

# **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**

## **FACULTAD DE HUMANIDADES**

**Coordinación de Investigación y Posgrado**

**“Teoría y Práctica Pedagógica de los docentes de la Licenciatura en Historia, de la Facultad de Ciencias Sociales Campus III, Universidad Autónoma de Chiapas”.**

**Tesis que presenta**

**María Marlene Maldonado Jiménez**

**Para obtener el grado de Maestra en Educación Superior**

**Directora de Tesis**

**Dra. Rosana Santiago García**

**San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Octubre de 2009.**



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES C-VI  
COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

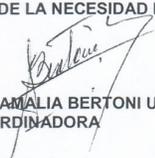


OFICIO No. DTP/0446/09  
Octubre 07 de 2009

C. MARÍA MARLENE MALDONADO JIMÉNEZ  
EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR  
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "Teoría y Practicas Pedagógicas de los Docentes en la Licenciatura en Historia, de la Facultad de Ciencias Sociales, Campus III, Universidad Autónoma de Chiapas", le informo que se autoriza la impresión de la Tesis Tradicional y deberá entregar dos ejemplares impresos y un disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, así también un ejemplar impreso y disco compacto a la Biblioteca de la Facultad y cinco ejemplares impresos a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes. Lo que le posibilitará iniciar los trámites relativos a la sustentación del Examen Profesional.

ATENTAMENTE  
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

  
DRA. CARLOTA AMALIA BERTONI UNDA  
COORDINADORA



C.c.p.- Dra. Beatriz Toledo Santos.- Directora de Servicios Escolares de la UNACH  
C.c.p.- Expediente/minutario.  
EVE/LACC\*

F06

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. A 09 de marzo de 2009.  
ASUNTO: LIBERACIÓN DE TESIS Y VOTO APROBATORIO DEL DIRECTOR

Mtro. (a) Mtra. Elsa Velasco  
Director (a) de la Facultad de Humanidades, Campus VI  
De la Universidad Autónoma de Chiapas  
Presente.-

Con atención a: Dra. Carlota Bertoni H.  
Coordinador (a) de Investigación y Posgrado  
De la Universidad Autónoma de Chiapas  
Presente.-

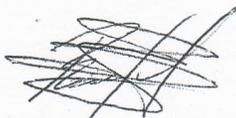
Por medio de la presente le informo que he dirigido, corregido y aprobado la tesis intitulada

"Teoría y Práctica Pedagógica de los docentes de la  
Licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales  
Campus III, Universidad Autónoma de Chiapas".

que presenta el (la) C. María Marlene Maldonado Jiménez  
y considero que reúne los requisitos teórico-metodológicos necesarios para una tesis de grado. Por tal motivo libero este trabajo para que se continúen los trámites conducentes.

Sin otro particular, reciba un saludo de mi parte.

ATENTAMENTE



**DIRECTOR (A) DE TESIS**

*Dra. Rosaura Santiago García*

c.c.p. Archivo/Minutario

**Agradecimiento a la Dra. Rossana Santiago García  
Por su paciencia y apoyo, es un ejemplo a seguir.  
De corazón MUCHAS GRACIAS.**

**Este trabajo está dedicado a mi hija Paola.  
Que es el motor y la razón de mi vida.**

**A mis Padres Pablo y Yolanda.**

**A mis Hermanos Pablo y Gerardo.**

**A mis sobrinos Erick Gerardo, Luis Ángel, Avrril Monserrat y Ángel Mario.**

**“No nací marcado para ser profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba de acuerdo o no con ellos. Es imposible practicar al estar siendo de este modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos”.**

**Paulo Freire**

## Contenido

Introducción	1
<b>Capítulo I. El Papel del Docente desde las Teorías del Aprendizaje</b>	<b>3</b>
1.1. Paradigma Tradicional	5
1.2. Escuela Nueva	8
1.2.1 Paradigma Conductista	10
1.2.2. Paradigma Cognitivo o Cognoscitivo	16
1.2.3. Paradigma Sociocultural	20
1.2.4. Paradigma Humanista	24
1.2.5. Educación Liberadora de Freire	27
1.2.6. Paradigma Constructivista	29
<b>Capítulo II. Contexto Universitario</b>	<b>35</b>
2.1. La Universidad Autónoma de Chiapas	35
2.2. Antecedentes históricos de la Facultad de Ciencias Sociales Campus III.	37
2.3. La Licenciatura en Historia	39
2.3.1. Plan de Estudios	43
2.3.2. Tronco común	44
2.3.3. Nivel Básico	44
2.3.4. Nivel de Preespecialización y Titulación	45
2.3.5. Duración de la Licenciatura y Estructura de Créditos	46
2.3.6. Perfil del Aspirante	46
2.3.7. Normas Generales de Ingreso y Egreso	46
2.3.8. Objetivos Generales de la Carrera de Historia	47
2.3.9. Planta Docente	48
2.3.10. Alumnos	51
2.3.11. Infraestructura	55
2.3.12. Investigación	58
2.3.13. Difusión, Vinculación y Extensión	59
<b>Capítulo III. El contexto Enseñanza-Aprendizaje de la Licenciatura en Historia</b>	<b>62</b>
3.1. El Método Etnográfico aplicado al estudio de caso	62
3.2. Características y formación profesional de los docentes de la Licenciatura en Historia	65
3.3. Contexto laboral de los docentes de la licenciatura en Historia	67
3.4. Características y problemáticas que los docentes enfrentan en el aula	69
3.5. Docentes que atienden el sexto semestre de la Licenciatura en historia	78
3.6. Características generales y educativas de los alumnos del sexto semestre de Historia	85
Conclusiones	92
Bibliografía	97
Anexos	101



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación “Teoría y práctica pedagógica de los docentes de licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales, Campus III, de la Universidad Autónoma de Chiapas”, parte de la idea de que los docentes que imparten clases en la carrera de Historia aplican diversas estrategias de trabajo en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, desconocen, teórica y prácticamente, los lineamientos y fundamentos de los modelos educativos existentes; lo que incide de manera negativa en los procesos de aprendizaje y los resultados esperados para abordar el estudio, se plantearon los siguientes objetivos:

- Conocer en general los antecedentes históricos de la Universidad Autónoma de Chiapas, de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Licenciatura en Historia en particular.
- Conocer el ejercicio docente de los profesores de la Licenciatura en Historia e identificar en la práctica docente el tipo de teoría pedagógica y técnica didáctica que da sustento a sus actividades.
- Conocer las características socioculturales de los alumnos de la licenciatura en Historia.
- Detectar los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los docentes de la licenciatura en Historia.

Como producto de la investigación este documento está estructurado en tres capítulos: En el Capítulo I se expone la historia, características de los diversos modelos educativos aplicables a la educación como son, la Pedagogía Tradicional, el Paradigma Conductista, el Paradigma Cognitivo o Cognoscitivo, el Paradigma Sociocultural, el Paradigma Humanista y el Paradigma Constructivista. Y cómo ellos han sido de vital importancia para comprender las características propias del docente al realizar la actividad de enseñanza dentro del aula.

En el capítulo II, abordamos temas relacionados con el contexto universitario que explican el origen y la Historia de la Universidad Autónoma de Chiapas; considerando elementos como la primer ley orgánica emitida el 24 de septiembre de 1974, los decretos, 97 y 98 del mismo mes y año, donde se aprueba la formación de la Junta de Gobierno y se promulga dicha Ley. Posteriormente se analizan los antecedentes históricos de la Facultad de Ciencias Sociales Campus III, describiendo la ubicación, estructura de las cuatro carreras que la integran como: Historia, Antropología Social, Economía y Sociología. Asimismo se realizó una recapitulación histórica del surgimiento de la carrera en Historia y los justificantes que condujeron a la implementación de la enseñanza de esta licenciatura.

Se analizó en relación a la estructura curricular de la carrera, el plan de estudios, el tronco común, el nivel básico, el nivel de preespecialización y titulación, duración de la licenciatura y estructura de créditos, perfil del aspirante, normas generales de ingreso y egreso, objetivos generales de la carrera, planta docente, personal académico, alumnos, infraestructura, investigación y difusión, vinculación y extensión.

En el capítulo III, se describe el contexto laboral de los docentes que imparten clases en la carrera de Historia y en particular de los alumnos de sexto semestre; todo ello para darnos una idea de las circunstancias, burocráticas, sindicales, administrativas y pedagógicas que de manera directa o indirecta influyen y repercuten en el quehacer docente de los profesores.

Finalmente se encuentran las conclusiones las cuales fueron expresadas en función de los hallazgos de la investigación.

## CAPÍTULO I

### EL PAPEL DEL DOCENTE DESDE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE

La historia del pensamiento pedagógico puede decirse que, es la historia de ideas y de modelos educativos, los cuales han tendido a vincularse con la formación y la práctica de los docentes y la concreción del escenario del ambiente de aprendizaje y del aula.

Los modelos educativos, se han conformado a partir de una serie de aportes provenientes de teóricos, estudiosos e investigadores no rigurosamente vinculados con el campo pedagógico sino más bien de otros campos disciplinares. Tenemos aportes básicamente de la psicología, la sociología, la medicina e incluso de la antropología.

Por otra parte es necesario destacar que los docentes actualmente se ubican más bien como consumidores de ideas pedagógicas convirtiéndose a la pedagogía tradicional, más fácilmente que a otras propuestas siendo incapaces de ser productores de ideas asociadas a enriquecer los paradigmas ya existentes o crear nuevos. La práctica docente debiera trascender la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar con una oferta curricular y organizativa determinada y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara.

También tenemos que mencionar que a partir del avance del neoliberalismo en el mundo, la derechización de las formas de actuar y pensar en la sociedad, han influido en las prácticas de los profesores y en las acciones cotidianas, lo que han conducido a la necesidad de implementar nuevos paradigmas educativos, tales como el Constructivismo. Entendemos la práctica docente como una

práctica social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. El proceso de aprendizaje y, en consecuencia, de los resultados educativos, requiere del diseño de propuestas educativas sustentadas en enfoques de naturaleza cognitivo-contextual o sociocognitivo es decir, en propuestas que atiendan integralmente al sujeto.

Los hallazgos de las diferentes corrientes y escuelas acerca del sujeto, de la forma en que se aprende y de los factores que intervienen en el proceso han sido incorporados por las Ciencias de la Educación para diseñar propuestas educativas coherentes con tales supuestos. Algunas de las propuestas, tanto por el rigor conceptual como por su potencial de intervención se han considerado como verdaderos paradigmas tal como ocurre en otros ámbitos científicos, los paradigmas se cuestionan, se interpelan, evolucionan y pueden perder vigencia frente a otros.

Cada uno de los modelos o paradigmas que tienen una presencia significativa en el ámbito de la educación, particularmente en cuanto al aprendizaje y a la enseñanza, han hecho posible el surgimiento de explicaciones y de instrumentos metodológicos y tecnológicos para abordar tales procesos desde diferentes dimensiones.

A continuación se describen los paradigmas educativos, para poder comprender la carga teórica en cada uno de ellos lo que es de suma importancia para estudiar y comprender el quehacer educativo. Aunque es necesario mencionar a la educación tradicional, como punto de partida y referente para analizar los posteriores paradigmas educativos que aparecieron y que en general recibieron un aporte muy importante de la Psicología y que luego fue retomada por la Pedagogía con su propio enfoque.

## 1.1. Paradigma Tradicional

En el siglo XVII surgen algunas críticas a la forma de enseñanza que se practicaba en los colegios internados. Éstos estaban a cargo de órdenes religiosas, tenían como finalidad alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad, ofreciendo una vida metódica en su interior. Se enseñaban los ideales de la antigüedad, la lengua escolar era el latín y el dominio de la retórica era la culminación de esta educación. Los jóvenes eran considerados propensos a la tentación, débiles y con atracción por el mal, por lo tanto, se consideraba necesario aislarlos del mundo externo, ya que este es temido como fuente de tentaciones. Había que vigilar al alumno para que no sucumbiera a sus deseos y apetencias naturales.

La Escuela Tradicional significa método y orden. Siguiendo este principio, identificamos los siguientes aspectos que caracterizan a dicha escuela:

- a) Magistrocentrismo. El maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El maestro es el modelo y el guía, al que se le debe imitar y obedecer; la disciplina y el castigo se consideran fundamentales, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos.
- b) Enciclopedismo. La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación todo lo que el alumno tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado, si se quiere evitar la distracción y la confusión nada debe de buscarse fuera del manual.
- c) Verbalismo y pasividad. El método de enseñanza será el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir tiene un papel fundamental en este método.

En el siglo XVIII se profundizó la crítica que a la educación de los internados habían dirigido Ratichius y Amos Comenio. Posteriormente en el siglo XIX, autores como Durkheim, Touraine y Château sostienen que educar es elegir y proponer modelos en los alumnos con claridad y perfección.

El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos. Para estos autores, la participación de los elementos que intervienen en el proceso educativo, no difiere sustancialmente de la postura sostenida por Comenio y Rotichius.

El maestro simplifica, prepara, organiza y ordena. Es el guía, el mediador entre los modelos y los alumnos. Mediante los ejercicios escolares los alumnos adquirirán unas disposiciones físicas e intelectuales para entrar en contacto con los modelos. La disciplina escolar y el castigo siguen siendo fundamentales. El acatar las normas y las reglas es la forma de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo, lo que le permite librarse de su espontaneidad y sus deseos. Cuando esto no es así, el castigo hará que quien trasgredió alguna norma o regla vuelva a someterse a éstas renunciando a los caprichos y tendencias personales. Para cumplir con esto los maestros deben mantener una actitud distante con respeto a los alumnos.

La filosofía de la Escuela Tradicional, considera que la mejor forma de preparar al alumno para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, en tanto que se les considera de gran utilidad para ayudar al joven en el progreso de su personalidad. Esta filosofía perdura en la educación en la actualidad.

Cabe hacer mención que para Paulo Freire un autor digno de mencionar, que en su momento realiza una crítica de ésta educación tradicional a la cual denominó “Educación Bancaria”<sup>1</sup> a la cuál caracteriza por:

- a) Una educación eminentemente vertical, donde el educando es un receptáculo de conocimientos, el educador es el que habla, sabe y escoge los contenidos a tratar; son las clases de tipo magistral.

---

<sup>1</sup> Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo veintiuno. Madrid, España, 1998. Pág. 25.

- b) El educador impone las reglas del juego y su concepción al educando, estableciendo una relación como opresor-oprimido en la realidad social.
- c) La función del educando, es adaptarse al orden establecido que se produce a través de un proceso que elimina la creatividad, la conciencia crítica, impidiéndole el diálogo (dificultad en todo el pensar auténtico).
- d) Invasión cultural.

En su momento la Escuela Tradicional representó un cambio importante en el estilo y orientación de la enseñanza, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la innovación; llevando inclusive prácticas pedagógicas no deseadas. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representaron una importante oxigenación para el sistema, aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo, sin duda abrieron definitivamente el camino interminable de la renovación pedagógica. De ahí la importancia de la llamada Escuela Nueva en sus diversas manifestaciones.

Hablar de la educación tradicional es relacionar las prácticas habituales de muchos docentes que fueron formados y formaron a su vez a muchos individuos con la única misión de reproducir las mismas pautas de conducta sin reflexionar sobre los conocimientos transferidos a los alumnos. Por tanto se puede referir que la escuela tradicional tiene cinco características principales:

- Autoritarismo: Esto se define como el mando absoluto que el docente ejerce en el aula no permitiendo al alumno expresar libremente sus ideas.
- Verbalismo: El docente se limita a exponer y narrar los conocimientos sin realizar un ejercicio de reflexión entre sus alumnos.
- Disciplina: Malentendiendo la acción al incluir un régimen carcelario de castigos y premios, lo que produce en el alumno sentimientos de baja estima.
- Dogmatismo: El docente tiende a ser intolerante a nuevas ideas; lo cuál da por hecho que lo que expone es un conocimiento absoluto que no se discute o rechaza.

- Mecanicismo: Los alumnos deben memorizar la información; aunque no la comprendan

“Un sistema así anula totalmente al alumno, destruye su personalidad, mata su iniciativa y su creatividad, lo obliga a la simulación y el engaño, y lo convierte en un ser pasivo...”<sup>2</sup>

## 1.2. Escuela Nueva

El movimiento de renovación pedagógica conocida como Escuela Nueva surge en el siglo XIX, aunque podemos encontrar ya algunos de los elementos que caracterizan este movimiento desde el Renacimiento, es decir, desde el siglo XVI.

