCH, y todas las actividades que rige, se orientaban a facilitar que los educandos pudieran aprender cómo es que se aprende. Por esta razón, es que se recordaba que lo que se perseguía fundamentalmente, era que los alumnos cobraran conciencia del método con el que se lograban los conocimientos, asimilándolos, interpretándolos, sistematizándolos y aplicándolos. Lo primordial era facilitar a los estudiantes las posibilidades de repetir y recuperar la experiencia de hacer ciencia.

Ante estas expectativas, en el CCH se establecieron los siguientes objetivos generales; desde sus inicios:

1.- Establecer el mecanismo permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios del país.

2.- Preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias, las técnicas, a nivel bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado.

3.- 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 puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica y la estructura social y cultural.

4.- Intensificar la interdisciplina entre especialistas, escuelas, facultades, centros e institutos de investigación de la universidad.

5.- Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la universidad (Gaceta UNAM, 1971).

Con esto, el proyecto CCH se desprendía de uno de los puntos nodales del llamado Modelo de Desarrollo compartido: la reforma educativa nacional, que en esencia replantea nuevamente la vinculación de las instituciones educativas con las necesidades reales de la sociedad y del aparato productivo, en una relación significativa: contribuir al cambio de estructuras, buscando un desarrollo más equitativo y justo. La reforma apuntaba hacia varios rubros, entre ellos: la creación de nuevas carreras profesionales y nuevos campos disciplinarios, modificación de los contenidos y métodos de enseñanza acordes con los avances de la ciencia, la tecnología, la política y nuevas estructuras curriculares como los sistemas de enseñanza abierta, propuestas modulares de carácter interdisciplinario, estructuras por áreas de conocimiento de salidas laterales orientadas al mundo del trabajo programas de formación de profesores en la línea de tecnología Educativa. La reforma intentaba responder a la fuerte demanda de la población abriendo nuevas oportunidades de educación y de formación profesional, "mejor educación para más", con el objetivo de elevar el nivel cultural y científico las posibilidades de incidir como sujetos informados, capacitados para resolver problemas en el mundo del trabajo, en su sociedad, y en los cambios necesarios de una modernización con justicia social.

El colegio se inscribe de esta manera en una reforma universitaria integral, "Nueva Universidad", que incluía cuestiones académicas claves como la fundación de casas de la cultura en cada delegación política, la descentralización de la universidad, el propio CCH y la Universidad Abierta. En este marco, el colegio sintetizó una nueva visión de lo educativo y lo social, opuesto a la práctica de un saber fragmentado, incorporado a su vez en una visión diferente de la Enseñanza-Aprendizaje y de nuevas relaciones pedagógicas en las que se observa el perfil de un docente-investigador facilitador de aprendizajes significativos y el de un alumno-investigador entrenado desde el primer semestre en lo que se denomina el tercer "método": el aprender a aprender que llevaría al alumno a dominar el oficio de estudiante. Esto es, saber estudiar, investigar, sintetizar lo leído, hablar en público, laborar

como trabajador intelectual y productor de nuevos conceptos y conocimientos (Rubio y Sánchez, 1989).

El plan de estudios original, quedó estructurado en cuatro áreas que se consideraron básicas en la formación del bachiller: el conocimiento y la práctica del método histórico, el método experimental, las matemáticas y el español, además del dominio de un idioma extranjero y la adquisición de otros saberes técnicos y prácticos que les permitieran desempeñar trabajos y puestos en la producción y servicios (opciones técnicas).

Este currículo rompía definitivamente con las viejas y rígidas estructuras del bachillerato tradicional en forma y contenido (programas flexibles, enfoque interdisciplinario, combinación del trabajo académico en el aula-taller-laboratorio-comunidad) y aliviaba significativamente la presión que la demanda educativa de ese periodo ejercía sobre la Preparatoria. Por otro lado, el sistema CCH dotaba al estudiante de una cultura humanística-científica, facilitando la incorporación a carreras tradicionales y modernas o seguir otras vías de formación técnico-profesionales. En el plano original, el área de capacitación para el trabajo se sustentaba en acuerdos previos con sectores de la industria, el comercio y servicios, y en un programa de 95 especialidades diferentes. Se pensaba en la instalación de dos centros de laboratorios y talleres con aulas-auditorio, salas de lectura; Laboratorios de enseñanza y de investigación, donde se entrenarían docentes y estudiantes.

En el CCH, es importante revisar el grado de 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. Como vemos, este fue un proyecto curricular sumamente innovador en su momento. Sin embargo ha pasado por muchas vicisitudes y a la fecha puede decirse que aunque ha cristalizado muchos logros desde sus orígenes, también ha sido sujeto de importantes cuestionamientos.

1.2 Problemática de la enseñanza de las ciencias Histórico Sociales en el CCH.

Algunos de los problemas sobresalientes que han sido reportados por diversos autores en investigaciones similares a la presente coinciden en :

1.- La existencia de una visión fragmentada y reduccionista de la ciencia Histórico-Social en el plano disciplinar, la cual se ve plasmada tanto en teoría 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 o didácticamente las Ciencias Naturales de la Historia o de las Ciencias Sociales, ambas frecuentemente se enseñan desde la visión de una ciencia positivista como un conocimiento factual y enciclopédico. Esto se puede observar claramente en la educación Primaria, ya que desde este nivel del proceso

enseñanza no tenemos claro el concepto de Historia y de Ciencias Sociales, esto, lo acarreamos hasta un nivel de educación media cuando estas áreas de conocimiento se divorcian y las materias se trabajan individualmente. En los niveles Primaria y Secundaria, el alumno, ante las materias Histórico-Sociales, tiene que memorizar de manera inconexa nombres, fechas y lugares ya que en estos, los profesores se dedican al manejo de cuestiones como: ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, dejando sin importancia que el alumno se ubicara dentro del contexto y analizara la información dada. 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. Así mismo es frecuente que los métodos tradicionales de estudio de las ciencias histórico-sociales originen en los alumnos enemistad con el estudio histórico.

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" 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). Esto impide que los alumnos asimilen de manera significativa y coherente el conocimiento escolar, que entra en conflicto (usualmente no percibido) con las nociones y vivencias sociales cotidianas.

3.- Dada la 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 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. Esto permitirá que los hechos históricos se analicen no sólo se memoricen de manera fragmentada.

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.

Delval (1988) hizo una crítica sobre la enseñanza escolar de las ciencias sociales:

"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 coyunturales. 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."

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 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, nuevamente, informativos no formativos. Para Díaz Barriga (1998), el caso del CCH 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 enseña sólo palabras o conceptos-clave y los profesores no se detienen en las peculiaridades del método historiográfico ni profundizan lo debido en los temas.

Hallam (1986) hacía una serie de críticas al currículo básico y medio superior a la enseñanza de la historia. Este autor afirma que el currículo escolar no contribuye al perfeccionamiento de la capacidad de reforzamiento y juicio crítico, necesarios para la formación de una visión comprensiva del mundo. Considerando el currículo y las prácticas de enseñanza usuales; según Carretero (1995), el aprendizaje de conceptos sociales e históricos se dificulta debido a cuestiones como las siguientes:

- Los alumnos tienen pocos conocimientos previos o experiencias directas pertinentes, por lo que los nuevos conceptos que logran formar resultan imprecisos, pobres fragmentarios y temporales sin o con poca utilidad
- Los conceptos históricos son cambiantes, tanto en función de la perspectiva asumida como en el tiempo; por esto, el profesor suele trabajar con conceptos difusos como "revolución", "democracia", etc. Los cuales adquieren connotaciones generales no fundamentadas.
- La comprensión real de muchos conceptos histórico 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 se dificulta la creación de modelos mentales convergentes y de prototipos conceptuales o esquemas de conocimiento válidos.

Es importante evitar lo antes mencionado dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje, pero..... ¿Cómo lograrlo?

El actual plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades presenta los cambios realizados al currículo inicial, propuestos por la concepción constructivista del aprendizaje, en el siguiente capítulo se dará explicación de cómo este enfoque propone combatir los problemas antes mencionados.

Capítulo 2

Enfoque Constructivista

2.1 ¿Qué es el constructivismo?

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 debate constructivista, actualmente en el terreno educativo, destacan dos grandes momentos, la Psicología genética de Piaget y la psicología socio-cultural de Vigotsky.

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

- 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
- El acto de conocer 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 le identifica como "teoría emblemática" constructivista. (Díaz B, 1998, p.22). Sin embargo, hay que reconocer que el trabajo de la escuela ginebrina es principalmente una respuesta a la pregunta: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?. Se ha dicho 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 para explicar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, situándose sobre todo en el interior del sujeto epistémico.

El impacto del pensamiento Piagetano 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. Sin embargo, Piaget no es el único constructivista dentro del área educativa, aunque Delval (1997) insiste en que el término constructivista sólo se aplica a Piaget, y que su teoría no es ni será nunca una teoría pedagógica. Los autores que defienden esta postura encuentran diferencias irreconciliables entre la visión piagetiana y las de enfoques como la psicología cognitiva o la corriente sociocultural.

Por el contrario, César Coll (1996) menciona que Piaget no es el único constructivista. Desde su punto de vista, la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas no sólo al enfoque psicogenético piagetiano, sino también a algunos reportes 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, a las teorías de la atribución que explican la motivación por el aprendizaje y a algunas teorías instruccionales recientes, entre otras. (Díaz Barriga, 1998, p.180)

Según Wertsch (1991) 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 el 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.

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.

Carretero (1993) da la siguiente definición de constructivismo:

"Puede decirse que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los procesos 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."

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.

2.2 Constructivismo y el proceso de Enseñanza

La educación es un proceso a través del cual, en la socialización, se incluirán aquellos valores, normas, conocimientos, habilidades y actitudes que son aceptadas por la sociedad y que van a servir para mejorarla, para transformarla en beneficio de todos. (Díaz Barriga y Muriá,1999)

Esta postura constructivista concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen mutuamente y determinan su conducta.

César Coll (1996) señala 3 ideas fundamentales de esta concepción constructivista:

- 1.- Supone utilizar los principios de teorías distintas no contradictorias que sean compatibles entre sí.
- 2.- Relacionar el conocimiento psicológico con la teoría y la práctica educativa.
- 3.- No puede limitarse sólo a la psicología, esta concepción está obligada a integrar otros elementos no psicológicos como la sociología.

Esto lleva a pensar que la solución de los problemas educativos será más efectiva con un espacio de reflexión sobre o que sucede en el aula, de tal manera que la toma de decisiones se lleve a cabo de manera conjunta. La reflexión del maestro sin una teoría como marco de referencia y en solitario no es efectiva.

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje es aquel marco global que nos permitirá analizar, reflexionar y explicar lo que está sucediendo en la práctica educativa, para posteriormente elegir o crear aquellas estrategias orientadas a la solución de problemas.

La concepción constructivista que proponen Solé y Coll (1994) y Coll (1996) es un marco explicativo que puede utilizarse como instrumento para investigar las situaciones educativas por las siguientes razones:

- 1.- Explica cómo se aprende y cómo se enseña, así como también de qué manera influyen las diferentes variables: alumno, profesor y el objeto del conocimiento.
- 2.- Siempre toma en cuenta el aprendizaje, la cultura, la enseñanza y el desarrollo.

3.- Da elementos para la toma de decisiones en la planeación, durante el curso de la enseñanza y la evaluación.

4.- No proporciona recetas, sino principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones.

5.- Es un marco desde donde podemos detectar problemas y en donde se articulan vías de solución en una dimensión dialéctica e interactiva. En este punto, el presente trabajo propone una evaluación inicial a todo curso ó periodo del proceso enseñanza-aprendizaje, esto a fin de conocer el nivel de conocimientos que tiene el grupo y con esto se podrían controlar dos variables que mencionan Díaz Barriga y Muriá (1999): alumno, del cual conoceremos si, individualmente, se encuentra dentro del nivel de conocimiento grupal y, objeto del conocimiento: ya que si se ingresa al proceso enseñanza- aprendizaje con diferentes niveles de conocimiento por alumno, no se llegará en su plenitud a la comprensión de objeto de estudio. Esto, es tomar decisiones con bases sólidas del inicio del Proceso enseñanza-aprendizaje con el que los alumnos llegan al aula.

Coll muestra que la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, no sólo toma en cuenta las aportaciones científicas de las teorías psicológicas, ya que las teorías psicológicas no son al cien por ciento aplicables a ésta, debido a que todo conocimiento científico sufre transformaciones, estas dependen de lo sucedido en la práctica educativa. Ante esto es esencial considerar al mismo tiempo lo que ocurre en el salón de clases de una institución educativa determinada. Los siguientes son principios constructivistas basados en teorías psicológicas, acerca de la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza con base empírica, los cuales dan elementos para detectar y solucionar problemas, según Glattorn (1997) y Solé y Coll (1993).

1.- El aprendizaje es un proceso activo de elaboración de significados.

2.- El aprendizaje permite cambios conceptuales, lo cual implica a su vez el desarrollo de una comprensión más profunda o verdadera de los conceptos.

3.- El aprendizaje siempre es subjetivo y personal, el aprendiz necesita elaborar sus propias representaciones a través de símbolos, metáforas, imágenes, gráficas y modelos generados por él mismo.

4.- El aprendizaje debe estar contextualizado, los estudiantes deben aprender a resolver problemas y llevar a cabo tareas relacionadas con el mundo real, en lugar de hacer ejercicios fuera de contexto.

5.- El aprendizaje es social, la interacción con otras personas permite desarrollar un mejor aprendizaje, siempre y cuando se realice de manera cooperativa.

6.- El aprendizaje es afectivo, los factores afectivos que influyen en el aprendizaje son: el autoconocimiento y la opinión de uno mismo sobre las habilidades propios; la claridad y la solidez de las metas del aprendizaje; las expectativas personales, la disposición mental en general y motivación por aprender.

7.- Todo aprendizaje debe de partir de lo que el estudiante ya sabe, es decir, de los conocimientos previos que ya poseen los alumnos.

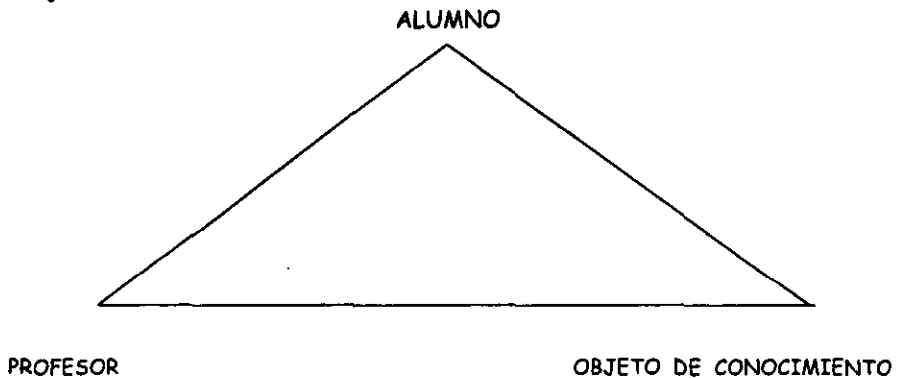
8.- El nivel de desarrollo del alumno también influye en el aprendizaje, existe una serie de etapas a través de las cuales se va creciendo desde el punto de vista cognitivo, emocional y social, los cuales determinan lo que se puede aprender en cada una de ellas.

9.- El material del aprendizaje debe ser potencialmente significativo tanto lógicamente como psicológicamente.

10.- La función del profesor es de guía, orientador, de mediador entre el alumno y la cultura, el alumno aprende gracias a la ayuda del profesor y del trabajo en grupo.

En toda reflexión sobre lo que sucede en el aula es necesario tener presente siempre lo que Solé y Coll (1993) y Coll (1997) llaman el triángulo interactivo: el alumno, el profesor y el objeto de conocimiento, estos principios contemplan estos elementos que son mutuamente interdependientes. Ver figura 1.

Figura 1 Triángulo interactivo



Las aproximaciones cognitiva, sociogenética y sociolingüística, se han interesado por el estudio de la dinámica real en el aula, en términos de las interacciones que ocurren entre el docente y el alumno y entre los propios alumnos. El concepto de interacción educativa evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos. De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, se convierten en los elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento que es compartido.

La importancia de la interacción que se establece entre el alumno y los contenidos o materiales de aprendizaje, plantearon diversas estrategias cognitivas que permiten orientar dicha interacción eficazmente. No obstante, de igual importancia son las interacciones que establece el alumno con las personas que lo rodean, por lo cual no puede dejarse de lado el análisis de la influencia educativa que ejercen el docente y los compañeros de clase (Díaz Barriga, 1998, P. 52).

2.3 Constructivismo Y Enseñanza de la Historia

Frecuentemente los educadores olvidan la diferencia existente entre las diversas materias o áreas de conocimiento, y en los programas de estudio, la metodología didáctica o los instrumentos de evaluación, se da el mismo tratamiento a las matemáticas que a la física o a la historia (Díaz Barriga, 1998, p.38).

A diferencia de las ciencias experimentales, en historia y ciencias sociales ni se realizan experimentos ni se puede aplicar el aislamiento, 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 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. 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 ó químico.

La historia es el estudio del pasado, su tarea es coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico al comprender el devenir histórico de la humanidad, Carretero (1996). 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 las ciencias sociales 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 que es posible, sino en el mundo de lo que fue.

Carretero (1996), menciona que el objetivo principal del área histórico-Social dentro del CCH, es dotar al alumno de un método de análisis histórico-social que le permita comprender y transformar su realidad social. Docentes coinciden en que como objetivo de conocimiento se logra en los alumnos un conocimiento y comprensión de la evolución histórica de la sociedad capitalista, por ejemplo, tanto en el mundo, como en México. Con la pretensión de proporcionar al alumno los elementos teóricos fundamentales para el estudio y comprensión de los fenómenos históricos.

En el análisis de los objetivos del anterior y actual currículo, lo que en la práctica resulta es el estudio de un proceso histórico que los alumnos están muy lejos de poder interpretar con los elementos teóricos que se les enseñan al inicio de los cursos. Lo que sucede entonces, es que los alumnos asimilan, en el mejor de los casos, una historia ya interpretada por el profesor y por los autores de los libros que se utilizan en clase como materiales de apoyo a la enseñanza.

La psicología constructivista del aprendizaje escolar, postula que la visión del mundo y la sociedad, de su historia y sus instituciones, no puede reducirse a una copia fiel ni pasiva que el sujeto recibe únicamente por transmisión social. Por el contrario, se considera que el alumno debe asumir un papel activo en la construcción de su propio conocimiento del mundo, tanto en el plano físico y lógico-matemático como el social, el cual está ligado a las ciencias sociales, la historia o la comunicación humana.

Sólo de esta forma y a través de un aprendizaje activo y reflexivo, puede llegarse a la comprensión significativa de un cuerpo integrado y coherente de conocimientos más allá de la simple memorización repetitiva de datos inconexos. (Díaz Barriga y Muriá,1999, p.27)

"La riqueza, profundidad o poder explicativo del conocimiento podrán verse favorecidos o limitados por las experiencias sociales y educativas en que el alumno se vea inmerso. Así, para el constructivismo, lo que el adolescente llega a comprender, depende tanto de sus ideas y vivencias previas, como de sus instrumentos intelectuales, en el marco de un contexto cultural, educativo e ideológico específico. En este sentido, puede afirmarse la existencia de un proceso de (re)construcción significativa del conocimiento propio de las disciplinas histórico-sociales, que ocurrirá si y solo si se ofrecen experiencias educativas apropiadas". (Díaz Barriga y Muriá, 1999, p.10)

Al enfoque constructivista aplicado al aprendizaje de las ciencias histórico-sociales le preocupan problemas como los siguientes:

- a) El desconocimiento del adolescente como aprendiz y como actor social, es decir, la ruptura del currículo y la enseñanza de los procesos de construcción del conocimiento histórico-social de parte del alumno, así como con sus ideas y experiencias previas en este ámbito.
- b) La fragmentación y reduccionismo del conocimiento histórico-social plasmados frecuentemente en el currículo y en los textos de estudio.
- c) La proliferación de una enseñanza exclusivamente descriptiva y factual que no promueve aprendizajes significativos.
- d) El descuido del desarrollo de habilidades de pensamiento, la formación de valores y la capacidad crítica.

El abordaje de las ciencias histórico-sociales en la escuela debería de contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y pensamiento crítico en el alumno, tendiente a la formación de una visión comprehensiva del mundo según Carretero y Limón,1993, Carretero y Pozo y Asencio,1989,Domínguez,1986, desde una visión constructivista los principales objetivos de la enseñanza de las ciencias histórico-sociales son:

- a) La comprensión de los fenómenos sociales, entender a la sociedad y su papel.
- b) La comprensión de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social democrática definida.
- c) El desarrollo de la capacidad de re-construcción significativa del conocimiento histórico y de los saberes del grupo cultural al que se pertenece.
- d) La comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes.
- e) La adquisición de conceptos ó categorías explicativas básicos y de habilidades específicas del dominio de la historia.

La idea central del constructivismo al tratar de conjugar el cómo y el qué en la enseñanza de las ciencias histórico-sociales, se resume en la siguiente frase:

"Enseñar, pensar, sentir y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados. Aprender a aprender."

2.4 Habilidades Específicas de dominio en el aprendizaje de la historia.

Carretero y Voss,1994; Mayer y Goodchild,1990; Pagés,1993,Díaz Barriga,1998; Domínguez,1986, Sintetizan las principales habilidades que se involucran en la comprensión del conocimiento histórico-social. Se dice que son específicas de dominio porque están vinculadas a la naturaleza de un campo de conocimiento concreto, es decir, dan cuenta de los rasgos y particularidades del mismo. De hecho, se ha demostrado que en buena medida (aunque no exclusivamente) la carencia o empleo inadecuado de dichas habilidades son responsables del fracaso escolar de los estudiantes (Díaz B. Y Muría,1999, p.13).

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. Esto es una noción muy compleja, y los adolescentes tienen dificultades para hacer una estimación precisa del lapso existente entre 2 periodos históricos para determinar qué tan recientes son algunos hechos históricos.

Un manejo adecuado de mapas históricos, líneas de tiempo y mapas conceptuales, entre otros apoyos didácticos, favorecen su aprendizaje.

Causalidad Histórica:

La comprensión de la causalidad histórica involucra tanto el establecimiento de relaciones causa-efecto (multicausales e intencionales) como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y de prever situaciones a futuro.

El tipo de explicaciones que los estudiantes suelen emplear son de dos tipos:

a) las explicaciones intencionales, basadas en los agentes o personajes que participan en el acontecimiento

b) Las explicaciones estructurales, basadas en factores de carácter más abstracto (factores económicos, políticos, sociales, etc.) gran parte de los adolescentes tienden a personalizar sus explicaciones, aunque el tipo de explicación también depende del hecho histórico concreto analizado.

Empatía Histórica:

Es una habilidad a la par cognitiva y afectiva, relacionada con la posibilidad de entender (aunque no necesariamente compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado. El ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado es posible sólo si tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias, escalas de valores, etc.

Actividades como la conducción de dramatizaciones en aula representando a determinados personajes históricos, la lectura de textos literarios y biográficos o el análisis crítico de documentos, películas, etc, son opciones didácticas que además suelen ser muy motivantes para los alumnos.

Pensamiento relativista:

El relativismo es una característica esencial del conocimiento histórico; implica la capacidad del alumno de comprender que en la historia no existe una verdad absoluta y única, aunque es posible contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento histórico y tomar una postura respecto a su fiabilidad.

Se han identificado 3 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 única, y no son capaces de distinguir entre los hechos como tales y la interpretación que se hace de ellos.

En el segundo 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; "Todo se vale".

En el tercer nivel, denominado epistemología evaluadora, se considera que el proceso de construcción del conocimiento histórico se relaciona a 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 de la construcción de argumentos. Así, es posible evaluar lo adecuado de las interpretaciones históricas en función de los argumentos y evidencia que las sustentan.

Pensamiento crítico:

Es el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios. Integra dos componentes indisolubles, el cognitivo y el valorativo. Un pensador crítico es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas:

- a) las aseveraciones acerca de las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, a la relación existente entre dos o más objetos.
- b) Comprender la explicación teórica, el mecanismo hipotético o la justificación en que esta 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.

Un pensador y actor crítico es aquel que:

- o Analiza las situaciones, es reflexivo más que impulsivo
- o Trata de identificar los argumentos que subyacen a la información que recibe.
- o Toma en cuenta los hechos o la evidencia lo más objetivamente posible.
- o Se forma un criterio propio ante los acontecimientos, no es simple "eco" de los demás.
- o Sabe escuchar los diferentes puntos de vista cuando hay un conflicto o una diferencia de opinión.
- o Busca alternativas, no se cierra a un solo camino.
- o Se pregunta frecuentemente, a sí mismo qué, cómo y por qué hace las cosas.
- o Puede diferenciar la razón de la emoción, aunque las viva juntas.
- o Sabe distinguir sus motivos e intereses personales de los colectivos.
- o Reconoce honestamente sus sentimientos positivos y negativos.
- o Toma decisiones razonadas.
- o Actúa asertivamente, sabe cuando decir "no" sin necesidad de agredir.

- o Es crítico en el sentido positivo del término, no simple "crítico"
- o Reconoce sus errores y trata de corregirlos inteligentemente.
- o No sólo "dice " sino "hace"
- o Está informado, busca información fidedigna, de primera mano.
- o Es escéptico desconfía del rumor y de la información proveniente de fuentes dudosas. (Díaz Barriga, 1998)

En el capítulo siguiente se realiza un análisis de las estrategias propuestas en el currículo original del Colegio de Ciencias y Humanidades, muchos de los cuales, aún con el cambio en el plan de estudios se siguen llevando a cabo en las aulas, al igual que algunos métodos de enseñanza, propuestos por la concepción constructivista la cual pretende alcanzar los objetivos anteriormente mencionados en el presente apartado.

2.5 Estrategias en la enseñanza de la historia.

La materia de Historia fue abordada en el CCH, en sus inicios, desde la perspectiva del materialismo histórico; sin embargo, los términos de esta teoría eran del todo desconocidos para los alumnos. Con frecuencia los profesores los manejaban de una manera familiar e imprecisa como si los alumnos conocieran perfectamente esta teoría; el resultado era que estos conceptos quedaban desvinculados, pues los alumnos no conocían lo suficiente de marxismo para interpretar los datos, ni para aplicar adecuadamente las tesis materialistas.

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 constructivista (Coll, 1990).

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. 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. Esto implica que la finalidad de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de crear aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Ahora bien, Díaz Barriga y Muría (1999) denominan como estrategias de enseñanza a los métodos que los docentes emplean dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que

mencionan que el término *estratégico* se aplica al conocimiento que se aplica teniendo presente por qué, para qué, cuándo, y cómo se emplea, en función de una serie de decisiones inteligentes que se toman considerando el problema a resolver, los alumnos concretos de quienes se trata, el tema en cuestión etc. Así mismo, es un conocimiento en el que hay que darse cuenta si las cosas están o no funcionando para aplicar las acciones remediables pertinentes.

Las estrategias de enseñanza pueden cumplir una o varias funciones, dependiendo del proceso cognitivo o afectivo que activan y de la intención educativa que persiga el docente:

- Activar los conocimientos previos del alumno.
- Generar las expectativas apropiadas y clarificar la tarea.
- Motivar a los alumnos
- Orientar y mantener su atención
- Promover una organización más adecuada de la información por aprender.
- Construir "puentes cognitivos" al enlazar la información nueva con los conocimientos previos.
- Detectar la información principal.
- Elaborar una visión interrelacionada, global y contextual del contenido.
- Trasladar lo aprendido a otros ámbitos, sobre todo familiares, cotidianos.
- Recapitular lo aprendido , sintetizar la información.
- Resolver dudas y monitorear el propio aprendizaje.

Esta situación fue, en parte, lo que llevó a muchos de los docentes a intentar una nueva forma de abordar la historia, dejando a un lado los conceptos teóricos y para ello llevar a los alumnos a buscar sus propias definiciones, aun cuando no se descartó darles algunos conceptos previamente elaborados. Antes del cambio al currículo original del CCH se trabajaban con los siguientes métodos de enseñanza; son métodos llevados a cabo tanto por los docentes como por los alumnos:

Actividades Extraclase:

El uso de actividades extraclase fue un elemento ampliamente utilizado en el CCH desde sus inicios, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza de la historia, pues permitió ampliar, respaldar y reafirmar los conocimientos que los alumnos adquieren en el salón de clases; pero con las primeras generaciones fue relativamente común que los profesores acompañaran a sus alumnos en viajes de prácticas salidas a museos y eventos culturales, debido a que las condiciones económicas y laborales lo permitían; se enviaba a los alumnos a realizar estas actividades por su cuenta y en contados casos los profesores acompañaban a sus alumnos fuera de la institución.

Lectura de Comprensión:

La lectura de comprensión es una habilidad indispensable para cualquier área de enseñanza dentro del CCH, más aún para las ciencias histórico-sociales, donde el objetivo principal del Colegio era "aprender a aprender", y se dependía de esta capacidad para lograr todos los objetivos de aprendizaje.