Así por ejemplo, autores como Erasmo Róterdam (1512), ya afirmaba con respecto a la educación que el conocimiento de las cosas es más importante al de las palabras, empero es anterior en el tiempo, Francois Rabelais (1532), por su parte sostenía que la ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma, Michel Eyquem señor de Montaigne (1580), llegó a afirmar que hay que educar el juicio del alumno más que llenar su cabeza de palabras.

Durante el siglo XVII, se planteaban nuevas formas de conocer. Descartes en su Discurso del Método recomendaba no admitir nada como verdadero, sino se ofrece como evidente, mientras que Fénelon (1687), señalaba la necesidad de enseñar de manera diferente, aprovechar la curiosidad del niño, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente, diversificar la enseñanza. Pero es en el siglo XVIII con la publicación del Emilio de Jean Jacques Rousseau (1762), en el que el alumno aparece como centro y fin de la educación iniciando una nueva doctrina pedagógica.

Tal y como hicieron sus antecesores del Renacimiento los pedagogos denuncian los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo; definiendo un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo. Esta educación

---

<sup>2</sup> Del Río, Eduardo, El fracaso de la educación en México. Edit. Grijalbo. 2002. Pág. 134.

tiene como base la Psicología del desarrollo infantil, se impone entonces la obligación de tener una imagen justa del niño, tratar a cada uno según sus aptitudes, permitirle al niño dar toda su propia medida.

La infancia es una edad de la vida que tiene su funcionalidad, regida por leyes propias y sometidas a necesidades particulares. La educación debe entonces garantizar al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente.

No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación. La relación maestro-alumno sufre una transformación en la Escuela Nueva. De una relación de poder-sumisión que se da en la Escuela Tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño.

La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas; pero que no son impuestas desde el exterior por un tirano que las hace respetar utilizando chantajes o castigos corporales, sino son reglas que han salido del grupo como expresión de la voluntad popular.

Si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros.

Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos. En todo caso los libros serán sólo un suplemento de las demás formas de aprender. La educación es un proceso para desarrollar cualidades creadoras en el alumno.

En el movimiento de la Escuela Nueva subyacen una serie de teorías pedagógicas conocidas como antiautoritarias, autogestionarias y libertarias. Las cuáles buscan darle a la educación una nueva orientación que permita el pleno desarrollo del individuo.

La enseñanza en la escuela debe facilitar los medios y los recursos para el crecimiento y desarrollo del alumno. Proponen la libertad como principio y fin, se considera que es la intervención adulta y la influencia de la cultura, la que distorciona y envilece el desarrollo natural y espontáneo.

### **1.2.1. El Paradigma Conductista**

Este modelo surge en la década de los treinta del siglo veinte y es el que mayor vigencia ha mantenido a lo largo del tiempo. Tiene una larga tradición de estudio e intervención y es uno de los que más proyecciones de aplicación ha logrado en el ámbito educativo.

Este paradigma se ha caracterizado por su interés en el hacer de la psicología una ciencia rigurosa, para lo cual desarrolla una gran cantidad de investigación básica de carácter experimental en laboratorio. Sus propuestas de aplicación se concentran en el denominado “análisis conductual aplicado a la educación”.

La problemática central del paradigma es el estudio descriptivo de la conducta observable así como de sus factores determinantes, como de sus factores determinantes, los cuales son considerados como exclusivamente ambientales. Los procesos no observables son excluidos del terreno de la investigación y análisis de esa corriente.

El ambiente, en consecuencia, es el que determina la forma en que se comportan los organismos. Por lo tanto, el aprendizaje va a depender de la forma en que se realicen estos arreglos ambientales de manera que se organicen los diversos estímulos que dan origen a respuestas específicas.

La influencia del medio ambiente es tan importante que reduce la posibilidad del sujeto de reaccionar de manera autónoma. En consecuencia, el aprendizaje es comprendido como un proceso mecánico, asociativo, usado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementales y cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior.

El Conductista ha hecho importantes aportaciones al campo educativo. Entre éstas cabe mencionar las siguientes:

- El condicionamiento clásico. Puede ser definido como la respuesta condicionada que un organismo emite ante un estímulo neutro, por el hecho de estar asociado otro estímulo que no lo es. Se le considera como aprendizaje porque los organismos son capaces de adquirir nuevas respuestas ante determinados estímulos que, en otras situaciones eran prácticamente neutras, pero que adquieren un carácter de generadores de tales respuestas por el hecho de estar asociados a otros que sí lo son.
- Aprendizaje asociativo clásico. Uno de los precursores de esta idea es Iván Petrovich Pavlov (fisiólogo ruso 1849-1936)<sup>3</sup> y el que inicia una revolución en la psicología en la medida que inició la explicación, al menos parcialmente, del aprendizaje, que es el proceso básico de la educación.

Posteriormente aparece dentro de esta corriente de pensamiento, uno de los autores que adquirió gran importancia en la educación y me refiero a Edgard L. Thorndike, autor de la teoría conexionista, quien realizó un conjunto de observaciones que influyeron de manera importante en la aplicación del paradigma al campo educativo. Para este autor, se trata de un proceso gradual de ensayo y error, a partir del cuál formula su ley del efecto.

Otra de las aportaciones relevantes a la comprensión y la promoción del aprendizaje desde este paradigma es la realizada por Guthrie, este autor señala que el aprendizaje no es gradual, sino que es una operación de todo o nada, ya que los estímulos nunca son los mismos, en consecuencia, la respuesta nunca puede ser la misma. En este sentido, la práctica es necesaria para poder

---

<sup>3</sup> Moley, Janet R. El juego en la educación. Editorial Limusa. Madrid, España, 2002. Pág. 1.

encontrar respuestas distintas ante estímulos distintos. Si fueran siempre los mismos, la práctica sería innecesaria.

Algunas de sus aportaciones más importantes al campo educativo son las siguientes:

- El propósito de la educación es que el sujeto logre cambios estables en la conducta, para lo cual se deben utilizar diversos tipos de reforzadores.
- El conocimiento es una copia de la realidad y se acumula mediante simples mecanismos de asociación.
- La enseñanza debe ser oportuna. No se debe intentar cuando no hay posibilidad de éxito en la respuesta, pues los estímulos se asocian inadecuadamente con las diversas situaciones que se presentan.
- Es necesario desarrollar una instrucción específica en lugar de una instrucción general. Es decir, se requiere especificar los objetivos, fragmentar la tarea en sus componentes más pequeños y hacer correcciones precisas y puntuales. Esa observación ha tenido un gran peso en las aplicaciones educativas de esta corriente, incluso hasta nuestros días tal y como se muestra en algunos de los enfoques de competencia laboral.
- Se debe procurar que la última reacción del que aprende sea la respuesta correcta o deseada.

Haciendo alusión a otro investigador podemos mencionar a Berrus Frederick Skinner<sup>4</sup>, que es uno de los psicólogos conductistas que más influencia ejerce en la psicología contemporánea tanto por su concepción acerca de la conducta, como por los éxitos alcanzados en la práctica psicológica de los principios o leyes analizados en el laboratorio; interesó no solamente en la formulación teórica sino, fundamentalmente, en desarrollar técnicas de cambio de conducta y en aplicarlas de forma operativa y social, particularmente en el campo de la educación.

---

<sup>4</sup> Holland, James G. El análisis de la conducta: Un programa para la auto instrucción. Editorial ISBN. Barcelona, España 1961. Pág. 114.

En esa perspectiva, analiza y distingue diversos tipos de procesos de condicionamiento: el respondiente y el operante.

Skinner se centra en el condicionamiento operante y recurre a ciertos dispositivos experimentales para demostrar sus planteamientos. Este autor distingue entre estímulos positivos y negativos. Los primeros incrementan la frecuencia de respuestas deseables, y los segundos, las repuestas de huída y evitación. Los refuerzos negativos pueden emplearse como castigo, es decir, para suprimir respuestas.

Un paradigma como el conductista, que pone de relieve los aspectos periféricos del comportamiento, poco podría aportar a la comprensión del aprendizaje y del proceso educativo en estos momentos, dado que éste se basa sobre todo en material simbólico y, en consecuencia, los procesos cognoscitivos superiores son los responsables de su asimilación y elaboración. Sin embargo, su trascendencia e impacto en diversos países, particularmente los de América Latina, ha sido indiscutible y de gran trascendencia, a través de la corriente denominada Tecnología Educativa.

El paradigma, en general asume como supuesto básico que la enseñanza consiste en proporcionar información a los estudiantes con base en un detallado arreglo instruccional, para que estos la adquieran. Por lo tanto se expresa “enseñar es expender conocimientos, quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña”.

El trabajo del profesor, entonces, consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos. La evaluación se centra en los productos del aprendizaje, considerar los procesos; es decir, lo que cuenta es lo que ha logrado un estudiante al final de una actividad, una secuencia o un programa, sin intentar analizar los procesos cognitivos o afectivos involucrados. Las evaluaciones, en general, son referidas a criterios, ya que lo importante es medir el grado de ejecución de conocimiento o habilidades en cuanto a niveles absolutos de destreza.

Los principios básicos con los que el conductismo ha desarrollado su sistema y su tecnología de enseñanza son los siguientes:

1 Principio de planificación:

a) Necesidad absoluta de planificar la enseñanza, especificando los objetivos comportamentales u operativos que deben lograrse, de forma que los resultados pueden ser evaluados objetivamente.

b) Análisis de tareas.

c) Diagnóstico de las competencias de partida.

d) Diseño y selección de materias y técnicas.

e) Tipo de enseñanza

f) Evaluación sistemática.

g) Recuperación de las deficiencias obtenidas.

2. Principio de la comportamentalidad manifiesta. Se refiere a la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico y tratamiento de las competencias, entendidas como expresión de conducta observable. No existe preocupación por evaluar rasgos o aptitudes sino que se insiste en evaluar y tratar las conductas más próximas y comprometidas con el proceso de aprendizaje.

3. Principio de gradualidad. Establece que es necesario trabajar paso a paso, es decir, desde las unidades más sencillas y elementales hasta llegar a otros conocimientos y habilidades más complejas.

4. Principio de dominio-avance. Como el programa está totalmente estructurado, es posible detectar el nivel de dominio del material y de las secuencias de la tarea de un determinado nivel, antes de pasar al próximo.

5. Principio de oportunidad de respuesta. Se permite todo el tiempo la emisión de respuestas hasta lograr el dominio necesario.

6. Principio de actividad. La enseñanza es fundamentalmente activa, el estudiante tiene que emitir respuestas continuamente, ya sea a través de un sistema de enseñanza programada o de un sistema de preguntas orales por parte del profesor. Sin embargo, no distingue entre actividad reactiva y propositiva.

7. Principio de control de estímulos. Se le conoce también como control de los antecedentes de la conducta escolar. El control de estímulos es la parte que más se identifica con la función de la instrucción.

8. Principio del control de refuerzos. Proporciona retroalimentación a las respuestas dadas. Se valora la necesidad de proporcionar elogios o señalamiento de fallas adecuadamente distribuidos en el proceso de logro de los objetivos específicos.

9. Principio de evaluación sistemática. La retroalimentación desempeña un papel motivacional y también de orientación, ya que permite saber si el alumno ha logrado los objetivos señalados. Si el resultado es “bien” se pasa a la siguiente unidad; si está mal, el proceso comienza de nuevo. Este conjunto de principios se ha visto expresado con gran claridad y precisión en programas como el de instrucción Directa y el Sistema Personalizado de Enseñanza de Keller.

El paradigma ha sido criticado por razones asociadas a la falta de explicación de numerosos fenómenos y la visión reduccionista del comportamiento humano que de ello se deriva. Entre otros cuestionamientos se señala que el paradigma propone un modelo de hombre básicamente adaptativo y pasivo, poco creador, negándole la posibilidad de desarrollar una actividad intelectual autónoma. Como se ha mencionado, no reconoce la existencia de procesos internos, dado que no son observables.

No obstante, el paradigma sigue siendo vigente en ciertos contextos educativos, particularmente en el ámbito de la modificación de conducta en educación especial y compensatoria y en algunas vertientes de la Instrucción Asistida por Computadora (IAC).

### **1.2.2. Paradigma Cognitivo o Cognoscitivo**

Es difícil tratar de definir el cognoscitismo, ya que no se trata de un paradigma único sino que involucra a un conjunto de corrientes que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos así como de otros procesos o dimensiones relacionados con éstos (memoria, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros), asumiendo que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades y en sus realizaciones.

El paradigma se interesa en el estudio de las representaciones mentales, en su descripción y explicación, así como el papel que desempeñan en la producción de la conducta humana. Para ello, los teóricos del paradigma utilizan como recurso básico la inferencia, dado que se trata del estudio de procesos cognitivos y de entidades no observables de manera directa. En consecuencia, consideran necesario observar al sujeto y realizar análisis deductivos sistemáticos en la investigación empírica, de manera que se logren descripciones y explicaciones detalladas.

En lo referente a cuestiones educativas cabe destacar el trabajo de dos autores: D. Ausubel y J. Bruner. Ambos constituyen el pilar de una gran cantidad de propuestas de gran vigencia en los momentos actuales; con base en sus teorías se han diseñado propuestas que han dado origen a la denominada “Psicología Instruccional”, la cual es una de las corrientes más importantes dentro del campo psicoeducativo actual.

Algunas de las aportaciones más relevantes del paradigma son:

- La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel
- Las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas
- Las estrategias instruccionales y la “tecnología del texto”

- Los programas de entrenamiento en estrategias cognitivas y meta cognitivas.

La teoría de David Ausubel (1957)<sup>5</sup> está centrada en el logro del aprendizaje significativo, es una de las precursoras dentro del paradigma cognitivo. Adquiere relevancia en las condiciones actuales debido a dos razones fundamentales:

- Se trata de una propuesta sobre el aprendizaje en contextos escolarizados
- La aplicabilidad de sus propuestas le ha asegurado su vigencia hasta nuestros días.

El aprendizaje está centrado en el sujeto que aprende, concebido básicamente como un ente procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido. De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo, la cual va a marcar un cambio fundamental en cuanto a la concepción de ese proceso.

El autor antes mencionado señala que el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia por adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información representadas en cualquier campo de conocimiento; es el proceso mediante el cual una nueva información se relaciona no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende. También señala que, especialmente en los últimos niveles de la educación básica y hasta el nivel de educación superior, el aprendizaje significativo por recepción es el más importante, incluso más que los aprendizajes que se logran por descubrimiento ya que los estudiantes no van a descubrir conocimientos continuamente, especialmente los de gran dificultad conceptual.

De lo anterior se enfatiza que en las instituciones educativas se busca que la información que aporta el profesor o la que está en los materiales de estudio se aprenda de manera repetitiva, memorística, sin referirla a los esquemas del sujeto y sin reconocer los elementos sustanciales de los objetos a aprender.

Para Ausubel, el aprendizaje es producto de la aplicación reflexiva e intencional de estrategias para abordar la información, concretamente los

---

<sup>5</sup> Bowen, James y otros. Teoría de la educación. Editorial Limusa 2001. Pág. 322.

contenidos escolares; estas se caracterizan como los procedimientos o cursos de acción que utiliza el sujeto como instrumentos para procesar la información (codificar, organizar, recuperar). En otros términos, las estrategias de aprendizaje constituyen un “saber cómo conocer”, de ahí su importancia. Además de que el sujeto desarrolle esas estrategias, es importante que también adquiera conciencia de sus propios procesos para aprender, es decir, que sepa qué tipo de recursos debe emplear, en qué momento y ante qué contenidos, de manera que sea capaz de planear, supervisar y autoevaluar su proceso de aprendizaje, e incluso de proponer formas de corregir sus resultados, en una perspectiva de mayor autonomía (metacognición).

El proceso de enseñanza supone la utilización de procedimientos o recursos por parte del profesor, tratando de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos. Tales estrategias de enseñanza o instruccionales son diferentes de las que desarrolla el estudiante para favorecer su proceso.

Se otorga un énfasis particular a los objetivos. La mayor parte de los autores que pertenecen a esa corriente señalan que un objetivo prioritario en la institución educativa es que los individuos aprendan a aprender, lo cual supone enseñarlos a pensar. Sin duda, los aprendizajes de contenidos son indispensables en todos los niveles educativos, pero deben enfatizarse, además, habilidades generales y específicas que les permita convertirse en aprendices activos, capaces de acceder y manejar eficazmente diferentes tipos de contenidos curriculares.

Actualmente, una de las líneas de trabajo más importantes del paradigma cognitivo es la relacionada con el desarrollo de metodologías de intervención en áreas específicas de los contenidos curriculares. Se plantea además, como base de su teoría, que el ser humano no puede desarrollarse sino es mediante la educación y que, forzosamente, el desarrollo del pensamiento es ayudado desde el exterior. Considera que “el conocimiento es poder” y que la escuela, en lugar de contribuir a reproducir un sistema clasista, debería apoyar su transformación.

Por otra parte Bruner<sup>6</sup> piensa que el desarrollo del individuo se lleva a cabo en etapas, pero le atribuye más importancia al ambiente que al desarrollo. Las etapas que marca son la ejecutora, la icónica y la simbólica.

Para este autor, los procesos educativos no son sino prácticas y actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada.

La teoría instruccional de Bruner establece los siguientes aspectos:

- Crear una disposición favorable al aprendizaje
- Estructurar el conocimiento para estructurar su comprensión
- Establecer la secuencia más eficiente para presentar los contenidos que se deben aprender
- Especificar los procedimientos de recompensa y castigo, procurando abandonar las motivaciones extrínsecas a favor de las intrínsecas.
- La predisposición favorable al aprendizaje se alcanza cuando este es significativo
- La motivación es un factor determinante en el aprendizaje, y ésta solo proviene del valor que el estudiante le atribuye al propio saber.

Bruner propone el concepto del currículo en espiral (o recurrente), el cual supone que, a medida que se avanza a niveles superiores, los núcleos básicos de cada materia aumentan en cantidad y profundidad y pueden ir de lo intuitivo a lo simbólico, de lo manipulado a lo simbólico, de hecho para el autor es posible enseñar cualquier tema, en cualquier etapa de desarrollo del individuo. Su teoría se enfoca al mejoramiento de la capacidad de la inteligencia a través de modalidades de intervención cognitiva.

La técnica desarrollada por Feuerstein<sup>7</sup>, denominada Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) ha sido utilizada con resultados positivos en

---

<sup>6</sup> Mato, Daniel. *Estudios y otras Prácticas intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Editorial CLACSO. Caracas, Venezuela 2002. Pág. 98.

contextos educativos con grados importantes de privación sociocultural (grupos marginados, indígenas, entre otros). Esto genera, en muchos casos, insuficiente desarrollo cognitivo o deficiencias intelectuales, lo cual impide a los estudiantes beneficiarse de la información y del aprendizaje.

Las variables fundamentales que apoyan su teoría son las siguientes:

- La inteligencia es un resultado de la interacción entre el sujeto y la riqueza cultural del ambiente.
- El potencial de aprendizaje: indica las posibilidades de un sujeto para aprender, en función de la interacción con el medio. Serán mayores si el ambiente es más rico, culturalmente. La cultura: incluye los valores, creencias, conocimientos transmitidos de una generación a otra.
- La estructura de la inteligencia es modificable por medio de la intervención oportuna y la medición adecuada en el aprendizaje.
- La inteligencia es siempre susceptible de enriquecimiento, salvo en condiciones de lesión orgánica grave.
- Las diferencias individuales, sociales y contextuales pueden generar avances más lentos o más rápidos, pero siempre será posible mejorar el desarrollo cognitivo si la intervención es adecuada.

### **1.2.3. Paradigma Sociocultural**

El autor más representativo de esta corriente es Lev S. Vygotsky quién desarrolla el paradigma a partir de la década de 1920. Es en comparación con los otros paradigmas, el de menor tradición en el campo educativo, al menos en los países occidentales, pues su análisis y utilización no tiene más de veinticinco años. Sin embargo, empieza a considerarse como fundamento de ciertas

---

<sup>7</sup> Alonso, Jesús. *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria..* Editorial MEC; Madrid, España 1987. Pág. 57.

experiencias, especialmente aquellas relacionadas con el aprendizaje colaborativo en modalidades educativas a distancia y en educación basada en competencias.

El paradigma sociocultural se relaciona con el paradigma cognitivo, aunque considera con mayor interés que en el aprendizaje ejercen las influencias escolares y socioculturales.

El planteamiento de este autor recibe una influencia importante del materialismo dialéctico, la cual va a reflejarse en sus concepciones teóricas y metodológicas.

El núcleo teórico del paradigma está constituido por los siguientes elementos:

- Las funciones superiores tienen su raíz en las relaciones sociales, esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre los procesos, se realiza como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico pero, particularmente, con las personas que lo rodean. Los adultos, entre ellos los profesores, facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto cognitivos como lingüísticos. El sujeto aprende de las cosas apropiándose de la experiencia socio histórico de la humanidad, a través de la intercomunicación con el resto de los seres humanos.
- Los procesos psicológicos superiores pueden entenderse mediante el estudio de la actividad mediada instrumental. Para poder actuar sobre los objetos, el individuo tiene que utilizar ciertos instrumentos de la naturaleza sociocultural los cuales, según Vygotsky (1979)<sup>8</sup> son básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de ellos orienta en cierto sentido la actividad del sujeto: las herramientas permiten que el sujeto transforme los objetos (orientados externamente), mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente).
- Se considera que el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más

---

<sup>8</sup> Wilson, John D. Cómo valorar la Calidad de la Enseñanza. Editorial Ministerio de educación y ciencia de Madrid 2000. Pág.9.

preparados, puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos.

- La enseñanza, debidamente organizada, puede conducir a la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), es decir, relacionar lo que es capaz de hacer mañana, con el apoyo de otros individuos más capaces. En esta perspectiva, el profesor es un agente cultural, un mediador entre el saber sociocultural y los procesos y mecanismos de apropiación por parte de los estudiantes.
- La enseñanza consiste, básicamente, en crear zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje (sistemas de apoyo y ayuda) flexibles y estratégicos. El profesor debe promover los procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados, aprovechando su influencia y estimulan la participación de todos los estudiantes en un proceso de construcción colectiva.
- La instrucción se realiza mediante el aporte de apoyos estratégicos: especial importancia adquieren la conducta de imitación y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, explicaciones, etc.) El maestro (experto) induce, modela, clarifica, resume o hace preguntas; los estudiantes proponen, ejercitan y practican las habilidades que se pretenden enseñar.
- El rol que docente posee en este paradigma es similar a un guía e influencia y que de esa manera se pueda conducir a las zonas de desarrollo próximo del estudiante. El maestro es un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, a través de actividades conjuntas e interactivas. El docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas

estructuradas en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

El paradigma Sociocultural es considerado como un agente cultural que enseña en un conjunto de prácticas. Es un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, debe intentar la enseñanza en la base a la creación y construcción conjunta con los alumnos.

Algunas de las recomendaciones que hacen algunos de los autores adscritos al paradigma para que la intervención conduzca a aprendizajes verdaderamente significativos de los alumnos son:

- Tratar de integrar las actividades que los estudiantes realizan en contextos más amplios y con objetivos de mayor alcance, de manera que logren darles sentido.
- Promover la participación y un nivel creciente de implicación de los alumnos en las tareas mediante la observación, la crítica, la actuación y el diálogo.
- Utilizar de manera pertinente y explícita el lenguaje, con la intención de establecer una situación de ínter subjetividad (profesor-aprendizaje/estudiante) apropiada, que permita negociar significados evitándose incomprendiones en la enseñanza.
- Establecer sistemáticamente, vínculos entre lo que los estudiantes ya saben (conocimiento previo) y los nuevos contenidos del aprendizaje.
- Promover el uso cada vez autónomo y autorregulado de los contenidos, por parte d los estudiantes.
- Promover sistemáticamente la interacción entre los propios estudiantes, de manera que se involucren en acciones de apoyo mutuo, entre pares. De esta propuesta se deriva una de las estrategias más interesantes del paradigma: la enseñanza recíproca, la cual se sustenta en la creación de situaciones de andamiaje entre el “experto” y los estudiantes, así como las relaciones de cooperación entre los compañeros.

La evaluación dinámica propuesta por Vygotsky, se centra en el proceso de los estudiantes y se orienta a determinar los niveles de desarrollo alcanzados en los contextos determinados. Un interés particular de la evaluación es poder detectar el nivel de desarrollo potencial, así como el potencial de aprendizaje de los alumnos, de manera que sirvan para establecer las líneas de acción de las prácticas educativas.

#### **1.2.4. El Paradigma Humanista**

Aunque para muchos autores no constituye en realidad un paradigma, en virtud de que no ha logrado consolidar sus principios y marcos de referencia interpretativos, es una corriente de gran relevancia en el ámbito educativo ya que ha señalado la importancia de la dimensión socio afectiva de los individuos, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos, como factores determinantes o al menos muy influyentes en el aprendizaje de los estudiantes. Históricamente, aparece como una posición conciliadora entre dos de los paradigmas predominantes en los Estados Unidos en la década de los cincuenta: el conductismo y el psicoanálisis. Por otra parte, la incorporación de líneas de orientación humanista en los currículos norteamericanos, aparece como resultado de las protestas por la excesiva deshumanización de éstos y por la falta de consideración a las características particulares de los estudiantes situaciones que no permitían el desarrollo total de las capacidades de los jóvenes y provocaban fallas en el trabajo académico.

Algunos de sus representantes más destacados fueron A. Maslow<sup>9</sup>, a quien se considera el padre del movimiento y particularmente, Carl Roger. La problemática fundamental en torno a la cual se desarrolla el paradigma humanista es el conocimiento y la promoción de los procesos integrales de la persona. Los humanistas, fuertemente influenciados por las corrientes existencialistas, parten del supuesto de que la personalidad humana es una totalidad en continuo proceso

---

<sup>9</sup> Boeree, George. Teorías de la personalidad, de Abraham Maslow. Editorial ISNB. Barcelona, España 2003. Pág. 56.

de desarrollo. Y aunque se considera que para comprender al individuo es importante ubicarlo en su contexto, en realidad la mayor parte de los autores enfatizan las variables personales. Este aspecto se ha cuestionado por el alto grado de subjetividad que implica.

Los supuestos básicos de la corriente humanista son:

- El ser humano es una totalidad y no se le puede comprender a través de la fragmentación de procesos psicológicos moleculares.
- El hombre tiende naturalmente hacia su autorrealización y busca su trascendencia.
- El ser humano vive en relación con otras personas y esto es inherente a su naturaleza
- Las personas se conducen en el presente, con base en lo que fueron en el pasado y preñándose para el futuro.
- El hombre tiene libertad para elegir y tomar decisiones El es quién construye su propia vida.
- El hombre es intencional. A través de sus intenciones, propósitos y de su voluntad estructura una identidad personal que lo distingue de los demás.

Para los humanistas, la educación debe ayudar a los alumnos a que decidan lo que son y lo quieren llegar a ser.

El aprendizaje significativo se produce cuando es auto iniciado y a condición de que el estudiante pueda visualizar los objetivos, contenidos y actividades como algo importante para su desarrollo y enriquecimiento personal. Es necesario, además, que se elimine del contexto educativo cualquier factor que pueda ser percibido como amenazante, por lo que es importante el respeto, la comprensión y el apoyo hacia los alumnos. Si se cubren condiciones, es probable que se produzca un aprendizaje que será más duradero que los aprendizajes basados en la recepción y acumulación de información.

La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y debe ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás. El logro máximo de la educación es la autorrealización de los estudiantes en todas las facetas de su personalidad.

Frente a la educación tradicional, caracterizada por ser directa, rígida, autoritaria, con currículos inflexibles, centrados en el papel del profesor, aparece la educación humanista como una alternativa centrada en el desarrollo de la persona. Para ello es necesario atender a las necesidades individuales, proporcionarles oportunidades de autoconocimiento, de crecimiento y decisión personal.

Carl Rogers, uno de los más importantes representantes del enfoque, propone una educación democrática centrada en la persona, la cual consiste en otorgar la responsabilidad de la educación al estudiante.

Este autor asume que, la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje, siempre y cuando el contexto presente condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo.

El objetivo central de la educación es crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad. Para ello la educación debe integrar lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

Como se comentó previamente, estos propósitos no pueden lograrse utilizando las modalidades tradicionales de enseñanza. Esta tiene que ser indirecta y excluye las metodologías o procedimientos formales (enfoque de la no directividad).

El docente debe permitir que los alumnos aprendan, impulsando y promoviendo todo tipo de experiencia que ellos mismos inciden o decidan emprender; debe interesarse auténticamente en el estudiante como persona total, ser auténtico con ellos, rechazar toda posición autoritaria, atender sus necesidades y problemas, poniéndose en su lugar (empatía).

La enseñanza en este paradigma se define como de tipo indirecto, pues en ella el docente permite que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstas preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido.

El educador humanista asume ser un maestro interesado en el alumno como persona total, procura mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza y fomenta en su entorno el espíritu cooperativo, ser auténtico y genuino como persona y así se muestra ante sus alumnos.

Aun cuando existen numerosas recomendaciones y alternativas de aplicación del paradigma, en realidad no ofrece una teoría formalizada de enseñanza. Sus diferentes supuestos no han sido sometidos a experimentación rigurosa, aunque los resultados de algunas de sus aplicaciones son consideradas como positivos (eficacia de la educación abierta, cambios en el papel del profesor hacia un modelo de facilitador-tutor, entre otros).

### **1.2.5. Educación Liberadora de Freire**

A lo largo de toda la historia, muchos han sido los hombres que han fovorecido el progreso y el avance de la ciencia educativa, a través de su participación y propuestas en los procesos de enseñanza aprendizaje. Ellos, hijos de su tiempo, han fortalecido la reflexión y la praxis educativa, proponiendo sistemas teóricos y prácticas, procedimientos y estrategias, métodos y fines, que han marcado distintos hitos en la propuesta educativa y por mencionar a uno de los más representativos no podemos dejar de lado el trabajo de Paulo Reglus Neves Freire y al hablar de este autor no podemos dejar de hacer una valoración crítica de su obra educativa que el mismo denominó Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la Esperanza o Pedagogía de la Liberación.

En primer lugar es preciso mencionar que antes de la aparición de la teoría de Freire el presente en ese momento era la Educación Tradicional. Por lo tanto

al hablar de la corriente Humanista de la Pedagogía en la actualidad, no podemos obviar la preocupación que existió en ese particular.

Los primeros escritos de Freire aparecen durante un período de intenso conflicto político específicamente entre la década de los 60 y 70 del siglo XX; en que las luchas de clases en América Latina adquieren fuerza expresiva.

Freire sustenta una pedagogía humanista espiritualista, porque centra en el hombre toda la problemática educativa siendo el objetivo básico de éste la humanización espiritualista porque coloca en el espíritu el sentimiento que impulsa al hombre a auto configurarse, hace perceptible lo espiritual; lo que el hombre habla, escribe, realiza es expresión objetiva de su espíritu. Freire considera que toda acción educativa debe ir precedida de una reflexión sobre el hombre ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Para qué?, ¿Porqué?, ¿Para quién?, ¿Contra quién?, ¿Contra qué?, ¿A favor de qué?, ¿A favor de quién?, no existiendo una educación neutra.

La educación liberadora se asienta sobre el criterio del hombre histórico. Los hombres, pues, son praxis. “Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación”.<sup>10</sup>

Freire se opone a la educación bancaria como llama a la educación tradicional, imparte la educación que denomina “liberadora”, que se identifica con la propia de la conciencia, cual es su intencionalidad, en este sentido es un acto cognocente, de esta manera el educador no es sólo el que educa sino al que al par que educa, es educado en el diálogo con el educando.

Esta educación liberadora tiene como objetivo fundamental la organización reflexiva del conocimiento al prever al hombre de medios que le liberen de la captación mágica o ingenua de la realidad, busca desapretar la reflexión crítica hacia situaciones existenciales concretas. En estrecha relación con esta idea de la educación liberadora aparece su idea del diálogo.

---

<sup>10</sup> Op. Cit. Freire, Pablo. Pedagogía del Oprimido. Pág. 45.

### 1.2.6. Paradigma Constructivista

El paradigma psicogenético constructivista es una de las corrientes psicológicas más influyentes en el momento actual y han generado grandes expectativas para la reforma de los sistemas educativos en el mundo, no obstante que su pretensión ha sido fundamentalmente epistemológica. Sus orígenes se ubican en la década de 1930, particularmente en algunos de los trabajos de Jean Piaget<sup>11</sup>, quien es reconocido como su representante más importante.