Actividades de aprendizaje de los alumnos:

Estas actividades propias de los alumnos tienen diversos niveles de complejidad para la adquisición del conocimiento en cuanto a que involucran ciertas habilidades, actitudes y conocimientos previos del alumno.

Algunas de estas actividades tienen un mayor énfasis en la captación de información, otras en la reflexión o interpretación de los hechos sociales y finalmente todas ellas involucran de alguna manera modalidades distintas de formación de nuestros alumnos.

Cabe señalar que el alumno realiza diversas actividades para ser evaluado y que están dentro del proceso educativo mismo en el aula, sin dejar de ser formativas.

Actividades Informativo-Formativas:

Las que más comúnmente realizaron fueron: lectura de textos seleccionados, consulta de los temas del programa a través de otros autores, lectura de periódicos o revistas, resolución de cuestionarios de control de lectura, resumen o síntesis de textos, fichero de libros, recopilación monográfica de información, e investigación de conceptos.

Entre algunas actividades conexas que requieren realizar los alumnos para estas actividades comunes que implican otras habilidades y actitudes están: lecturas en voz alta ante el grupo, búsqueda de fuentes de información, diseño previo de sus investigaciones, elaboración de mapas o cuadros-resumen ó sinópticos, asistencia a conferencia y audiovisuales, visitas a museos.

Actividades Formativo-Informativas:

Para la reflexión e interpretación de los fenómenos históricos el alumno participaba en ejercicios de prospección o imaginación social, en juicios sobre su formación profesional y las deficiencias educativas que ha investigado, en análisis del momento actual nacional y mundial para ubicarse personalmente con una posición ante los problemas sociales y el campo de conocimientos de la materia que estudia.

Para este tipo de síntesis de conocimientos e inclusive toma de posición ante la vida, el alumno participa en una serie de actividades como: exposiciones individuales y en equipos, dramatiza o escenifica hechos históricos, participa en mesas redondas, elabora textos de una página sobre los temas, ensayos o trabajos de compilación, hace investigaciones individuales o por equipos, se involucra en investigaciones de campo o actividades sociales y presenta trabajos finales del curso.

Demostración:

Implica una explicación gráfica o modelamiento de una acción, proceso ó ejecución; centra la atención sobre procesos, creaciones y relaciones que resultan de una manipulación hábil de objetos, máquinas o instrumentos. Y se emplea para el aprendizaje de destrezas y frecuentemente se combina con exposición y discusión.

Discusión en pequeños grupos:

Un grupo reducido trata un tema o problema en discusión libre e informal, conducido por un coordinador. Se utiliza para analizar y solucionar problemas, tomar decisiones, y comprender conceptos por un aporte recíproco.

Corrillos:

En subgrupos reducidos se discute un problema a partir de una guía o cuestionario previamente estructurado. Posteriormente los subgrupos presentan sus respuestas en sesión plenaria, se comparan, se discuten y se establecen conclusiones de grupo, útil para analizar críticamente conceptos, aprovechando las experiencias de los integrantes. (Romo, Aramburu, Díaz, y De la Paz, 1990).

Las estrategias pueden clasificarse de muy diversas maneras, por lo que no existe una clasificación única o exhaustiva. Las siguientes estrategias de enseñanza son potencialmente significativas, en el sentido que no enseñan por sí solas, como lo mencionamos anteriormente, mucho depende de la intención educativa que persiga el docente. Por esto, será muy importante el tipo de actividad constructivista que el profesor logre promover en sus estudiantes, de manera que se sientan implicados, dispuestos a colaborar y a aprender significativamente. El actual programa de estudios del CCH enfrenta a los docentes a la necesidad de cubrir mayor tiempo dentro de las aulas. (mencionado en el apartado anterior, muchos docentes no cuentan con los factores que las actividades fuera del aula requieren, llámese factores como tiempo, dedicación, solvencia económica, etc), por tal, resulta fundamental la utilización de diferentes formas de trabajo, como las que propone un grupo de profesores de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades apoyados por psicólogos educativos de la Facultad de Psicología que colaboran en un proyecto de investigación y que pueden servir como propuestas para el programa de estudios del Colegio, estas son:

Ilustraciones y material audiovisual.

Puesto que "una imagen enseña más que mil palabras" (Díaz B. y Muria V. 1999), es recomendable apoyar a la enseñanza de la historia con ilustraciones como: fotografías, caricaturas, grabados, esquemas, diagramas de flujo, gráficas, tablas de datos, etc, así como con material audiovisual como videos educativos, películas comerciales, audiocintas, etc, que sean pertinentes a los temas del programa. Las ilustraciones son altamente recomendables para comunicar en forma sucesiva o simultánea, así como para clasificar procedimientos o instrucciones. Esto apoya al docente debido que pueden cubrir diversas funciones (Díaz Barriga y Hernández, 1998) como promover o incrementar el interés del alumno respecto al tema, dirigir y mantener la atención del alumno, lograr un impacto afectivo en el alumno, permitir la codificación visual de contenidos que sería complejo explicar verbalmente, integrar en un todo información que de otra forma quedaría fragmentada, favorece al recuerdo y el alumno comprende cómo se realiza un proceso, cómo está compuesto algún objeto, proceso o sistema.

Mapas históricos.

Los mapas históricos constituyen una estrategia de enseñanza específica del dominio de la historia. En gran medida, comparten las características que se presentan con las ilustraciones, sin embargo, hay otros rasgos a destacar en relación a su empleo como apoyos didácticos.

Los mapas históricos resultan fundamentales para comprender ciertos temas, ya que se habla de una relación constante entre espacio-tiempo en la interpretación histórica, la mayor parte de los hechos que se enseñan no es posible comprenderlos si no se recurre a la ubicación geográfica de los participantes. Éste contribuye a la construcción de la compleja noción del tiempo histórico, apoya a sí mismo las nociones de cambio y continuidad de las sociedades humanas a lo largo de la historia. Esto permite relacionar la geografía física y la geografía política.

Mapas conceptuales.

Un mapa conceptual es una jerarquía estructurada por varias proposiciones conceptuales con diferentes niveles de generalidad o inclusividad, está formado por conceptos y palabras de enlace, que se representan gráficamente mediante nodos y líneas, respectivamente. Al vincular dos conceptos 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.

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. Como estrategia de enseñanza los mapas conceptuales permiten al profesor presentarle al alumno tanto el significado de los contenidos, como mostrarle una visión de conjunto del entramado conceptual del tema en cuestión; esto muy importante, porque el aprendizaje de conceptos aislados o desvinculados impide el aprendizaje significativo. Se tiene 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.

El uso de mapas conceptuales puede ayudar al alumno a comprender no sólo un concepto o tema particular, sino a integrar una visión de conjunto de una unidad didáctica completa, de un curso o de varios cursos entre sí.

Líneas de tiempo.

El manejo de líneas de tiempo resulta de una gran utilidad para ubicar a los alumnos en el eje espacio-temporal en que ocurren determinados acontecimientos, por lo que apoya el desarrollo de la noción de tiempo histórico. Usualmente las líneas de tiempo se construyen mediante una representación gráfica que toma la forma de un plano continuo a intervalos establecidos conforme a una medida temporal dada (años, décadas, siglos etc.) y en el cual se articulan hechos, personajes, procesos, fechas. Recurso que, bien manejado, evita la sobrecarga que representa memorizar datos inconexos y sin significado.

Estas líneas de tiempo ayudan al alumno a construir categorías cronológicas apropiadas para ubicar los acontecimientos del devenir histórico en relación a las nociones de cambio, continuidad y duración, por lo mismo, no basta con que el profesor o el libro de texto le proporcionen al alumno "flechas con hechos y fechas", es necesario enseñar al alumno a interpretar dichos apoyos mediante la reflexión y debate de lo que está detrás del dato o la cifra. Esta estrategia se recomienda sea complementada con mapas geográficos, fotografías o grabados de época, mapas conceptuales, árboles genealógicos, películas, etc. Es importante mencionar que las líneas del tiempo constan de componentes transversales y longitudinales, los cuales deben ser tomados muy en cuenta al momento del análisis de la línea del tiempo por los alumnos y maestros, ya que todos los procesos tienen relación a los hechos históricos, en ocasiones, clave, del suceso histórico.

Ejercitación y solución de problemas mediante juegos y acertijos con contenido histórico.

El aprendizaje significativo de la historia se encuentra estrechamente relacionado con la posibilidad de aplicar en diversas situaciones, entender los acontecimientos cotidianos vinculados con el mismo, resolver problemas y al mismo tiempo, disfrutar lo que se aprende, encontrarle el sentido y funcionalidad. En el ámbito académico, esto es posible si se recurre a una enseñanza activa y lúdica.

Escritura creativa: redacción de cartas y ensayos personales.

La composición escrita cae en el campo de las estrategias de aprendizaje inducidas, también es cierto que la redacción es una actividad que se enseña y se aprende en contextos sociales y educativos, con la ayuda de los otros y está definida por las reglas del código lecto-escrito, ya que la composición es la otra cara de la comprensión.

2.6 Aspectos Psicopedagógicos y recursos didácticos en la enseñanza de la historia.

No basta con que el docente lleve a cabo todas las estrategias de aprendizaje, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, también como intermediario entre el alumno y el conocimiento, existen aspectos característicos del profesor que ayudan al logro de un aprendizaje significativo en los alumnos.

Díaz B y Muria V. (1999) mencionan que la motivación, la comprensión de lectura y la cooperación en torno a los cuales se ofrecen diversos principios de enseñanza del constructivismo aplicables a la enseñanza de la historia, son ejes centrales para que, apoyados con las estrategias antes mencionadas se adquiera en el alumno el aprendizaje significativo que tanto se busca.

Para Huerta (1997), Díaz B y Muria V (1999) La motivación es un proceso psicológico que determina la planificación y actuación de un individuo y como todo proceso lo conforman una serie de fases de carácter cíclico que están en continuo flujo, en crecimiento o en declive. La energía que proporciona la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional y no meramente cognitivo y podemos hablar de motivación cuando se tiene algún grado de voluntariedad, cuando hay un propósito específico predeterminado. Huerta (1997) considera que el dinamismo motivacional dentro del individuo puede estar regulado por tres dimensiones o coordenadas:

1. Aproximación-evitación: la motivación no sólo se refiere a nuestros deseos o aquello que nos gusta, sino también lo que nos disgusta y queremos evitar.
2. Autorregulada-regulada: externamente (intrínseca-extrínseca) una acción puede surgir de intereses o necesidades personales o puede estar más o menos graduada por los dictados de la situación en la que nos encontramos.
3. Profundo-superficial (implícito-autoatribuido) se refiere a una tendencia general básica, muchas veces, inconsciente y/o planteamiento consciente de intereses concretos.

Lo antes mencionado es la determinación ó definición de motivación, esto ¿cómo ayuda al docente a motivar a los alumnos? ¿cómo solucionar, con esto, problemas comunes de carácter motivacional que los docentes enfrentan en la práctica educativa? Díaz Barriga Y Muria V (1999), mencionan, como necesario un análisis de los factores presentes en el

proceso enseñanza-aprendizaje (el alumno, el profesor y el objeto del conocimiento) así como los factores motivacionales que puedan afectar en un momento dado el aprendizaje en los alumnos.

En lo que se refiere al alumno, la motivación dependerá del tipo de metas que están en juego y de las expectativas que tiene que conseguir. a esto, Alonso Tapia (1991) menciona que los docentes deben orientarse, principalmente, a desarrollar patrones motivacionales relacionados con dos tipos de metas a) el incremento de la propia competencia y b) la experiencia de autonomía y responsabilidad personal.

En cuanto al profesor, él es uno de los responsables de lo que sucede en el aula, por lo tanto, el lenguaje verbal o no verbal que transmite incluye mensajes que los alumnos recibirán y que deberán analizarse y reflexionarse, pues en algunos casos serán motivantes y en otros no. dentro de este lenguaje está la forma de organizar la clase, las tareas que se realizan, el modo en que se plantean, la naturaleza de la interacción entre alumnos y alumno-maestro, los comportamientos que modela, el enseñar a pensar en forma constructiva frente a los fracasos y a la forma de evaluar con su correspondientes y adecuada reatoolimentación.

El objeto de conocimiento ó contenido queda bajo la responsabilidad del docente, ya que el docente determina el material de aprendizaje a emplear durante el curso escolar, analiza la naturaleza de los contenidos, el nivel de complejidad en relación con los conocimientos previos de los alumnos, la manera en que se presenta y los recursos disponibles.

Aunque separados, estos tres últimos factores se encuentran estrechamente relacionados, razón por la cual se habla de un triángulo interactivo, a continuación se explicará como a partir de una serie de principios podemos intervenir en el aula para motivar a los alumnos.

2.7 Principios para la intervención motivacional durante la enseñanza.

Huerta, Montero y Tapia (1997) proponen una serie de principios que sirven para reflexionar sobre la práctica docente, como para tomar decisiones en la resolución de problemas de carácter motivacional en el momento de impartir las clases.

1. Forma de presentar y estructurar el contenido y la tarea:

Como docentes se debe preocupar por presentar la información de manera que despierte la curiosidad y capte la atención de los estudiantes, por lo que se recomienda elegir contenidos realmente nuevos, atrayentes, inciertos, sorprendentes o incongruentes con los contenidos previos del alumno, así como también empezar con el planteamiento de problemas o preguntas estableciendo claramente los propósitos y objetivos que se requiere alcanzar.

2.- Desarrollo de la actividad escolar: se requiere que en el aula se fomenten los máximos niveles de autonomía y autodeterminación, para ello se recomiendan las siguientes estrategias:

- Permitir que los alumnos autorregulen y autosupervisen las tareas que van a realizar, con la finalidad de que aprendan también a autoevaluarse.
- Estructurar la clase de manera multidimensional, en donde se propongan diferentes tareas para alcanzar el mismo objetivo, y se dé también la oportunidad de poder elegir entre varias alternativas.
- Proponer tareas asequibles de dificultad intermedia, ni muy difíciles ni demasiado fáciles es decir, un reto abordable.
- Fragmentar la actividad, sin perder de vista el producto final. Pero haciendo énfasis en el proceso para alcanzarlo.
- Debe predominar en clase un ambiente democrático, en donde los profesores puedan:

- a) Ayudar a los estudiantes a participar en la toma de decisiones
- b) Proponer situaciones donde el alumno tenga que elegir entre varias alternativas
- c) Dar oportunidad para el desarrollo de la independencia y la responsabilidad
- d) Apoyar el desarrollo de habilidades de autorregulación
- e) Evitar comparaciones destructivas entre sus alumnos y distribuir equitativamente la atención.

- Organizar la actividad, de manera que los alumnos puedan interactuar en grupos cooperativos, tomando en cuenta la naturaleza de la tarea y sin olvidar la importancia del trabajo individual.

En lo referente a la interacción entre profesor-alumno, se requiere analizar cuidadosamente los mensajes que da el profesor antes, durante y después de las actividades que se realizan en clase. Para que dichos mensajes sean los adecuados, Díaz Barriga Y Murriá V. (1999) mencionan que:

1.- Antes de iniciar cualquier actividad, es conveniente orientar la atención de los alumnos hacia el proceso de solución más que hacia el resultado.

2.- Durante la tarea, el profesor debe guiar a los alumnos en la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, desde la planificación hasta la división de la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarlas.

3.- Después de las actividades, el profesor, deberá informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado, pero centrando la atención del alumno:

- a) En el proceso que ha seguido.
- b) En lo que ha aprendido, tanto en el éxito como en el fracaso.

c) Confiar en que el alumno siempre puede aprender.

Díaz B. Y Muriá V., (1999) proponen, ante las estrategias antes mencionadas que el profesor deberá ayudar a que los alumnos internalicen las siguientes nociones de aprendizaje.

A) Que la inteligencia es susceptible de mejorarse y que dependerá de lo que se sabe y se aprende.

B) Que los resultados del aprendizaje dependerán principalmente de causas internas las cuales se pueden modificar y controlar.

C) Que se reflexione y tome conciencia de cuáles son aquellos factores que los hacen sentir motivados o desmotivados en el proceso del aprendizaje.

La comprensión de lectura.

Una de las tareas fundamentales que el alumno realiza para apropiarse del conocimiento de la Historia es la lectura, esto, por parte de los profesores requiere, una mayor atención a esta actividad y la consideración de algunos aspectos que permitan orientar las lecturas y obtener mejores resultados. Cuando se realiza una lectura sobre un texto histórico, la primera dificultad que encuentran los alumnos es la de no poder distinguir entre el hecho histórico y los argumentos que lo explican, esto se debe, no sólo a lo poco habituados que los alumnos están en leer, sino que el lenguaje que se maneja en los textos les resulta complicado, los conceptos significan poco para ellos (Díaz Barriga y Muriá V, 1999).

Uno de los recursos que se pueden emplear para resolver este tipo de problemas, es el manejo del diccionario, enciclopedias y la elaboración de preguntas que los alumnos le harían al texto que están consultando. Así también, como docentes, se debe reconocer y trabajar la habilidad que tienen los alumnos de localizar los hechos históricos a los que se refiere el texto, por lo que una tarea que pueden realizar es la de: ordenar los acontecimientos, anotar la argumentación que el autor da en torno a estos, la explicación que tienen los alumnos que dar sobre el tema central que trata el texto.

Otra situación que se presenta al analizar un texto, es que el profesor y el grupo realizan la tarea de vincular o relacionar el pasado histórico con el presente, recogiendo, con la comprensión del texto, los aspectos más significativos para el alumno que le permitan conocer la realidad social e histórica que vive, de esta manera el alumno se apropia de la historia.

En cuanto a la interpretación de los textos, cuando el alumno recoge un argumento para buscar información lo más cercana a su realidad, el periódico puede ser un buen recurso. Esto ayuda al alumno a relacionar información de diferentes fuentes y lo conduce a tratar de entender su presente, ya que compara, organiza la información y explica la realidad, así como determinar las diferencias entre pasado y presente.

Los textos y su análisis permitirán conocer los aspectos más sobresalientes, el tipo de mensaje histórico y la forma de pensamiento que subyace en el discurso.

Trabajo Cooperativo.

Conjuntamente con la motivación y la comprensión de lecturas el trabajo en el aula mediante estructuras de participación cooperativa, es una alternativa más para la enseñanza de la historia. Este trabajo cooperativo es muy importante, puesto que la posibilidad de enriquecer el conocimiento, de ampliar perspectivas personales, de comprender y tolerar puntos de vista diferentes al nuestro y desenvolvernos como actores sociales, está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los otros, los docentes y los compañeros de grupo. En el caso concreto de la historia, es a través de los intercambios colaborativos que el alumno podrá desarrollar habilidades como el pensamiento crítico y el relativismo o la empatía histórica, al igual que actitudes de tolerancia, solidaridad y colaboración. Es por esto que el enfoque constructivista aboga por el trabajo cooperativo en equipos.

Ahora bien, es responsabilidad del docente enseñar a sus alumnos a colaborar, para trabajar con grupos cooperativos es necesario explicar a los alumnos en qué consiste este tipo de trabajo, qué significa equipo cooperativo, qué responsabilidades personales y compartidas adquieren, qué actitudes deben demostrar y sobre todo el docente requiere supervisar el desarrollo del trabajo, cuidar el proceso, retroalimentar a los alumnos, ayudarlos a corregir el rumbo.

El trabajo cooperativo está guiado por los siguientes componentes y principios:

- Se establece una interdependencia positiva: los alumnos tienen metas comunes, coordinan esfuerzos, se proporcionan apoyo mutuo.
- Se da una interacción cara a cara, el liderazgo es democrático y compartido.
- Se evalúa al alumno tanto en su aportación individual como en relación al trabajo colectivo. Se toman en cuenta los aprendizajes logrados, el esfuerzo y responsabilidad, las habilidades sociales desplegadas.
- Se promueven las habilidades sociales requeridas para cooperar: saber escuchar, esperar su turno, solidarizarse con los compañeros, conocerse y aceptarse mutuamente, resolver conflictos constructivamente, etc.
- Se conduce una reflexión y valoración sobre el desempeño y manejo del grupo y el profesor supervisa tanto el proceso como en las producciones. (Díaz, Barriga y Murid V, 1999)

Capítulo 3

El docente, mediador del conocimiento y los juicios de planeación y evaluación del aprendizaje

Marcelo (1989) menciona en su libro "El pensamiento didáctico del profesor", que durante los años 70's se identificaron los factores que determinan la eficacia docente, asumiéndose el paradigma proceso-producto, el más adecuado para estas investigaciones. Este paradigma representó una superación del modelo de investigación presagio-producto, el cual concebía la eficacia docente en función de las características de la personalidad de los profesores. El objetivo de la identificación de las conductas docentes que mejor se relacionaban con un buen rendimiento de los alumnos. Para analizar la conducta del profesor, se construyeron sistemas observacionales compuestos por categorías, cuyo objetivo no era otro que cuantificar la frecuencia con la que los profesores usaban ciertas conductas (Monroy, 1998).

Pérez Gómez (1987) señala 7 limitaciones del paradigma de investigación proceso-producto e indica que:

- a) Hay una definición unidireccional del flujo de la influencia.
- b) Se reduce el análisis a los comportamientos observables.
- c) Se observa una descontextualización del comportamiento docente.
- d) Hay una definición de la variable "producto de la enseñanza".
- e) Hay rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual.
- f) Manifiesta una marginación de las exigencias del currículo, y
- g) Escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

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

Ante este enfoque, llamado también reproductivo o conductista, se sitúa, según Marcelo (1989) el denominado enfoque constructivo; en este enfoque el contexto social considera una variable importante que influye en el proceso de enseñanza. Esta postura concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen mutuamente y determinan su conducta.

3.1 Estudio del pensamiento docente.

En el estudio del pensamiento docente, el procesamiento de información que realiza el profesor tiene antecedentes internos, como las creencias, conocimientos, estructuras, fines y antecedentes externos como las expectativas del papel que lo determinan y que ha sido asignado social e institucionalmente. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores, tiene consecuencias directas en la enseñanza, y se evidencian en el tipo y enfoque de los conocimientos, actitudes y habilidades que emplea para propiciar la construcción del aprendizaje en sus alumnos. La novedad del modelo fue el considerar que los resultados obtenidos por los alumnos pueden influir en el pensamiento del profesor de modo que los consecuentes pueden volverse antecedentes y viceversa.

Clark y Yinger, (1979) consideran que los supuestos básicos del paradigma del pensamiento del profesor tienen como objetivo conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad, y asumen como premisas fundamentales que, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, de acuerdo a los referentes académicos, históricos, culturales, religiosos y familiares, el profesor actúa frente al grupo construyendo y retransmitiendo estos mismos referentes enfocados a la Historia, que es la asignatura de interés para este trabajo y la segunda es que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Conceptos utilizados para el análisis del pensamiento del profesor

Para Clark y Peterson (1990), el pensamiento del profesor es un dominio que abarca tres categorías principales:

a) La planeación, en donde se dan pensamientos preactivos y postactivos de la enseñanza, los pensamientos preactivos son los procesos de pensamiento antes de que tenga lugar la interacción en el aula; y los pensamientos postactivos son reflexiones que se hacen después de la intervención educativa y que guían el pensamiento y los proyectos relativos a la futura interacción en el aula. Desde el punto de vista de la práctica docente, es la objetivización de los pensamientos, enfocados a un tema o materias específicas, actualmente se manejan la planeación anual, la cual contiene todas las actividades a realizar por parte del docente en el periodo académico de un año. La planeación por unidad temática, la cual contiene, por lo general, las actividades y tiempos en que se trabajará un tema específico dentro del aula. Y la planeación por clase a perseguir, donde se plasman los objetivos de cada materia, tema y clase; y usándolos de modo educativo para futuras experiencias, revisando o usando nuevos métodos didácticos para facilitar el proceso enseñanza- aprendizaje.

b) Los pensamiento y decisiones interactivos, se refieren a los momentos de la enseñanza y el aprendizaje (el proceso enseñanza-aprendizaje es en sí un proceso dialéctico). Es importante mencionar que lo anterior depende del uso de técnicas y métodos (cada grupo es distinto uno del otro) por lo que pueden variar las reacciones de cada uno.

c) Las teorías y creencias de los docentes, los cuales se refieren al amplio acervo de conocimientos que poseen los profesores y que afectan a los dos primeros. Los valores docentes se han considerado como parte de la primera categoría.

Dentro de esta categoría me gustaría hacer un paréntesis para hablar un poco más acerca de la planeación académica. En los niveles de primaria y secundaria, la planeación académica se determina al inicio de cada ciclo escolar, llámese año, semestre, bimestre, por mes, etc. En estos niveles, los docentes son supervisados por autoridades, los denominados "inspectores" de las instituciones, a fin de corroborar el cumplimiento de las planeaciones entregadas; es muy importante mencionar que en el Colegio de Ciencias y Humanidades se inicia una revisión de planeación de los docentes por parte de los jefes de clase, al mismo tiempo que se está implementando en los colegios el Programa de Formación Docente (PROFRED) en el cual uno de sus objetivos es la revisión de la planeación que siguen los docentes. Ésta y otras características de la planeación, las veremos más adelante, en el último capítulo de esta investigación, la cual abarca dos de las tres categorías a analizar en esta investigación.

Coll y Miras (1993) mencionan el concepto de representación en donde incluyen nociones, juicios, creencias y teorías. Por lo tanto, con base en la representación, se construyen diferentes teorías sobre: aprendizaje, escuela, papel docente, evaluación, entre otros. También mencionan trabajos de investigación en torno a la relación entre el pensamiento con la planeación, y con la toma de decisiones. Además citan trabajos sobre la perspectiva que tiene el docente de su papel y en donde se puede observar la presencia conjunta de elementos que se combinan, como las creencias, las intenciones, y las interpretaciones mismas se que van modificando a través de la interpretación social. También mencionan que hay dos niveles de representación: el conocimiento y el de creencias. Mencionan que no sólo se debe creer, es decir, adoptar un punto de vista, además es necesario el conocimiento para mejorar con otros la realidad. Ese conocimiento es un cúmulo de teorías, las cuales nos sirven como reguladores en los intercambios sociales para conocer otros puntos de vista alternativos a nuestras creencias.

Marcelo menciona que en recientes investigaciones acerca del pensamiento del profesor ha asumido los supuestos de la teoría de los constructos personales de Kelly. Para Kelly (1995) cada individuo estructura la realidad de una forma personal, mediante una abstracción, como una propiedad atribuida a un suceso, persona o cosa. Finalmente, Marcelo se refiere al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes que surgen a partir de la experiencia. Según Connelly y Clandinin ,1984 (en Marcelo,1989)

3.2 El profesor constructivista que enseña historia.

Perfil académico.

La postura constructivista postula que es muy importante que el profesor participe reflexiva y propositivamente en la construcción de un conjunto de saberes didácticos integradores que le permitan innovar su propia práctica docente.

Un profesor constructivista:

a) Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos. Comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta. (co-construcción) del conocimiento.

b) Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.

c) Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.

d) Promueve aprendizajes significativos, con sentido y funcionales para los alumnos.

e) Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.

f) Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes (Díaz Barriga, y Hernández,1998).

Es crucial que los profesores adopten una postura didáctico-pedagógica que les permita enseñar de forma constructiva los conocimientos de su disciplina, plasmados en un programa de materia.

Un aprendizaje significativo del conocimiento histórico es la base del desarrollo social, en la medida en que "aprender" no sea sinónimo de copiar la realidad existente. El aprendizaje debe llevar a elaborar, a crear una representación personal sobre la realidad que se estudia, un alumno que es capaz de elaborar críticamente sus representaciones sobre la sociedad en la que vive, puede a la vez proponer los elementos de su interpretación y de su modificación. Sin desarrollar la capacidad imaginativa del estudiante es difícil lograr una interpretación formal del suceso histórico que se estudia, el alumno es el responsable último de su proceso de aprendizaje.

El alumno selecciona el conocimiento que le llega cuando se enfrenta a un nuevo conocimiento o contenido, lo hace siempre a partir de una serie de conceptos, representaciones y conocimientos adquiridos previamente, algunos de ellos facilitan su aprendizaje, otros lo obstaculizan.

Ausubel (1976), decía que el profesor requiere conocer cuáles son los conocimientos previos de sus alumnos y enseñar en consecuencia.

3.3 Planeación y evaluación en el Proceso enseñanza-aprendizaje.

Como se mencionó en la introducción de esta investigación, el presente trabajo gira alrededor de tres categorías básicas para lograr un exitoso proceso Enseñanza-Aprendizaje: el primero es la planeación, ya que con ésta, se obtienen claramente los objetivos del proceso Enseñanza-Aprendizaje para el docente, el segundo son los métodos con los cuales los profesores logran que la población estudiantil adquiera y aplique los conocimientos, logrando que éstos sean significativos; y el tercer aspecto es el tipo de evaluación que los docentes determinan para estimar el desempeño académico del estudiante. Clark y Peterson (1990) han mencionado que el pensamiento del docente es un dominio que abarca estas tres categorías, Planeación, métodos de enseñanza y el proceso de evaluación.

Como se mencionó anteriormente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, existen tres procesos de suma importancia, tanto para el docente como para el alumno:

1.- La planeación, proceso que el docente, teóricamente, lleva a cabo al inicio de todo ciclo escolar, en el cual basa el inicio y continuidad del proceso de enseñanza dentro del salón de clases.

2.- Las estrategias de enseñanza, con las cuales el docente logra, en los alumnos, un aprendizaje significativo y el alumno va más allá de la memorización de fechas, personajes y hechos históricos.

3.- La evaluación, a través de la cual el docente asigna una calificación, a los conocimientos y desempeño del alumno durante el ciclo escolar.

El presente capítulo tratará a fondo las características de la planeación y la evaluación académica, ya que con detalle, anteriormente se trataron los métodos de enseñanza.

Planeación

Se mencionó que en la planeación se presentan pensamientos preactivos y posactivos de la enseñanza, los pensamientos preactivos son los procesos de pensamiento antes de que tenga lugar la interacción en el aula; y los pensamientos posactivos son reflexiones que se hacen después de la intervención educativa y que guían el pensamiento y los proyectos relativos a la futura interacción en el aula. Se puede considerar a la planeación como la objetivización de los pensamientos, enfocados a un tema o materias específicas.

Cuando se planea una lección o una unidad, en términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción. Planificar la enseñanza y el aprendizaje implica prever posibles cursos de acción de un fenómeno y plasmar de algún

modo las previsiones, los deseos, las aspiraciones, sobre aquello que deseamos conseguir, y sobre todo cómo es que el docente lo puede cumplir.

"Planear el trabajo académico implica que el docente visualice no sólo el futuro, sino que contemple los medios que le conducirán a los fines que se plantea. El marco de referencia del docente es el soporte de esos momentos de reflexión, de donde surgirán qué acciones realizar, cómo realizarlas y qué intenciones guiará la práctica educativa. Este marco de referencia está compuesto por un conjunto de conocimientos, de ideas y de experiencias, de creencias, de teorías y nociones y sirve para elegir estrategias válidas, para decidir sobre la secuencia de las actividades lo cual permite tomar previsiones sobre el camino a seguir y entre otros aspectos, sirve para elegir cuándo, cómo y por qué evaluar. En esta selección de los elementos previos a la enseñanza, también están presentes en el marco de referencia del docente, una gama de valores y actitudes que justificarán y guiarán las acciones que ejecutará en el aula. Antes, durante y después de su práctica educativa, la reflexión sobre sus acciones propiciará que el profesor vaya construyendo y enriqueciendo su marco de referencia, para conducir prácticas más potentes en el futuro" (Monroy, 1998, p.p. 21)

Actualmente los tipos de planeación difieren en función del período del tiempo y volumen que programan los profesores. Se manejan la planeación anual, la cual contiene todas las actividades a realizar por parte del docente en un periodo académico de un año. La planeación por unidad temática, la cual contiene, por lo general, las actividades y tiempos en que se trabajará un tema específico dentro del aula. Y la planeación por clase a perseguir, donde se plasman los objetivos de cada materia, tema y clase; y usándolos de modo educativo para futuras experiencias, revisando o usando nuevos métodos didácticos para facilitar el proceso enseñanza- aprendizaje.

Un hecho relevante, es que la planeación que se realiza durante los primeros días de las actividades académicas es muy significativa. Se ha encontrado que pocas decisiones importantes suceden una vez que se ha establecido el ritmo de las actividades en el aula; pues los docentes desarrollan su trabajo dentro de un diseño general ya establecido, y se resisten a modificaciones que pongan en peligro los acuerdos asumidos en los primeros días de actividades. En este sentido Joyce (1979), establece que muchas de las decisiones al inicio de las actividades, tienen influencia a largo plazo. Estos resultados invitan a que los docentes reflexionen continuamente acerca de su práctica educativa. Fomentar el análisis permanente de la práctica educativa, permite replantear y reestructurar las acciones y estrategias que fueron ponderadas al inicio de las actividades (Monroy, 1998).

Pero, ¿qué funciones tiene una planeación? o ¿por qué los docentes realizan la planeación de cualquier tipo de periodo académico?, Clark y Yinger (1979) mencionan que los profesores tienen al menos tres motivos para planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

1. Para responder a exigencias personales inmediatas, como el reducir la incertidumbre y la ansiedad, lo cual puede provocar una sensación de confianza, de orientación y de seguridad.

2. Determinar los objetivos a lograr al final del proceso de enseñanza, qué material había que aprender, para saber qué contenidos tendrían que preparar y qué actividades organizar y con qué distribución de tiempo. Las elecciones que se realicen, sin duda, serán determinadas en gran medida por teorías pedagógicas que el profesor tenga sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3. Alude a las estrategias de actuación durante los procesos de instrucción: cómo sería adecuado organizar a los alumnos, cómo comenzar las actividades, etc. Las decisiones que se tomen, derivarán en gran medida en consonancia con las creencias pedagógicas que tenga el profesor.

Y aunque no se menciona por Clark y Yinger (1979), la planeación también da la pauta a los docentes para determinar, los criterios o el tipo de procesos de evaluación que llevarán a cabo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación

La evaluación de todo programa o proceso educativo siempre ha sido polémica y complicada, así como difícil comprender claramente en qué consiste. Generalmente la evaluación se ha tomado como una medición que se representa en notas, calificaciones o resultados obtenidos por el estudiante de una determinada asignatura.

Se ha llegado a la confusión entre evaluación, calificación, medición y acreditación, cuando se busca evaluar atributos y cualidades que deben ser medidos, o determinar operaciones que puedan manifestarse. La evaluación es una actividad terminal para numerosos grupos de docentes y para muchos estudiantes el proceso mismo de enseñanza no tiene más importancia que el de ser promovidos, es decir, obtener una calificación aprobatoria. Pero realmente, en el proceso educativo, la etapa de evaluación no sólo es terminal y no sólo mide conocimientos o asigna calificaciones, sino que debe promover cambios e interacciones constantes, e involucrar tanto a docentes como alumnos en las definiciones de modelos, formas y alternativas de evaluación de los cursos.

Para lograr lo anterior, es necesario dejar de "concebir" al educando como un sistema de almacenamiento y emisión de información y al aprendizaje como un sistema mecánico, acabado (García, Gómez, Guerrero, Juárez, Marcelino, Melgar, Salazar y Solís, 1990). Es decir, que la evaluación no puede verse por separado sino como un conjunto necesario y dinámico. Cabe señalar que en el proceso de enseñanza no es posible evaluarlo todo, por lo que el profesor debe aclararse primero qué es lo que va a evaluar, por qué y cómo ha de hacerlo (puntos determinados en la planeación del docente).

En la evaluación deben participar todas aquellas personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son: profesores y alumnos. Sin embargo, es el docente quien debe definir los aspectos fundamentales de la materia, cuáles son los contenidos más importantes del programa, y para ello debe de tomar en cuenta los objetivos del curso, con lo que se espera que el alumno adquiera un conocimiento. Para lograr que el proceso de

enseñanza-aprendizaje sea satisfactorio, la evaluación debe ser constante, permanente y, por lo tanto, su función es retroalimentadora, pues nos ayuda a:

- Identificar, especificar y jerarquizar los objetivos y los contenidos del proceso de enseñanza.
- En la elaboración y reestructuración de planes y programas de estudio.
- La elección de estrategias de enseñanza.
- Medir el rendimiento escolar al diagnosticar sus deficiencias y estructurar las experiencias de aprendizaje.

Existen varios tipos de evaluación, por ejemplo, diagnóstica, formativa y sumaria. De la primera, se pretende ver cuál es el grado de conocimiento que tiene el alumno al inicio del curso mediante un examen diagnóstico, y con el resultado se pueden adecuar los objetivos de aprendizaje y, si es posible, reestructurar el curso. La formativa permite verificar constantemente el rendimiento escolar de los alumnos. Y la sumaria, con la que se puede medir el aprendizaje y se asigna la calificación al tomar en cuenta el aprovechamiento escolar.

En resumen, la evaluación debe ser un proceso integral que se inicia desde el programa mismo de la materia, en que los objetivos deben ser claros y alcanzables y, por tanto, evaluables.

En cuanto a quién o quiénes deben intervenir en el proceso de evaluación son los implicados en la relación enseñanza-aprendizaje: el maestro es quien determina tiempos, modalidades, formas, etc. Y, además, los estudiantes, con el propósito de que se involucren en el proceso para enfrentarlos constantemente a una autoevaluación por su participación y aprovechamiento.

Así pues, se sugiere una evaluación constante. Y, al efecto, al principio del curso es importante determinar el estado inicial de los alumnos con el propósito de contrastar al final los cambios de conducta que en éstos se operen y si existe el nivel de conocimiento y habilidades requeridos. La evaluación debe ser un proceso que permita observar los resultados para mejorar el aprendizaje. Es necesario entender la evaluación como una acción grupal más que individual, como una actividad indispensable en el proceso educativo que muestre los errores para corregirlos y los obstáculos para superarlos.

La evaluación está inmersa en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que no debe ser vista con menos importancia. En la evaluación de todo programa deben estar estrechamente vinculados:

1. Los objetivos de aprendizaje: (generales, particulares y específicos)
2. Los contenidos temáticos deben ser congruentes con los objetivos y ser de interés para los alumnos.

3. Los materiales y/o estrategias de enseñanza que requieran los temas a tratar deben ser accesibles al alumno tanto en su adquisición como en su lectura, comprensión e interpretación.
4. el proceso de la evaluación debe retroalimentar en cada paso lo anterior y que todo lo propuesto pueda ser de utilidad en alguna etapa del curso.

Es importante concebir que la evaluación forma parte de todos los procesos educativos, que es un componente esencial del desarrollo global de la enseñanza. A pesar de esto, aún está presente el mito de que la evaluación del aprendizaje, se sitúa al final de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se ha considerado que la evaluación es un Proceso Continuo, como se mencionó anteriormente, y deberá valorar todos los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, de manera Integral y no simplemente el aprovechamiento del curso.

El pensamiento didáctico del docente, para que sea considerado como un marco de referencia potente, ha de asumir que la evaluación es la recopilación sistemática y continua de información cuantitativa y cualitativa que permite valorar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de manera integral.

Una de las discusiones teóricas es la que se refiere a los conceptos que se asocian con la evaluación, son los conceptos de *acreditación, medición y calificación*:

La acreditación: se relaciona con la función institucional de Certificar los conocimientos. Da por cierto a través de un documento, que una persona ha adquirido determinados conocimientos. Las más de las veces, esto es un supuesto, por la sencilla razón de que la evaluación no es sistemática, continua, ni integral de todos los procesos educativos y porque generalmente se termina midiendo algunos conocimientos.

La medición: Es el procedimiento mediante el cual se puede establecer una relación de correspondencia entre un conjunto de números y otra de atributos de personas, hechos o cosas. La medición describe el grado de cumplimiento de un objetivo. Cuanto más precisa y cuantitativa sea la descripción, tanto más tendremos que recurrir a las mediciones.

Ya sea que el maestro utilice, mediciones o intentos de evaluación, una de las acepciones más difundidas, es la presencia de una serie de juicios los cuales están en función de diversos criterios. Como una derivación de los juicios, aunque en menos adeptos, se estima que se toman decisiones. Ambos aspectos, el de juicios y el de decisiones intervienen en la evaluación educativa aunque adquieren mayor o menos preponderancia, según los casos.

Tipos de evaluación de acuerdo a una norma o criterio.

Con base en una norma, los resultados del aprendizaje se interpretan comparando el rendimiento de cada alumno con el logrado por los demás miembros del grupo. Esta concepción considera que el aprendizaje se estima mediante la relación que se establece entre el alumno que obtuvo la más alta puntuación y el que obtuvo la más baja en un grupo. Lo importante en este tipo de evaluación es premiar a los "mejores" y no tanto averiguar el proceso de aprendizaje. Los profesores que se rigen por esta concepción, generalmente se refieren a los alumnos que obtuvieron los resultados más bajos, como los malos, como los que no estudian, que no se esfuerzan, que no trabajan, que carecen de aptitudes y de interés, o como alumnos que no aprecian lo que la educación significa.

Cuando los resultados son interpretados con base en un criterio, se ubica a cada alumno con relación al logro de objetivos previamente fijados para informar sobre lo que cada alumno sabe, y sabe hacer. Las pruebas objetivas de rendimiento escolar, son las que utilizan porque son técnicas de evaluación altamente estructuradas que consisten en un conjunto de reactivos destinados a estimar el logro de objetivos de aprendizaje especificados; dichos reactivos exigen respuestas en cuya puntuación ni interfiere el juicio del evaluador.

Los instrumentos de la Evaluación.

Para medir o evaluar los conocimientos, los instrumentos están en función de lo que determinan las instituciones y de las creencias e intenciones de los profesores. Los instrumentos que priorizan y los momentos de su aplicación, cambian en función de las posturas pedagógicas y psicológicas que adopten como válidas.

Monroy (1998) menciona que en ocasiones no hay congruencia entre el tipo de enseñanza que imparten y el tipo de instrumento de evaluación que los docentes deciden utilizar. Con el afán de medir logros de aprendizaje en el dominio cognitivo (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) los instrumentos de reactivos se enriquecieron con base en la taxonomía elaborada por Bloom hace medio siglo (Bloom, 1977), incluso, los instrumentos fundamentados en el enfoque conductual, han tenido la pretensión de evaluar actitudes, utilizando escalas de actitud.

Monroy (1998) encontró que desde un enfoque cualitativo, los instrumentos más comunes son la entrevista, la elaboración de un ensayo, la elaboración de redes semánticas o mapas conceptuales. Aunque desde una postura constructivista, interesa que los instrumentos den cuenta no sólo de la adquisición de información por parte de los alumnos, sino del estado de las habilidades del pensamiento, del desarrollo potencial, de las líneas de acción por donde deberán encaminarse las prácticas educativas que jalonen el desarrollo de los procesos de desarrollo de las actitudes, de la construcción de las emociones, del compromiso en la acción cotidiana del conocimiento adquirido.

Cuando el profesor conciba que los instrumentos de evaluación tienen la intención de recuperar información válida de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, evitará percibir, según datos de Monroy (1998), que el temor de los alumnos hacia los exámenes ¡Es algo natural!. Esta concepción convierte al profesor en un verdugo como si aplicara instrumentos de tortura para generar estados de angustia en los alumnos.

3.4 El Constructivismo y la evaluación.

Adoptar la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje para potenciar la evaluación educativa, según Coll y Miras (1993), implica responder algunas preguntas: ¿Cómo hacer compatible la idea de un alumno que sólo aprende en la medida en que es capaz de construir significados y de atribuir sentido al contenido del aprendizaje, con la práctica de la evaluación que de una forma u otra acaba imponiendo cierto rasero uniformizador? ¿Cómo compaginar una enseñanza respetuosa hacia el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos con la exigencia de que todos ellos superen un conjunto de criterios de evaluación previamente establecidos con carácter general? ¿Cómo armonizar una enseñanza entendida como ajuste constante y sostenido de la ayuda pedagógica para que cada alumno alcance, a partir del punto en que se encuentra, el mayor nivel posible de desarrollo y de aprendizaje con la existencia de una evaluación que acaba siempre adquiriendo, quiérase o no, cierto carácter sancionador?

Desde el constructivismo se trata de preguntarnos hasta qué punto los procedimientos e instrumentos de evaluación nos permiten captar efectivamente los progresos de los alumnos con la enseñanza que les damos, implica reflexionar para entender cómo aprenden los alumnos y cómo lo consiguen los profesores, cuando lo consiguen, que los alumnos aprendan.

Para que la evaluación sea congruente con la postura constructivista, ha de manifestar ciertas características:

1.- Indagar la construcción de aprendizajes significativos en lo cognitivo. Se refiere al conocimiento de datos, de hechos, de principios y de conceptos, Pozo (1990) menciona que para evaluar conceptos, se puede solicitar la definición del significado, el reconocimiento de la definición, la exposición temática, la identificación y categorización de ejemplos, la aplicación a la solución de problemas. Las más de las veces, los profesores al evaluar hechos o datos, creen erróneamente que están evaluando conceptos.

2.- En la evaluación, se ha de apreciar la aplicación de estrategias, procedimientos y métodos de trabajo utilizando una diversidad de actividades que pongan en juego dichos conocimientos en situaciones diversas. Esto exige que las actividades de aprendizaje se hayan basado en contextos diversos y hayan requerido cierta generalización, de lo contrario, la norma general señala que la evaluación tenderá a ser más válida cuando menos

se diferencie de las propias actividades en que se pretendió construir el aprendizaje. La evaluación, será más fácil cuanto más similar sea la situación en que se está recuperando a la situación en que se aprendió (Pozo 1990).

3.- La evaluación de actitudes. Estas son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal y no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes implican cierta disposición o carga afectiva, positiva o negativa, hacia objetos, personas, situaciones o instituciones. A veces la conquista de las actitudes, las normas y los valores, solo se expresan en los currículos y quedan como buenas intenciones, como excelentes deseos.

En síntesis, el valor de la evaluación desde el constructivismo se orienta a la comprensión por parte del profesor, del significado y del sentido de su práctica educativa, del alcance y valor de sus intenciones educativas, del tipo de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que propicia en sus estudiantes. Esa comprensión de su práctica con seguridad propiciará un cambio en sus nociones, percepciones, representaciones, creencias y valores que tiene de la evaluación educativa.

Como se puede observar el proceso de evaluación y la planeación de las actividades académicas van muy de la mano, ya que la evaluación es uno de los objetivos de todo curso académico el cual debe basar su desarrollo en una planeación de actividades, por esto y con la ayuda de las estrategias de enseñanza, el docente tendrá que establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el aprendizaje que se maneje en el aula lleve a la comunidad estudiantil conocimientos significativos los cuales sobrepasen de la memorización, repetición y otros procesos que no alcanzan las expectativas académicas que la actualidad demanda.

Monroy F. (1998) reporta de la investigación "El Pensamiento Didáctico del Profesor" (Estudio con profesores de ciencias Histórico Sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades y del Colegio de Bachilleres), el manejo de una planeación creciente, flexible en profesores del CCH, ya que la institución ha permitido esta forma de planeación al brindar líneas de acción y un margen amplio para que cada docente especifique los contenidos, y la secuencia de los mismos (Programa institucional). Aunque una de las consecuencias ha sido una tremenda diversificación de los programas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, al menos en los profesores de historia no ha sido así, más bien se han agrupado en torno a programas comunes (Programas operativos). Prueba de ello, es la similitud de conceptos que pretenden que los estudiantes aprendan, y el hecho de que hagan los programas de manera colegiada les permite tomar acuerdos similares sobre los contenidos y las estrategias de acción.

El caso de los profesores del Colegio de Bachilleres, es diferente. Desde la fundación de la institución, el plan de estudios se ha constituido como el eje rector de los contenidos, de la secuencia y de la dosificación. La concepción de la institución sobre el docente, sobre su responsabilidad como docente, es que éste se convierta en ejecutor de

programas y quede subordinado a prescripciones. Una planeación cerrada, anticipa que pocas decisiones importantes sucedan en el aula una vez que se ha establecido cierto ritmo de enseñanza. Pero mantener secuencias inalterables hacen al profesor víctima de las circunstancias al dejar que la práctica educativa transcurra tal como ha sido planeada, sin extraer de la experiencia consecuencias teóricas ni prácticas pertinentes para mejorar las condiciones del aula. El tipo de planeación cerrada origina que la mayoría de los profesores del Colegio de Bachilleres prioricen en la enseñanza, el cumplimiento del plan de estudios. En cambio, los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades priorizan los contenidos, el nivel de conocimiento de los alumnos ¿Cómo vienen? ¿Qué saben? Y en función de ellos, seleccionan los contenidos y la dificultad de los mismos.

Los problemas que mencionaron profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades para implementar las acciones previstas hacen necesario la planeación abierta porque ésta posibilita hacer cambios de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. La planeación que no toma en cuenta a los alumnos, dificulta los aprendizajes significativos, por lo que mencionan la necesidad de hacer cambios didácticos. No siempre las decisiones que toman los profesores son las más adecuadas cuando éstos enfrentan problemas, como cuando han planeado trabajar en equipos. "Si los alumnos no quieren trabajar en grupo -dice un profesor- pues modifico la estrategia". Cuando quizá una decisión más pertinente sea enfrentar el reto y enseñarlos a trabajar en equipo, lo que una planeación abierta permitiría.

En cuanto al proceso de evaluación, Monroy (1998) reporta la dificultad que se tiene al encontrar en profesores de ambas instituciones que conceptualicen la evaluación como un instrumento para nutrir la reflexión y la discusión que permita comprender de mejor manera las situaciones de la enseñanza y del aprendizaje. Mencionan que no es tan sencillo evaluar, que no evalúan de manera global y continua y que evalúan en primer lugar por ser una exigencia de las instituciones, así la evaluación se convierte en un rendir cuentas, a través de una calificación a la institución. Profesores del Colegio de Bachilleres, con base en su espíritu conductista evalúan para conocer objetivamente los resultados, sin embargo profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades supuestamente alejados de prácticas de la tecnología conductual, ante la imposibilidad de evaluar a más de 400 estudiantes, terminan utilizando exámenes objetivos. También es cierto que ante la imposibilidad de evaluar a todos los estudiantes, profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades evitan aplicar (como señala el reglamento) del examen final o evalúan a través de equipos de trabajo.

Las representaciones más significativas aluden a que conciben la evaluación como una herramienta válida para tomar decisiones que mejoren la enseñanza, incluso para planear y prever situaciones futuras. En ocasiones las estrategias no son alentadoras, ya que se utiliza la evaluación para amenazar a los estudiantes, y como instrumento de poder.

El análisis de la evaluación también debe conducirnos a reflexionar sobre el tipo de objetivos propuestos a través del periodo académico. Hasta ahora enfatizan el aprendizaje de conocimientos conceptuales, de datos, de hechos y de principios, aunque los objetivos de la propia asignatura, de la misión institucional y los propósitos nacionales, se refieren también a aprendizajes de habilidades, actitudes y valores. Cuando se piense programar en función de aprendizaje de habilidades y de actitudes, el examen final, tal y como se hace hasta ahora, quedaría relegado. A través de las actividades cotidianas y con apoyo de la observación, la evaluación sería permanente . esto es un reto, debido a que la cantidad excesiva de alumnos no permite un seguimiento personalizado del avance de los estudiantes.

Capítulo 4

Metodología

4.1 Problema de la Investigación.

En capítulos anteriores se analizaron algunos problemas que aquejan al proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias histórico-sociales en el Colegio de Ciencias y Humanidades, así como algunas aportaciones y propuestas del enfoque constructivista al tratamiento didáctico de dichas problemáticas.

Monroy (1998) menciona que a los profesores se les dice cómo planear, cómo elaborar objetivos, cómo mejorar las interacciones en el aula, que actividades realizar con los estudiantes, que métodos son los más pertinentes y sobre el cómo evaluar, pero mucho se ha descuidado reflexionar sobre lo qué piensan los profesores, sobre qué representaciones tienen de sus acciones educativas, y sobre el cómo valoran y estiman su trabajo cotidiano. Hasta ahora se supone que basta que acudan a los cursos de formación para que de manera lineal apliquen las innovaciones o alternativas pedagógicas y psicológicas que se les sugiere.

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

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

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

El problema de estudio del presente trabajo, es el indagar el pensamiento docente en profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades del área Histórico Social con relación a algunos elementos de su práctica educativa:

Tomando en cuenta lo anterior, esta investigación se aboca a tres vertientes de análisis:

1) La planeación de actividades académicas que los docentes llevan a cabo dentro del periodo académico, explorando información como: si se realiza alguna planeación de actividades académicas, el tipo de planeación que se realiza (periodos comprendidos), su culminación ó interrupción, cual sea el caso, de la planeación de actividades propuesta y qué factores lo propician, si la planeación de actividades presenta cambio durante el periodo académico y qué factores lo demandan.

2) Las estrategias de enseñanza que los profesores emplean en su docencia, indagando qué tipo de estrategias emplean, cuales son propuestas por el enfoque constructivista y los resultados logrados con las estrategias empleadas

3) El tipo de evaluación que establecen; trataremos de conocer si la evaluación la determina únicamente el docente, si se presenta en la planeación de actividades que realiza, si la evaluación presenta algunas modificaciones y de qué depende.

En pocas palabras, la planeación de actividades académicas, las estrategias de enseñanza que los docentes emplean y el tipo de evaluación que se presenta en el periodo académico se analizarán basándonos en la propuesta del enfoque constructivista, que se supone los docentes incorporaron con el cambio curricular realizado en el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1995.

4.2 Objetivos

Los principales propósitos de esta investigación son:

-Analizar el pensamiento del profesor en cuanto a la representación que tiene de algunos principios educativos que guían su práctica profesional.

- Analizar y valorar si la percepción de la práctica educativa del docente, converge con los principios psicológicos y supuestos pedagógicos de las tesis constructivistas.

-Explorar en los docentes si el cambio curricular de 1995 se lleva a cabo en las aulas, tomando en cuenta las propuestas de la visión constructivista.

-Conocer si los docentes desarrollan algún tipo de planeación académica y de ser así cómo está estructurada, qué elementos se toman en cuenta dentro de la planeación y qué tipo de planeación realizan.

-Conocer de los docentes si la planeación que ellos elaboran se lleva a cabo y qué factores la interrumpen.

-Conocer las estrategias de enseñanza que los docentes emplean en el proceso de enseñanza de las ciencias histórico-sociales, y si éstas son congruentes con los principios

constructivistas.

- Conocer de los docentes de qué forma determinan el tipo de evaluación dentro del proceso de enseñanza y su relación con la evaluación constructivista.

-Conocer el tipo de evaluación que emplean dentro del proceso de enseñanza y qué elementos componen a ésta.

4.3 El Instrumento.

El instrumento que servirá de apoyo a la entrevista semiestructurada, es un formato integrado por 27 preguntas (ver anexo), el cual se aplicará a la población en forma de entrevistas las cuales serán audiograbadas.

Las dimensiones o aspectos que se valorarán son los siguientes:

A.-Identificación.

Se solicitan datos generales tales como: nombre del profesor, edad, plantel de adscripción y turno, antigüedad docente, funciones que desempeña, materias que imparte.

B.-Formación Profesional y didáctica.

Se requiere información acerca de los estudios profesionales que realizaron, y de los cursos que han tomado como parte de su desarrollo profesional docente.

C.-Postura teórica en el campo de las Ciencias Histórico Sociales.

Las preguntas de esta dimensión tienen la intención de indagar la pertenencia o identificación con alguna postura teórica de interpretación de las ciencias histórico sociales, si ésta se encuentra suficientemente representada en el plan de estudios del área, y la manera como ha influido en la labor docente.

D.-Procesos de la enseñanza y del aprendizaje en las ciencias histórico sociales.

Las preguntas intentan indagar la representación del profesor del dominio del conocimiento social y sus diferencias con el conocimiento no social en cuanto a los procesos de construcción del conocimiento científico-disciplinar, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la construcción del conocimiento en el campo de los contenidos histórico-sociales. Las preguntas con relación a esta dimensión, consideran los siguientes aspectos:

-Planeación, se busca información sobre el cómo realiza esta labor y hacia aquellos aspectos a los que otorga mayor importancia.

-Modelo de alumno, las preguntas pretenden identificar cómo ocurre o cómo debería ocurrir el proceso de aprendizaje de los alumnos, las características favorables y las

limitaciones que en el nivel de educación media superior tienen los alumnos, y si los alumnos tienen las habilidades o capacidades para comprender el conocimiento histórico-social. En este apartado, queda implícito explorar la noción de aprendizaje en el profesor.

-Conocimiento previo, refiriéndose a si el profesor considera que el conocimiento previo facilita u obstaculiza el aprendizaje, y si retoma en sus clases el conocimiento previo de sus alumnos, para desde ahí construir el nuevo aprendizaje.

-La evaluación, las preguntas indagan tanto la concepción de evaluación como las estrategias específicas que el docente utiliza en su práctica docente.

-El modelo del profesor, las preguntas intentarán valorar información, sobre el papel del profesor de ciencias histórico-sociales, si tiene algunos rasgos específicos en relación con profesores de otras disciplinas, y sobre cómo actuaría un buen profesor en este campo.

4.4 Estrategia metodológica

Dado que el interés de esta investigación es únicamente el indagar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área histórico-social, esta investigación se puede ubicar como un estudio descriptivo basado en entrevistas, donde se opta por describir y explorar la labor del docente, en función de indagar el pensamiento o representaciones de los profesores. Es decir, se estudió lo que los profesores creen o piensan de su labor docente (sólo lo que ellos reportan), no lo que necesariamente hacen.