Como se ha señalado, la problemática fundamental del paradigma es epistémico Piaget se cuestiona acerca de la forma en que el individuo construye el conocimiento, particularmente el científico, y cómo pasa de un estado de conocimiento a otro superior. Asimismo le interesa determinar la forma en que se originan las categorías básicas del pensamiento, tales como el espacio, el tiempo, la causalidad, entre otras.

Con relación a la teoría de los estadios, Piaget establece que durante todo el desarrollo cognitivo se identifican claramente ciertas etapas, las cuales expresan formas específicas de actuación y cierta lógica particular de los sujetos. El autor reconoce tres etapas en el desarrollo de los puntos:

- Se centra en el sujeto que aprende. El individuo tanto en los aspectos cognitivos como socio afectivos no es producto del ambiente ni de sus disposiciones o pulsiones internas.
- El conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano.
- Las personas son sujetos activos que aprenden, inician y aprovechan experiencias buscan información para resolver problemas y organizan lo que ya saben para lograr nuevos aprendizajes.

---

<sup>11</sup> Sanz, Teresa y otros. Jean Piaget y la Pedagogía Operatoria. Editorial Ariel. Barcelona, España, 1990. Pág. 201.

- La construcción del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar, así como de la actividad interna o externa que el sujeto realice.
- El conocimiento es el resultado del aprendizaje; en consecuencia, los modelos educativos deben enfatizar la propia construcción y organización del conocimiento del individuo.
- El aprendizaje se produce cuando entran en conflicto lo que el estudiante sabe con lo que debería saber

Los objetivos que persigue son:

- a) Los que se relacionan con el aprendizaje de los contenidos curriculares.
- b) Los que corresponden al proceso de aprender a aprender.

El conocimiento debe estructurarse jerárquicamente para favorecer el aprendizaje constructivo significativo. En esta perspectiva del aprender a aprender se aprecia una tendencia que concede más importancia a los procedimientos que a los contenidos, tratando de que los alumnos adquieran herramientas para aprender.

En ese contexto cobran particular interés las estrategias cognitivas y meta cognitivas, desarrolladas por diversas líneas del cognoscitismo y constructivismo. El aprender a aprender, en sentido estricto implica:

- La adquisición y uso adecuado de estrategias cognitivas
- El aprendizaje y utilización de estrategias meta cognitivas
- El desarrollo y aplicación de modelos conceptuales

El propósito fundamental implicado en el aprender a aprender radica en el desarrollo de la autonomía cognitiva y afectiva en todas sus formas, lo cual sólo puede lograrse en un proceso capaz de construir conscientemente dicha autonomía, no solo en el aspecto cognitivo sino en la vida interna de los sujetos.

La autonomía es el motor del aprendizaje y no debe ser considerada solamente como una finalidad general del sistema educativo sino como uno de los principios constitutivos fundamentales.

Podemos mencionar que para acercarnos un poco más al estudio del aprendizaje y de la enseñanza, dentro de nuestra sociedad tenemos que tener claros y bien entendidas las teorías que sustentan estos conocimientos.

Por lo cual se puede afirmar que las corrientes de la psicología y de la Pedagogía del siglo XX, se orientan en gran medida hacia el descubrimiento de la centralidad del sujeto que aprende y también del que enseña, considerando de manera preponderante el papel de la autonomía como factor del aprendizaje, aun cuando no explicaron con detalle su profundo sustento entre otras estructuras personales y socioculturales.

Actualmente se rechaza la idea de que el individuo es solamente un reproductor de los saberes culturales y científicos y que el aprendizaje se reduce a la culminación de información, pero no se ha logrado desplazar el enfoque tradicional centrado en la enseñanza para dar lugar al aprendizaje del sujeto.

La posibilidad de intervenir en el mejoramiento del proceso del aprendizaje requiere de propuestas educativas sustentadas en enfoques de naturaleza cognitivo-contextual o socio cognitivo, que atienden integralmente al sujeto.

Un enfoque educativo centrado en el aprendizaje se caracteriza por incorporar un conjunto de supuestos, objetivos y estrategias y recursos orientados a lograr aprendizajes significativos de los contenidos curriculares y aprender a aprender, promoviendo la actividad autónoma del alumno.

Entendemos el aprender a aprender, como uno de los propósitos esenciales de los enfoques educativos centrados en el aprendizaje. Aprender a aprender se define como el procedimiento personal más adecuado para adquirir un conocimiento. Se relaciona con interés de desarrollar las posibilidades de aprendizaje de un individuo a través del uso adecuado de métodos de pensamiento y análisis de la realidad.

La Psicología es una de las disciplinas científicas que más aportaciones han hecho para explicar el aprendizaje. Los hallazgos de las diferentes corrientes y escuelas acerca del sujeto de la forma en que aprende y de los factores que intervienen en el proceso han sido incorporados por las Ciencias de la Educación para diseñar propuestas educativas coherentes con tales supuestos.

Si bien el conductismo es la corriente en el análisis e intervención sobre el aprendizaje, las limitaciones mostradas por el paradigma en la actualidad han reducido su interés en el desarrollo de propuestas educativas, aunque mantiene su pertinencia en campos específicos del tratamiento de la conducta.

Algunas de las aportaciones más relevantes del paradigma cognitivista al enfoque centrado en el aprendizaje son: la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, las estrategias instruccionales y la “tecnología del texto”, los programas de entrenamiento en estrategias cognitivas y meta cognitivas, el enfoque de expertos y novatos.

Las teorías acerca del aprendizaje significativo adquieren gran relevancia en las condiciones actuales debido a que se trata de propuestas aplicables al aprendizaje en contextos escolarizados como los que ocurren en las instituciones de educación superior.

De acuerdo con lo que marcan las diversas corrientes cognitivas, en el nivel de educación superior el aprendizaje significativo por recepción es el más importante. Esto se debe a que la mayor parte de la información que se aprende en esos niveles se expresa en lenguaje oral o escrito y además, porque el estudiante cuenta ya con capacidades de razonamiento abstracto que les permite acceder la información y relacionarla con sus aprendizajes previos.

El paradigma sociocultural permite derivar algunas recomendaciones para que la intervención conduzca a aprendizajes verdaderamente significativos. Posiblemente la de mayor interés se refiere a la necesidad de interacción entre los propios estudiantes, de lo cual se deriva una de las estrategias más relevantes del paradigma: la enseñanza recíproca. Esto se basa en la creación de situaciones de andamiaje entre el “experto” y los estudiantes así como de las relaciones de

cooperación entre los compañeros. El papel del profesor o guía es el de observar empático de los estudiantes y, eventualmente, como inductor o modelador de ciertos aspectos.

El paradigma humanista permite recuperar la importancia de la dimensión socio afectiva de los individuos, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos, como factores determinantes o al menos muy influyentes en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los nuevos enfoques educativos deben integrar lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal. Tales propósitos no pueden lograrse utilizando las modalidades tradicionales de enseñanza. Esta tiene que ser indirecta y excluir las metodologías o procedimientos formales (enfoque de la no directividad). Estos elementos dan justificación al papel del tutor en los esquemas de educación superior.

El paradigma constructivista aporta a la fundamentación del enfoque centrado en el estudiante, distinción entre los tipos de conocimiento que el sujeto puede elaborar: conocimiento físico, lógico-matemático y social. Su importancia radica en el hecho de que el conocimiento lógico-matemático permite conformar estructuras o esquemas; sin los cuales los otros conocimientos no pueden asimilarse ni organizarse cognitivamente.

Ahora bien si hablamos del profesor y la enseñanza desde un punto de vista constructivista a éste lo consideramos como un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, comparte sus experiencias y saberes en una actividad conjunta de construcción de los conocimientos. Es una persona reflexiva que piensa de manera crítica sobre su trabajo aúlico, capaz de tomar decisiones y solucionar los problemas que se le presenten de la mejor manera, tomando en cuenta el contexto sociocultural de su escuela.

Es conciente y analizador de sus propias ideas y paradigmas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y esta abierto a los cambios y a cualquier innovación. Es un promotor de los aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean relamente útiles y aplicables en la vida cotidiana del educando. Es capaz

de prestar ayuda pedagógica pertinente a la diversidad de características, necesidades e intereses de sus alumnos.

Su meta es lograr la autonomía y autodirección de los educandos, la cuál se da con el apoyo del proceso gradual para transferir de manera ascendente el sentido de responsabilidad y autorregulación en estos, es decir el maestro se preocupa por formar alumnos autodidáctas. Es facilitador del conocimiento, dando a los alumnos los andamiajes necesarios para acceder, lograr, alcanzar y en consecuencia construir aprendizajes significativos.

Por último se puede mencionar que los enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los sujetos tratan de identificar y aplicar nuevos modelos de pensar y hacer la práctica educativa, particularmente en el nivel de educación superior buscando incidir en la formación de profesionales más competentes, críticos e innovadores. Para ello es necesario impulsar una nueva “arquitectura del conocimiento”, desde la perspectiva del aprendizaje significativo, creando nuevos soportes y estrategias que faciliten el aprender a aprender.

## CAPÍTULO II

### CONTEXTO UNIVERSITARIO

#### **2.1. La Universidad Autónoma de Chiapas**

La educación superior en Chiapas, tuvo su origen en los tiempos de la administración de Manuel Velasco Suárez, en el marco de la celebración del Sesquicentenario de la Mexicanidad Chiapaneca, concretó las ilusiones de muchos jóvenes. En su calidad de Gobernador, el 24 de septiembre emitió los decretos, 97 y 98 del mismo mes y año, donde se aprueba la formación de la Junta de Gobierno y se promulga la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ambas disposiciones fueron publicadas en el periódico oficial del Gobierno del Estado, el 23 de octubre de 1974. Quedaba así, constituida la Universidad Autónoma de Chiapas.<sup>12</sup>

La Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas, señala los objetivos, las facultades y la estructura de la institución educativa.

Artículo 1º.- Se crea la Universidad Autónoma de Chiapas como organismo autónomo descentralizado, de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, al servicio de los intereses de la nación y el estado. La sede de la Universidad será la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado.

Artículo 2º.- La Universidad tiene por objeto:

- I. Impartir enseñanza superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad.
- II. Organizar, desarrollar y fomentar la investigación científica, principalmente, considerando las condiciones y problemas nacionales.
- III. Extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura en todos los medios sociales.

---

<sup>12</sup> Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas. UNACH, 1991. Pág. 10.

- IV. Dedicar preferentemente, atención a la investigación científica, relativa a los problemas de marginación, social y cultural.

Artículo 3º.- La universidad, para realizar sus fines, tendrá las siguientes facultades:

- I. Organizarse, conforme a este ordenamiento, con plena autonomía funcional, administrativa, técnica y económica.
- II. Desarrollar sus actividades académicas, conforme a los principios de libertad de cátedra y de investigación.
- III. Expedir certificados de estudios y otorgar títulos, diplomas y grados académicos.
- IV. Revalidar y establecer equivalencias de estudios del mismo tipo de conocimientos, realizados en otras instituciones.
- V. Otorgar reconocimiento oficial, de validez, a los estudios realizados en planteles particulares, previamente autorizados por la universidad, que impartan el mismo tipo de enseñanza. Estos planteles deberán sujetarse a los planes de estudios y programas de la misma Universidad y cumplir las condiciones apropiadas para la enseñanza.

También en lo relativo al patrimonio y estructura de la misma que la composición de sus órganos de gobierno serán: la Junta de Gobierno, el Consejo Universitario, el Rector, la junta de Vigilancia, los Coordinadores, Directores y Jefes de Departamento, los Jefes de programas y cursos y los Consejeros Técnicos.

El primer rector por consenso fue Federico Salazar Narváez, la decisión fue tomada espontánea y apegada a la auscultación de la comunidad, y por ello tuvo aceptación. Para tan histórico acontecimiento se invitó al presidente de la República, Luís Echeverría Álvarez; al Manuel Velasco Suárez, Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas; Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública; Guillermo Soberón Acevedo, Rector de la UNAM; Alfonso

Rangel Guerra, presidente de la ANUIES; a funcionarios Gobiernos federal, estatal y municipal y a toda la comunidad universitaria quienes, como un solo hombre, respondieron al llamado que les hizo y estuvieron presentes en calidad de testigos, en ese trascendental acto.

## **2.2. Antecedentes Históricos de la Facultad de Ciencias Sociales Campus III**

La Facultad de Ciencias Sociales se encuentra ubicada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y forma parte del campus III de la UNACH, junto con la Facultad de Derecho, la Escuela de Lenguas, el Departamento de Extensión y el Instituto de estudios Indígenas.

Con el gobierno Manuel Velasco Suárez y del Presidente Luís Echeverría Álvarez, se funda la escuela de Derecho, UNACH, el 18 de febrero de 1975, se inicia labores del campus ofreciendo las siguientes carreras; Derecho, Sociología, Economía, Antropología y Administración Pública<sup>13</sup>.

La separación del Área de Ciencias Sociales de la Escuela de Derecho se dio cuando algunos maestros del campus sugirieron la separación de las carreras de Sociología, Economía y Antropología de Derecho comentarios que se tomaron con gran entusiasmo debido a que la ideología de ambos grupos era distinta, por un lado, la licenciatura en Derecho era de derecha y la de Sociología, Antropología y Economía de izquierda. Ya presidiendo la gobernatura del estado Jorge de la Vega Domínguez y siendo presidente de la república José López Portillo, se crea la escuela de Ciencias Sociales en el mes de febrero de 1977. Quedando ubicada en el área urbana de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; en la colonia Revolución Mexicana.

El 16 de agosto de 1989, con la publicación de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), se le da el rango de escuela a lo que antes fue el Área de Ciencias Sociales. El 11 de junio de 1994 se aprueban los estudios de maestría y se eleva al rango de Facultad.

---

<sup>13</sup> Gaceta Universitaria (UNACH), Nueva Época, año 4, No. 1 diciembre de 2001. Pág.39, 40 y 41.

Actualmente, en la facultad de Ciencias Sociales existen cuatro carreras (Historia, Antropología Social, Economía y Sociología), y cada una de ellas cuenta con su propio plan de estudios. La máxima autoridad en la Facultad de Ciencias Sociales es el Director y se apoya para su gestión en las secretarías académicas de cada programa.

En lo relativo a las normas y reglamentos, la Facultad se rige por la normatividad general universitaria: Ley Orgánica, Estatuto General, Estatuto del Personal Académico, Reglamento General de Investigación y Postgrado, Reglamento Académico para alumnos, Reglamento de Evaluación Profesional para los egresados y Reglamento de Servicio Social. En lo particular; carecen de un reglamento interno de la Facultad lo que ocasiona que los problemas y fricciones que se presentan no se traten adecuadamente y se resuelvan a juicio de las autoridades del plantel.

El crecimiento en cuanto a la demanda del servicio educativo, determinó que las necesidades, tanto del orden académico, como administrativo aumentara. Por esa razón, a partir de 1990 se inició un proceso de reorganización administrativa, por medio del cual las autoridades universitarias centrales dotaran de mayores recursos a la Facultad, que se tradujeron en la construcción de nuevos edificios destinados a la administración, biblioteca, cafetería, cubículos para los docentes, etc. Como parte de esta reorganización administrativa fue nombrado un director para la Facultad, cargo que anteriormente desempeñaba un coordinador y que era designado después de un proceso electoral interno.

En el plano académico, el aumento de los alumnos y docentes determinó la necesidad de profundizar la especialización en cada licenciatura, dado que los nuevos y mayores recursos permitían ampliar las posibilidades de mejorar la formación de los futuros egresados de cada carrera. En otras palabras, los planes de estudio de cada una de las tres licenciaturas, concebidos y formulados en la década de los años setenta, fueron rebasados por la nueva realidad de la Facultad y por el conjunto de los fenómenos sociales, económicos, políticos de los últimos quince años en México y en el mundo. Este hecho puso de relieve la necesidad

de reformular los planes de estudio de las licenciaturas con el fin de colocar a la Facultad en el nivel académico que requieren las nuevas realidades internas y externas.

En agosto de 1992, da inicio en la Facultad un proceso de revisión curricular que dio como resultado la elaboración de nuevos planes de estudio para las tres especialidades. El primer acuerdo que se tuvo fue la necesidad de reducir el Tronco Común de cuatro a dos semestres, con el propósito de ofrecer mayor número de asignaturas de especialidad. En la actualidad en las tres licenciaturas se encuentran vigentes los planes de estudio propuesto en 1993 y el nuevo Tronco Común.