Este estudio de casos, se apoyará para el fin indagatorio, con la entrevista semiestructurada; recurso adecuado para descubrir las percepciones y las interpretaciones que los profesores hacen de sus comportamientos. Dentro de las entrevistas se pretendió: (tal y como lo propone Diaz B. 1994)

- Cuidar que todos los casos sean indagados con relación a todas las ideas rectoras de la entrevista. No nos interesan respuestas de opinión personal, si este u otro tipo de respuestas se dan, se respetaron y se analizan de igual manera.
- Diversificar y ahondar en el interrogatorio, sólo en relación a cuestiones relevantes y vinculadas a las nociones del estudio.
- Tener cuidado en el manejo de términos y vocabulario, y
- Considerar cuidadosamente los contenidos, la estructura y las instrucciones así como el contexto y la cultura en que se ubican los individuos bajo estudio.

Al término de la aplicación del instrumento, al adquirir la información, realizaremos un análisis cualitativo (jerarquizar los datos), éste análisis dependerá de los datos que se obtengan. Y se realizará un análisis cuantitativo, esperando así alcanzar los objetivos de esta investigación.

El análisis teórico, procedimiento analítico, en el cual las tareas formales de la teorización están constituidas por: la percepción, la comparación, la contrastación, la jerarquización, el establecimiento de vínculos y relaciones. En el momento de la percepción, nos concentraremos en las dimensiones del pensamiento docente, a las cuales les precederá una elección y una definición. Las tareas de comparación, contrastación y jerarquización, se realizarán desde el momento de adquirir los datos (aplicación del instrumento), en lo que se basará la clasificación de la información, para poder establecer relaciones, semejanzas y, de darse el caso, determinar algunos elementos que se pudieran distinguir entre sí a las diferentes dimensiones de estudio.

En cuanto a el análisis cuantitativo, se cuantificarán y analizarán los datos obtenidos a través de la entrevista, aplicando procesos estadísticos básicos, como son: frecuencias, porcentajes, media estadística, promedios, etc. Es importante mencionar que las tres categorías rectoras de esta investigación (Planeación académica, métodos de enseñanza y procesos de evaluación) se cuantificarán con más detalle a fin de lograr los objetivos anteriormente mencionados.

4.5 La Población.

La población de estudio son profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, del plantel Vallejo. La elección de la muestra obedece al criterio de muestra no probabilística intencional, y dependerá de que la población perteneciera a las asignaturas correspondientes al área histórico-social, es decir, que los docentes impartan las asignaturas de Historia Universal e Historia de México, Ciencias Políticas, etc. dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para el presente trabajo, el objetivo principal es indagar el pensamiento del docente con relación a tres vertientes, planeación, métodos de enseñanza que maneja y el proceso de evaluación, por lo tanto, el tamaño de la muestra no es importante, sino el entrevistar a docentes cuyo perfil reúne las características deseadas para el presente proyecto. La población participante, consta de 8 profesoras y 12 profesores, haciendo un total de 20 profesores participantes, el rango de edad general va desde los 30 hasta los 67 años de edad. La experiencia laboral de los profesores es de los 3 años hasta los 30 años de labor docente dentro del CCH.

Con excepción de una profesora, los 19 profesores restantes realizaron una formación inicial (Licenciatura) dentro de facultades pertenecientes a la UNAM, 2 profesores aún son pasantes de licenciatura y sólo dos profesores presentan estudios de maestría. Este tipo de información se puede ver en el cuadro 1 y en el siguiente capítulo se analizarán todos los datos de nuestra población.

Cuadro 1 Datos de la Población

<i>Profesor (a)</i>	<i>Sexo</i>	<i>Plantel</i>	<i>Edad</i>	<i>Antigüedad</i>	<i>Nombramiento</i>	<i>Estudios</i>	<i>Generación</i>	<i>Institución</i>	<i>Grupos</i>
1	F	Vallejo	30 años	3 años	Asignatura "A" Interino	licenciatura	89	UNAM	3
2	F	Vallejo	37 años	3 años	Asignatura "A" Interino	pasante lic.	86	UAM	1
3	F	Vallejo	38 años	8 años	Asignatura "A" Definitivo	licenciatura	80	UNAM	2
4	F	Vallejo	42 años	8 años	Asignatura "A" Definitivo	licenciatura	76	UNAM	2
5	F	Vallejo	43 años	15 años	Asignatura "B" Definitivo	licenciatura	76	UNAM	7
6	F	Vallejo	51 años	27 años	Carrera Asociado "B" Definitivo	licenciatura	69	UNAM	5
7	F	Vallejo	56 años	19 años	Asignatura "A" Definitivo	licenciatura	71	UNAM	5
8	F	Vallejo	65 años	30 años	Carrera Titular "B" Definitivo	Maestría	1°	UNAM	3
9	M	Vallejo	30 años	6 años	Asignatura "A" Definitivo	licenciatura	90	UNAM	7
10	M	Vallejo	38 años	13 años	Carrera Asociado "B" Interino	licenciatura	82	UNAM	5
11	M	Vallejo	42 años	10 años	Asignatura "A" Definitivo	pasante lic.	80	UNAM	7
12	M	Vallejo	43 años	14 años	Asignatura "B" Definitivo	licenciatura	81	UNAM	7
13	M	Vallejo	43 años	23 años	Asignatura "B" Definitivo	Maestría	71	UNAM	7
14	M	Vallejo	44 años	16 años	Asignatura "A" Definitivo	licenciatura	77	UNAM	6
15	M	Vallejo	45 años	13 años	Asignatura "A" Definitivo	licenciatura	80	UNAM	5
16	M	Vallejo	45 años	10 años	Asignatura "A" Interino	licenciatura	77	UNAM	5
17	M	Vallejo	50 años	26 años	Carrera Titular "B" Definitivo	licenciatura	72	UNAM	1
18	M	Vallejo	53 años	19 años	Asignatura "A" Definitivo	licenciatura	83	UNAM	7
19	M	Vallejo	62 años	23 años	Carrera Asociado "C" Definitivo	licenciatura	73	UNAM	1
20	M	Vallejo	67 años	19 años	Asignatura "A" Interino	licenciatura	72	UNAM	7

Capítulo 5

Resultados

Aspecto Laboral y administrativo

La población participante en el presente trabajo consta de un grupo de 20 profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Vallejo, 8 integrantes de este grupo (40%) son mujeres con una edad promedio de 45.25 años, cuyo rango va desde los 30 hasta los 65 años; los 12 restantes son hombres (60%), cuya edad promedio es de 46.83 años dentro de un rango de 30 a 67 años de edad. Todos ellos imparten clases en asignaturas pertenecientes al área de historia en el plantel vallejo, aunque un solo profesor simultáneamente imparte clases en el plantel Sur, es decir, un profesor hombre (5%) labora durante el turno matutino en el plantel Sur y en el turno vespertino labora en el plantel Vallejo. En cuanto al turno matutino, 1 hombre y 4 mujeres (25%) laboran en este turno dentro del plantel Vallejo. 6 hombres y 3 mujeres (45%) laboran únicamente en el turno vespertino y en cuanto a horario mixto, sólo 4 hombres y 1 mujer (25%) laboran todo el día dentro del Colegio.

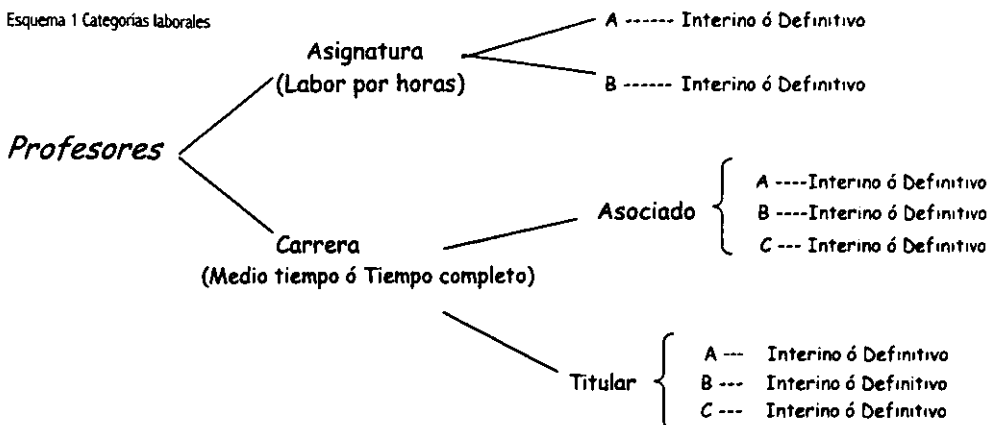
En nuestra población, el rango de antigüedad va desde los 3 años hasta los 30 años, lo cual nos habla de la participación de un profesor fundador del plantel, la antigüedad promedio es de 15.3 años.

Nombramientos Laborales

Después de tantos años de trabajo se esperaría que la categoría y el nivel laboral fuera en la mayoría de ellos el máximo al que pueden acceder, pero no es así. En la Universidad Nacional Autónoma de México el nombramiento más encumbrado es el de profesor de Carrera Titular en el nivel "C", al cual se llega después de haber estado tres años en el nivel "B" y previamente otros tres años en el nivel "A". A esta categoría le antecede el ser profesor de carrera Asociado con los mismos niveles "C", "B" y "A", estos pueden ser de medio tiempo o de tiempo completo, en los cuales también habrá que permanecer por lo menos tres años en cada uno de los niveles. Es preciso mencionar que no basta con cumplir con el tiempo de tres años; además se exigen otros requisitos, como: títulos, grados, años de docencia, publicaciones, cursos y otros que fija el Consejo Técnico del Colegio, en el supuesto de mejorar la calidad académica o de planear la distribución del escaso presupuesto. Antes del nombramiento de Profesor de Carrera asociado ó Titular se encuentra el de Profesor de Asignatura con niveles "B" y "A", son profesores que están contratados por horas y todas son frente a grupo. Esta carrera de ascensos exige participar en concurso abierto para obtener, si se logra, el nombramiento de profesor definitivo, ya sea de asignatura, asociado ó titular, categorías a las cuales a llegado un

número reducido de profesores deseando que estas condiciones se extiendan a la mayoría. El esquema 1 muestra con claridad y en forma ascendente la estructura de nombramientos dentro de la Universidad.

Esquema 1 Categorías laborales



En los profesores de nuestra investigación la máxima categoría a la que han accedido los profesores, algunos de ellos, después de más de 20 años de trabajo es a la de Profesor de Carrera Titular "B" definitivo con únicamente 2 profesores (10%), el mismo porcentaje 10% (2 profesores) son profesores de carrera Asociado "C" Definitivo. Únicamente un profesor (5%) tienen el nombramiento de Carrera Asociado "B" Interino. Y en cuanto a la categoría de Asignatura el 15% de nuestra población (3 profesores) son Profesores de Asignatura "B" Definitivo, un porcentaje significativo de nuestra población (40%) con 8 profesores se ubican en la categoría de Profesor de Asignatura "A" Definitivo y por último encontramos que 4 profesores (20%) se ubican en la categoría de Profesor de Asignatura "A" Interino.

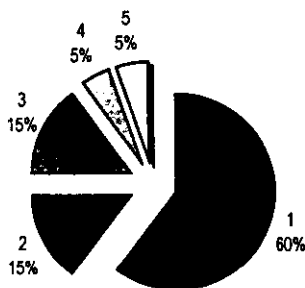
Funciones y Cargos dentro del Colegio.

De nuestra población total de 20 profesores, el 80% de ésta (16 profesores) presentan cargos docentes únicamente, es decir, imparten clases y participan en cursos y equipos de trabajo que los profesores deben tomar. Únicamente 2 profesores (10%) tienen actividades docentes y al mismo tiempo actividades administrativas, uno de ellos, forma parte del cuerpo directivo del Plantel. Un profesor (5%) tiene participación como docente en el área de historia y al mismo tiempo presenta un cargo de laboratorista dentro del plantel. Y un profesor más (5%) tiene actividades de investigación y docencia dentro del Colegio. Es importante mencionar que todas estas actividades se realizan dentro del colegio.

Actividades Extras a la labor Docente

Dentro de las labores registradas extra a la labor docente, encontramos únicamente 2 tipos de actividades la primera de investigación y la segunda una labor administrativa dentro del colegio. Ya que 12 profesores (60%) se dedican únicamente a la docencia en el CCH, 3 profesores (15%) presentan un cargo administrativo dentro del Colegio al mismo tiempo que atienden grupos, 3 profesores (15%) reportaron que fuera del Colegio realizan actividades de investigación para instituciones como CONACYT y grupos de historiadores investigadores, un profesor (5%) se dedica a la docencia en un colegio privado y otro profesor más (5%) no realiza ninguna actividad fuera del CCH pero percibe un ingreso económico por ser pensionado del Ejército Mexicano. (Ver gráfica 1)

Gráfica 1 Actividades Extras a la Docencia



- 1 Únicamente Docencia dentro del Colegio
- 2 Docencia y Cargo Administrativo en el Colegio
- 3 Investigación fuera del Colegio
- 4 Docencia fuera del Colegio
- 5 Jubilado de otra dependencia.

Con lo anterior observamos que el 75% de nuestra población depende totalmente de sus labores profesionales dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades, es importante mencionar que ningún profesor entrevistado reportó el interés por jubilarse, a pesar de ser un solo profesor quien ya cumplió con los requisitos establecidos por la Universidad para recibir una pensión.

Formación inicial y desarrollo Profesional

Todos los profesores tienen estudios de educación superior a nivel licenciatura, 19 profesores (95%) adquirieron esos estudios en instituciones pertenecientes a la UNAM, sólo una profesora (5%) adquirió la licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Azcapotzalco.

En lo relativo a su formación inicial, 10 profesores (50%) adquirieron la licenciatura en Historia, 1 profesor (5%) tiene la licenciatura en Investigaciones Históricas y 1 profesor más (5%) en Estudios Latinoamericanos. Los otros 8 profesores (40%) cuentan con

licenciatura en el área de Ciencias Sociales, como ciencias políticas, sociología, relaciones internacionales y economía. (Ver cuadro 2)

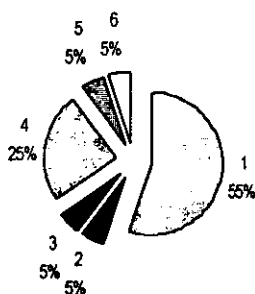
Uno de los problemas que se han mencionado en trabajos anteriores (Monroy, 1998, Díaz B., 1998) es que no todos los docentes que imparten las asignaturas de Historia, tienen estudios en disciplinas afines a la historia, es decir, que su formación inicial no es propia de la historia, esto obedece, entre muchos otros puntos a que un porcentaje de la población pertenecen a las categorías de interinos y Asignatura, en las cuales los maestros pueden impartir clases en áreas afines a su formación inicial.

Cuadro 2. La formación inicial de la población

Licenciatura	Inst. y Generación	Posgrados	Institución
1.- Contaduría y Sociología	UNAM 89 y 95		
2.- Sociología (Pasante)	UAM 86-90		
3.-Estudios Latinoamericanos	UNAM 80-85		
4.- Economía	UNAM 76-82		
5.-Ciencias Políticas	UNAM 76-80	Maestría	UNAM
6.-Historia	UNAM 69-73	Maestría	UNAM
7.-Historia	UNAM 71-75		
8.-Historia	UNAM 1°	Maestría	UNAM
9.-Relaciones Internacionales	UNAM 90-94		
10.-Historia	UNAM 82-86		
11.- Sociología (pasante)	UNAM 80-84	Diplomado	UNAM
12.-Historia	UNAM 81-85	Maestría	UNAM
13.-Ciencias Políticas	UNAM 71-74	Maestría y Doctorado	UNAM
14.-Historia	UNAM 77-81		
15.-Historia	UNAM 80-84		
16.-Sociología	UNAM 77-81	Maestría	UNAM
17.-Investigaciones Históricas	UNAM 72-76		
18.-Historia	UNAM 83-87		
19.-Historia	UNAM 73-77	Maestría y Diplomado	UNAM
20.-Historia	UNAM 72-76		

En cuanto a estudios de Postgrado, observamos que 7 profesores (35 %) cuentan con una maestría, 4 de ellos en Historia (uno de ellos con un diplomado), 2 en ciencias políticas (uno solo con diplomado en la misma disciplina) y un solo diplomado en Sociología, todos adquiridos en la UNAM. Es de suma importancia mencionar que los profesores quienes después de una formación a nivel licenciatura, (sea cual fuere la disciplina), y continúan con una formación de postgrado (40%) pertenecen a la misma disciplina de nivel licenciatura, es decir, ninguno de ellos adquirió algún postgrado con relación a la didáctica de la disciplina. (Ver gráfica 2)

Gráfica 2 Formación Profesional



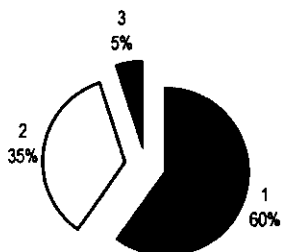
- 1 Población con una licenciatura
- 2 Población con 2 licenciaturas
- 3 Población con Licenciatura y un Diplomado
- 4 Población con Maestría
- 5 Población con Maestría y un Diplomado
- 6 Población con Maestría y Doctorado

Asignaturas

Un significativo número de profesores (12 sujetos, 60%) tienen a su cargo 2 asignaturas por atender al semestre, todas estas pertenecientes al área de historia a pesar de que no todos los sujetos presentan una formación inicial propia de la historia. Estos 12 profesores atienden un total de 64 grupos.

7 profesores (35%) que tienen una sola asignatura atienden un total de 22 grupos. Así mismo 1 profesor (5%) atiende 3 asignaturas, cubriendo un total de 7 grupos. (Ver gráfica 3)

Gráfica 3 Asignaturas atendidas por la población



- 1 Profesores que tienen a su cargo 2 asignaturas
- 2 Profesores que tienen a su cargo 1 asignatura
- 3 Profesores que tienen a su cargo 3 asignaturas

En el cuadro número 2 podemos observar que 8 de los 20 profesores (40%) presentan una formación inicial que no es propia de la historia. Nuestra población total reporta atender a 93 grupos de los cuales 39 grupos son atendidos por contadores, sociólogos, economistas, entre otros. Lo anterior propicia que los enfoques, las visiones y representaciones que tienen los docentes sufran sesgos y fragmentaciones en cuanto a la enseñanza del conocimiento de las ciencias sociales, sin dejar a un lado que el número excesivo de alumnos también tiene consecuencias en la calidad de enseñanza. (Véase también gráfica 4)

En palabras de los profesores este problema se expresa así:

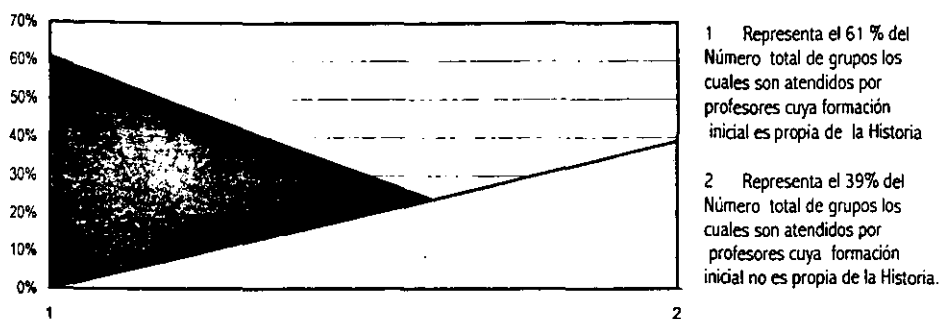
Profesora 6, (con 5 grupos a su cargo) "en ocasiones son tantos los alumnos en cada grupo que no los atiendes como uno quisiera por falta de tiempo."

Profesor 18 (con 7 grupos a su cargo) "con la saturación de grupos siento que no hay una verdadera integración entre alumnos y maestro, algunos muchachos buscan platicar contigo, otros quieren que les expliques la clase un poco más detalladamente, otros sólo buscan acercársete y tu no puedes porque así como sales de un grupo tienes que entrar al otro y ahí hay la misma cantidad de muchachos que se te quieren acercar, preguntar algo, etc."

Cuadro 3 Disciplina de formación y asignaturas que se imparten

Licenciatura	Asignatura que imparte	Antigüedad en la materia	# Total de Grupos	Semestre
1.- Contaduría Sociología	Historia de México II Historia Universal II	3 años	3	2° y 4°
2.- Sociología (Pasante)	Historia Universal II	3 años	1	2°
3.-Estudios Latinoamericanos	Historia Universal II	8 años	2	2°
4.- Economía	Historia de México II	8 años	2	2°
5.-Ciencias Políticas	Ciencias Políticas II	15 años	7	6°
6.-Historia	Historia de México II teoría de la Historia II	27 años	5	4° y 6°
7.-Historia	Historia de México II Historia Universal II	19 años	5	2° y 4°
8.-Historia	Historia Universal II	28 años	3	2°
9.-Relaciones Internacionales	Historia de México II Historia Universal II	6 años	7	2° y 4°
10.-Historia	Historia Universal I y II	5 años	5	1° y 2°
11.- Sociología (pasante)	Historia de México II Teoría de la Historia II	10 años	7	4° y 6°
12.-Historia	Historia de México II Historia Universal II	14 años	7	2° y 4°
13.-Ciencias Políticas	Historia de México II Hist. Univ. II y Ciencias Polit. II	23 años	7	2°, 4° y 6°
14.-Historia	Historia de México II Historia Universal II	16 años	6	2° y 4°
15.-Historia	Historia de México II Historia Universal II	13 años	5	2° y 4°
16.-Sociología	Historia de México II Historia Universal II	10 años	5	2° y 4°
17.-Investigaciones Históricas	Historia de México II	26 años	1	4°
18.-Historia	Historia de México II	10 años	7	4°
19.-Historia	Historia de México II	23 años	1	4°
20.-Historia	Historia de México II Historia Universal II	19 años	7	2° y 4°

Gráfica 4 Grupos y formación inicial docente



Como punto importante, podemos observar en el cuadro 3, que de los 20 profesores de nuestra población 14 de ellos tienen a su cargo grupos de 2° semestre, lo cual implica trabajar con alumnos de alrededor de 14 a 16 años de edad o incluso más jóvenes, 14 profesores más (algunos pueden ser los mismos) atienden a grupos de 4° semestre. Por último encontramos que del 6° semestre sólo 4 profesores mencionaron atender a jóvenes los cuales están a punto de dejar el Colegio. Lo anterior nos indica que alrededor de un 80% (14 profesores) de nuestra población se hacen cargo de alumnos de nuevo ingreso, quienes acaban de terminar estudios a nivel secundaria y que presentando un 2° semestre académico muchos de ellos no se han adaptado o están en proceso de conocer adaptación al sistema del Colegio.

Desarrollo Profesional

En estos tiempos queda claro que para ser enseñantes, no basta con tener los conocimientos de la disciplina, es necesario, por lo menos, contar con elementos pedagógicos, psicológicos, entre otros. Los datos obtenidos reportan de forma significativa que el 95% de la población (19 profesores) se han interesado por conocer los elementos que otras disciplinas ofrecen para enriquecer su labor docente, ya que 19 sujetos (80%) reportaron el haber ingresado y pertenecer a grupos de trabajo, cursos y/o seminarios los cuales les ayudan a actualizar, mejorar y enriquecer su labor como profesores. Esta formación reportó estar vinculada con aspectos pedagógicos y psicológicos en relación a métodos didácticos, actualización y mejoramiento continuo de la docencia. Es importante destacar que los profesores han adquirido esta formación únicamente en la UNAM, muchos de ellos en el mismo CCH Vallejo y un bajo porcentaje en otras escuelas y facultades pertenecientes a la UNAM.

Actividades Colegiadas

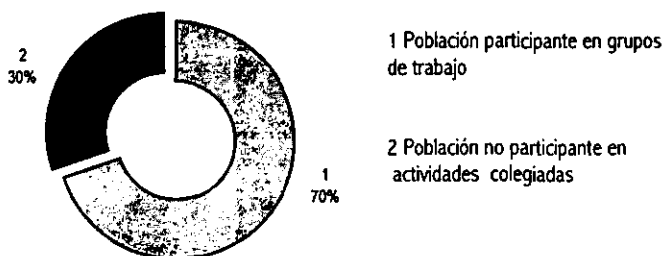
Cada vez hay más pruebas de que la atención adecuada y positiva a las cuestiones ajenas al aula puede mejorar significativamente la calidad de lo que se desarrolla en ella, como la participación en las decisiones colegiadas, el trabajo constructivo con los

compañeros y el compromiso compartido para un perfeccionamiento continuo, todo ello, tiene una influencia demostrable en el rendimiento de los alumnos (Monroy, 1998) y este trabajo colegiado en el CCH está vigente.

Cuando preguntamos a los profesores sobre las actividades académicas recientes en las que han participado de manera colegiada con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del área histórico-social, 14 profesores (70%) manifestaron que si han, y de hecho, laboran de manera colectiva con el fin de elaborar material de apoyo a las materias de las ciencias Histórico-sociales, realizar una cuidadosa revisión al actual programa de estudios y en la capacitación de docentes de reciente ingreso al plantel. Es importante mencionar que de estos 14 profesores, 6 de ellos pertenecen a más de un grupo de trabajo aunque con los mismos objetivos mencionados.

El 30% de la población (6 profesores) no pertenecen a ningún grupo de trabajo. (Ver gráfica 5)

Gráfica 5 Actividades Colegiadas



¿Por qué se dedica a la docencia?

Algunos docentes eligen la profesión desde una concepción dentro de la cual se observa el mismo realizando una labor de ayuda, que poco tiene que ver con la práctica cotidiana de la docencia. Algunas investigaciones han reportado (Monrroy, 1998; Díaz B. 1998) que entre las principales motivaciones de la elección de la carrera docente, el primer lugar está el gusto; en segundo lugar, se menciona que se tiene vocación y en tercer lugar se indica, que es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad, los profesores entrevistados mencionaron respuestas similares:

8 profesores (40%) reportaron dedicarse a la docencia *"porque les agrada"*

1 profesor (5%) reportó dedicarse a la docencia *"por ayudar a los alumnos a alcanzar la perfectibilidad"*

2 profesores (10%) reportaron dedicarse a la docencia *"por vocación"*

Esteve (1994), manifiesta que los profesores responden eligiendo las contestaciones más próxima al estereotipo del profesor ideal, lo cual tentativamente sucedió con el 55% de nuestra población. También tienden a mencionar buenas respuestas y hablan de la función moralizadora que se pide y espera del profesor, al tiempo en que esconden que la profesión esté mal pagada y que sea una profesión de escaso valor social.

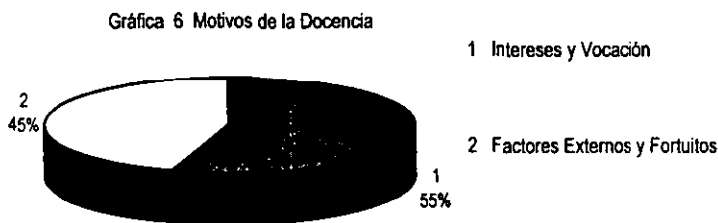
También se ha encontrado el hecho de elegir la actividad docente por seguridad laboral, lo cual ha atraído a un determinado porcentaje de individuos a esta actividad. Lo anterior se corrobora en las siguientes respuestas adquiridas:

2 profesores (10%) reportaron dedicarse a la docencia *"por casualidad"*

6 profesores (30%) reportaron dedicarse a la docencia *"por ser la única actividad para laborar como historiador aparte de la investigación a la cual es casi imposible ingresar"*

1 profesor(5%) reportó dedicarse a la docencia *"por necesidad económica"*

Con lo anterior observamos que las respuestas dadas por nuestra muestra se enmarcan en 2 categorías 1.- Intereses y vocación y 2.- factores externos y fortuitos, la gráfica # 6 muestra los porcentajes adquiridos por categorías. (Ver gráfica 6)



Papel y/o funciones principales como maestro de historia

A lo anterior podemos agregar el papel y las funciones que principalmente se tienen como profesores, ya que 5 profesores (25%) manifiestan un interés personal por mejorar la sociedad o simplemente por contribuir de alguna manera a la superación de los alumnos:

-Intereses de carácter social (perspectiva social)

Profesora 1 *"Apoyar a que el alumno se forme como un ser humano crítico de su realidad"*

Profesora 2 *"La formación de individuos"*

Profesora 8 *"Transmitir valores sociales"*

Profesor 14 *"Formador de seres humanos"*

Profesor 12 *"Educar seres humanos"*

Hay algunas respuestas (2 profesores, 10%) las cuales manifiestan un total interés por que los alumnos observen su desarrollo y participación social desde una perspectiva historicista:

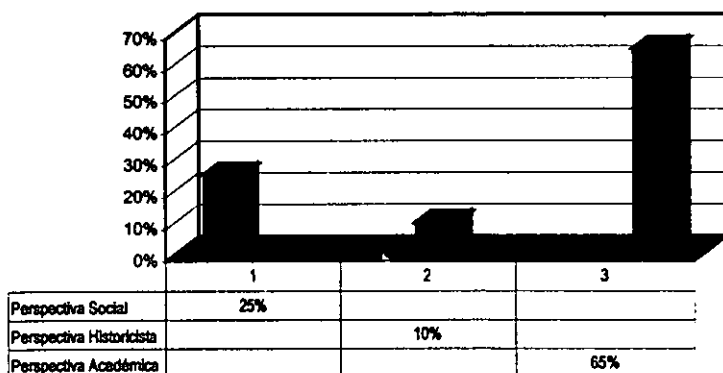
Profesora 4 *"Ubicar a los alumnos en el contexto histórico en que viven"*

Profesor 17 *"Ser formador de un pensamiento histórico"*

Así mismo la mayoría de las respuestas (13 profesores, 65%) manifiestan únicamente el ser parte de la formación académica de los alumnos: (Perspectiva académica) (Ver gráfica 7)

- Profesores 3 y 20 *"llevar a cabo el programa de estudios"*
- Profesores 5,6,7,9 y 15 *"Guiar a los alumnos dentro de su propio aprendizaje"*
- Profesores 10,16 y 19 *"Transmitir conocimientos"*
- Profesor 11 *"Soy un provocador de la reflexión y el análisis"*
- Profesor 18 *"Soy el puente entre el conocimiento y los alumnos"*
- Profesor 13 *"Descubrir vocaciones"*

Gráfica 7 Funciones Principales dentro de la Labor Docente



Lo que no le satisface de su labor docente

- El malestar relacionado con la institución

La excesiva cantidad de alumnos que tiene un grupo, dada la demanda de ingreso, es uno de los grandes malestares por parte de los profesores, aunque no es el único si es el más palpable, ya que detrás de éste se ocultan otros problemas como la insuficiencia de materiales dentro de la institución, espacios reducidos, trámites administrativos que entorpecen las actividades cotidianas, entre otras:

8 profesores (40%) contestaron:

Profesores 8 y 18 *"El excesivo número de alumnos en cada grupo"*

Profesores 9 y 17 *"La falta de materiales de la institución"*

Profesora 2 *"El que la labor docente haya sufrido tantos cambios e incomodidades a partir de los problemas de la institución"*

Profesor 12 *"Los bajos salarios"*

Profesores 1 y 13 *"La inestabilidad Laboral"*

- El malestar relacionado con los alumnos

Los profesores suponen que la falta de motivación de los estudiantes es uno de los mayores aspectos de su insatisfacción laboral, de hecho 5 profesores (25%) reportaron que la apatía de los alumnos les causa molestia. Cuando estas representaciones son sólidas pueden generar expectativas pobres sobre el aprendizaje de los estudiantes, el profesor puede no sentirse responsable de los problemas de reprobación o deserción de sus estudiantes al atribuirles que ellos no están motivados y que el problema se reduce a los alumnos.

- *"El alto porcentaje de alumnos reprobados y desertores"* (3 profesores, 15%)
- *"Lo que no me satisface es la apatía de los alumnos ante el trabajo en clase"* (5 profesores, 25%)

Aspectos de indisciplina dentro y fuera del salón de clases también causan malestar en los profesores:

Profesor 6 *"Lo que no me satisface es la falta de educación y respeto por parte de los alumnos"*

- El malestar relacionado con los mismos docentes

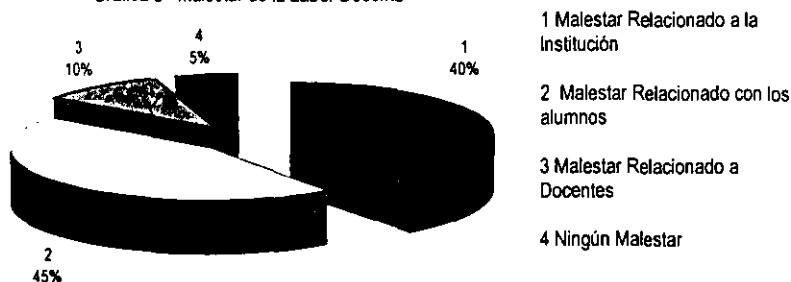
Profesor 16 *"Lo que menos me satisface es encontrar fallas durante mi curso"*

Profesor 14 *"Lo que no me satisface es la falta de compañerismo entre los maestros"*

Aunque podemos encontrar casos en los cuales nada de lo mencionado anteriormente sea motivo de malestar o de insatisfacción: (Ver gráfica 8)

Profesor 19 *"No hay nada que no me satisfaga dentro de mi docencia"*

Gráfica 8 Malestar de la Labor Docente



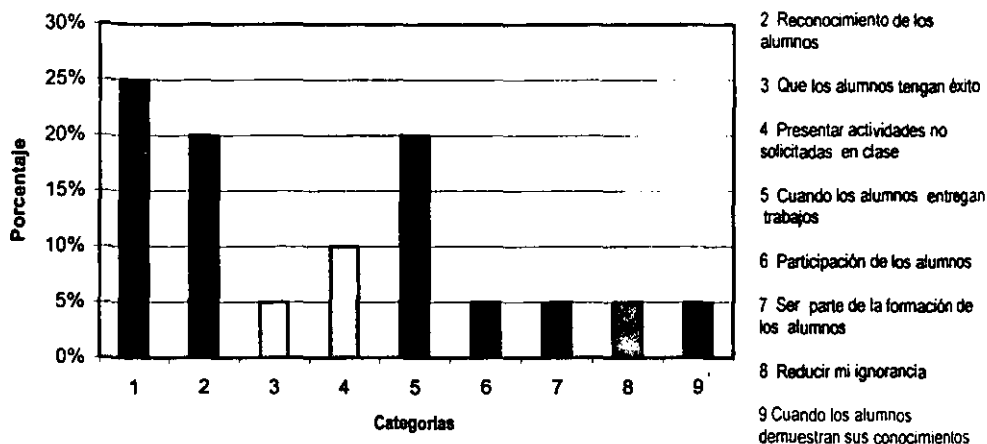
Lo que le llena de satisfacción en su docencia

Por parte de los alumnos y como consecuencia de su labor:

- *"Lo que más me satisface es la convivencia con los alumnos"* (5 profesores, 25%)
- *"Es tener el reconocimiento por parte de los alumnos, a través de un saludo o una visita al plantel después de haber egresado del Colegio"* (4 profesores, 20%)
- *"Lo más satisfactorio de mi labor es saber que mis ex alumnos tienen éxito en la vida"* (1 profesor, 5%)
- *"Lo más padre, es cuando te das cuenta que los alumnos realizaron actividades como la investigación sin haber sido solicitadas por el maestro, o cuando llevan al salón información que yo no les di"* (2 profesores, 10%)
- *"Es cuando los alumnos demuestran su interés y manifiestan su aprendizaje, a través de sus trabajos extra-clase"* (4 profesores, 20%)
- *"Lo más satisfactorio es ver la participación de los alumnos durante las clases"* (1 profesor, 5%)
- *"Lo importante es saberte parte, aunque sea mínima, de la formación de los alumnos"* (1 profesor, 5%)
- *"Lo mejor es darte cuenta de que los alumnos aprenden a partir de actividades no solicitadas"* (1 profesor, 5%)
- *"Lo mejor es reducir mi ignorancia"* (1 profesor, 5%)

Todas las respuestas dadas a ¿qué es lo que le satisface de su labor docente? respuestas van desde la sola convivencia con los alumnos hasta observar en trabajos extra-clase el interés y conocimiento de los alumnos en la materia. El 60% de la población (12 sujetos) reportaron que la satisfacción de su labor la encuentran en los alumnos, estas respuestas se muestran en la gráfica 9, la cual contiene los porcentajes pertenecientes a las satisfacciones reportadas por nuestra población.

Gráfica 9 Satisfacciones dentro de la labor docente



- 1 Convivencia con los Alumnos
- 2 Reconocimiento de los alumnos
- 3 Que los alumnos tengan éxito
- 4 Presentar actividades no solicitadas en clase
- 5 Cuando los alumnos entregan trabajos
- 6 Participación de los alumnos
- 7 Ser parte de la formación de los alumnos
- 8 Reducir mi ignorancia
- 9 Cuando los alumnos demuestran sus conocimientos

Postura teórica con la cual se identifican

Durante la primera década del CCH, el perfil de los estudiantes-profesores (sin ningún tipo de experiencia docente, sólo con el 75% de los créditos de la licenciatura), se conjuntó un grupo de jóvenes entusiastas y realmente comprometidos con el Colegio, con una formación universitaria vanguardista y en muchos casos una participación política de izquierda, resultado de su involucramiento en el movimiento estudiantil de 1968 (Díaz Barriga, 1998).

Este contexto bien pudo propiciar que la mayoría de los profesores se identificaran con la postura marxista al inicio de su labor docente porque ésta estuvo presente en su formación universitaria, ya que el momento histórico de la época lo favorecía y además porque estaban seguros que propiciaba una "historia total". Algunos lo siguen haciendo y de manera recalcitrante, otros se han ido abriendo a nuevas formas de interpretación de la historia, porque nunca consideraron al marxismo como un catecismo, y ahora se identifican también con la Escuela de los Annales. Las razones de la apertura de los profesores de nuestra investigación hacia nuevas formas de ver la historia puede explicarse desde la postura de Vigotsky, en el sentido de lo que sucede en el plano social, se incorpora después en el ámbito psicológico. Esa transición ocurre a través de procesos en donde el individuo actúa como mediador. No podemos dejar de lado que el historiador, los profesores, son también parte de la historia por lo que es difícil creer en el inmovilismo. Estos cambios de visión de la historia revalorizaran al profesor como ente reflexivo y asumen que la historia está en permanente construcción, en constante cambio. Es innegable que cuando se concibe al marxismo como dogma pierde su sentido, porque en esencia es una postura dialéctica y no acepta una "historia acabada". La experiencia personal de los profesores evidencia los cambios en el pensamiento docente: los acontecimientos económicos y sociales y al mismo tiempo los históricos, van conformando la mentalidad de los docentes. Los cambios en el

pensamiento docente, los han llevado a incorporar también otras posturas afines, como el marxismo freudiano, y la llamada teoría crítica. Hay quienes manifiestan que las instituciones están en una etapa de transición y de apertura, incluso a todas las visiones que expliquen o describan los hechos y los procesos históricos. Se observa, una desestructuración de esquemas o de conflicto cognitivo, como el caso de considerar que "el eclecticismo no es aberrante", o que la "historiografía no es tan malvada." Esta evolución conceptual personal, se puede observar en otras ciencias, como la psicología, la cual al inicio de los años setenta también se dogmatizó, pero paradójicamente hacia un camino filosófico y epistemológico diferente a como lo hicieron las ciencias históricas. Desde finales de los años setenta la psicología se abrió a nuevas formas de explicación y algunas expresiones fueron de total rechazo a la postura conductual, pero ya en los años noventa se aprecia, de manera más amplia la necesidad de incorporar a lo cualitativo y lo cuantitativo.

Primeramente presentamos las representaciones docentes exclusivamente de identificación marxista ya que el 45% de nuestra población (9 profesores) reportaron identificarse a esta corriente de interpretación de las ciencias histórico sociales. 4 profesores (20%) manifestó adoptar esta teoría desde su formación profesional, es decir, 3 de ellos conocieron al materialismo histórico en su formación en la licenciatura, de estos un profesor estudió economía y 2 Historia y el cuarto profesor reportó conocer al materialismo histórico dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades, es decir, estos 4 profesores durante la época de los 70 adquirieron una formación apegada a la teoría marxista.

Profesora 1: *"Por la formación que tuve en la carrera, estudié al materialismo histórico"* (4 profesores, 20%)

Profesora 4: *"Con la interpretación Marxista, me gusta porque parte de conceptualizar al mundo material."* (4 profesores, 20%)

Profesor 13: *"Si definitivamente creo que el materialismo histórico es una de las grandes vertientes de la interpretación histórica"* (1 profesor, 5%)

Ahora, presentamos el otro 45% de la población (9 profesores), quienes nos mencionaron ser eclécticos:

Profesora 2: *" En lo personal soy ecléctica, prefiero ser abierta, receptiva, no me niego a las nuevas teorías ni a las que ya revisamos y es más la sociedad va cambiando y van surgiendo nuevas cosas entonces como que hay que estar receptivos a los cambios. Yo creo que lo importante es estar abierta, frente a las teorías, frente a los cambios y más en las ciencias sociales"* (5 profesores, 25%)

Profesora 3: *"No, soy ecléctica"* (2 profesores, 10%)

Profesora 7: *"yo creo que al principio y sobre todo en la época que a mi me tocó estudiar, uno piensa que el marxismo lo es todo, con el paso del tiempo uno se va percatando de no tener miedo de decir yo soy ecléctica"*. (2 profesores, 10%)

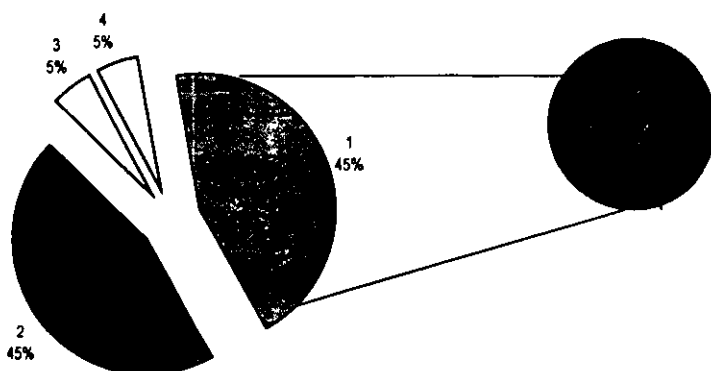
Solo un profesor, 5% de la población total, mencionó pertenecer a la teoría de mentalidades:

Profesor 12 *"A raíz de la caída del socialismo, el materialismo histórico está en crisis y parece ser que no ha respondido. Otras teorías que parece que van hacia delante como la escuela de los annales, mentalidades, historia cultural, el historicismo, en fin, yo me he identificado últimamente con la corriente de mentalidades."*

Al igual que la teoría de mentalidades, con la escuela de los Annales se identifica un sujeto de nuestra población (5%) (Ver gráfica 10)

Profesora 5: *"Bueno en cuanto a las interpretaciones sociales, principalmente con la escuela de los annales incluso los cursos de historia universal, de teoría estaban orientados con este esquema metodológico."*

Gráfica 10 Identificación con Posturas Teóricas de la Historia



- 1 Profesores con identificación en el Materialismo Histórico, de la cual el 45% (4 profesores) se identifican con esta postura desde la formación inicial.
- 2 Profesores eclécticos
- 3 Profesores con identificación en la teoría de mentalidades
- 4 Profesores con identificación en la escuela de los annales

Las características de las posturas teóricas.

No hay duda de que los profesores retoman el marxismo para interpretar las ciencias sociales e históricas, pero en sus representaciones no hay la misma nitidez en cuanto a las características que identifican en las posturas teóricas a las que se adhieren. Se aprecian elementos que caracterizan al marxismo como una teoría en constante desarrollo, que poco a poco está siendo desplazada por nuevas teorías, pero no se mencionan con claridad características del marxismo, esto se observa en los 9 profesores (45%) quienes reportaron identificarse con esta teoría. Semejante a la teoría marxista el mismo número de profesores (9 profesores, 45%) manifestaron ser eclécticos, ellos no reportan características de esta identificación, más que nada se reportaron ventajas de considerarse ecléctico. La escuela de los Annales (5%, 1 profesor) y la teoría de mentalidades (5%, 1 profesor) de las cuales, las respuestas dadas por la población carecen de una claridad de conocimiento.

Características de la postura Marxista.

Profesor 13 *"Lo primero es que trata precisamente los elementos de la totalidad de la historia desde una perspectiva cultural, Marx analiza la historia económica."*

Profesor 18 *"La base fundamental del marxismo va a ser la interpretación histórica a partir de una concepción del devenir histórico de la humanidad en base a sus procesos materiales puesto que consideramos que son las condiciones materiales del hombre las que van determinando su ser social, su ser político, su ser cultural a partir de todos estos elementos, no de manera esquemática vamos entresacando las formas de expresión que ha tenido el hombre a través del tiempo a partir de sus condiciones materiales, entonces nosotros hacemos el análisis a partir de dos puntos fundamentales que son: el materialismo dialéctico: con todas sus leyes, que nos permite concebir a la historia como una ciencia de carácter social y que va a interpretar este proceso del hombre y todas sus manifestaciones y a partir de concebirla la dialéctica materialista o marxista, entonces concebimos también los procesos históricos de la sociedad, considerando que el hombre es el sujeto actuante de todas las transformaciones de todos los cambios, de todos los procesos de todo lo que el mundo actual vive que es producto de este desarrollo y transformación que el hombre ha venido haciendo de la materia, de la naturaleza y que todo lo que nos rodea es producto de ese devenir, entonces tenemos los tres elementos importantes que tú preguntas, a partir de concebir el materialismo histórico en materialismo dialéctico y toda la gama que nos permite establecer y comprender lo que es la sociedad."*

Características de ser ecléctico.

Profesora 7 *"Pues abarcas con mayor amplitud todos los temas de todas las unidades de los programas y no te encasillas con una sola idea, así mismo enriqueces al alumno con todas las corrientes o mentalidades para que los alumnos vean la amplitud de teorías."*

Características de la Escuela de los Annales.

Profesora 5 *"Conoces y adquieres otro tipo de enfoque, otro tipo de interpretación, otro tipo de mensaje para el alumno; donde el alumno más que ver grandes corrientes teóricas de pensamiento, grandes formas teóricas, filosóficas de entender a la historia, parte de situaciones cada vez más concretas, cada vez más comunes, más elementales, en donde el propio alumno encuentra su respuesta en su propio acontecer, en su propia vida diaria, en su propia constancia que le da su vivir, entonces de ahí va creando su propia interpretación histórica."*

Características de la teoría de mentalidades.

Profesor 12 *"es una teoría que últimamente está arrasando con otras teorías muy viejas y eso me permite explicar con mayor claridad los temas vistos en clases y tener un criterio más amplio."*

Materiales de enseñanza.

Actualmente el Colegio posee un nuevo plan de estudios, dentro del cual se presenta y se sugiere a los profesores el empleo de algunos materiales disponibles en el

plantel, por ejemplo la bibliografía que se tiene en la biblioteca, donde algunos ejemplares son tan viejos que no llegan a satisfacer las necesidades de los cursos. A nuestra muestra se les preguntó acerca de los materiales y recursos que emplean dentro de sus clases, así mismo indagamos un poco acerca de la selección, elaboración y elementos que toman en consideración al elaborar y seleccionar los materiales.

En cuanto a la selección, encontramos que todos los sujetos dedican parte de su tiempo en la selección de materiales, algunos de ellos propuestos por el programa de estudios vigente. Los criterios que los profesores toman en cuenta para seleccionar los materiales son dos:

- 1) el que los materiales contengan información actualizada
- 2) que los materiales tengan un lenguaje claro y comprensible, es decir, un lenguaje a través del cual los alumnos puedan comprender los materiales.

De hecho, estas características fueron mencionadas por 15 profesores en primer lugar, ya que ellos consideran que esto es lo más importante seguido de:

- 3) Que los materiales sean atractivos para los alumnos
- 4) Que los materiales, en general los textos, sean breves y precisos
- 5) Que los materiales sean accesibles para los alumnos (bajo costo, fácil de adquirir, prácticos)
- 6) Que los materiales sugieran actividades complementarias a los temas
- 7) Que cumplan con los objetivos del programa de estudios
- 8) Que sean materiales que maneja el criterio histórico.

Elaboración de Materiales

Más de la mitad de nuestra población pertenece y/o participa actualmente en grupos de trabajo con el fin de realizar materiales de apoyo académico, lo anterior lo reportaron 14 sujetos de nuestra población (70%), 12 de estos profesores elaboran textos y en ocasiones solamente actualizan publicaciones del Colegio, los dos sujetos restantes elaboran mapas para complementar, en muchas ocasiones, las publicaciones que se actualizan.

A pesar de pertenecer a grupos de trabajo con el fin de realizar materiales de apoyo, los maestros reportan considerar los mismos elementos al elaborar materiales y seleccionar materiales, por ejemplo: se basan en la conceptualización, manejan un lenguaje digerible, proponen actividades complementarias, se documentan con información actualizada y lo primordial es basarse en los principios marcados en el programa de estudios.

Planeación.

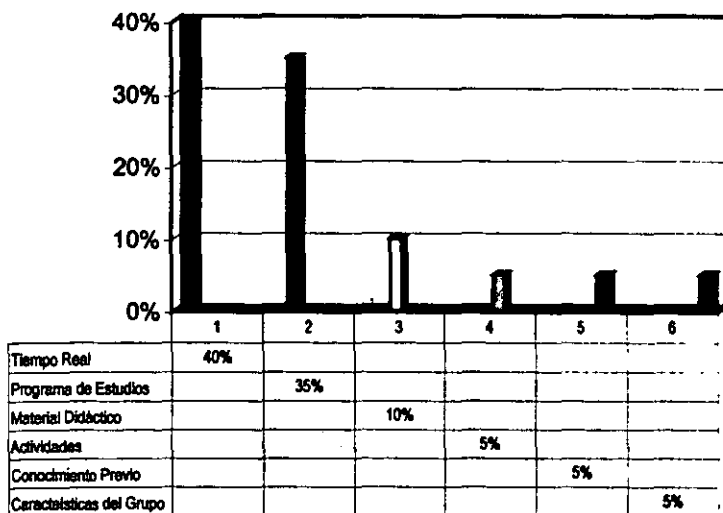
El proceso de planeación, según reportan los profesores, se realiza de forma sistematizada, 8 profesores (40%) reportaron que el principal elemento en consideración es el tiempo real de clases durante los semestres, es decir, se realiza una calendarización de las actividades a realizar dentro y fuera del salón de clases, aunque en ocasiones el tiempo de clases se reduce a favor de actividades o sucesos no marcados en el plan de estudios académicos como pueden ser juntas de consejo técnico, cierre del plantel, etc. En segundo lugar, 7 profesores reportaron (35%) que el elemento más importante dentro del proceso de planeación es el Programa de estudios, enmarcando por clases o por periodos las unidades a revisar, determinando así el inicio y término de unidad como lo marca el Programa de Estudios. En tercer lugar 2 profesores (10%) reportaron que el elemento que rige los tiempos y actividades dentro del proceso de la planeación son los materiales que emplean dentro de sus clases, en comparación con un profesor (5%) quien comenta planear las actividades a desempeñar dentro y fuera de las clases dentro del proceso de planeación.

1 profesor (5%) mencionó que el primer paso de la planeación es detectar el conocimiento previo del grupo:

profesor 3: "por cuestiones de tiempo no cubres todo el programa, a partir de un examen el cual me demuestre el conocimiento previo del grupo, puedes abordar levemente algunos temas a fin de cubrir en su totalidad los temas de los que los alumnos no tienen mucha información."

Muy relacionado a esto, un profesor (5%) reportó que lo primordial al momento de planear las clases es tomar en cuenta las características pertenecientes al grupo. (Ver Gráfica 11)

Gráfica 11 Elementos considerados dentro de la Planeación



El proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al momento de preguntar a los profesores *¿cómo enseña usted la materia de Historia a sus estudiantes?*, 8 profesores (40%) manifestaron basarse en la lectura y la información que los alumnos adquieren y el profesor, únicamente la complementa con actividades como la cátedra. Es decir, estos profesores, previo a una clase o inicio de unidad solicitan a los alumnos realizar una lectura, que en ocasiones se complementa con cuestionarios y/o ensayos, y al llegar a clase los profesores inician la explicación de los temas a través de la cátedra.

Profesora 8 "Pues mira, yo parto de lecturas, pero también hago mis exposiciones, por ejemplo de información o de problemas que no se mencionan en las lecturas o de eventos relacionados a las lecturas, a partir de que tú le haces un planteamiento al muchacho en base presente, a su momento a su ahora, el muchacho se interesa y colabora."

A diferencia de el 30% de la población (6 profesores) quienes realizan la introducción de los temas a través de la cátedra y de ésta se derivan las actividades a realizar, como pueden ser consulta de textos, ensayos, visita a museos, proyección de documentales o películas.

Profesora 5 "Lo primero que hago es una presentación, se hace una presentación y después el alumno hace diversas actividades ya no utilizo exposición sino que más bien son actividades o tareas que, por la cuestión que ahora tenemos taller y todo eso, pueden ser elaboradas en el salón."

Un 25% de profesores (5 profesores), inician temas con trabajos de investigación por parte de los alumnos con el objetivo de que éstos realicen exposiciones introductorias al tema, después de esto, los profesores complementan los temas a través de la cátedra y de algunas otras actividades.

Profesor 19 "en la primera etapa le damos algunos cuestionarios que son para investigar y reunirse en equipo, es investigar, exponerlos, formar en el grupo unos 5 equipos, darles media hora para que cada uno exponga, por lo regular no lo exponen bien, entonces el profesor hace una reseña de eso, un resumen y se les pregunta si quedó claro."

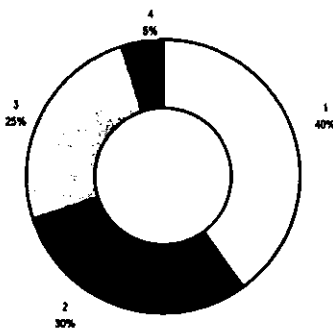
El 5% de la población, es decir, un sólo profesor, realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje exactamente como el programa de estudios lo propone.

Profesor 20 "Desde el inicio del semestre se les entrega el programa por unidades y dependiendo de los temas de unidad se plantean actividades, cada unidad tienen diferentes actividades, nunca son las mismas al menos que se complementen con algunas otras. En verdad es variado, dependiendo mucho del tema a ver."

Con lo anterior podemos observar que aunque sólo 8 profesores reportaron basarse en la lectura, en realidad 13 profesores emplean la lectura como actividad introductoria, es decir, el 65% de la población desligan de su responsabilidad el otorgar la información a los

alumnos, por esto, recurren a la lectura. Las respuestas obtenidas las podemos observar en la gráfica 12.

Gráfica 12 Actividades Básicas en la labor Docente



- 1 Población que basa sus clases en lecturas
- 2 Población que basa sus clases en la cátedra
- 3 Población que basa sus clases en trabajos de investigación
- 4 Población que basa sus clases en Programa de Estudios

A la población, después de preguntar la forma en que enseñan dentro del salón de clases, se les preguntó si estos métodos son exclusivos de las materias del área histórico-social o si son propias de aplicarse en otras materias fuera del área histórico-social a esto los sujetos respondieron basándose en una explicación como con una opinión.

12 profesores, es decir 60% de la población considera que las formas de enseñanza son propias de las asignaturas correspondientes al área histórico-social.

Profesora 7 " Yo considero que en otras ciencias el conocimiento tiene un procedimiento y no puede llevarse a cabo de otra forma, o sea el método científico tiene que responder a tal cual es y no hay de otra. En historia lo fundamental es que los alumnos tienen que aprender a encontrar causas a saber cuáles son sus consecuencias, a hacer una ubicación espacio-temporal, a saber cuáles son circunstancias para que el proceso histórico se diera de un modo y no de otro y sobre todo entender que la historia es un proceso en el cual, debido a estas circunstancias, se da."

Profesor 13 " Hasta cierto punto yo creo que es particular de la Historia porque es muy difícil, por ejemplo que un matemático lleve a los alumnos al lugar del conocimiento, más bien el elemento a aprender se lleva al salón de clases que en ocasiones resulta hasta aburrido para los muchachos, en este punto yo te puedo decir, que es una de las grandes riquezas que tiene la historia, el que nos proporciona a los maestros un sin fin de posibilidades, de formas y de métodos para enseñar esta ciencia social."

Profesor 10 "No, evidentemente que no, yo creo que se deben y se pueden usar en otras materias, incluso ya en el Colegio hay una gran cantidad y calidad de experiencias que van mostrando que el profesor utiliza diversos recursos, diversas estrategias de aprendizaje para lograr impactar en el alumno y tratar trascender en la enseñanza."

Y el 40% restante considera que se puede aplicar a otras materias.

Profesora 1 "Pues si, si se puede, porque yo creo que éste método es mucho más interesante en historia que en otras materias."

Profesora 2 " no yo creo que si se pueden aplicar a otras ciencias. De hecho, estamos dentro del curso-taller y uno de los objetivos de este, es lograr que el alumno influya en su propio aprendizaje."

Profesora 8 " Si se puede emplear en otras materias pero no en su totalidad, se pueden emplear los videos, los periódicos pero por ejemplo con una línea de tiempo no puedes explicar mucho digamos en matemáticas, más bien hay es todo preciso al igual que la química, la física o la biología."