Con estos antecedentes y en este contexto académico, en la Facultad de Ciencias Sociales se planteó la necesidad de crear la licenciatura en Historia. Al respecto, la creación de los estudios de Historia con el grado de licenciatura por parte de la UNACH se presentó como una necesidad científica, académica y docente en el estado de Chiapas. Este requerimiento se puede observar en dos planos.

- a) En el ámbito interno en la Universidad, en sus distintos Campus en general y en la Facultad de Ciencias Sociales en particular.
- b) En el contexto académico y educativo estatal, conformado por las diversas instituciones académicas, científicas y culturales existentes en la entidad, tales como el Instituto Chiapaneco de Cultura, el Centro de Investigaciones Ecológicas del Sureste, El centro de investigación Humanística de Meso América y del Estado de Chiapas, el CIESAS-Sureste, etc., así como los centros educativos de enseñanza media.

### **2.3. La Licenciatura en Historia**

En el contexto universitario interno, la Historia como disciplina científica ha sido considerada en la Facultad de Ciencias Sociales, como un apoyo indispensable en

el conocimiento global que se adquiere en las tres licenciaturas universitarias que se imparten, pues en términos generales se parte de la premisa teórica que todo fenómenos social cuenta con un proceso de surgimiento y desarrollo a lo largo del tiempo.

De ahí que en los planes de estudios anteriores, en las tres especialidades y en el Tronco común se impartieron un total de diecinueve asignaturas de historia o de contenidos estrechamente vinculados con la historia, distribuidos de manera siguiente: Tronco Común, cuatro asignaturas: Teoría de la historia, Historia Socioeconómica General, Historia Socioeconómica de América Latina e Historia Socioeconómica de México, correspondientes del primero al cuarto semestre, respectivamente. Sociología, ocho asignaturas; Historia Social I, II y III del 5º y 7º. Semestres, respectivamente. Formación Social Mexicana de la I a V, que se cursan del 5º. al 9º. semestre, cuyos contenidos programáticos tenían un fuerte carácter histórico. En la especialidad de Antropología existían tres formaciones sociales mexicanas con las mismas características de las de Sociología y una de Historia Sociocultural de Chiapas en el 8º. Semestre. En la licenciatura en Economía, se contaba con una historia Socioeconómica de Chiapas y una materia denominada Realidad Socioeconómica de México I y II, cuyos contenidos eran de Historia Económica.

En los nuevos planes de estudio, se sugirió que las tres carreras fueran reducidas de las materias de Historia de diecinueve a un total de doce. Sin embargo, esta reducción de siete asignaturas no debe interpretarse como una disminución de la importancia concebida hacia las asignaturas de Historia. Esta reducción no es más que el resultado de la necesidad de que las tres carreras amplíen su campo de acción en lo que se refiere a las asignaturas de especialidad. De esa cuenta, el tronco común fue reducido a dos semestres, pero de ningún modo hubo detrimento de las asignaturas de historia, éstas quedaron presentes en dicho tronco común con dos asignaturas. De igual modo, se suprimieron las llamadas Formaciones Sociales Mexicanas con el objeto de redefinirlas en sus contenidos programáticos y así evitar repeticiones tal como sucedía en los planes anteriores.

Las asignaturas de historia que fueron incluidas en los nuevos planes son las siguientes: En el Tronco Común: Introducción a la Historia e Historia General; en la especialidad de Sociología, Historia y Sociedad Prehispánica, Historia y Sociedad Siglos XVI-XIX, Historia y Sociedad siglo XX y una Historia de Chiapas. En la licenciatura en Economía fueron incluidas Historia Económica de México I y II y una Historia de Chiapas. En la especialidad de Antropología fueron creadas las asignaturas de Historia y Sociedad Prehispánica (que se comparte con Sociología), Sociedad Colonial y una materia llamada Estado Nacional, para los semestres tercero, cuarto y quinto, respectivamente.

En lo que se refiere al resto de Escuelas y Facultades de la UNACH, en algunas de ellas se incluyen asignaturas de Historia. Por eso mismo, es comprensible que el Consejo Universitario de la UNACH haya considerado en algún momento la posibilidad de autorizar una Maestría en Historia. Sin embargo, la creación en primer término de la Licenciatura en Historia puede ayudar a la formación de una sólida experiencia en la enseñanza de la historia a nivel superior para que pueda ser aprovechada en el futuro a fin de pasar a la creación de una Maestría.

En lo que se refiere al ámbito externo de la UNACH, en un lugar de primordial importancia se tiene el hecho de que el estado de Chiapas posee un patrimonio cultural e histórico de enorme valor reconocido a nivel nacional como internacional. Sitios arqueológicos de primera magnitud correspondientes a la cultura maya, una herencia viva de dicha cultura en los actuales habitantes de la entidad, acervos documentales coloniales y del período independiente, monumentos históricos correspondientes a los diversos períodos de la historia chiapaneca, etc., constituyen dicho patrimonio. No obstante, lo más valioso es el propio desenvolvimiento histórico del estado, su producción cultural, su creatividad, pero sobre todo su larga lucha por forjarse un futuro mejor.

Por ello no es casual que las diversas instituciones culturales y académicas anotadas atrás desarrollen proyectos de investigación sobre temas históricos. Del mismo modo, dada la ausencia de un centro de formación de investigadores y

docentes en la especialidad de Historia en la entidad, sean especialistas de otras partes de la República y aun extranjeros, quiénes han iniciado la investigación histórica moderna de la sociedad chiapaneca, hecho que no guarda aspectos negativos. Muy al contrario, esto mismo ha enriquecido el conocimiento histórico de Chiapas. Sin embargo, es necesario que sea la propia sociedad chiapaneca la que genere sus propios recursos en el terreno de la investigación y docencia en la Historia, pues las crecientes necesidades y demandas en este tema nunca podrán ser satisfechas plenamente si se confía solamente en los recursos humanos extra regionales.

Finalmente, se consideró que la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH es el centro más adecuado para crear en ella la Licenciatura en Historia, ya que por la naturaleza misma de la Historia como ciencia social, guarda una estrecha relación con las otras ciencias sociales que se imparten en la Facultad. Esto originó que se incluya en los planes de estudio una carga importante de asignaturas de historia y por consiguiente, se cuente en este centro con un grupo de profesores de Historia, que puede perfectamente servir de punto de partida para la conformación de dicha licenciatura. A esto debe agregarse el hecho ya anotado antes, de que la Facultad de Ciencias Sociales en 1994 atravesó en un proceso de cambio curricular que permite que el ambiente fuera académicamente propicio para la discusión y creación de nuevas áreas de estudio.

Atendiendo a las exigencias de orden académico y profesional del estado de Chiapas se concibió el Plan de Estudios siguiendo una serie de criterios. Que a continuación se anota:

- Se busca responder a la demanda de una enseñanza más especializada y sistemática de la Historia, orientando los contenidos de las asignaturas a las exigencias de formación teórico-práctica que supone la capacitación de los docentes en los niveles medio y superior.
- Capacitar a los estudiantes de la licenciatura para la práctica de la investigación histórica. Chiapas cuenta con un importante acervo cultural

que debe ser estudiado y conservado por profesionales surgidos de nuestras escuelas y facultades.

Se pensó que la escasez de estudios monográficos de Historia Regional en Chiapas a un acicate complementario para orientar a los estudiantes hacia las tareas de investigación y conservación, así como a las de difusión del patrimonio histórico-cultural.

### **2.3.1. Plan de Estudios**

El plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) se aprobó el 07 de diciembre de 1994, iniciándose formalmente las clases en agosto de 1995.

El programa de Historia desde sus inicios funcionó en las Cd. de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; dentro de la facultad de Ciencias Sociales Campus III de la UNACH. La característica de la población de esta ciudad y sus alrededores es diversa; en este espacio geográfico convergen aproximadamente pobladores hablantes de por lo menos seis lenguas indígenas de la región. De hecho, la mayor parte de los alumnos de la facultad provienen de la población rural.

La Licenciatura en Historia tiene como propósito formar profesionistas eficaces y eficientes que requiere el desarrollo socioeconómico y cultural en el contexto regional y local además de fortalecer la investigación y difusión de la historia. Asimismo pretende mejorar el nivel de enseñanza de la historia en los niveles básico y medio superior del estado.

Puede afirmarse que la Licenciatura en historia es pertinente, social y académica; sin embargo las condiciones en la que opera dificultan su funcionamiento: pobreza; falta dominio del español por un sector del alumnado y el abastecimiento de profesores bilingües que respondan a esta necesidad; por otra parte el alejamiento de la capital y la falta de recursos repercuten para la realización de buenas metas.

### **2.3.2 Tronco Común**

En los dos semestres del Tronco Común el estudiante debe adquirir los conocimientos y habilidades que le permitan comprender en toda su amplitud el campo de estudio de las Ciencias Sociales. Mejorar en el manejo de herramientas básicas tales como; lectura, escritura, matemáticas y estadística. Conocer los elementos básicos para el estudio de la Antropología, Sociología, Economía e Historia.

### **2.3.3. Nivel Básico**

En los cuatro semestres que comprende este nivel el estudiante profundizará en el campo específico de la Historia, en sus aspectos teóricos, metodológicos y espacio-temporales. Conocerá el desarrollo del saber histórico por medio de las cuatro asignaturas de Historiografía, que tratan de la evolución experimentada de esa ciencia desde su nacimiento como saber especializado hasta las últimas corrientes teóricas.

La Teoría de la Historia dotará al estudiante de los fundamentos filosóficos que orientan el conocimiento. En cuanto a las asignaturas del Área técnico-instrumental, éstas permitirán que el estudiante vaya adentrándose en campos específicos de la historia al tiempo que se va familiarizando con las técnicas de investigación y el manejo de fuentes:

- Historia Universal cuatro semestral
- Historia de América Latina dos cursos semestrales
- Historia de México cinco cursos semestrales
- Historia de España un curso semestral

En estas asignaturas, más que alentar el desarrollo de conocimientos puramente memorísticos, se pretende dotar al estudiante de elementos de análisis para el estudio de problemas concretos en diferentes períodos históricos y desde distintos enfoques espaciales.

#### **2.3.4. Nivel de Preespecialización y Titulación**

En los tres últimos semestres de la licenciatura el estudiante profundizará en aspectos específicos de la Historia. En unas asignaturas se propondrán enfoques temáticos especializados, tales como los que corresponden a la Historia Demográfica y las dos asignaturas seriadas de Historia del Arte.

En otros casos se tratará del estudio de procesos regionales; en este apartado se incluyen las asignaturas de Historia Regional y las tres Historias de Chiapas.

Las asignaturas optativas posibilitarán el desarrollo de conocimientos especializados cercanos a los intereses específicos de los estudiantes.

- La asignatura de Métodos y Técnicas de la Investigación Histórica, servirá para que el estudiante adquiera las herramientas específicas de la investigación histórica, sirviendo de fundamento metodológico para los Seminarios de Tesis.

En los seminarios de Tesis los estudiantes avanzarán en la realización del proyecto de Tesis, dando los primeros pasos en su desarrollo.

En cuanto a la integración de los cursos entre sí, se ha buscado en lo posible que ésta se realice tanto de una manera sincrónica como diacrónica, con el fin de facilitar la transmisión y el aprendizaje de los conocimientos históricos.

Se ha pretendido que en la integración sincrónica de las asignaturas, éstas se correspondan en tiempos similares aunque en espacios diferentes. La integración diacrónica responde en cambio a criterios cronológicos y temáticos, permitiendo ordenar las asignaturas de un modo progresivo, tanto en el tiempo como en su nivel de dificultad.

### **2.3.5. Duración de la Licenciatura y Estructura de Créditos**

La licenciatura se cursa en nueve semestres, con un total de cuarenta y cinco asignaturas, de las cuales cuarenta y dos son obligatorias y tres son optativas, cubriendo un total de 358 créditos. Durante el primer y segundo semestre se cursan diez asignaturas compartidas con los estudiantes de Antropología, Economía y Sociología (Tronco Común).

La Licenciatura de Historia está dirigida a aquellos estudiantes interesados en el estudio de esta ciencia, tanto si pretenden dedicarse a la docencia como a las actividades de investigación o difusión.

### **2.3.6. Perfil del Aspirante**

- Tener sensibilidad por los problemas históricos que vive la humanidad.
- Tener interés por conocer en profundidad el pasado de su país y de su región, para poder explicar los problemas sociales de su tiempo.
- Tener gusto por la lectura.
- Poseer conocimientos mínimos sobre Historia Universal y de México.
- Poseer la capacidad de aplicar un razonamiento lógico a problemas concretos.

### **2.3.7. Normas Generales de Ingreso y Egreso**

#### **Requisitos de ingreso y egreso**

Conforme al Reglamento Académico para los Alumnos de la UNACH en su Capítulo I. Art. 1 el solicitante deberá:

- a. Acreditar estudios completos de bachillerato o vocacional, mediante presentación del certificado correspondiente.
- b. Solicitar la inscripción conforme a los instructivos que se establezcan.
- c. Aprobar el examen de admisión realizado en el período respectivo.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Facultad de Ciencias Sociales. Campus III. UNACH. Octubre de 1995.

## **Servicio Social**

El alumno de la licenciatura en Historia que haya cursado el 70% de los créditos académicos, podrá inscribirse, para la realización de su Servicio Social, en alguno de los programas que se ofrecen dentro y fuera de la Universidad.

Se buscará que, en todos los casos, los programas de Servicio Social, orienta hacia temas y actividades afines con la especialización adquirida.

## **Evaluación Profesional**

Para obtener el Título Profesional de la Licenciatura en Historia se deberán cumplir los siguientes requisitos:

- a. Haber aprobado la totalidad de asignaturas que comprenden a la licenciatura en Historia.
- b. Haber concluido las prácticas del Servicio Social, mismas que deberán ser acreditadas por el Departamento de Servicio Social de la UNACH.
- c. Cumplir con una de las siguientes alternativas de titulación:
  - Tesis por escrito (Individual), Colectiva o Interdisciplinaria
  - Aprobación de curso por Maestría o Doctorado de un área afín (haber aprobado un mínimo del 50% de los créditos correspondientes).

**Nota:** Tesis por escrito; el título se obtendrá mediante la presentación de una tesis por escrito y la defensa de ésta en un Examen Profesional, ajustándose a los requisitos señalados en el Reglamento Profesional para los Egresados de la UNACH.

### **2.3.8. Objetivos Generales de la Carrera**

El objetivo principal de los estudios de Historia en el nivel de Licenciatura en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH es formar especialistas en Historia

que pueden dedicarse a la investigación a la investigación y a la docencia en Historia, particularmente en aquellas que se refiere a la sociedad chiapaneca.

Cubrir la creciente demanda d docentes especialistas en Historia que requieren, tanto los centros de enseñanza superior, como los centros educativos de nivel del Estado de Chiapas.

### **Objetivos Específicos**

Colaborar en el fortalecimiento de la Historiografía regional y nacional por medio de investigaciones históricas que aprovechen el rico acervo documental existente en los archivos y bibliotecas del Estado de Chiapas.

Colaborar, a través del conocimiento histórico, en la formación de los especialistas en las áreas de especialidad de la Facultad.

### **Perfil del Egresado**

El egresado, a partir de la formación teórica y metodológica que adquiera en los cursos de licenciatura estará capacitado para realizar actividades de docencia e investigación: Podrá convertirse en profesor especializado en Historia Universal, de México y de Chiapas a niveles medio superior y superior.

Podrá diseñar nuevos modelos dentro del área de enseñanza de la Historia, en los niveles básico, medio superior y superior.

Estará capacitado para realizar investigaciones individuales o colectivas en proyectos de carácter regional y nacional.

Estará capacitado para participar en programa de clasificación y conservación de acervos documentales y bibliográficos.

Estará e condiciones de cursar estudios de postgrado en Historia y áreas afines

### **2.3.9. Planta Docente**

En la licenciatura en Historia se cuenta con ocho maestros de asignatura, tres de medio tiempo y seis de tiempo completo; haciendo un total de 17 docentes.

Por su parte la carrera de Sociología cuenta con un total de veintisiete maestros de los cuales dieciocho son de asignatura, hay uno de medio tiempo temporal y se tiene programado para contratación de una plaza de tiempo completo.

En cuanto a la carrera de Economía ésta cuenta con quince profesores de asignatura, cuatro de medio tiempo y catorce de tiempo completo haciendo un total de treinta y tres.

Por último tenemos a la carrera de Antropología Social con diecinueve docentes de los cuáles nueve son de asignatura, dos de medio tiempo y ocho de tiempo completo.

La contratación de los profesores de tiempo completo (PTC) definitivo se hace mediante concurso de oposición abierto nacional. Las contrataciones temporales, interinas y de asignatura se realizan de acuerdo a criterios internos y a la necesidad de la planta docente de cada centro. Los reglamentos que se utilizan son el Contrato Colectivo de Trabajo del Sindicato de Profesores de la UNACH y la Legislación Universitaria.

La cantidad de profesores es variada debido a que el programa de Historia es anual, pero existen 17 profesores en promedio, tres de tiempo completo definitivo, tres de tiempo completo temporal, uno de tiempo completo interino, un medio tiempo temporal y un medio tiempo interino y ocho por asignatura. Todos adscritos al programa de Historia. En cada semestre participan dos o tres profesores especialistas de otras instituciones, dependiendo materia. De los siete profesores de TC definitivos, (temporales e interinos), dos están de permiso y uno becado, lo que significa que sólo se encuentran laborando cuatro. De los TC sólo tres profesores tienen contratación definitiva, lo que provoca problemas en el funcionamiento del programa, pues la inestabilidad laboral no les permite asumir compromisos de largo plazo.

Los profesores que iniciaron el programa en 1995 no tenían los estudios de historia, sólo la experiencia laboral en esta disciplina. Esto cambió a partir de 1999 cuando empezaron a incorporarse docentes con el perfil del programa y con

estudios de postgrado. Actualmente el 64% de los docentes cuentan con estudios de Historia y el 47% tiene estudios de postgrado (maestría y doctorado).

Tres profesores; el resto cuenta con un promedio de 5 años de antigüedad. Sólo los de tiempo completo participan en las convocatorias de estímulo al desempeño docente (carrera docente), aunque existe una opinión generalizada de que este programa está viciado en lo relativo al puntaje, pues hay actividades sencillas, como la elaboración de apuntes de clase, que tienen mayor valor que un libro o una investigación.

Del conjunto de profesores, únicamente tres participan en cuerpos académicos; uno de ellos es perfil PROMEP. Los docentes de tiempo completo (40 horas) destinan 16 horas para la docencia y el resto de las horas se dividen entre la preparación de las clases y elaboración de materias (8 horas), tutorías, asesorías y vinculación (8 horas) e investigación (8 horas). Los de asignatura solo trabajan en la docencia. Las categorías se asignan de acuerdo al nivel de estudios que tiene cada maestro. Los profesores de medio tiempo tienen la mitad de esta carga. Los profesores de asignatura pueden impartir hasta 20 horas/semana/mes.

No existe un seguimiento y supervisión del trabajo académico, ni mucho menos una evaluación del trabajo docente; sólo se realiza, por parte de la administración académica, una encuesta de opinión aplicada a los estudiantes para conocer el desempeño en los docentes y su relación con los alumnos.

El programa de trabajo de cada docente se va adecuando a las experiencias de cada profesor. Sus propuestas se analizan en las reuniones semanales de la academia.

Se le ha dado un gran impulso a la carrera gracias a los profesores invitados a la participación de investigadores de gran prestigio de diversas universidades, escuelas y colegios tanto nacionales como internacionales (Francia, Alemania y Guatemala). Tal recursos humanos han sido fundamentales para la operación del programa. Asimismo, participan en el Colegio de la Frontera Sur y el Centro de Estudios Superiores de Mesoamérica y Centro América

(CESMECA). Sin duda, las conferencias de investigadores de diversas partes del país y de mucho han fortalecido al programa, pues motivan a maestros y alumnos con nuevas propuestas de estudio de diversos temas.

La planeación de las actividades académicas se realizan por medio de una agrupación denominada Academia de profesores de Historia, en donde se tiene la presencia del coordinador del programa como representante de la dirección de la DES. En estas reuniones semanales se informa sobre las actividades académicas y eventos a desarrollarse en el transcurso de los días, y se da cuenta de los avances sobre la evaluación del programa, los avances de la revisión y modificación curricular y los compromisos que cada docente tiene sobre esa actividad.

En cuanto a la tutoría, es impartida para toda la Facultad por catorce profesores (ocho PTC, dos MT y cuatro de asignatura), que están acreditados por la ANUIES. Ninguno de ellos es profesor de la licenciatura en Historia.

La asesoría la realizan de forma parcial algunos docentes y se relaciona con la tesis de los alumnos. Es permitente señalar que no existe la actividad de tutoría en este programa específico, debido a que los programas y cursos de tutoría para los docentes son de reciente creación. Ningún profesor de Historia se ha interesado. Por último, debe mencionarse que el programa de postgrado; sólo atiende a nivel de licenciatura. Tampoco cuenta con cursos de actualización para atender a los docentes; sólo participaciones parciales de los docentes en algunos cursos, congresos, encuentros y mesas redondas.

### **2.3.10. Alumnos**

El programa de historia desde el año de 1995 a 2004 cuenta con una matrícula cercana a los 100 alumnos inscritos en los semestres 3, 5, 7 y 9. Los alumnos solicitantes para la carrera que cursan el tronco común (primero y segundo semestre), pueden cambiar de carrera en el tercer semestre, por lo que los alumnos aceptados e inscritos en este semestre son los que se contabilizan en la matrícula de la licenciatura.

Cuadro 1  
Comparativo sobre demanda de la carrera

AÑOS	ALUMNOS SOLICITANTES EN EL TRONCO COMÚN.	ALUMNOS INSCRITOS AL TERCER SEMESTRE.
1995	9	8
1996	2	17
1997	59	27
1998	37	28
1999	25	25
2000	31	25
2001	38	29
2002	29	30
2003	54	21
2004	35	20

Fuente: Informe de evaluación (CIEES). Licenciatura en Historia. Facultad de Ciencias Sociales. UNACH. Octubre de 2005.

Los mecanismos de selección se cumplen de acuerdo a la normatividad de la institución, aunque en opinión de los profesores se han disminuido los requisitos de admisión. Éstos están actualmente en proceso de modificación ya que no existe una política de admisión específica para el programa de Historia, sólo se utiliza el criterio de acuerdo a la capacidad física o de infraestructura de la escuela y a la determinación del director de la facultad.

Una de las principales características de la población escolar, consiste en que ésta es diversa y multicultural, ya que convergen en las aulas estudiantes provenientes de diversas etnias, las que tienen una mayor presencia tzotzil y la tzeltal. También se encuentran las lenguas indígenas chol, tojolobal y zoque. Esta peculiar situación es producto de la ubicación geográfica que tiene la sede (región Altos de Chiapas, San Cristóbal de las Casas), de tal forma que conviven alumnos que hablan la lengua castellana con los que hablan lenguas indígenas.

Otra de las características de la población estudiantil es que se puede ubicar a la mayoría dentro de la población trabajadora, pues muchos tienen o buscan un empleo para solventar los estudios que realizan; esto se debe a que son estudiantes de bajos recursos económicos.

Los alumnos que se encuentran inscritos dentro de este programa acuden a tomar clases de lunes a viernes con un total de 20 horas (16:00 a 20:00 horas todos los días) con cinco materias a la semana, de dos horas cada clase.

En el aula generalmente se trabaja en equipo, hay exposiciones individuales o colectivas y se dejan controles de lectura que se comentan en clases. Entre los recursos que se usan está el pizarrón y el pizarrón, los videos y los acetatos. Una de las dificultades que tienen es que no se consigue material bibliográfico y el que existe ya es muy viejo. La evaluación de los cursos se divide entre exámenes escritos, participación en clase y elaboración de un trabajo final.

No se cuenta con los índices de reprobación y deserción, pero se tienen las cifras bajas por semestre por indicación de causas ni el cohorte que trata. No existe un programa para regularizar alumnos rezagados. Entre las posibles causas de la deserción y reprobación, se mencionan la poca comprensión de lectura de los estudiantes, ya se mencionó anteriormente que los alumnos son hablantes de lenguas indígenas y la Universidad no cuenta con alternativas para el material bibliográfico o profesores bilingües; también está el problema de los bajos ingresos económicos que tienen los padres de familia para solventar los estudios superiores de sus hijos.

Existe un Programa de Tutorías instalado desde el segundo semestre de 2004. La idea es atender a los alumnos, en riesgo de deserción o bien a aquellos que tienen problemas académicos adicionalmente se atienden a los becarios PRONABES, en sesiones grupales por el bajo número de tutores acreditados en la Facultad. Cabe anotar que hubo problemas con estas becas, pues se destinaron para los alumnos de economía exclusivamente y los de Historia no tuvieron acceso a ellas.

No hay un sistema de estímulos y reconocimientos al buen rendimiento académico de los alumnos.

La legislación universitaria ofrece las siguientes opciones de titulación:

1. Reconocimiento al mérito académico.
2. Exámenes de conocimientos profesionales:
  - a) Excelencia académica
  - b) Extensión y asistencia técnica supervisada
  - c) Práctica Profesional.
3. Examen profesional mediante tesis (individual o colectiva).
4. Evaluación por créditos de postgrado.

El Servicio Social lo realizan cuando tienen más del 70% de los créditos obtenidos este no se promueve en áreas que tengan que ver con investigación.

Entre los principales problemas mencionados por los alumnos destacan la falta de difusión y promoción de la carrera, que a los alumnos de escasos recursos se les apoye con becas para estudiar y que no se promueva una bolsa de trabajo para los egresados.

Con respecto a los profesores, señalaron que en la carrera hay varios problemas el primero es que no hay en la carrera profesores especializado en la temática de Chipas, que el Seminario de tesis no lo imparte gente especializada, que se dé un curso intensivo de pedagogía a los profesores, que haya un mayor apoyo de la planta docente para asesorarlos en los trabajos, entre otros.

Sobre el Plan de estudio comentaron que habría que eliminar el tronco común porque no se relaciona directamente con la carrera; faltan materias que les permitan obtener mayor especialización técnica para el trabajo; no están definidas las líneas de investigación; los seminarios de tesis deberían de adelantarlos para semestres anteriores y el curso de "Métodos y Técnicas" debería enfocarse más sobre la realidad.

### **2.3.11. Infraestructura**

En toda la facultad se cuentan con 29 aulas. A la licenciatura en Historia le corresponden cuatro salones de 6 x 6.50 mts. De uso exclusivo, que se encuentran en el segundo piso del último edificio de la unidad y están en buenas condiciones. Cada salón tiene pizarrones verdes y blancos, no tienen cortinas y los pupitres están en buen estado, aunque la ubicación a veces resulta un problema, pues hay mucho ruido y eso distrae a los alumnos que están en clases.

Por otra parte, sólo se cuenta con dos cubículos de 1.5 x 2.5 para una población de seis profesores de tiempo completo y once de asignatura. Están amueblados con un escritorio, un archivero, una mesa para computadora, un equipo de cómputo de escritorio Windows 95 y dos sillas. No hay cubículos suficientes para el número de PTC, ni hay condiciones para trabajar adecuadamente en los espacios existentes. No se puede recibir alumnos en los cubículos sin estorbar a los otros compañeros. Además, no hay un espacio para los profesores de asignatura.

Se cuenta con un auditorio general con 130 sillas fijas, algunas en mal estado, que está equipada con sonido, Internet y servicio de Edusat; una sala de teleconferencias equipada para tal efecto, además de contar con un equipo de cómputo, mesas y sillas. En la Facultad, para las cuatro carreras hay un cañón de proyección que no se presta a los profesores para las clases, sino que sólo se utiliza para eventos masivos. Tienen también ocho grabadoras, una cámara de video, una cámara fotográfica, un televisor de 20 pulgadas, un televisor con pantalla gigante, una video reproductora VHS y un reproductor DVD (que no es multiregión).

Existía una cancha de básquetbol; pero en estos momentos se están construyendo más aulas para clases y cubículos.

La biblioteca cuenta con edificio propio (aproximadamente 600 m<sup>2</sup>) y se divide en cuatro áreas: una para el personal que labora ahí, otra para estantería

(libros y revistas), otra para lectura y tres cubículos para trabajos en equipo. En total hay 110 asientos disponibles para adultos con 11 mesas y 10 módulos. Cabe destacar que para la protección del acervo poseen sensores que detectan el robo de libros. El total del personal asciende a cuatro personas cuya función es de apoyo a los servicios bibliotecarios. El servicio es de estantería abierta y tienen el sistema de préstamo ínter bibliotecario.

Es importante subrayar que desde 1995, cuando se iniciaron las actividades en la Licenciatura en Historia, no se ha dotado a la biblioteca del acervo bibliográfico mínimo indispensable para el trabajo docente y de investigación. Se han realizado numerosas solicitudes de libros con muy escasos resultados. En los últimos años, los libros que se han conseguido han sido en gran parte resultado de donadores de los propios maestros de la licenciatura. Esta situación se ve agravada por el hecho de que no existen en San Cristóbal bibliotecas especializadas en historia, aunque algunas instituciones tienen acervos importantes con textos afines, como el CIESAS Noroeste, Colegio de la Frontera Sur, PROIMSE-UNAM, etc. Aunado a esto, no se cuenta con mapas básicos para impartir los cursos; sólo se apoyan en la proyección de acetatos. Finalmente, no se reciben las revistas de Historia más importantes ni los periódicos de nivel nacional e internacional.

En la biblioteca hay 16,000 volúmenes aproximadamente (de los cuales 3,000 están en clasificación), correspondientes a 9,000 títulos y 28 CD de diversos temas. Existen también colecciones especiales sobre Chiapas, Guatemala y Tesis con un total de 1863 volúmenes. Manejan regularmente 65 revistas de Ciencias Sociales y menos del 10% son de historia. El programa de historia cuenta con 1,739 volúmenes, divididos en 1,020 títulos; de estos, 533 son especialmente del área y sólo hay 24 sobre la Historia de Chiapas.

Existen muy poca pertinencia del acervo con la bibliografía de los programas de las asignaturas; además gran parte de la bibliografía de los programas de las asignaturas; además gran parte de la bibliografía es obsoleta. Hay colecciones generales como enciclopedias y diccionarios, pero son muy generales. No hay

suscripciones a revistas especializadas ni español ni en lengua inglesa, lo que impide estar actualizados.

En lo referente al servicio de cómputo, las quince computadoras que están dedicadas a los maestros en su mayoría son obsoletas o no funcionan. Las que están a disposición de los estudiantes son escasas; hay 37 para una población aproximada a 1000 estudiantes, y cubren los cuatro programas de la DES. Adicionalmente, hay cinco en la dirección, cuatro en el área secretarial, dos en control escolar, dos en biblioteca, cuatro en la secretaría académica y tres laptop. También tienen dos impresoras de matriz de p unto y una de inyección. En Cómputo laboran cuatro personas, tres directamente en el departamento de cómputo y una en la sala audiovisual.

Un aspecto relevante es que se está adecuando un nuevo Centro de Cómputo con capacidad para sesenta computadoras, con espacio para cursos, sala de Internet y una sala multiusos. Además se están instalando nuevos concentradores y actualizando un sistema de Internet que dará servicio a toda la unidad.

Respecto a los recursos disponibles para las prácticas escolares, son muy raquíticos y sólo alcanzan para cubrir algunas actividades dentro del estado (viajes de estudio, para lo cuál tienen un camión, aunque en los viajes los alumnos cubren los gastos de gasolina).

Cabe mencionar que la capacidad de la infraestructura ha sido rebasada por el crecimiento de la población universitaria y por la diversidad de requerimientos de cada programa de estudios en este caso el de la carrera de Historia. Su crecimiento no ha previsto un continuo mejoramiento y preservación del mobiliario, equipo e instalaciones; para cubrir las necesidades básicas y el desarrollo de las actividades universitarias en condiciones de seguridad y comodidad mínimas; no existe normas que regulen el uso apropiado de la infraestructura universitaria, y que optimicen el aprovechamiento de los recursos financieros y materiales. Existen problemas de salubridad y se proyecta una negativa imagen al exterior debido a la deficiencia de los servicios de limpieza.

No existe el suficiente equipo de transporte universitario para llevar a cabo prácticas de campo y viajes de estudio. Los servicios bibliotecarios son deficientes y anticuados para las actividades de información y documentación requeridas en las tareas de docencia e investigación. Se carece de material bibliográfico, tanto de fondos convencionales como de una actualización de bibliotecas digitales y bancos de datos se carece de infraestructura necesaria y de los programas para fomentar la lectura y el autoaprendizaje. La atención a los usuarios es deficiente por la escasa formación y actualización del personal.