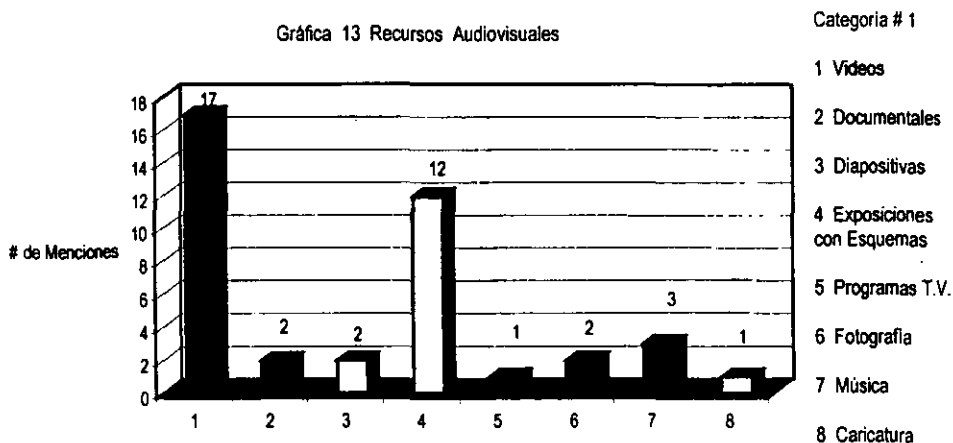
Métodos de enseñanza empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Al momento de preguntarle a nuestra población a cerca de los métodos de enseñanza que se emplean dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, encontramos una gran variedad de recursos que los profesores nos reportaron los cuales van desde lo más simple, como puede ser la lectura de textos hasta lo más complejo, como por ejemplo los ensayos de algún tema visto en clase. Lo que es importante mencionar que no todos los métodos o recursos (como los denomina el Programa de Estudios del CCH) se pueden emplear en cualquier momento o en cualquier tema, ya que existen varios elementos que evitan o provocan que algunos de estos elementos no se empleen. Por ejemplo, un profesor comentó que lo que no le satisfacía de su labor docente es que la institución no cuenta con los materiales y recursos suficientes. (Ver gráficas 13, 14, 15 y 16)

Es importante mencionar que los profesores mezclaron métodos, técnicas y recursos tecnológicos, sobre todo estos últimos. Cabe mencionar que solo en 5 ocasiones se mencionó a la cátedra magisterial. Las otras se agrupan como sigue:

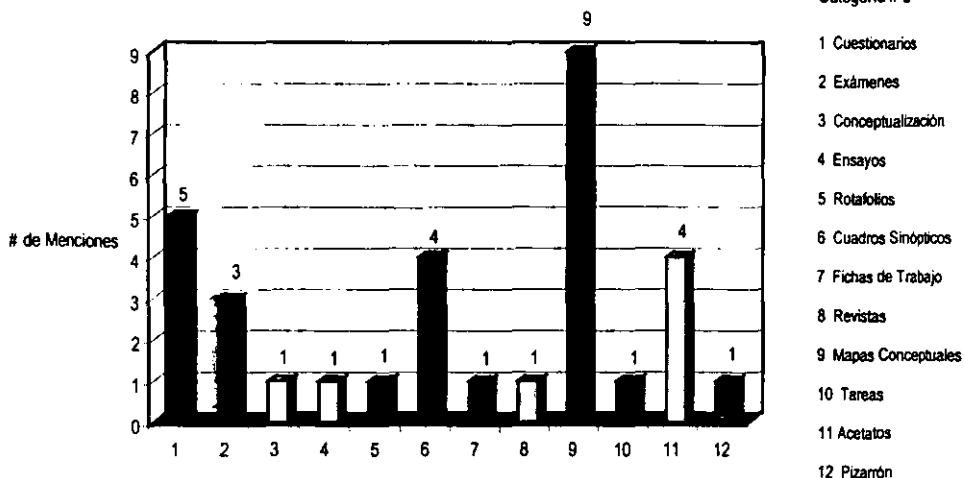
Categoría #1 Recursos audiovisuales: videos, documentales, diapositivas, exposiciones con esquemas, programas de T.V., fotografía, música y caricatura. (Ver gráfica 13)

Gráfica 13 Recursos Audiovisuales



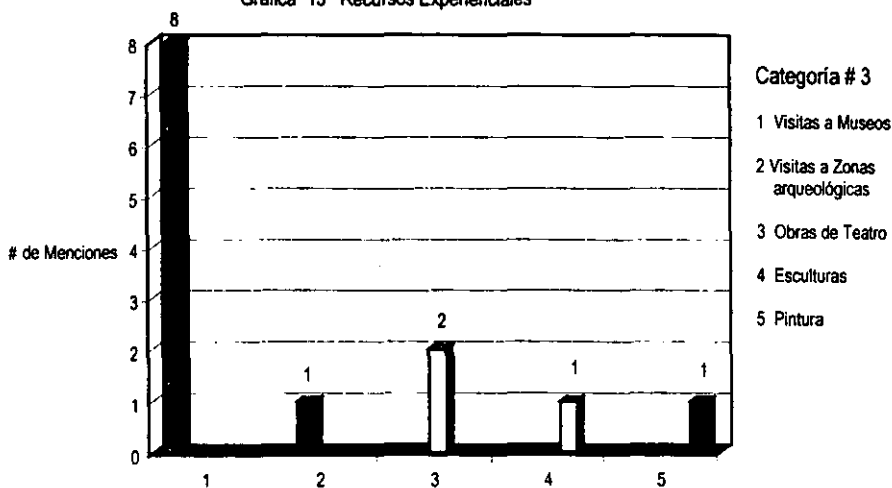
Categoría #2 Recursos Impresos y textuales : cuestionarios, exámenes, conceptualización, ensayos, rotafolios, fichas de trabajo, revistas, mapas conceptuales, tareas, acetatos, pizarrón. (Ver gráfica 14)

Gráfica 14 Recursos Impresos y Textuales



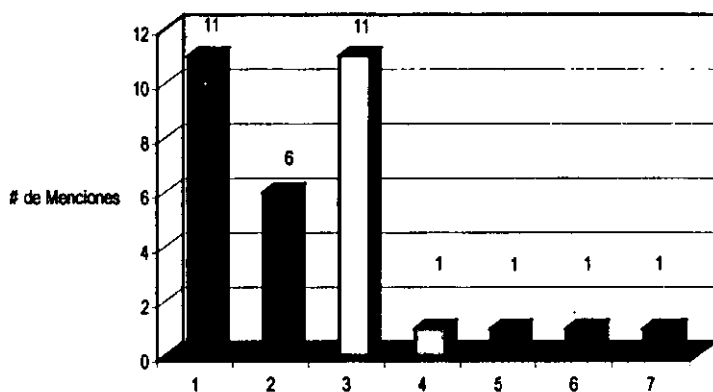
Categoría #3 Recursos experienciales: Visitas a museos, visitas a zonas arqueológicas, obras de teatro, esculturas, pintura. (Ver gráfica 15)

Gráfica 15 Recursos Experienciales



Categoría #4 Recursos y métodos específicos de la enseñanza de la historia: Lecturas de Texto histórico, Líneas del Tiempo, Mapas geográficos, Análisis de noticias de periódicos, Investigación Bibliográfica de contenido histórico, Novela Histórica, Historiograma. (Ver gráfica 16)

Gráfica 16 Recursos Específicos de la enseñanza de la Historia



Categoría # 4

- 1 Lectura de Text Histórico
- 2 Lineas del Tiempo
- 3 Mapas Geográficos
- 4 Análisis de noticias de periódicos
- 5 Investigación Bibliográfica con contenido Histórico
- 6 Novela Histórica
- 7 Historiograma

Significativamente observamos que dentro de las 4 categorías presentadas, destacan significativamente el empleo de videos (17 menciones), la lectura con contenido Histórico (11 menciones), mapas geográficos (11 menciones), exposiciones con esquemas (12 menciones) y visitas a museos (8 menciones).

Con todos los recursos didácticos antes mencionados, se esperaría un aprendizaje por demás significativo, pero no es así, ya que en muchas ocasiones el factor tiempo, principalmente, limita el empleo y uso de algunos de estos recursos. A los profesores de nuestra investigación se les preguntó ¿Con cuál de los métodos antes mencionados cree que los alumnos logren un aprendizaje significativo? Las respuestas a esta pregunta fueron variadas, aunque significativamente encontramos que el 40% (8 profesores) respondieron que con la combinación de todos los recursos se puede lograr un aprendizaje significativo. Profesora 1 *"Con todos siempre y cuando los combines, ya que con esto logras una diversidad de actividades."* Así mismo el profesor 17 apoyó esta idea con el siguiente comentario: *"Combinando los recursos, ya que es difícil llamar la atención de los alumnos"*. Esto nos habla de que los profesores se interesan en la diversidad de los recursos y no en la calidad ni en el uso pertinente de los recursos.

Contrastado a lo anterior 2 profesores (10%) piensan que únicamente los recursos visuales logran un aprendizaje significativo en los alumnos.

Profesor 11 *"Con los recursos visuales por que llaman fácilmente la atención de los alumnos."*

Profesor 13 *"Con los recursos visuales, por que los alumnos están bombardeados por este tipo de elementos y siento que sólo éstos le llaman la atención."*

3 Profesores (15%) emplean los recursos visuales combinados con juegos, actividades manuales, visitas a museos, exposiciones y sesiones de lluvia de ideas, los alumnos adquieren un aprendizaje significativo ya que son las actividades más atractivas para los alumnos.

Profesora 2 *"Los recursos visuales, juegos y actividades manuales como Collages, porque son actividades atractivas."*

Profesora 4 *"Videos y sesiones de lluvia de ideas, los videos llaman la atención del alumno más fácil que los libros y la lluvia de ideas ayuda a que los alumnos conozcan otros puntos de vista y amplíen su criterio."*

Profesora 8 *"Con los recursos visuales, visitas a museos y exposiciones, porque los alumnos aprenden a partir de sus propias vivencias."*

Lo anterior es signo de interés por parte de los profesores en elementos motivacionales y que con facilidad llamen la atención de los alumnos, dejando en ocasiones, a un lado la elaboración de ideas a profundidad.

En cuanto a la lectura y la cátedra, observamos que nuevamente están apoyados por los recursos visuales, ya que 2 profesores (10%) opinan que la forma de adquirir un conocimiento significativo es el uso de la lectura reforzada con recursos visuales. Con el mismo porcentaje de la población 10% (2 profesores) opinan que la cátedra reforzada con recursos visuales.

Profesora 3 *"La lectura y los recursos visuales, ya que para los alumnos, los recursos visuales son más atractivos."*

Profesor 9 *"Con la lectura complementada con videos y manualidades, ya que la lectura por si sola es muy tediosa para los jóvenes."*

Profesor 12 *"Con la cátedra, ya que es la mejor forma de darles nueva información y la puedes complementar con recursos visuales ya que les llama la atención los videos o programas."*

Profesor 15 *"Con la cátedra y la complementas con algunos recursos visuales como una forma de reafirmar la información."*

Es importante mencionar que los recursos visuales han adquirido un mayor porcentaje de registro en este trabajo, ya sea que los profesores empleen únicamente este tipo de métodos o que los complementen con otros métodos de enseñanza, lo cual implica que la participación del docente dentro de una clase se está limitando únicamente a programar una videocasetera y esperar a que el video termine o implica también el cambiar los libros y la cátedra por una televisión y un cassette. Marcadamente encontramos que para los profesores los recursos visuales son la forma más fácil de llamar la atención de los alumnos pero eso no garantiza que los alumnos aprendan o adquieran información.

Hasta el momento hemos citado comentarios de profesores que opinan que con más de un recurso o método didáctico se logra un aprendizaje significativo, pero al contrario de ellos, 3 profesores (15%) opinan que con un solo recurso se logra este objetivo.

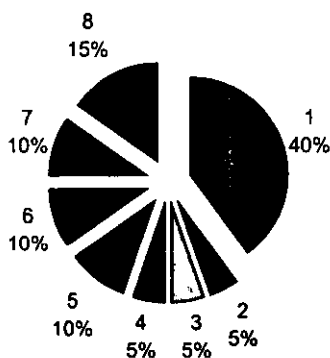
Profesor 16 *"Con la lectura, porque es la forma más fácil y accesible a la información."*

Profesor 19 "Con los mapas geográficos, ya que enseñas a los alumnos a ubicarse en el espacio y el tiempo."

Profesor 20 " Con las obras de teatro, ya que es una actividad que no todos los profesores emplean y sale de lo cotidiano.

Es importante mencionar que las obras de teatro, actualmente, son un recurso que en ocasiones no es tan fácil tener acceso a ellos, ya que las localidades tienen un costo alto en comparación de las posibilidades económicas de los alumnos. La lectura, aunque es de fácil acceso, es un método didáctico (opinión de los profesores) aburrido para los alumnos, algunos textos presentan un lenguaje pesado y difícil de comprender, en ocasiones también, tienen demasiada información que los alumnos no comprenden o con el simple hecho de que los libros son anchos, los alumnos pierden el interés en leerlos. (Ver gráfica 17)

Gráfica 17 Métodos didácticos

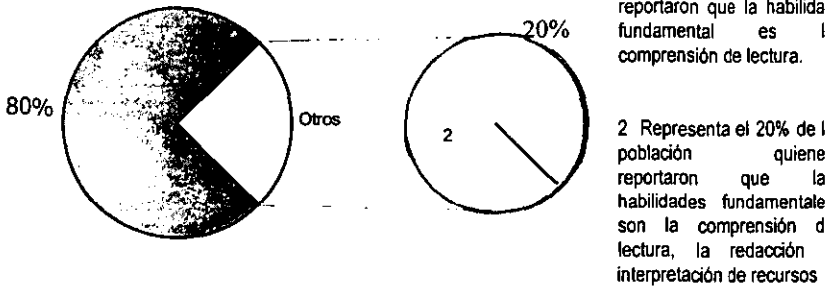


- 1 Combinación de Recursos
- 2 Obras de Teatro
- 3 Mapas Geográficos
- 4 Lectura
- 5 Cátedra y Recursos Audiovisuales
- 6 Lectura y Recursos audiovisuales
- 7 Recursos Visuales
- 8 Recursos visuales y otros

Habilidades de los alumnos

Es impresionante observar que los profesores esperan de los alumnos como habilidad fundamental dentro del nivel Bachillerato que comprendan la lectura. Es impresionante que el 85% de la población dice que emplea dentro de sus recursos didácticos los recursos audiovisuales, estamos hablando de videos, Programas de T.V., Fotografía, etc. Es cierto que es más fácil llamar la atención de los alumnos a través de estos recursos, pero paralelamente a esto los alumnos están más alejados de los textos o de cualquier publicación que requiera ser leída, esto lo observamos en la gráfica 18, donde observamos que el 100% de la población reportó que la habilidad o capacidad específica que debe tener un adolescente de bachillerato para comprender el conocimiento histórico social es la comprensión de lectura, de este porcentaje el 80% (16 profesores) reportaron únicamente la comprensión de lectura, el otro 20% (4 profesores) reportó la comprensión de lectura y al mismo tiempo la interpretación algunos de los recursos didácticos y la redacción. (Ver gráfica 18)

Gráfica 18 Habilidades para Comprender el Conocimiento Histórico.



Ante estos resultados es de suma importancia mencionar la contradicción que se observa entre las habilidades que los profesores esperan que los alumnos tengan ante el aprendizaje del conocimiento histórico y los métodos y estrategias de enseñanza que se utilizan, ya que el 100% de nuestra población reportó que la habilidad fundamental es la comprensión de lectura (un 20% de esta población reportó la comprensión de lectura, la redacción e interpretación de recursos) cuando ellos con un porcentaje significativo emplean principalmente recursos audiovisuales y experienciales, a comparación de estos, la lectura de textos es muy baja.

Evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta sección del trabajo se refiere a las creencias y teorías que los profesores tienen de la evaluación de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Se hace mención de los supuestos de los profesores en cuanto a la manera como la definen; los tipos de evaluación que usan; las concepciones que para ellos tiene la función de la evaluación; las creencias de los docentes en torno a los procedimientos y estrategias que consideran válidos para evaluar; la manera como los profesores comunican la evaluación a sus alumnos y también se reportan si dentro del proceso de evaluación está la autoevaluación y los beneficios de ésta.

El panorama de la evaluación es muy amplio, podemos hablar de los diversos tipos y modelos de evaluación, de sus múltiples funciones, de los varios procedimientos, de las técnicas, de los instrumentos empleados, incluso de la gran variedad de las posturas pedagógicas, psicológicas y sociales que la definen. A continuación se comentan brevemente algunos de estos elementos.

Conceptualización

Es importante concebir que la evaluación forma parte de todos los procesos educativos, que es un componente esencial del desarrollo global de la enseñanza. A pesar de

esto, aún está presente el mito de que la evaluación, se sitúa al final de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se ha considerado que la evaluación es un proceso continuo, y deberá valorar todos los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, de manera integral y no simplemente el aprovechamiento del curso.

El pensamiento didáctico del docente para que sea considerado como un marco de referencia potente, ha de asumir que la evaluación es la recopilación sistemática y continua de información cuantitativa y cualitativa que permite valorar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de manera integral.

Es importante dejar en claro algunos conceptos, que en investigaciones anteriores, han causado confusión entre las personas entrevistadas:

Acreditación: la acreditación se relaciona con la función institucional de certificar los conocimientos. Da por cierto, a través de un documento, que una persona ha adquirido determinados conocimientos. La más de las veces, esto es un supuesto, por la sencilla razón de que la evaluación no es sistemática, continua, ni integral de todos los procesos educativos y porque generalmente se termina midiendo sólo algunos conocimientos.

Medición: Procedimiento mediante el cual se puede establecer una relación de correspondencia entre un conjunto de números y otra de atributos de personas, hechos o cosas. La medición describe el grado de cumplimiento de un objetivo. Cuanto más precisa y cuantitativa sea la descripción, tanto más tendremos que recurrir a las mediciones. Cuando los datos del conocimiento de los alumnos se expresan numéricamente, el profesor concibe que la distribución resultante, evidencia a los alumnos "malos", a los "regulares" y a los "buenos". Pero esta manera de percibir los resultados del aprendizaje, omite los procesos propios de cada grupo, ya que no todos los alumnos, por ejemplo, del grupo de los "buenos", no todos tuvieron el mismo nivel de participación, de organización, ni presentaron iguales obstáculos al aprendizaje.

Ya sea que el maestro utilice, mediciones o intentos de evaluación, una de las acepciones más difundidas, es la presencia de una serie de juicios, los cuales están en función de diversos criterios. Como una derivación de los juicios, aunque en menos adeptos, se estima que se toman decisiones. Ambos aspectos, el de juicios y el de decisiones intervienen en la evaluación educativa aunque adquieren mayor o menor preponderancia según los casos. Para algunos profesores los alumnos se habrán de ajustar a los contenidos del programa oficial; otros adoptarán una postura inversa, en donde las características del programa oficial se ajusten a los alumnos. En un mismo profesor pueden coexistir creencias contrapuestas que expliquen la asignación de una calificación. Así por ejemplo, se estimará que un alumno merece un 8 de calificación bajo el supuesto de que ese estudiante tiene capacidad para obtener mejor desarrollo y que se le puede exigir más y la misma calificación se le otorga a otro alumno que cuenta con menores habilidades, pero bajo la concepción de que se esforzó mucho, se le otorga la misma calificación para impulsarlo en su desarrollo.

Este tema de los juicios y decisiones pertenece al mundo del pensamiento didáctico de los profesores y es un tema al que se le ha concedido escasa importancia. También ha quedado relegada la investigación de las representaciones que se generan en los alumnos como consecuencia de los juicios sesgados y decisiones simples de los docentes. El impacto en los estudiantes ha llegado a situaciones extremas, como el suicidio. Utilizado, quizá como escape a la desvalorización personal y a las hostilidades familiares o de los pares. Los juicios y por supuesto las decisiones que se adopten, dependen en gran parte del pensamiento didáctico docente, dependen del marco psicoeducativo que se tome como punto de referencia para interpretar la evaluación del aprendizaje. Poco se ha insistido en la reflexión sobre la validez de las creencias en cuanto a las estrategias y procedimientos que el profesor utiliza para evaluar.

Los cursos de formación docente han incursionado débilmente para que el profesor cuestione y analice sus concepciones y supuestos sobre las funciones de la evaluación, sobre el objetivo de la evaluación, sobre la manera en que se usará los resultados de la evaluación y sobre la forma cómo comunicará a los alumnos los resultados obtenidos.

¿Cómo realiza usted la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno?

Las creencias de algunos profesores manifiestan que evaluar a los alumnos no es tan sencillo, implica reflexionar sobre cómo se enseñó y qué se logró, implica también, elaborar un instrumento que dé cuenta no sólo de la actuación de los alumnos, también del trabajo de los docentes. Evaluar va más allá de elaborar unas cuantas preguntas.

Profesora 1 "Es un proceso, justamente de todo el semestre, iniciando con la participación y la disposición del alumno. Observo mucho al alumno, la conducta que tiene, esa disposición que tiene para participar y aprender y además elaboro un examen escrito, a veces un examen tipo ensayo en donde ya con anterioridad les explico que es un ensayo, para que sepan como plasmarlo, en donde ellos muestren sobre todo, la capacidad crítica, la comprensión de ciertos fenómenos, que puedan enlazar un fenómeno con otro y puedan concebir a la historia como un proceso continuo y no necesariamente el cuestionario de cientos de preguntas donde los limitan a dar respuestas abiertas o cerradas, para mí eso no es solamente la evaluación, es todo un proceso, de asistencia, de conducta, de participación, de comprensión de los textos, el análisis crítico, etc."

Profesora 2 "Es una evaluación sumativa que cada día se hace. Como es curso-taller, entonces tienes que estar evaluando lo que hacen ahí a través de trabajos, tareas, cuestionarios, exámenes, participaciones, es decir, no nada más me quedo con los exámenes y ya; hay chicos que tienen problemas en los exámenes pero que son buenos en otras cosas y aunque eso represente más trabajo hay que buscar la forma en que la capacidad de ese muchacho se aproveche y se refleje en sus calificaciones."

Por desgracia, todavía existen profesores que, al igual que hace muchos años, no se acercan a las nuevas teorías que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que todavía se apegan al famoso examen final y por si fuera poco de tipo oral.

Profesora 6 *"Lo que yo tomo en cuenta es el trabajo en clase, que me traigan las lecturas, que trabajen sobre eso, yo la calificación final la obtengo de un examen oral e individual de todo el curso."*

Profesor 11 *" En mi clase, la evaluación es el 50% el examen y 50% las actividades que compensen como participaciones, trabajos extras, interpretación de un texto, etc."*

17 sujetos de nuestra muestra (85%) consideran al proceso de evaluación como un proceso continuo, formativo y sumativo.

Profesora 4 *"Yo voy calificando diario, pongo sellos, tomo en cuenta la participación, los trabajos, las tareas, el registro de su tarjeta por la visita al museo y al final de la unidad la evaluación, que en ocasiones la evaluación puede ser por equipo o individual, puede ser un ensayo, e incluso a veces cuando son más que conceptos que me interesa que manejen cantidad de elementos pues el clásico examen o cuando me interesa que ellos expresen su punto de vista, argumenten y debatan, a través de una lluvia de ideas se evalúa o un ensayo."*

Profesor 9 *" La evaluación es un proceso muy complejo que va desde la evaluación formativa hasta la sumativa del trabajo. La formativa es fundamental, consiste, precisamente, en que los alumnos hayan asistido, participado, que le hayan tomado interés a la clase, que tengan sus cuadernos bien y ya después viene lo sumativo, la entrega de trabajos, algunas actividades extra-clase, etc."*

1 profesor (5%) denominó a la evaluación como un proceso indicativo:

Profesor 13 *"Pues mira la evaluación que yo les insisto mucho no es a priori, sino totalmente indicativa, yo lo que observo son modificaciones de conducta, indicativo de que cumpliste y desarrollaste. Calidades es lo que tomamos en cuenta al momento de las calificaciones. Y lo último que prevalece es una calificación. Pero en realidad es que es producto de una talacha gigantesca, los hago trabajar como locos porque hay que exponer hay que tener un seguimiento de apuntes, hay que llevar un memorama, hay que elaborar un crucigrama, hay que hacer unos laberintos, hay que ilustrar todos los temas y hay que trabajar todo el tiempo."*

2 profesores (10%) no reportaron algún concepto teórico de evaluación; pero mencionaron combinar exámenes con actividades para otorgar una calificación:

Profesora 6 *"Lo que yo tomo en cuenta es el trabajo en clase, que me traigan las lecturas, que trabajen sobre eso, yo la calificación final la obtengo de un examen oral e individual de todo el curso."*

Profesor 11 *" En mi clase, la evaluación es el 50% el examen y 50% las actividades que compensen como participaciones, trabajos extras, interpretación de un texto, etc."*

¿Por qué se evalúa, con qué finalidad?

-Se evalúa por exigencia de la institución.

3 profesores (15%) mencionaron que la finalidad de evaluar es para cumplir con las exigencias de la institución de asignar una calificación que se habrá de rendir al término del curso escolar.

Profesora 2 " *Por que de alguna manera tienes que determinar una calificación*"

Profesor 18 " *Es el proceso que nos indica si un alumno es promovido o no a los siguientes niveles*"

Aunque no sólo adquirir una calificación es una obligación, también lo es el cumplir con los objetivos.

1 profesor (5%) reportó lo siguiente:

Profesor 9 " *Para observar si se lograron los objetivos marcados en el programa de estudios y se aprovecharon los recursos*"

- Para conocer el aprovechamiento académico

6 profesores (30%) reportaron que la finalidad de la evaluación es observar, y en ocasiones medir, el aprovechamiento de las clases y todas las actividades realizadas durante el curso por parte de los alumnos, así mismo si los alumnos han mejorado y/o adquirido nuevas habilidades.

Profesora 1 " *Para percibir el grado de comprensión de los alumnos*"

Profesora 4 " *Para ver los avances de los alumnos*"

Profesor 11 " *Para medir las habilidades adquiridas dentro de cada curso*"

Profesor 15 " *Para palpar el aprovechamiento de los alumnos*"

A consecuencia de las habilidades adquiridas, los alumnos sufren varios cambios de actitud y de conducta a lo largo del curso, esto lo reportaron 2 profesores (10%).

Profesora 5 " *Para observar los cambios que han sufrido los alumnos dentro de la transición de lo simple a lo complejo*"

Profesor 17 " *Para comprobar que el aprendizaje está modificando la conducta del alumno*"

- Para reflexionar a sobre la práctica docente y evaluar de manera integral

Hay profesores quienes tienen una concepción de la evaluación en el sentido de no reducirla a recuperar sólo información memorística, ha de servir también para evaluar análisis, juicios e incluso la evaluación se emplea para reflexionar a cerca de la práctica docente.

3 profesores (15%) reportaron que la evaluación la emplean para conocer temas no comprendidos:

Profesora 3 " *Para determinar que puntos no se comprenden*"

Profesora 6 " *Para detectar algunos errores y que áreas tienen dificultad al aprender*"

4 Profesores (20%) reportaron que la evaluación es el reflejo del trabajo docente:

Profesora 8 " *Es observar la influencia de nuestro trabajo en los alumnos*"

Profesor 20 " *Para poder mejorar como maestro*"

1 profesor (5%) reportó que objetivo principal de la evaluación es motivar a los alumnos a mejorar día a día su desempeño escolar.

Profesor 14 *"Es una forma de motivar a los alumnos a aprender"* (Ver gráfica 19)

Gráfica 19 Finalidad del Proceso de Evaluación



1 Por exigencia institucional

2 Para observar el aprovechamiento académico

3 Por evaluar y mejorar la práctica docente

¿Cuáles son las estrategias?

- El examen escrito

Es muy significativo que 14 profesores (75%) continúan empleando el examen escrito dentro del proceso de evaluación aunque al mismo tiempo emplean otras estrategias:

Profesora 2 *"Exámenes, tareas, trabajo, participaciones y cuestionarios"*

Profesor 11 *"Exámenes, participaciones, exposiciones, trabajos extra-clase y ensayos"*

Profesor 20 *"Exámenes, exposiciones, participaciones, ensayos, lectura de comprensión y reportes de visitas de campo"*

Afortunadamente son pocos, 1 profesor (5%) los que toman el examen escrito u oral como único recurso de evaluación.

Profesora 6 *"únicamente exámenes orales y escritos"*

-Hay quienes no se apoyan en exámenes de ningún tipo.

Pocos fueron los profesores que reportaron no utilizar los exámenes dentro de la evaluación, al mismo tiempo, observamos que estos profesores, emplean varias estrategias de evaluación.

1 profesor (5%) reportó emplear como recurso de evaluación los recursos y materiales didácticos que los mismos alumnos elaboran durante el curso:

Profesora 5 *"Empleo los recursos que los mismos alumnos elaboran dentro de su trabajo"*

Dentro de los profesores que no emplean los exámenes en la evaluación, encontramos que existen profesores que toman en cuenta el crecimiento y desenvolvimiento de los alumnos a lo largo del curso, o se apoyan en la modificación de conducta y disponibilidad a los trabajos y actividades durante el curso.

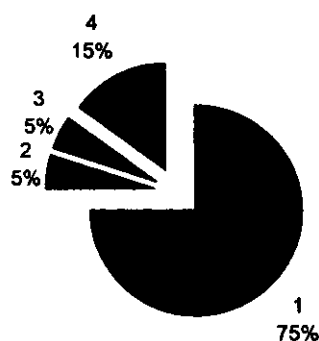
3 profesores (15%) nos comentaron lo siguiente:

Profesor 9 *"El observar a los alumnos durante el semestre, te da cuenta del aprendizaje adquirido"*

Profesor 12 *"La participación de los alumnos y trabajos"*

Profesor 13 *"Observando el crecimiento de los alumnos durante el semestre"* (Ver gráfica 20)

Gráfica 20 Métodos de Evaluación



1 Población que emplea Varios métodos de evaluación.

2 Población que emplea solamente exámenes

3 Población que emplea los recursos que los alumnos realizan

4 Población que emplea la observación

¿Qué priorizan los docentes en la evaluación?