El número de computadoras es insuficiente, obsoleto, con una configuración dañada y sin mantenimiento. El equipo no cumple con los requisitos de los programas académicos. El número de alumnos por computadora se encuentra por debajo de los estándares estatales, ésta misma situación de obsolescencia se extiende a los equipos de impresión, materiales didácticos y medios de apoyo necesarios para cumplir con las funciones universitarias.

La infraestructura de telecomunicaciones es insuficiente ante el crecimiento de la población. Los recursos financieros a esta tarea no han sido bien utilizados y la adquisición de tecnologías eventualmente no han cubierto las expectativas. Esto limita el intercambio de información y el procesamiento remoto de aplicación de computo. La universidad no posee licencias de software para cubrir los servicios informáticos, con el riesgo de afrontar sanciones de derecho de autor, las aplicaciones están dispersas y no se cuenta con un sistema integral de información; no hay bancos de datos institucionales que brinden información confiable y oportuna sobre los aspectos del quehacer universitario, no existe una regulación sobre la adquisición, uso y mantenimiento de la infraestructura tecnológica.

### **2.3.12. Investigación**

Del conjunto de profesores de la carrera sólo tres participan en Cuerpos Académicos (CA'S) y su funcionamiento en éstos presenta serias deficiencias. Para corregir esta situación, plantean continuar participando en el CA de Estudios

Mesoamericanos en línea “Patrimonio Cultural Prehispánico de Chiapas” y a su vez, se pretende integrar otro denominado “Estudios Históricos de Chiapas”, compuesto por tres profesores que cubrirán las líneas siguientes: “Grupos de poder”, “Comercio e industria” e “Historia Ambiental”. Esta reestructuración permitirá avanzar en la investigación, aunque continúa siendo un problema la falta de tiempos completos para integrar correctamente los Cuerpos Académicos.

En general se tiene la siguiente producción del 2001 al 2004:

- Artículos en revistas académicas: ocho
- Libros académicos: dos
- Presentación de ponencias en eventos académicos: siete

### **Productos y resultados:**

De los últimos cinco años se tiene quince alumnos titulados, mientras que han egresado 110 alumnos en total. Se tiene una eficiencia terminal baja y no existen cursos extracurriculares que ayuden a mejorar esta situación (seminarios de titulación, cursos remediales). Es digno mencionar que en el presente año se puso en marcha un curso de titulación.

El plan de estudios preveía que los egresados se titularían por medio de tesis o con el 50% de créditos de postgrado. Sin embargo, conforme a la ley orgánica de la Universidad se aceptó también la elaboración de memorias y trabajos colectivos, también se titulan por reconocimiento al mérito académico. Del 2000 al 2005, de los quince titulados, ocho se titularon por tesis (dos colectiva, seis individuales, tres por crédito de maestría y cuatro por reconocimiento al mérito académico).

### **2.3.13. Difusión, Vinculación y Extensión**

Las actividades de la Licenciatura en Historia han estado dirigidas a la vinculación con otras instituciones, y con otros investigadores. Esto los llevó a

participar en la realización de actividades conjuntas, como congresos seminarios y conferencias, celebrados dentro y fuera del estado, así como la colaboración con otras universidades e instituciones como la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Sevilla, Universidad de Barcelona, Centro Immanuel Wallerstein de San Cristóbal de Las Casas. También está la colaboración en el rescate y clasificación de los documentos de los distintos archivos del Estado de Chiapas (Archivo Histórico del Estado de Chiapas, Archivo Histórico del Instituto Nacional Indigenista entre otros).

Entre otras actividades se impulsó un seminario permanente del CAEME abierto al público, un ciclo de conferencias imágenes y símbolos del México prehispánico en conjunto con Na Bolom A.C. (octubre de 2003 a enero de 2004). También se organizó un Diplomado de Historia: La Historia y el oficio del historiador, dirigido a los docentes de secundarias y preparatorias para su actualización (octubre a noviembre 2004).

También se ha participado en la actualización del personal de turismo dentro del Estado de Chiapas (julio de 2001, 2002 y 2003).

Entre los convenios que se han asignado están: Convenio de Cooperación inter bibliotecaria entre la Facultad y el PROIMSE de la UNAM (12 de febrero), convenio de colaboración entre el Ayuntamiento Municipal Constitucional de Tectupán, Chiapas (21 de octubre 2003), con el Ayuntamiento Constitucional de Zinacantán, Chiapas (16 de diciembre de 2003), con el Ayuntamiento constitucional de Tumbalá, Chiapas (Enero de 2004) y el Convenio general de colaboración y de apoyo académico-administrativo con el servicio de Administración Tributaria (SAT) (26 de marzo de 2004).

Por todo lo anterior también se debe mencionar que la extensión como función sustantiva en la carrera, se ha desarrollado de manera aislada debido a la escasa interacción con la docencia y la investigación; su ámbito de acción se limita a los programas de servicio social y en menor grado a la actividad editorial, y justo en este mismo nivel, se ubica la vinculación con la sociedad. Mención especial

merecen las actividades deportivas y artísticas, las cuales se han desarrollado en condiciones adversas, ya que la infraestructura y el personal técnico no reúnen las condiciones para su desarrollo.

La facultad de Ciencias Sociales a la que pertenece la carrera de Historia adolece de la falta de un programa que le permita vincularse con su entorno de forma integral. Existe poca interrelación con la DES; éstas trabajan aisladamente con las dependencias gubernamentales, la iniciativa privada y el sector social; se cuenta con un número limitado de convenios; los cuales no tienen un seguimiento para detectar su impacto. El desconocimiento de ésta función no ha permitido involucrar a la comunidad universitaria en procesos de vinculación con los sectores social, privado y público; por lo mismo; no existe la función de extensión en la estructura orgánica de la facultad de Ciencias Sociales, lo cuál no permite la programación, coordinación y evaluación de manera organizada y sistematizada de esta función.

La ausencia de personal especializado y del compromiso social para satisfacer las necesidades del entorno, ha impedido que se promueva la transferencia de tecnologías hacia los sectores productivos. Existe además otro problema referente al desconocimiento de la función de extensión y vinculación del alumnado dentro de la universidad. Asimismo, no existe al interior de la facultad un departamento de extensión.

## CAPÍTULO III

### EL CONTEXTO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

#### **3.1. El método etnográfico aplicado al estudio de caso**

Para iniciar este capítulo es necesario hablar sobre el método de investigación que se utilizó; empezaremos por decir que ésta metodología tuvo su base en la Etnografía y ésta a su vez se traduce etimológicamente como el estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y la descripción de lo que la gente hace, como se comporta y como interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estas pueden variar en diferentes momentos y circunstancias es decir, que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos. La Etnografía, también conocida como investigación etnográfica o investigación cualitativa, surgió como clave en la antropología para el mejor entendimiento en la organización y construcción de significados de distintos grupos y sociedades; ya sean distantes y extraños para el propio observador.

Más tarde la etnografía es reconocida como un método de recolección descriptivo de datos, se convierte en un punto de partida para otras disciplinas y técnicas de investigación. Algunos autores utilizan la etnografía como sinónimo de investigación cualitativa, en la que incluyen la etnografía propiamente dicha, la investigación de campo cualitativa, las historias orales o historias de vida y los estudios de caso. Para otros, la etnografía la consideran sólo como método o conjunto de prácticas y herramientas desarrolladas como complemento en el uso de métodos cuantitativos.

A continuación se describe paso a paso la forma en que se utilizó el método antes señalado y los elementos recurrentes en el proceso de la investigación y en la recopilación de datos.

- El estudio de caso: La investigación fue ubicada como un estudio de caso debido a que se observó directamente el comportamiento de docentes que sirvieron como muestra y a los alumnos como otro elemento de interacción con el anterior; al mismo tiempo se utilizó para describir a una única unidad muestral, esta unidad muestral fue el sexto semestre grupo único con un total de diezsiete estudiantes de la licenciatura en Historia y cinco docentes que imparten clases en ese grupo; lo cual me permitió describir las características, condiciones y contexto de los alumnos y los profesores.
- La observación no participante: Esta técnica de investigación es utilizada en las Ciencias Sociales en ésta; el investigador comparte con los investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana; para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, o sea, conocer la vida cotidiana en un grupo desde el interior del mismo, aunque no como parte de él. La actividad fue desarrollada durante todo el semestre y de manera intermitente y se tomaron registros una vez que el grupo me había aceptado por completo en él, utilicé para ello una guía de observación, aunque se hicieron registros de todo lo que sucedía en clase.
- Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron: La guía de observación donde se especifica el lugar y fecha de la observación, hora de inicio, hora de termino de actividades, circunstancias, personas presentes y su función, aparatos y equipos utilizados, ambiente físico; de las actividades realizadas por el docente dentro del salón de clases, cómo se involucran los alumnos y los materiales que utilizan, las estrategias utilizadas por el profesor y el lugar que ocupa en el salón de clases (Ver anexo 1).

Teniendo como resultado de la observación lo siguiente: En el caso de los cinco profesores pude observar que todos ellos llegan quince minutos después de la hora indicado, de las dos horas que tienen asignada para dar clases; el tiempo efectivo es de una hora veinte minutos promedio, utilizan

exposición por parte de los alumnos para abordar los temas y al final de éstas; realizan preguntas en relación a las dudas que puedan existir con la información expuesta. Sólo uno de los cinco docentes utiliza el proyector de acetatos para presentar imágenes y mapas relacionadas con lo que se está trabajando, todos los demás utilizan la estrategia del discurso para abordar los temas después de las exposiciones.

Por otra parte cabe hacer mención que las características del salón de clases hasta cierto grado es inadecuado, debido a que son pocos los alumnos, es grande el espacio y son muchas las sillas, carece de cortinas y esto se convierte en un problema porque se filtra la luz y el ruido exterior, lo que provoca que los alumnos se distraigan por momentos.

La guía de cuestionario aplicado a los docentes, donde se plantearon una serie de preguntas relacionadas con el sentir de los docentes con respecto a su trabajo con los alumnos, al compromiso que tienen con la institución y con ellos mismos. El cuestionario aplicado a los docentes, contenía una serie de preguntas que hacían referencia a los datos generales de los docentes, datos laborales, experiencia laboral en general (antes y después de la Facultad de Ciencias Sociales), datos de formación, experiencia docente dentro y fuera de la institución, otras actividades académicas (Ver anexo 2).

Una guía de encuesta, dirigida y aplicada a los alumnos, en relación con este instrumento se puede mencionar que fue integrado con preguntas relacionadas al quehacer del docente tales como: la utilización de material didáctico, material de apoyo, planeación de clases, etc. (Ver anexo 3).

Cabe hacer mención que después de solicitar autorización tanto a los docentes como a los alumnos observados, se video-filmaron y grabaron las clases de los docentes en sesiones con los alumnos, todo ello con el fin de respaldar la investigación.

Se trata de una investigación del tipo etnográfica, la cuál está basada, fundamentalmente en la observación; que sirvió de base para hacer las reflexiones de la presente tesis.

Además se utilizaron otro tipo de instrumentos tales como: entrevistas directas a docentes, aplicación del cuestionario a docentes y alumnos.

La videofilmación, las entrevistas y encuestas fueron trabajadas por la autora con la finalidad de desentrañar la problemática planteada consistente en destacar la práctica pedagógica de los docentes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales.

Es así que las categorías de análisis fueron:

- 1) Tipo de formación de los docentes.
- 2) El conocimiento de éstos sobre la pedagogía y didáctica y sobre su uso.
- 3) El trabajo desarrollado en el aula (práctica didáctica) de apoyo a la actividad.
- 4) El material didáctico docente.
- 5) Satisfacción del alumno respecto de las distintas prácticas didácticas de los profesores.

### **3.2. Características y formación profesional de los docentes de la Licenciatura en Historia**

A continuación se describe desde la base de los diversos testimonios de los docentes, resultado de las entrevistas y cuestionarios aplicados a ellos que aluden a las formas en que fueron instruidos y formados en su experiencia universitaria para así comprender de alguna manera la forma en que imparten clases, para ello a cada uno de los docentes se le asignó un número, es así que tenemos a los docentes del número uno al cinco. Este número de docentes corresponde a los

que atienden específicamente al sexto semestre de la licenciatura en Historia grupo único; ya que son cinco materias que cursan los alumnos en ese semestre.

**Docente Uno:** Mencionó que la enseñanza que a él le brindaron por lo regular, fue de tipo expositiva con métodos tradicionales en el que sólo se leía y narraba; los maestros que le instruyeron fueron en algunos casos autoritarios, verbalistas, dogmáticos; además de la utilización de una recia disciplina, todo debido, en su caso, a que la formación tuvo relación con escuelas religiosas, se le exigía memorizar y analizar las lecturas de una manera autónoma provocando temor a las equivocaciones y un sentimiento de miedo al fracaso. Al mismo tiempo se expresa que en algunos casos los métodos fueron buenos y que pudieron ser superables pero el problema está en no estar pedagógicamente preparados para superarlos. Lo rescatable de estas situaciones, argumenta, es el contacto con los alumnos porque aprenden de ellos, explica que con la experiencia obtenida en su formación podría organizar talleres con especialistas en el área educativa buscando estrategias didácticas para resolver los problemas que enfrentan en el aula y sobre todo dar un seguimiento y evaluación constante; reestructurar los tiempos (horas/pizarra) en esto menciona que en cada materia se ocupan dos horas que se podría reducir a una hora y cuarto para poder ocupar el tiempo restante en realizar investigación.

Por otra parte los demás profesores entrevistados mencionan que la docencia fue llevada a cabo como una transmisión mecánica de las verdades científicas que no requerían someterse a discusión por lo que el alumno se vuelve un ser pasivo y receptivo solamente de las ideas expuestas por el profesor, mientras que éste se convierte en la autoridad debido a sus conocimientos y experiencia, correspondiéndole la parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según los docentes este tipo de práctica docente que prevalece en la gran mayoría de las instituciones educativas limita o impide la investigación, considerada ésta como la actividad racionalmente organizada con el propósito de articular la teoría y la realidad concreta para plantear problemas, formular hipótesis

y construir o comprobar leyes y teorías a través del uso apropiado de las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información. Este tipo de enseñanza no motiva al alumno para plantear problemas que desencadenen procesos de investigación; por lo tanto expresan la mayoría de los entrevistados que el aula pudo convertirse en un espacio para desalentar la participación, con ello los profesores evitaban el conflicto, la discusión y por ende el cambio. Así la docencia reproducía los fenómenos de poder y subordinación que se dan en los diferentes niveles y ámbitos de la sociedad.

Otro factor que es de vital importancia mencionar es el hecho de que la investigación quedaba de lado al no incorporarla a la práctica docente, el motivo la falta de tiempo o la falta de conocimientos pedagógicos para integrar a los alumnos; se conoce que la investigación es un valioso instrumento que permite al profesor preparar sus clases con mayor objetividad y creatividad a fin de mejorar su intervención frente al grupo; pero que muy pocos profesores lo pusieron en práctica y que no motivaron a los alumnos para que no se quedaran sólo con el conocimiento expuesto en los libros o por el maestro lo que contribuyó a que la docencia desarrollara una actividad desafiante, cuestionadora y, por ello realmente trascendental. Hicieron hincapié en que si se hubiese hecho todo lo contrario se estuvieran formando individuos críticos de su realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento a través de su participación en procesos concretos de indagación científica.

Mencionaron que la investigación debiera servir pues, para permear la actividad docente en cualquier proyecto curricular porque es el eje rector de la preparación académica. De esto se deduce que la indagación científica no es una tarea exclusiva de aquellos estudiantes que desean llegar a ser investigadores. Pero por otra parte hacen énfasis en decir que la investigación en la docencia juega un papel indispensable porque le sirve al profesor para prepararse y comprender mejor los resultados del quehacer científico, organizar grupos para que se apropien en forma correcta del conocimiento existente en cierta área, dirigir e instrumentar proyectos de investigación, o para transmitir a los alumnos los

conocimientos correspondientes a las distintas unidades temáticas, con la orientación didáctico-pedagógico adecuada.

Los docentes expusieron que su práctica debiera concebirse, por lo tanto, como una práctica que alienta la investigación y ésta a su vez, se recrea y supera en el quehacer.

Sin duda una institución trasciende cuando incorpora a su proyecto académico actividades de investigación como un elemento esencial para impulsar la superación del trabajo intelectual. Por último se enfatiza que el sentir de los docentes entrevistados recae en remarcar que están consientes de sus fortalezas y debilidades en lo que respecta a su formación profesional; pero que se necesita trabajar en conjunto.