Los profesores tienen una planeación y determinados objetivos a alcanzar, y además hay un control durante el seguimiento del programa escolar, con lo cual se esperaba que el objetivo de la labor docente sea alcanzar los objetivos académicos, pero no es así.

12 profesores (60%) reportaron que la prioridad al evaluar es la participación de los alumnos en clase, lo cual implica que los alumnos realicen trabajos durante la clase, que los alumnos estén interesados en ella lo cual implica la asistencia de los alumnos a las clases.

Profesora 1 *"La participación de los alumnos, la conducta que demuestra el interés de los alumnos y la calidad de los trabajos que entregan."*

Profesora 3 *"La participación de los alumnos y la asistencia a las clases"*

Profesor 20 *"La disponibilidad de los alumnos al trabajo en clase y el interés que los alumnos demuestran ante las actividades"*

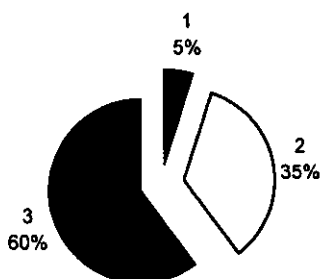
7 profesores (35%) reportaron que su prioridad durante el proceso de evaluación es la actitud de los alumnos y la modificación de conducta que los alumnos sufran a partir del aprendizaje.

Profesora 5 *"El cambio de conducta a partir del aprendizaje y la actitud por parte de los alumnos"*

Un solo profesor (5%) reportó tomar en cuenta algunas habilidades como son el manejo de la temporalidad y espacialidad de los eventos históricos, es decir, que es el único profesor que al evaluar toma en consideración aspectos básicos para la comprensión y manejo del conocimiento histórico.

Profesora B *"Que los alumnos sepan concretizar las ideas basados en la conceptualización y que manejen la temporalidad y espacialidad de los eventos y la comprensión de lecturas"* (Ver gráfica 21)

Gráfica 21 Prioridades Dentro del proceso de Evaluación



1 Población que dentro de la evaluación prioriza habilidades específicas para el manejo y comprensión del conocimiento histórico.

2 Población que dentro de la evaluación prioriza actitud y modificación de conducta

3 Población que dentro de la evaluación prioriza la participación e interés de los alumnos en clase.

¿Cómo comunica la evaluación a los alumnos?

Los profesores manifiestan, como ya es clásico, comentar y explicar el proceso de evaluación al inicio del ciclo escolar, lo cual implica que existan periodos en los que los alumnos no tengan conocimiento de los registros de participación, de calificaciones a trabajos entregados, entre otros, ya que en muchas ocasiones lo importante para los alumnos son los exámenes y todo lo que estos implican.

A este argumento lo apoyan los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas ya que el 95% de la población (19 profesores) reportó comunicar el proceso de evaluación (requisitos) al inicio de cada semestre al mismo tiempo presentan al grupo el plan de estudios, aunque en ocasiones esos requisitos se modifican dependiendo de la disposición que el grupo tenga a lo largo del curso.

Profesora 2 *"Al inicio del semestre se entrega el programa y los requisitos de evaluación"*

Profesor 15 *"Al inicio del semestre se entrega el programa y los requisitos de evaluación los cuales pueden variar durante el semestre dependiendo de la disponibilidad de los alumnos al trabajo"*

Profesor 19 *"Al inicio del semestre se entrega el programa y los requisitos de evaluación, aunque durante el semestre pueden aumentar las actividades de evaluación"*

Lo que es cierto es que estos profesores establecen el proceso de evaluación bajo sus propios criterios, a diferencia de un profesor (5%) quien al inicio del semestre determina junto con los alumnos los requisitos de evaluación:

Profesora 4 *"Al inicio del semestre se entrega el programa y se establece en conjunto una propuesta de evaluación, esto con la finalidad de comprometer a los alumnos a cumplir con los requisitos"*

Es importante mencionar que de nuestra población el 90% (los mismos profesores) son quienes llevan y controlan el registro de actividades y participaciones de los alumnos, lo cual implica, hasta cierto punto, que los alumnos no tengan conocimiento de la evaluación otorgada a su desempeño hasta el final del curso.

Profesor 18 *" En cada una de las unidades, yo tengo mi listita y veo quien llevó trabajo y controlo que calidad tienen los trabajos y eso a la hora de que los alumnos exponen o presentan sus trabajos, me doy cuenta de quien entendió y comprendió, de ser así le pongo una señita para que en su calificación salga bien."*

En cambio el 10% de la población (2 profesores) exponen a los alumnos en cada clase la evaluación otorgada a cada actividad realizada:

Profesor 9 *" Yo voy calificando diario, pongo sellos en los cuadernos y eso me ayuda a que tomen conciencia de su desempeño. Tomo en cuenta la participación, los trabajos, las tareas, el registro de su tarjeta por la visita al museo y al final de la unidad si ésta lo requiere, se refuerza algún tema. En ocasiones la evaluación puede ser por equipo o individual, puede ser un ensayo, e incluso a veces cuando son conceptos lo que me interesa que manejen pues se aplica el clásico examen o cuando me interesa que ellos expresen su punto de vista, argumenten y debatan, a través de una lluvia de ideas se evalúa o un ensayo. La estrategia para evaluar lo determina el número de sellos en promedio que se tengan en el grupo, que quiere decir, que mientras más sellos más fácil será para ellos la estrategia de evaluación e implica que durante las unidades todos trabajen."*

La autoevaluación

El que los alumnos participen en su evaluación, es un tema que manifiesta creencias contrapuestas en el pensamiento didáctico de los profesores. Hay quienes las aceptan, pero también hay quienes debido a la experiencia del manejo de la autoevaluación la rechazan.

Ante la pregunta ¿sus alumnos participan dentro del proceso de evaluación con una autoevaluación? La mayor parte de nuestra población 90% (18 profesores) la rechazó ya que

argumentan, muy comúnmente, que por el número tan grande de alumnos en cada grupo el tiempo no es suficiente para hacer ese tipo de actividades:

Profesora 8 " no participan, mira son tantos alumnos que en ocasiones no te da tiempo de revisar tareas ni trabajos en un solo día y como tengo tantos grupos.... la verdad ni el tiempo ni la actitud de los alumnos se presta para realizar actividades de este tipo"

Profesor 18 " no, la verdad, no, por que abusan de ese tipo de actividades y ni siquiera tienen una mínima idea de lo que implica una autoevaluación, porque no son responsables de sus actos"

Únicamente 2 profesores (10%) reportó la participación de los alumnos en la determinación de la evaluación, pero es importante aclarar que la participación de los alumnos no es propia de una autoevaluación. Lo cual implica que ni siquiera estos 2 profesores manejan adecuadamente el concepto de autoevaluación.

Profesora 2 " claro que si participan, en cada exposición que se hace en la clase, el auditorio, evalúa la participación de los alumnos expositores, ellos adjudican una calificación y yo les doy mi punto de vista al mismo tiempo de que asigno la calificación a las exposiciones realizadas"

Profesor 9 " si participan, los alumnos asignan una calificación al desempeño que tienen en cada clase, así ellos registran en una tarjeta si fue suficiente o no su participación y yo, al final de la clase apruebo ese registro con una firma en cada tarjeta, si no tiene firma, entonces no participó"

Estos mismos profesores comentaron que el beneficio de llevar a cabo la autoevaluación es que los alumnos observan las deficiencias y errores de su desempeño escolar a lo largo del curso.

A pesar de negar la práctica de la autoevaluación, se les cuestionó a los docentes la importancia o los beneficios que ésta otorga a los alumnos. Contrastante con el porcentaje de profesores que lo llevan a cabo, el 80% (16 profesores), de quienes no lo practican, reportaron que la autoevaluación ayuda a los alumnos a adquirir responsabilidad y a tomar conciencia de su desempeño escolar.

2 profesores más (10%), que tampoco emplean la autoevaluación comentaron que esta actividad ayuda a los alumnos a observar la inconsistencia y deficiencias de su trabajo escolar.

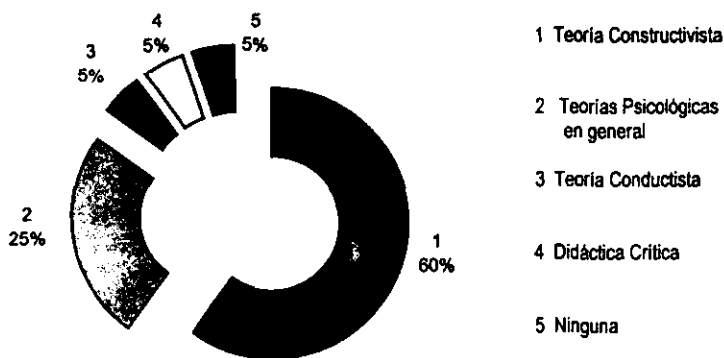
El pensamiento didáctico de los profesores manifiesta teorías, creencias y valores positivos de cómo podría evaluarse, Aunque, penosamente, también se observaron concepciones muy rudimentarias. La evaluación ha de ser una comprensión sobre las intenciones educativas de la institución, de la asignatura, del profesor y de los estudiantes. Evaluar implica indagar el valor educativo de un programa, de sus exigencias y de sus significados. Esto supera el reducir la evaluación a un examen, como un rendir cuentas para los alumnos que alcanzaron a sobrevivir al curso escolar.

Apoyo de Teorías y otras disciplinas a la labor docente

Se cuestionó a los profesores acerca de las teorías que conocen propias de disciplinas como la psicología y la pedagogía en las cuales la labor docente encuentre apoyo o soporte tanto teórico como práctico.

Como anteriormente mencionamos, los profesores encuestados se encuentran en constante capacitación y actualización educativa, muchas de estas actividades se apoyan en disciplinas como la pedagogía, la psicología y teorías como el constructivismo, este último fue el mayormente nombrado en nuestra encuesta. Ya que el 60% (12 profesores) reportaron apoyarse en esta teoría con el fin de mejorar la docencia. 5 profesores (25%) reportó apoyarse en la psicología, pero pocos fueron específicos, 2 profesores mencionaron apoyarse en teorías de psicólogos como Freud y Piaget con las etapas de maduración, ya que mencionaron aportan mucho entendimiento y comprensión dentro de la relación alumno-profesor. Un profesor (5%) reportó apoyarse en el conductismo, teoría la con la cual los docentes conducen a los alumnos dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, un profesor más (5%) reportó apoyarse en la didáctica crítica, y sólo un profesor (5%) reportó no apoyarse en ninguna teoría o disciplina. (Ver gráfica 22)

Gráfica 22 Teorías y enfoques adicionales



Es importante mencionar que de las características de las teorías en que los docentes se apoyan no fueron muy explícitas, es decir, los principios en que los profesores se apoyan no son muy claros o son muy poco explicativos, lo cual habla, al igual de las posturas teóricas antes reportadas, de un bajo conocimiento o manejo de estos principios teóricos; de la teoría constructivista los principios mencionados son muy limitados.

-Teoría Constructivista.

Profesora 4: " Yo encuentro mucha riqueza en el constructivismo, porque los muchachos construyen su conocimiento, construyen sus habilidades, las revalidan, las amplían y sobre todo se enriquecen en sus valores."

Profesora 7 *"Lo más importante para mi es generar la motivación en los alumnos, el lograr un conocimiento significativo y detectar y eliminar errores durante el curso."*

Profesor 9 *"La pedagogía constructivista me ha ayudado a mejorar mi desempeño y en muchas ocasiones he tratado de usar varias actividades para que el alumno pueda mejorar y tome conciencia y esté atento a las actividades"*

- Teoría conductista.

Profesora 6 *"Mira el constructivismo ahorita es una moda, la verdad yo me apoyo en el conductismo que es la forma en que conduces al alumno dentro del aprendizaje"*

-Teorías Psicológicas.

Profesora 5 *" Me encanta y me apoyo mucho en el proceso de madurez de los niños en todas las etapas así como lo utiliza Piaget. Yo a los muchachos les meto toda la teoría piagetiana para que vean toda su transformación de púber a adolescentes a adultos,etc."*

Profesor 20 *"Mira la psicología me ayuda a entenderlos como jóvenes, en particular con Piaget"*

-Ninguna teoría.

Profesor 12 *"Mira, yo la verdad no me apoyo en ninguna, más sin embargo, por la convivencia de los chavos, la tienes que hacer de todo, de papá, de amigo hasta de psicólogo porque nunca nos enseñaron a contestarle a un chavo agresivo al que le contestas con agresión y nunca terminamos no?"*

Conclusiones

El estudio y la comprensión del pensamiento del profesor no es solamente un elemento más de los aspectos que ayudan a comprender la práctica educativa. La importancia del pensamiento del profesor es grande, porque está presente de manera explícita o implícita en cada uno de los elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los profesores asignan diferentes significaciones y sentidos del por qué son docentes; tienen concepciones diversas sobre su desarrollo profesional; planifican su trabajo con diversos criterios, de lo que resulta que priorizan de manera distinta cómo y qué enseñar, los criterios para decidir qué actividades y qué tipo de relación establecer con los estudiantes no siempre son fieles a las que avalan las instituciones educativas; tienen nociones y expectativas de los estudiantes, no necesariamente iguales a las de otros profesores; y entre otros aspectos, tienen teorías y creencias distintas de qué es evaluar, cuándo, cómo y por qué evaluar.

El pensamiento docente, considerado como el cúmulo de teorías, creencias, supuestos, valores, entre otros, es el marco de referencia que el docente usa para explicar, significar y dar sentido a su práctica. Si tomamos en consideración ese marco de referencia estamos en el camino adecuado para comprender mejor porque aciertan o fallan las propuestas novedosas de las instituciones, por qué las prácticas docentes son diferentes entre ellos o incluso opuestas a las que las autoridades creen como las más acertadas. Un hecho relevante de nuestro trabajo evidencia que los docentes tienen conocimientos vagos, representaciones confusas de las aportaciones teóricas que tanto la pedagogía como la psicología han suministrado para mejorar las condiciones y situaciones de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Monroy (1998) menciona que los profesores con esta información manifiestan en su práctica un constructivismo ingenuo y que tienen concepciones de sentido común sobre la práctica educativa. Esta sección de conclusiones está hecha desde la postura constructivista del aprendizaje. La intención es suministrar principios teóricos que aprovisionen a los profesores para una reflexión más certera de sus representaciones, creencias y valores. Analizar la práctica docente de mejor manera, y dotarlos de un marco referencial más rico para pensar el trabajo docente, eventualmente puede conducirlos a acciones con mayor sentido y significado.

Los Profesores.

Las condiciones laborales de los docentes no son las más adecuadas para propiciar un clima de trabajo que conduzca a prácticas educativas de calidad. La antigüedad laboral en la mayoría de los docentes es extensa. El promedio laboral de nuestra muestra es de 15.3 años, con esto supondríamos que los nombramientos laborales son altos, pero no es así, 15 profesores de nuestra muestra (75%) son profesores de Asignatura. Únicamente 5 profesores (25%) son profesores de Carrera y ninguno de ellos pertenece a la categoría más alta. Con esto, podemos hablar, hasta cierto punto, de una

falta de motivación por parte de los profesores ante el trabajo por no poder acceder a categorías más altas, ya que en ocasiones, la institución no tiene a disposición mejores plazas y condiciones laborales.

Lo que es cierto es que en las actuales condiciones que fija el Estatuto del Personal Académico, se contemplan requisitos, en los cuales no basta el número de años de trabajo cumplidos, sino que considera otros elementos como son por ejemplo, el tener estudios de postgrado, participar en equipos de trabajo, realizar publicaciones, entre otros que se estipulan en el protocolo de equivalencias que de alguna manera ayuda a la promoción de los profesores..

Es importante mencionar, en relación a nuestra muestra, que un considerado número de profesores solamente se dedican a la docencia dentro del colegio, un profesor tiene práctica docente en colegios particulares y dos profesoras pertenecen a grupos de investigación fuera de la Universidad. Esto nos habla de un notorio interés por pertenecer al colegio ó incluso, a la institución, ya que no todos ellos tienen un nombramiento laboral de tiempo completo y podrían emplear tiempo libre en otras actividades; ya que 9 profesores tienen una formación inicial en disciplinas que les permite otro tipo de labor profesional, por ejemplo, el caso de contaduría y sociología.

El Número excesivo de estudiantes que intentan atender hace difícil el aprendizaje. A pesar del esfuerzo supuesto de los docentes, la reprobación y la deserción de alumnos es muy alta. El número excesivo de alumnos en los grupos es un factor de molestia para los profesores, también tiene implicaciones en la calidad de enseñanza, en la cantidad de ayuda que se ofrece a los estudiantes para conducirlos hacia la construcción del aprendizaje, lo cual, en cierto momento, puede vincularse a los altos índices de reprobación y deserción de alumnos.

11 profesores de nuestra investigación reportaron que eligieron ser docentes con el propósito de ayudar a otros, por gusto a la profesión o por vocación. Algunos resultados de análisis sobre este tipo de pregunta, señalan que los profesores tienden a dar buenas respuestas y a hablar de la función moralizadora que se pide y espera del profesor. Es difícil que se elija a la docencia por gusto, cuando es una profesión devaluada socialmente, no siempre remunerada de manera pertinente y en la mayoría de los casos, con poblaciones excesivos de estudiantes y con un abrumador trabajo extraescolar, a esto lo apoyan comentarios de nuestra población los cuales indican que eligieron la docencia por ser la única actividad para laborar, aparte de la investigación a la que es muy difícil ingresar ó por casualidad. Estas conclusiones son similares a los de estudios anteriores sobre el pensamiento del profesor citados en el marco teórico.

En cuanto a la **Formación Inicial**, es cierto que todos los profesores cuentan con estudios universitarios, pero sólo 11 profesores han hecho sus estudios precisamente en Historia; los 9 profesores restantes tienen una formación en contaduría, sociología, ciencias políticas y en relaciones internacionales. En el Colegio de Ciencias y Humanidades los

profesores que provengan de diferentes profesiones de las ciencias sociales pueden ser docentes de historia, con el sólo requisito de cubrir el perfil profesiográfico, el problema es la diversidad de enfoques con los que se dan los conocimientos. Monroy (1998) menciona que tanto en el nivel de educación media superior como en el de educación superior el requisito de admisión a la docencia que prepondera es que el personal cuente con conocimientos universitarios afines a la disciplina que va a impartir. Esto es una debilidad del sistema educativo, ya que la formación inicial no prepara a los estudiantes para la docencia, no cuentan con conocimientos pedagógicos ni psicológicos, y sin embargo son contratados para ejercer actividades docentes.

Ante esta necesidad el Colegio de Ciencias y Humanidades, actualmente, realiza programas de apoyo, desarrollo y formación de docentes con poca experiencia o docentes de nuevo ingreso a la institución, un ejemplo de esto es el PROFORED (Programa de formación docente) aunque este programa se imparte al mismo tiempo que los docentes jóvenes tienen grupos a su cargo. Lo recomendable es que este tipo de apoyo a la docencia se de antes de que los nuevos profesores asuman la responsabilidad de conducir personas hacia la construcción del aprendizaje.

Desarrollo Profesional

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación 19 profesores de nuestra población han tenido y aprovechado espacios de desarrollo profesional a través de cursos, programas y/o talleres, lo que es importante resaltar es que estas actividades se desarrollan en escuelas ó dependencias pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México e incluso, muchos de estos se han realizado en el mismo CCH Vallejo, lo cual indica que, a diferencia de otras investigaciones, (Monroy, 1998) la Universidad Nacional se propone y se preocupa por la capacitación y actualización de el personal docente.

Los cursos y talleres que se mencionan haber tomado, ofrecen recursos y métodos didácticas para la enseñanza. No se puede decir que estos son específicos para el área de historia, ya que por lo reportado por nuestra población, estos cursos de formación docente son a nivel general, es decir, estos cursos son impartidos tanto para historiadores, contadores, psicólogos, biólogos, etc, todo docente del colegio.

Sabemos que las condiciones institucionales no son las más adecuadas para nuestra recomendación, pero sería interesante realizar cursos específicos para las áreas de enseñanza en el colegio, es decir, realizar talleres de manejo de recursos y métodos didácticos específicos de la historia, de alguna manera enriquecería la calidad del proceso de enseñanza y del aprovechamiento de materiales.

Es importante reconocer la disponibilidad que los profesores presentan hacia la asistencia a espacios que les permita mejorar su desarrollo profesional, pero los motivos de asistencia bien pueden ser para acumular puntos que les permita promocionarse a

mejores puestos laborales, no podemos pensar que todos asistan con la intención de alentar e implementar cambios educativos. No podemos pensar tampoco, que la asistencia a tales eventos responda a las necesidades cotidianas del salón de clase, ni mucho menos que propicie reflexiones sobre su pensamiento didáctico. De acuerdo con los datos de nuestra investigación, los profesores dan cuenta de que algunos cursos son valiosos, pero también indican que no se pueden implementar los contenidos debido a que no corresponden a las necesidades reales que existen en el aula. La asistencia a los cursos parte del supuesto de que no basta con el conocimiento para que las intenciones y los valores de los docentes se transformen y de manera automática cambien sus acciones y sus actitudes en la vida cotidiana en el aula. Las propuestas de diversos pedagogos y psicólogos pueden ser valiosas, pero el problema no se reduce a los contenidos, sino al modo como se desarrolla la temática, dejando de lado la construcción de habilidades de pensamiento, y de actitudes ante el compromiso educativo.

La recomendación para este punto es que se tengan espacios en que los docentes adquieran principios teóricos y elementos prácticos que les permitan una reflexión más certera de sus representaciones, de sus creencias y actitudes, y puedan dotarlos de un marco referencial más rico para pensar su trabajo docente, que eventualmente lo conduzca a acciones con mayor sentido y significado. Este tipo de actividades tienen que ser colegiadas, permanentes y ligados a los problemas reales de la docencia.

La Experiencia Docente

Los resultados de nuestro trabajo evidencian que la experiencia práctica y la reflexión de esa práctica, contribuye a generar cambios en la forma, el contenido y la finalidad de enseñar. El situarse como práctico reflexivo, permite a los profesores darse cuenta de las necesidades que se tienen en la práctica docente, lo que los impulsa a generar diferentes actividades para los estudiantes y también a generar cambios en los procesos de planeación, enseñanza y evaluación. La experiencia, mencionó un profesor, le ha ayudado a modificar, mejorar y a suplir métodos didácticos así como también a establecer un proceso de enseñanza democrático tanto para el grupo como para él mismo, ya que ha mejorado la comunicación y la relación cotidiana entre profesor y alumnos, lo que le permite resolver problemas y tomar decisiones cada vez más acertadas; y entre otros aspectos, el alumno es más activo en el aprendizaje. A través de la experiencia se han eliminado esquemas rígidos de la enseñanza, se han dado cuenta que la construcción del conocimiento es a partir de los estudiantes, y se han cuestionado supuestos, por ejemplo, que a los estudiantes les interese obligadamente lo que al profesor le interesa.

Se realizan cursos de formación docente con el objetivo de elevar la calidad de la práctica docente y a consecuencia de esto, elevar la calidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Pero poco se logra, ya que, más bien es la experiencia lo que hace modificaciones y mejoras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que más les molesta

Además de la cantidad exagerada de alumnos que tienen que atender, la carencia de apoyo de materiales e instrumentos son los aspectos que molestan. Las respuestas que dieron los profesores sobre su malestar laboral, no coinciden con resultados de investigaciones previas en donde el aspecto salarial aparece de manera reiterada en los primeros lugares de insatisfacción. También mencionan malestares relacionados con los alumnos, porque a éstos no les interesa la escuela o porque no consiguen cumplir con los objetivos académicos ó como lograr que los alumnos se presenten motivados hacia el aprendizaje. La representación de una profesora manifiesta que el número excesivo de alumnos le impide atender a cada uno de ellos como se debiera , ya que si pudiera hacerlo, le daría a cada alumno una mejor opción para solucionar los problemas que tienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de dar un mayor sentido positivo a su práctica docente.

Lo que más les satisface

Algunos de los aspectos que más satisfacen a los profesores son el sentir que cumplen con su trabajo y que sus esfuerzos son reconocidos por sus estudiantes, no sólo al término del semestre sino muchos años después. Algunos profesores manifestaron su agrado hacia la visita de ex-alumnos, muchos de ellos de varias generaciones atrás, únicamente para saludarlos o cuando en algún transporte público los muchachos se acercan a ellos e intercambian algunas palabras de gratitud o incluso cuando se les informa que sus ex - alumnos se acuerdan de ellos por algún consejo que les dieron. Lo más satisfactorio para algunos de los profesores son las manifestaciones de autonomía y seguridad que ven en sus alumnos; cuando consiguen que los alumnos participen y realicen actividades no solicitadas por el profesor.

Fundamento teórico psicológico y pedagógico

Los resultados ofrecen respuestas significativas, ya que se evidencia el vago conocimiento de soportes psicológicos y pedagógicos para la práctica educativa. Las representaciones docentes manifiestan la carencia de algunos principios teóricos potentes sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre las formas de planeación y de evaluación; los profesores señalan su bajo conocimiento en cuanto a las metodologías, a las relaciones entre profesor y alumno, a las estrategias grupales, al manejo de habilidades para la ayuda y el ajuste del apoyo en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Difícilmente se encuentran posturas teóricas que vigoricen sus representaciones sobre la individualización de la enseñanza; con relación a la atención de la diversidad de necesidades; respecto a la creación de intereses y motivaciones de los estudiantes; sobre la conveniencia de un aprendizaje significativo y entre otros, sobre la trascendencia del papel del profesor.

Con esto nos damos cuenta de que no basta enseñar en los cursos de formación, es preciso propiciar, impulsar y atestiguar el aprendizaje en los participantes. No basta saberse experto en contenidos de formación docente, es preciso considerar las representaciones, las teorías, las creencias de los profesores y valorar cómo reestructuran, enriquecen y reorganizan su marco de referencia y sus actitudes ante las prácticas educativas. No basta cumplir con las expectativas de la institución, habrá que tomar en cuenta las expectativas de los docentes. Es difícil que los profesores asuman un cambio con calidad en su trabajo, si a pesar de haber asistido a varios cursos y talleres," indican que han oído hablar de un Piaget o que tienen conocimiento de las redes conceptuales pero no tienen idea de cómo aplicarlas o que han leído a Díaz Barriga y por lo tanto tienen idea muy vaga de sus propuestas." Tal como lo plantea Monroy (1998, p. 186)

Posturas Teóricas

Un número significativo de los profesores entrevistados mencionan que se adhieren a la postura teórica marxista para interpretar las ciencias sociales. La mayoría de ellos fueron formados en los años sesenta y setenta, época en la que esta corriente era el eje rector de la enseñanza en las ciencias sociales dentro de un clima cultural y social en que las posiciones de izquierda y derecha estaban más definidas.

En este aspecto resaltamos dos resultados significativos. Por un lado observamos cómo las representaciones docentes fueron cambiando a través del tiempo desde una postura teórica marxista un tanto dogmática, hacia la apertura de otras formas de interpretar las ciencias sociales, como la postura teórica de la escuela de los Annales. Pocos fueron los docentes que mencionaron esta corriente, pero resaltaron que ésta no reduce la interpretación de la historia a la economía, más bien contempla aspectos culturales, sociales y políticos; comentan que posibilita, también, la interpretación de la historia total, y que contempla el estudio de las mentalidades y de la cotidianeidad de los eventos históricos. Al igual que el marxismo el "ser ecléctico" resaltó en los resultados obtenidos, ya que los profesores mencionaron que el ser ecléctico les permite desarrollarse laboralmente de forma más completa ya que retoman y manejan todas las teorías sin contraponerlas o negarlas y que a los alumnos les muestran la variedad de posturas teóricas existentes mostrando así los diversos puntos de vista de la historia. Fue notable, que al momento de entrevistar a los profesores, no ofrecieron una descripción detallada de en qué consisten las corrientes de interpretación de la Historia a la que mencionaron adherirse.

La Planeación

Los estudios sobre el pensamiento didáctico docente nos apoyan para comprender la gama de teorías, creencias y valores en el aspecto de convertir una idea sobre qué hacer, cómo hacerla y cuándo hacerla. Nuestros resultados muestran una planeación creciente, flexible ya que la institución lo ha permitido al brindar líneas de acción y un amplio margen para que cada docente especifique los contenidos y la secuencia

de los mismos. Aunque como consecuencia a esto, se muestren deficiencias y una gran diversidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Dentro de nuestra investigación, los profesores reportaron llevar una planeación sistematizada, cuando con los datos obtenidos encontramos una planeación abierta y flexible, ya que, según lo reportado por los profesores, basan el proceso de planeación en el conocimiento previo de los alumnos, en los tiempos reales de clases y en las actividades que quieren realizar durante el ciclo escolar. Lo anterior refleja claramente que el programa de estudios no es el elemento rector de la planeación de las actividades académicas; ante este punto, nos dimos la tarea de echar un vistazo al actual programa de estudios del área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades y lo que encontramos fue lo siguiente:

Detalladamente, observamos los programas de Historia Universal II e Historia de México II, asignaturas que al momento de entrevistar a los profesores, se llevaba a cabo en la práctica docente.

En Historia Universal II (segundo semestre), encontramos un programa que contempla el periodo que va desde 1870 hasta nuestros días. El objetivo fundamental del programa es que el alumno entienda la historia del mundo contemporáneo como un proceso que está señalando las perspectivas de la humanidad en los umbrales del siglo XXI. Esto a través de un contenido de cuatro unidades, cada unidad se planea en 16 horas (cuando el tiempo de clase real es de 2 horas, dos veces a la semana). Los contenidos de unidades se subdividen en 4, cada división tiene de 3 a 4 temáticas distintas, cada temática presenta el objetivo educativo a alcanzar y las estrategias de enseñanza-aprendizaje sugeridas para el profesor, como son: lecturas, investigación bibliográfica, análisis de textos, exposiciones orales, ensayos, cuadros sinópticos, mesas redondas, proyección de películas concretas del tema y un cuestionario que será resuelto por los alumnos. Así mismo encontramos bibliografías recomendadas para profesores y alumnos.

Tomando en cuenta, por ejemplo, los tiempos propuestos en el programa de historia universal II para desarrollar la unidad I, encontramos que se propone un tiempo total de 16 horas para cubrir los temas marcados, este tiempo se cumplirá, siempre y cuando se realizaran las actividades y se revisaran únicamente la bibliografía sugerida en el plan de estudios y también se destinara el tiempo marcado en clase para resolver dudas y escuchar comentarios por parte de los alumnos. El tiempo total para cubrir todas las unidades de este programa es de 64 horas por semestre, lo cual nos habla de 32 clases por semestre con 2 horas cada clase.

¿Será posible que en una sesión de 2 horas, un profesor realice la introducción de un tema a un grupo no menor a 40 alumnos, los alumnos analicen un texto (que puede ser como tarea), resuelvan un cuestionario y observen un video para después cerrar la clase con una mesa redonda?

En 1995, el Colegio de Ciencias y Humanidades hizo modificaciones a sus programas educativos, actualmente las problemáticas reales de los salones de clase han rebasado a los programas educativos, a tal grado que éstos se emplean como el listado de temas a enseñar por parte de los docentes. Es importante determinar las verdaderas problemáticas tanto psicológicas como pedagógicas dentro de un salón de clases al momento de realizar cambios o una nueva estructuración a los programas de estudio ya que como se detectó en esta investigación, los profesores quienes se encuentran en medio de la institución y de los alumnos están bombardeados de diversas presiones ante su labor, una institución a la cual se le demanda un ingreso estudiantil que rebasa las condiciones físicas que se tienen, la institución solicita la aplicación del programa de estudios, un programa que no visualiza los obstáculos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que recomienda el uso de recursos y bibliografía poco atractivos para los alumnos, un programa que no toma en cuenta el tiempo real de clase y que exige la adquisición de habilidades académicas en las que los alumnos no presentan el más mínimo interés. Y por otro lado la presión de los alumnos, alumnos que demandan un proceso de enseñanza-aprendizaje atractivo, que en ocasiones, les llame la atención a las actividades académicas a tal grado que se eviten los altos índices de deserción y reprobación, que hasta cierto periodo, también es responsabilidad del profesor, alumnos que reniegan y carecen de la habilidad de lectura y comprensión de textos (actividad que es marcadamente recomendada por el programa de estudios), entre otros problemas. Problemas que hasta el momento se han detectado en la planeación ó programa operativo de cada docente.

Detectamos problemas como: huecos en los conocimientos, poca, o en ocasiones, nula habilidad de relación del conocimiento histórico, poca habilidad del manejo de recursos didácticos específicos de la historia hasta grandes errores en la información adquirida en cursos anteriores han exigido a los profesores retomar el conocimiento previo de los alumnos al inicio del periodo académico. Esto es un resultado mostrado por nuestros datos, ya que 17 profesores de nuestra población mencionaron que al inicio de cada ciclo escolar retoman el conocimiento previo de sus grupos para conocer las condiciones académicas con las que los alumnos llegan a sus manos y así eliminar o replantear algunos temas del programa de estudios para no perder tiempo. El retomar el conocimiento previo no sólo implica aplicar un examen diagnóstico al grupo al inicio de cada periodo escolar, los profesores reportaron que dentro de las formas de retomar este conocimiento están la lluvia de ideas, la cátedra y en ocasiones simples preguntas al inicio de cada unidad les dan un indicio de los conocimientos del grupo hacia los temas anteriormente revisados.

Algunos profesores manifestaron que el conocimiento previo de los estudiantes obstaculiza el aprendizaje. Ya que según los profesores, los alumnos no traen nada estructurado, no tienen idea de cómo hacer relaciones, los alumnos de nuevo ingreso al colegio solamente memorizan información. De manera específica para el aprendizaje del conocimiento histórico, se refieren a que los estudiantes traen una visión tradicional de la historia, traen la idea de una historia de héroes y villanos, llegan con la idea de que los contenidos de la historia se reducen a fechas, destacadamente, los alumnos de nuevo ingreso.

Los problemas que mencionaron los profesores hacen necesaria la práctica de la planeación abierta porque ésta posibilita hacer cambios de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Esto nos habla, nuevamente, de una diversidad en las formas de guiar el proceso de enseñanza de nuestra población, lo cual puede repercutir, en la calidad de conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos.

La planeación que no toma en cuenta a los estudiantes, dificulta los aprendizajes significativos, por lo que habrá necesidad de hacer cambios didácticos. Cambios que en ocasiones no son los más adecuados, por ejemplo, encontramos que algunos profesores basan el proceso de planeación totalmente en las necesidades del grupo, lo cual significa que cuando un profesor planea trabajo colectivo, si los alumnos no quieren o no saben trabajar en equipo, los profesores modifican las actividades planeadas, quizá una decisión más pertinente sea enfrentar este tipo de actitudes como un reto y enseñarlos a trabajar en equipo.

Habilidades para la comprensión del conocimiento histórico

Para nosotros era importante, al comienzo de esta investigación, el conocer las exigencias que los profesores tienen para los alumnos al momento de enfrentarse al conocimiento histórico. Nos referimos a las características cognitivas de los estudiantes, las expectativas de los profesores son muy desalentadoras, nuestros resultados manifiestan que todos los profesores requieren de la comprensión de lectura, análisis e interpretación de textos para que los alumnos adquieran este conocimiento. Esperando que la respuesta a esta pregunta nos llevara a habilidades específicas del conocimiento histórico como pudieran ser pensamiento crítico ó el relativismo histórico. Solamente una profesora se refirió a este tipo de habilidades manifestando que lo más importante para su práctica docente es que el alumno se pueda ubicar en el tiempo y en el espacio de cada uno de los eventos históricos ya que con esta relación el alumno puede comprender los motivos y consecuencias de hechos históricos, lo cual lo puede llevar a la explicación de la actual situación mundial.

Ante este panorama se sugiere desarrollar todo tipo de habilidades para el estudio y específicamente aquellas que son propias para comprender el conocimiento social, mejor sería aún, desde los niveles de educación básicos.

Proceso de enseñanza

Se solicitó a los profesores de nuestra investigación se nos explicara la forma en cómo imparten el conocimiento histórico; encontramos una gran diversidad de métodos de enseñanza, desde profesores que se basan totalmente en lecturas hasta profesores quienes aplican una gran diversidad de actividades experienciales dentro de su práctica docente. Con los resultados obtenidos encontramos que la cátedra está perdiendo importancia para los docentes al igual que las exposiciones por parte de los alumnos,

estrategias que exigen a los profesores y alumnos un gran esfuerzo tanto físico como cognitivo.

Métodos de enseñanza

Actualmente, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se emplea una gran diversidad de recursos didácticos. Los resultados obtenidos reflejan que los más empleados son los recursos audiovisuales así como las actividades experienciales, los cuales, según reportaron los profesores son los más atractivos para los alumnos. Los recursos didácticos más empleados son: el video, documentales, líneas del tiempo, visitas a museos, mapas geográficos y obras de teatro. Aunque un número considerable de profesores reportaron que lo más adecuado para un aprendizaje significativo es la combinación de todos los recursos y materiales que se tengan.

Los recursos didácticos que exigen reflexión y mayor esfuerzo tanto físico como cognitivo por parte de los alumnos, que también son comúnmente empleados, aunque no registran el mismo resultado son: la lectura, investigación bibliográfica, ensayos, cuadros sinópticos, exposiciones, fichas de trabajo y lluvia de ideas. Estos recursos, según los profesores, son recursos muy importantes ya que propician en el alumno una mayor comprensión y manejo del conocimiento pero, según su opinión, son recursos que no son atractivos para los estudiantes.

En este momento es de suma importancia resaltar la contradicción encontrada en nuestros resultados al referirnos a los recursos empleados dentro de la labor docente y las habilidades que los profesores requieren por parte de los alumnos, como podemos observar, encontramos que dentro de los recursos más empleados son los recursos audiovisuales, el 100% de nuestra población los emplea y son reportados como los más adecuados para obtener la atención de los alumnos, en contraste con las habilidades requeridas ya que los profesores requieren de una comprensión y la interpretación de textos, cuando lo que los mismos profesores propician es la sustitución de los libros por una videocassettera y un video, cuando están cambiando la cátedra y la investigación bibliográfica por visitas a museos y muy pocas, (por las condiciones de los alumnos) visitas a obras de teatro y lugares históricos.

Es de suma importancia que las próximas investigaciones indaguen sobre esto; Más aún si se indagara el pensamiento docente y la opinión de los alumnos y se realizaran observaciones o registros del empleo de recursos didácticos, ya que esto podría determinar o propiciar el uso de recursos diversos. Los mismos profesores tienen el conocimiento de los que los alumnos de CCH de nuevo ingreso no tienen la cultura o habilidad de la lectura y ellos tampoco la difunden porque los recursos, según ellos, atractivos están alejados de cualquier recurso impreso. Lo anterior sería un excelente reto para los docentes de todos los niveles educativos, acercar al alumno a la lectura y no evadir este problema con otros recursos, que en ocasiones ellos mismos elaboran o actualizan.

Elaboración y selección de recursos didácticos

Con excepción de una profesora los profesores participantes en nuestra investigación participan en equipos de trabajo pertenecientes al área de historia del CCH Vallejo, todos estos con el mismo objetivo, mejorar el proceso de enseñanza. Algunos equipos realizan revisiones al actual programa de estudios, otros actualizan y/o mejoran materiales ó proponen actividades complementarias y otros más realizan publicaciones en el colegio basados en información de investigaciones recientes.

Dentro de la práctica docente, individualmente, los profesores toman gran parte de su tiempo para seleccionar los materiales que emplearán en sus clases, todos ellos basan esta selección en criterios como: información breve, precisa y actualizada, lenguaje comprensible para los alumnos, que cumplan con los objetivos señalados en el programa de estudios y que sean atractivos y accesibles tanto para los profesores como para los alumnos. Lo anterior refleja el interés por parte de los profesores, para que su práctica sea cada vez más enriquecedora y tenga una mayor calidad, ya que si los profesores no dedicaran tiempo en la selección de estos materiales, se estaría hablando del empleo de materiales totalmente sugeridos en el programa de estudios, muchos de los cuales no son actuales contienen información sumamente pesada y poco digerible para los alumnos, lo cual impediría aún más la adquisición de cualquier tipo de conocimiento.

Pocos son los profesores que elaboran los materiales para sus clases, ya que por lo general, los materiales elaborados, son parte del trabajo en equipo que los docentes tienen. Estamos hablando de publicaciones, videos, textos, antologías, etc. ya que los materiales elaborados, más comúnmente, por los profesores y que se emplean en las clases son por ejemplo, líneas del tiempo, juegos, mapas geográficos, mapas conceptuales, etc. es decir, recursos de relativa fácil elaboración.

La evaluación

Es difícil encontrar en los profesores que conceptualicen a la evaluación como un instrumento para nutrir la reflexión y la discusión que permita comprender de mejor manera las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación, proceso presentado a los alumnos al inicio de cada ciclo escolar, según reportan los profesores, no es tan sencillo de llevar a cabo. Muchos evalúan de manera global y continua; muy pocos mencionan que evalúan en primer lugar, por exigencia institucional, lo que convierte al proceso de evaluación en un rendir cuentas a la institución a través de una calificación. El excesivo número de alumnos por grupo en ocasiones exige a los profesores evaluar a través de exámenes objetivos. También es cierto que ante la posibilidad de evaluar a todos los estudiantes, los profesores del CCH exentan (como lo señala el reglamento) del examen final o evalúan a través de equipos de trabajo. Este proceso de evaluación, se muestra a los alumnos al inicio de cada ciclo escolar, este proceso también puede variar, según reportan los profesores, dependiendo de la disponibilidad de los alumnos durante el proceso de enseñanza, esta manifestación nos invita a pensar que en ocasiones la evaluación pueda ser

utilizada para amenazar a los estudiantes o como instrumento de poder. Tal cual manifestó una profesora, que " para evaluar no hay más que exámenes finales y de forma oral."

Las representaciones más significativas aluden a que conciben la evaluación como una herramienta válida para tomar decisiones que mejoren la enseñanza, evitando así cometer los mismos errores en cursos futuros. El uso de la evaluación que muchos de los profesores realizan es la observación del cambio de conducta y actitud que los alumnos sufren a partir del proceso de aprendizaje. La mayoría de nuestros profesores mencionan que la finalidad del proceso de evaluación es observar el aprendizaje de los alumnos a partir de la modificación de conducta y actitud que sufren los alumnos desde el inicio hasta la culminación del curso académico.

En cuanto a las estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación, los datos manifestados por los profesores reflejan, que los exámenes, poco a poco van perdiendo credibilidad en cuanto a que sean el mejor instrumento de medición del conocimiento del alumno. Los resultados obtenidos en nuestra investigación determinan, que aunque el 100% de nuestra población los reportó como un instrumento más de evaluación, los exámenes son empleados en conjunto con otras estrategias o instrumentos. El trabajo diario, tareas, los trabajos a entregar como: ensayos, reportes, fichas de trabajo, exposiciones, pero sobre todo la participación de los alumnos durante las clases son algunos de los instrumentos y estrategias de evaluación junto con los exámenes y la observación de los profesores de la actitud y conducta de los alumnos (elementos prioritarios). Es de suma importancia recalcar que el manejo de todas las formas de evaluación son exclusivas del profesor, ya que sólo ellos llevan el control, registro y calificación de estas actividades.

En cuanto a la participación de los estudiantes en su evaluación (autoevaluación) hay posturas muy similares. 18 profesores mencionaron que no realizan actividades de este tipo por el número tan grande de alumnos en los grupos y porque no tienen la capacidad de hacer esta actividad por la falta de compromiso y por que los alumnos carecen de madurez para hacerse responsables de sus actos. Sólo dos profesores reportaron emplear la autoevaluación, pero al momento de preguntar cómo la llevan a cabo, nos dimos cuenta que el concepto autoevaluación no es desarrollado adecuadamente, de hecho , podemos decir que no existe autoevaluación. Ya que por lo mencionado, los alumnos únicamente adjudican una calificación numérica a los trabajos de otros compañeros como son las exposiciones. Esto nos habla de un total desconocimiento del concepto y manejo de la autoevaluación y ante esto, es mejor que no se lleve a cabo dentro de la práctica docente.

El análisis de la evaluación también debe conducirnos a reflexionar sobre el tipo de objetivos propuestos a través del semestre escolar. Hasta ahora enfatizan el aprendizaje de conocimientos como la observación de modificaciones de conducta, actitud y el manejo de información por parte de los alumnos. Lo que es importante es que gracias a las actividades cotidianas y al apoyo de la observación la evaluación poco a poco se ha convertido en un proceso permanente, aunque hasta la fecha no es suficiente. Esto significa también un reto ya que la

cantidad exagerada de alumnos y la excesiva carga de trabajo para los docentes, no permite un seguimiento personalizado del avance de los estudiantes.

Síntesis

El análisis de los resultados permite ver que los docentes superficialmente consideran que habrán de ofrecer ayuda a los verdaderos artífices del aprendizaje: los estudiantes. Escasamente se observan representaciones, en donde ellos como expertos en la docencia, ofrezcan apoyo para que se produzca una aproximación entre los significados que intentan que construyan los alumnos y los significados que representan los contenidos escolares que él enseña.

Los profesores son los únicos que pueden tener en cuenta las características particulares de sus alumnos y no se trata de que sean meros aplicadores de lo que los otros han decidido. Habrán de tener espacios para reflexionar y contestar a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar, cuándo planear y evaluar para beneficio de cada uno de sus estudiantes. Esto es un reto difícil para los profesores, porque carecen de conocimientos sólidos y estructurados que se fundamenten en alguna postura psicológica o pedagógica. Implícitamente consideran que para enseñar basta con conocer la disciplina, y no puede ser de otro modo, porque es la única exigencia que las instituciones piden para ser supuestamente profesionales de la docencia. La realidad es que se inician por casualidad o como aficionados de la docencia.

La experiencia laboral, más que los cursos de desarrollo profesional que ofrece la institución, es lo que ha hecho posible, en los profesores de esta investigación, superar algunas deficiencias en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

De acuerdo con los objetivos iniciales de nuestro trabajo, consideramos que hemos indagado el pensamiento del profesor en cuanto a las representaciones que tiene de la práctica educativa poco convergen con los principios psicológicos y supuestos pedagógicos de las tesis constructivistas, ya que algunos profesores están más allá de un constructivismo ingenuo, y hay destellos que anuncian concordancias con los postulados en algunas dimensiones de la práctica escolar.

Este trabajo pretende contribuir al enriquecimiento, modificación y diversificación del marco explicativo para interpretar y mejorar la realidad educativa, para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toman los docentes en la planificación, en la elaboración de objetivos, en la selección del contenido, en la decisión de las actividades y contenidos, en la explicación y comprensión de lo que sucede en el aula, para tomar decisiones pertinentes en los procesos de evaluación, y para transformar la concepción que se tiene tanto de la función de él mismo como de los estudiantes. Sin duda, del reflexionar de acuerdo con un marco teórico comprensible o bien comprendido por los profesores, se obtendrán mejores resultados en las metas que se persiguen. Los cursos de desarrollo

profesional que ofrecen las instituciones educativas podrían enriquecerse con las aportaciones de este trabajo, y abrir espacios para talleres o cursos que permitan reflexionar sobre el sentido y significado de la actividad, del pensamiento de los profesores y de las problemáticas actuales de la práctica docente.

Si consideramos que las representaciones, creencias, teorías y valores conllevan expectativas acerca de cómo se va a actuar y que son una guía indispensable para la acción, no debemos olvidar que no existe una linealidad entre el pensar y la acción, debido a que en el curso de la actividad, las disposiciones del individuo pueden ser diferentes, las interacciones no suelen darse como han sido previstas y planeadas, y pueden suceder eventos imprevistos derivados, la más de las veces, de las instituciones educativas. Este tipo de estudios, como estudios anteriores, permitirá un conocimiento más completo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, si al análisis del pensamiento preactivo, se incorporan observaciones del pensamiento que ocurre en el momento de la acción educativa. Este es uno de los caminos que, probablemente, guiará a nuevas investigaciones.

Referencias.

- Alonso Tapia, J.(1991) Motivación y Aprendizaje en el aula. Madrid, España .Ed. Santillana.
- Ausubel, D.P. (1976) Psicología Educativa. México: Trillas.
- Bloom, B; Hastings, J. Y Madaus, G. (1977) Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires, Argentina :Troquel.
- Carretero, M. (1993) Constructivismo y Educación. Zaragoza: Edelvives.
- Carretero, M. (1995) Construir y enseñar las ciencias Sociales y la Historia. Argentina:Aiqué.
- Carretero, M. (1996) Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Madrid, España. Aprendizaje Visor.
- Carretero, M. Y J.F. Voss. (1994) Cognitive and instructional proceses in History and the social sciences. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 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., Pozo, J.I. Y Asensio, M. (1989) La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990) Procesos de Pensamiento de los docentes En Wittrock, M.C.: La investigación de la enseñanza III. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Clark, C. Y Yinger, R.J. (1979) Estudios del pensamiento del profesor. En Wittrock, M.C. (Ed.) La Investigación de la Enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona: Piadós M.E.C.
- Coll, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A. (Eds) Desarrollo psicológico y Educación II. Madrid, España: Alianza.
- 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. (1997) Constructivismo y Educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (comp..) La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.

Coll, C. Y Miras, M. (1993) La Representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Coll,C.; Palacios,J. Y Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid, España: Alianza Editorial.

Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1984) On narrative meted, personal philosophy and narrative unities in the study of teaching, documento prestado en el Symposium on teacher's practical knowledge en el Encuentro Anual de la Asociación Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Ciencia, Abril, Indiana. En Marcelo, C. (1989); El pensamiento del profesor. Barcelona. CEAC.

Delval, J. (1988) La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. En F. Huerta (Ed.) Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica. Madrid: Narcea.

Delval, J. (1997) Hoy todos son constructivistas. Cuadernos de Pedagogía, (257), 78-84.

Díaz Barriga F. (1994). Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza, CCH Vallejo, México D.F.

Díaz Barriga, F. (1998) El aprendizaje de la Historia en el Bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en Profesores y estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Díaz, Barriga. Y Hernández, G. (1998) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga F. y Muría V. (1999) Constructivismo y enseñanza de la Historia, México D.F. CCH UNAM

Domínguez, J. (1986) Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y empatía. Infancia y aprendizaje, (34) 1-21.

Esteve, J.M. (1994) El malestar docente. Barcelona, España: Piadós.

Gaceta UNAM (1971) Época, Vol III, No.36. C.U.

García, B. (1997) Constructivism revisited: Toward a search for fundations in science teaching. McGill University. Faculty of Education.

García, J.,Gómez, M., Guerrero, E. Juárez Ma., Marcelino, Fco., Melgar, V., Salazar, M., Solís, Gpe. (1990) "Necesidades históricas: Una reflexión sobre el programa de Historia Universal". Cuadernos del Colegio. Abril-Junio No. 47., CCH-UNAM

Glatthorn, A. (1997) Constructivismo: Principios básicos. 2001 Educación, (24), 42-48.

Hallam,R. (1986) Piaget y la enseñanza de la Historia. En: C.Coll (comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid: Siglo XXI

Huerta, J.A. (1997) ¿Qué es una cosa llamada motivación? En J.A. Huertas, Motivación. Querer Aprender. Buenos Aires: Editorial AIQUÉ.

Huerta, J.A.; Montero, I.; Alonso Tapia, J. (1997) Principios para la intervención motivacional en el aula. En J. A. Huertas. Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Editorial AIQUÉ.

Kelly, G.A. (1995) The Psychology of personal constructs, New York: Norton. En Marcelo, C. (1989) El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.

Marcelo, C. (1989) Introducción a la formación del profesorado. Teorías y Métodos. Sevilla: Universidad.

Mayer, R. Y Goodchild, F. (1990) The critical thinker Santa Barbara: University of California, Wm.C. Brown Publishers.

Monroy Farías Miguel. (1998) El Pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores 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.

Pagés, J. (1993) Psicología didáctica de las Ciencias Sociales. Infancia y Aprendizaje, 62-63, 121-151

Pérez Gómez A. (1987) "El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica" Revista de Educación. No.284

Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A Marchesi (Eds) Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza.

Romo, Aramburu, Díaz, y de la Paz, P. (1990). Acerca de los programas de Historia de México I. Cuadernos del Colegio. Abril-Junio No.47, CCH-UNAM.

Rubio, G. Y Sánchez, M. (1989) El Pasado del presente: El Colegio de Ciencias y Humanidades. Cuadernos del Colegio. Oct-Mar. No.41-42.

Sánchez, M. (1990) Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en el colegio de Ciencias y Humanidades. Cuadernos del Colegio. Abril-Junio No.47, CCH-UNAM.

Solé, I y Coll, C. (1994) Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala. El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graa.

Wertsch, J.V. (1991) Voces de la mente, Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

A. Identificación.

1.-Nombre: _____

2.-Edad: _____

3.- Adscripción (plantel y turno): _____

4.- Nombramiento actual: _____

5.- Antigüedad en el colegio: _____

6.- Funciones, cargos, actividades principales que desempeña: _____

7.- Materias del área Histórico Social, que imparte:

Nombre de la materia	Antigüedad en la misma	Semestre académico	No. de grupos

8.- Además de su actividad como docente ¿Realiza algún otro tipo de actividad profesional? _____

B. Formación Profesional y Didáctica.

9.- Estudios Profesionales.

Estudios Profesionales	Institución donde los realizó	Generación
Licenciatura:		
Especialidad:		
Posgrado:		

10.- Ha recibido algún tipo de formación (cursos, seminarios, talleres u otro tipo de actividades) que le hayan servido de apoyo a su trabajo como docente? Mencione las tres actividades que considere relevantes para su formación.

Nombre de la actividad de Formación.			
a) tipo o modalidad (Curso, taller, etc)			
b) en donde? Cuando? Y Duración.			
c) Temática, contenido, orientación teórica			
d) Relevancia para su labor docente			

11.- Motivo por el cual se dedica a la docencia en Ciencias Histórico Sociales:

12.- Mencione si participa o ha participado recientemente en academias o equipos de trabajo con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, los programas de estudio, los sistemas de evaluación, los métodos de enseñanza, etc. De las materias comprendidas en el área de Ciencias Histórico Sociales. Describa brevemente lo que considere más relevante de dichas acciones.

C. Postura teórica en el campo de las Ciencias Histórico Sociales.

13.- ¿Pertenece o se identifica usted con alguna postura teórica o corriente de interpretación de las ciencias histórico Sociales en particular? Mencione al menos tres características de esa corriente. (materialismo histórico social, marxismo, historicismo, escuela de los Annales, otras...)

14.- ¿Podría describir de qué manera su identificación con dicha corriente teórica ha influido o no en su labor docente? ¿Qué aspectos de su práctica docente se deben a su identificación en cuanto a esa corriente teórica, la planeación, la enseñanza, la evaluación?

Planeación.

15.- ¿Selecciona usted 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 usted los materiales? En caso afirmativo: ¿Cuáles, de qué tipo? ¿Qué elementos toma en cuenta para elaborar los materiales?

16.- ¿Qué elementos toma en consideración para planear, para programar su materia, a qué aspectos le da más importancia (objetivos, materiales, alumnos, contenidos) y qué tal le ha funcionado?

Métodos Didácticos.

17.- ¿Cómo enseña usted la materia de _____ a sus estudiantes? Descríbanos qué hace? ¿Cómo le hace?

18.- Considera usted que la forma de enseñanza que antes describió es específica para la enseñanza de _____ puede aplicarse en otras materias (matemáticas, química, etc.)? ¿Por qué?. Explique.

19.- ¿Qué métodos de enseñanza lleva a cabo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿cuál es el más frecuente?

20.- Con cual de los métodos antes mencionado cree usted que los alumnos logren un aprendizaje más significativo? Y por qué?

Modelo del alumno.

21.- Desde el punto de vista ¿Existe algún tipo de habilidades o capacidades específicas que debe tener un adolescente de bachillerato para poder comprender convenientemente el conocimiento histórico-social? (pensamiento crítico, relativismo histórico,) si no las tienen, ¿Cómo las desarrolla, cómo las promueve?

Conocimiento Previo.

22.- ¿Retoma o no en sus clases ese conocimiento previo que trae el estudiante? ¿Cómo y para qué lo utiliza?

Evaluación.

23.- ¿Cómo realiza usted la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno en esta materia? Indagar concepción de evaluación y estrategias específicas.

- ¿Por qué evalúa? ¿Con que finalidad?
- ¿Qué estrategias, procedimientos, técnicas, instrumentos, emplea?
- ¿Qué aspectos prioriza al evaluar?
- ¿Qué uso le da a la evaluación?
- ¿Cómo comunica la evaluación a sus alumnos?

24.- ¿Participa el alumno en su propia evaluación? ¿De qué manera? ¿En qué le beneficia?

Modelo del Profesor.

25.- Podría decirnos cuál considera usted que es su papel (funciones principales) como profesor de _____?

¿Qué aspectos piensa usted que maneja mejor, qué es lo que más le satisface de su labor docente?

¿Qué aspectos le generan problemas o no le satisfacen?

26.- Finalmente, ¿Se apoya usted en alguna teoría, enfoque o autor del campo de la psicología, la pedagogía o alguna otra ciencia de la educación en su práctica como enseñante? ¿Cuál?. describa qué es lo que retoma en su actividad docente (que ideas, principios, técnicas, textos o materiales, etc).

27.- ¿Desearía agregar algún comentario u observación que considera relevante respecto a la enseñanza de las ciencias experimentales en el bachillerato? ¿Alguna propuesta personal que usted tenga al respecto?