### **3.3. Contexto Laboral de los docentes de la licenciatura en Historia**

La docencia ocupa un sitio privilegiado dentro de las actividades que realizan las instituciones de educación superior debido al reconocimiento que tiene en el conjunto de la sociedad, por lo que es importante conocer el contexto laboral que rodea al docente de la licenciatura en Historia, el cual influye de manera directa en la actitud, aptitud y valores sociales, éticos y morales de los alumnos en cualquier contexto.

Para ser más específicos en lo que se refiere al trabajo realizado con el cuestionario aplicado a los docentes, se puede decir que se tomaron en cuenta los siguientes elementos: Lugar y fecha de nacimiento, datos laborales en la institución tales como: categoría y antigüedad, estudios de especialización, materias impartidas, experiencia laboral fuera de la institución, productos del quehacer universitario y grupos y asociaciones a las que pertenece, de ello se obtuvo la siguiente información, en lo concerniente al lugar y fecha de nacimiento se pudo observar que cuatro de los catedráticos son de otros estados de la república y sólo uno es extranjero, la antigüedad laboral oscila entre tres y veintiséis años; dos son profesores de tiempo completo definitivo, uno temporal

tiempo completo, uno más profesor de asignatura y el último se encuentra laborando desde hace cuatro meses sin tipo de contratación alguna. Cabe mencionar que dos docentes tienen la categoría Asociado “C”, dos más la categoría Asociado “A” y el último, sin contratación y sin categoría.

Se puede mencionar que cuatro de los cinco docentes tienen estudios de posgrado, dos ostentan títulos de maestría en Archivonomía y Antropología, otro tiene doctorado en Historia, uno más es doctorante en Historia y el último no tiene estudios de posgrado. Cabe destacar que los dos profesores que realizaron estudios de doctorado lo hicieron en el extranjero.

De los docentes entrevistados mencionaron tener que experiencia en impartir todas las materias que contempla el currículum de la carrera en Historia, dos más de los profesores fungen como especialistas uno en Paleografía e Historia de México, el otro en Historia Universal en todos los semestres de la carrera; el último se desempeña en la materia de Historiografía.

En cuanto a la experiencia pedagógica universitaria fuera de la UNACH, sólo dos tienen experiencia en universidades fuera del estado, uno más sólo tiene experiencia en ser ponente y asesor en diplomados, los otros dos restantes no tienen experiencia en el área. Por último en lo que se refiere al quehacer universitario se puede mencionar que dos docentes se dedican a la investigación, por ser una exigencia de la categoría a la que pertenecen, dos más se distinguen en la docencia con artículos de difusión y ponencias y el último no realiza ninguna de las actividades citadas antes mencionadas.

Se pudieron identificar muchas similitudes entre los catedráticos entrevistados, en primer término; todos manifestaron que no tienen un compromiso fuerte con la institución, más bien con los alumnos, la docencia en muchas ocasiones se reduce a cuestiones administrativas lo cual influye y tiene como consecuencia la escasa producción con respecto a la investigación ya que siendo dos los catedráticos de tiempo completo uno definitivo y uno temporal aseveran que no reciben apoyo económico para hacer investigación y que no tienen tiempo; por lo tanto manifiestan no sentirse motivados para tales

actividades. En lo que respecta a docentes de asignatura y medio tiempo éstos mencionan no dedicarse a la investigación por laborar en otras instituciones, que el salario que perciben no es suficiente para solventar todas sus necesidades.

### **3.4. Características y problemáticas que los docentes enfrentan en el aula**

Avocándose a preguntas relacionadas con su trabajo docente, lo cual es medular dentro del presente trabajo de investigación, mencionaron que las estrategias que utilizan en la enseñanza son diversas, entre las que se encuentran:

- 1) La más utilizada es la exposición por parte de estudiantes, con esta estrategia el alumno se encarga de un tema asignado por el profesor, tema que prepara y expone frente a sus compañeros de grupo.
- 2) Clase tipo conferencia, en esta forma el docente se encarga de exponer por un determinado tiempo y al finalizar los alumnos realizan preguntas, a las cuales el docente responde, todas ellas relacionada con dudas y observaciones en función de la temática expuesta.
- 3) Exposición por parte del profesor sobre un tema en específico; donde éste se limita a exponer los hechos del tema en cuestión y al final realiza preguntas acerca del tema y resuelve las dudas que pudieran surgir.
- 4) En ocasiones los docentes recurren a la proyección de documentales, con la intención de reforzar el conocimiento dado en clase.

Con relación a los apoyos didácticos el uso de medios audiovisuales representa un porcentaje reducido, ya que sólo 20% de ellos lo maneja en sus clases utilizando películas relacionadas con el tema para reforzar los contenidos, 10% de los docentes utilizan documentales, éstos son más útiles; se utiliza también la técnica del debate crítico; tiene que ver con la polémica que el docente recrea originada por un tema en el cuál surgen dudas, puntos de vista, intercambio de ideas, etc.

Con relación a los trabajos de investigación realizados por los estudiantes, éstos son encargados a los alumnos como tarea, el docente indica el tema que se va a desarrollar, realizando el trabajo en prácticas documentales y de campo, la lectura es la forma más común de realizar el trabajo de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

Los apoyos didácticos más utilizados son: proyector de acetatos (sólo uno de los cinco profesores lo utiliza en clases) pizarrón 100%, copias de lecturas 70%, copias de archivo 50%, los mapas y películas 20%.

Los docentes mencionaron sostener una relación cordial con los alumnos, ya que si no es así se pierde el respeto por parte de los alumnos; aunque remarcan que la gran mayoría de los alumnos tienen una falta de compromiso al trabajo muy poca disposición de aprender; enfatizan que sobresale la apatía y la falta de vocación por muchos de ellos, esto debido a que cuando ingresaron a la facultad en su momento hubieran querido estudiar economía u otras carreras que se encuentran saturadas tales como Derecho o Medicina y al no tener oportunidad de acceder a éstas tuvieron que inscribirse a la carrera de Historia como última opción, por lo tanto lo anterior trae como consecuencia el desaliento en el docente y trabajo recíproco para la enseñanza de la Ciencia Histórica.

Por otra parte, agrava la situación el hecho de no contar con cubículos para todos los docentes no importando si son de asignatura, medio tiempo o tiempo completo (su categoría y tipo de contratación), además de que según los profesores los horarios están mal distribuidos para el trabajo frente a grupo, lo que provoca que éstos dediquen muy poco tiempo a la investigación. Hacen referencia también a la amplitud de los contenidos programáticos en función de los tiempos reales de duración de los semestres.

Hacen hincapié en mencionar que no existen actividades que promuevan los estándares de calidad y la vinculación; advierten y están concientes en mencionar el aislamiento que tienen con respecto a las prácticas cotidianas, lo cuál pudiera posibilitar el intercambio de experiencias con otros docentes universitarios. Por otra parte manifiestan cierta inconformidad con respecto a las

políticas establecidas con relación a la matrícula escolar y a la selección de alumnos por debajo del nivel promedio. Por último la falta de apoyo interinstitucional para la adquisición de bibliografía y de becas a docentes de asignatura, es otro problema que no permite a éstos realizar estudios de posgrado y viajes de estudio de docentes y alumnos; que permitan solidificar los conocimientos obtenidos en el aula.

Otro de los problemas que afronta la práctica docente es la que se refiere a los espacios áulicos los cuáles no son adecuados debido a que no hay comodidad, no existe un buen aseo, hay más muebles que alumnos, existe mucha resonancia y las ventanas no cuentan con cortinas lo que dificulta que las proyecciones que sirven como apoyo en el trabajo con el grupo no pueda darse con eficacia y calidad.

Proponen a los directivos y compañeros que se cree un ambiente de diálogo netamente académico, que existieran apoyos en la infraestructura, apoyos para material bibliográfico funcional y actualizado y buenas condiciones de aseo; que sobrepongan los intereses académicos a los administrativos, que existiera una buena selección de alumnos tomando en cuenta aptitudes, actitudes y conocimientos básicos para ser considerado aspirante a estudiar alguna de las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Sociales y así mejorar la calidad competitiva de los egresados; por otra parte es de suma importancia trabajar en colectivo respetando las opiniones ajenas y colaborando para el desarrollo de nuestro ejercicio educativo en beneficio y progreso de toda la comunidad universitaria.

Se manifiestan comentando también que, excepto los dos docentes de tiempo completo definitivo, los demás no tienen seguridad laboral, lo que provoca que tengan que trabajar en otras instituciones para solventar sus gastos; por otra parte la existencia del sindicato no ayuda ya que este centra sus acciones en realizar tramites administrativos básicos relacionados a las necesidades de cada uno de sus afiliados.

El tema de los cuerpos académicos también fue materia de discusión. Distinguieron por ejemplo, la falta de claridad en su definición y funciones, falta de vinculación con la DES (Dependencia de Educación Superior) y la comunidad, baja producción y escasa representatividad de todas las categorías del personal docente. También se manifestó una preocupación por los bajos salarios, en comparación con el de los docentes de otras universidades y otros niveles educativos; la inestabilidad que sienten los docentes de asignatura debido a los insuficientes mecanismos de promoción y al hecho de no participar en los programas de reconocimientos y estímulos.

Si bien los docentes han mejorado su formación disciplinaria a través de estudios de posgrado y se preocupan por mejorar sus competencias docentes, se encuentran con innumerables desafíos, de los problemas más recurrentes es el desconocimiento de los nuevos planteamientos pedagógicos que imposibilitan al docente detectar los aciertos y las fallas en la aplicación del conocimiento con respecto a la enseñanza que realiza con sus alumnos; el poco uso de nuevas tecnologías de información que provoca la agilidad, practicidad en los trabajos que se tienen que realizar dentro y fuera del aula; la práctica de una docencia tradicional interiorizada durante su vida de estudiante que trae como consecuencia la mayoría de las veces una práctica memorística y unilateral, la limitada disposición y formación para generar conocimiento agravada por el aislamiento en el que realizan su quehacer educativo cotidiano; su escaso compromiso con la institución y la falta de programas institucionales de formación disciplinaria y pedagógica, inciden en un desempeño por debajo de los parámetros de calidad recomendada por los organismos evaluadores nacionales y por ende la formación de alumnos conformistas, acríticos, poco preparados y con nula motivación.

Se observó que de los problemas que más afectan las actividades docentes de los profesores incluidos en esta investigación se deben en mayor o menor medida a que existe un desequilibrio entre las actividades que deben realizar, ya que el exceso de horas frente a grupo no le permiten dedicar el tiempo necesario a las otras funciones sustantivas en el caso específico de los profesores de tiempo completo; ahora bien con respecto a los maestros de asignatura y de medio

tiempo el problema se agrava; porque ellos tienen que compartir su tiempo en dar clases y en otras actividades fuera de la institución que complementen el salario para su subsistencia.

Mencionaron además que existe desde hace mucho tiempo la inconformidad latente por los mecanismos inadecuados de contratación, promoción, recategorización y asignación de estímulos, que han traído como consecuencia la contratación de personal sin el perfil y/o sin la debida preparación pedagógica; así como la falta de transparencia en estos procesos y un sentimiento generalizado de falta de valoración del trabajo que desempeñan.

Lo anterior explica que afrontan múltiples problemas en su práctica docente que son indispensables mencionar, estos son:

- La inexistencia de criterios homogéneos de evaluación tanto en su práctica docente, como en su desempeño dentro de la institución; debido por lo tanto a que no existe ninguna norma que regule tales actividades.
- Distribución desequilibrada de la docencia, la investigación y la gestión escolar y la gestión universitaria en la carga horaria de los docentes en el caso de los profesores de tiempo completo.
- Insuficiente organización de los docentes dedicados a la investigación y a la inoperancia de los cuerpos académicos de Historia existentes.
- Falta de apoyo equitativo que impulse las áreas de conocimiento en la facultad.
- Inexistencia de proyectos de investigación intra-interinstitucionales que enriquezcan el trabajo docente, de investigación y vinculación entre las instituciones.
- Que no existe una supervisión de las formas en las que los docentes evalúan el aprendizaje ya que no se le da importancia; por priorizar otros aspectos no sólo en la facultad sino también en la universidad de manera general y a que se carece de gente especializada para tal fin.

- Falta de valores éticos en algunos miembros del personal docente, que reflejan por sí solos la formación que se han forjado a lo largo de su vida.
- No hay una evaluación del programa de enseñanza-aprendizaje a partir de la práctica docente; porque las academias de todas las carreras y en particular la de Historia están más involucradas en otras actividades y no tienen el conocimiento, ni las formas de superar esta situación.
- Falta de compromiso del cuerpo docente sobre la verdadera función y desconocimiento de su labor en una institución de educación superior; por no contar con directrices adecuadas a encaminar este tipo de trabajos.
- Desconocimiento de los docentes a los nuevos planteamientos del proceso enseñanza-aprendizaje, debido a que en su formación profesional se dejó de lado el carácter pedagógico de la ciencia Histórica práctica y se avocó a la cuestión teórica.
- Falta de formación y actualización disciplinaria y pedagógica del personal docente; debido a que la facultad no organiza talleres, foros o cursos y a la par no cuenta con el personal especializado y material didáctico adecuado para abordar dichos temas.
- Desconocimiento sobre la producción local y externa de material didáctico de apoyo a la actividad docente; que sería muy útil para el trabajo docente que se desempeña.
- Falta de instrumentos adecuados para la evaluación de los docentes ya que estos no se pueden formular; si no se tiene claro que se quiere, como se quiere y ni para que se quiere evaluar.
- En muchos casos no se cumplen los objetivos de los programas analíticos de las materias debido al desconocimiento de los contenidos por parte de algunos docentes; esto debido a que en la formulación de la plantilla existen inconformidades que atrasan la asignación de materias al inicio del semestre y a la inexistencia de asesoría académica para la elaboración de una planeación de clases en el mismo.

- Falta de apoyos para la organización de eventos académicos; por un lado el recurso reducido asignado a la facultad y por otro lado falta de iniciativa y desconocimiento de los directivos.
- Bajos índices de obtención de grado de los profesores que han realizado estudios de posgrado, lo cual dificulta la acreditación de los programas de estudio.
- Baja proporción de profesores con perfil preferente y deseable de acuerdo con los parámetros del PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), debido precisamente a la falta de obtención del grado en estudios de posgrado.
- Apatía de los docentes en la participación de actividades académicas ya sea por desconocimiento, promoción y tiempo. Que de acuerdo a lo que los docentes encuestados pudieron mencionar se debe en mayor medida a que es a la falta de tiempo.
- La mayoría del personal docente no desarrolla la actividad docente con base en los parámetros de calidad de PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado). Debido a que sólo algunos tienen el grado de doctor por perfil deseable.
- El trabajos de los cuerpos académicos no está vinculado con el trabajo de las DES (Dependencia de Educación Superior), debido a que el trabajo que desarrollan lo hacen por separado.
- Falta de producción y escasa actividad académica de los cuerpos académicos, lo que redundando en la pérdida del interés de los profesores involucrados, todo ello debido a que los propósitos no están claros ni definidos y falta una verdadera planeación de actividades.
- No existe un proceso de evaluación de los diferentes actores universitarios: alumnos, docentes, autoridades y administrativos y mucho menos un diagnóstico que describa las condiciones de todos estos actores.

- Los planes y programas de estudio deben considerar más horas de práctica, de forma tal que el alumno egrese no sólo con elementos teóricos sino que además sepa ponerlos en práctica.
- No existe difusión de las actividades de investigación tanto de programas y proyectos como de líneas y resultados de investigación que promuevan en el docente el espíritu de trabajo en esta área.
- No existe la vinculación con los diversos sectores de la sociedad a través de prácticas profesionales, servicio social y eventos culturales que motiven al docente o a sus alumnos a involucrarse con la realidad circundante lo que provoca un aislamiento de los actores e incide en la poca relación de trabajo y apoyo que debiera existir.
- Falta de titularidad en las asignaturas, lo que trae como consecuencia no tener estabilidad en el trabajo docente lo que sucede más frecuentemente entre los maestros de asignatura.
- Se observó que la investigación es una actividad poco atractiva para los docentes de asignatura debido a que solo se les contrata para la impartición de clases y no tienen posibilidad alguna de participar a menos de que cuenten con la categoría de tiempo completo.
- Deficiente vinculación entre investigación y docencia (la investigación se desarrolla de acuerdo a intereses personales y no a la orientación de los planes y programas de estudio). Cabe hacer énfasis que este fenómeno se repite de manera drástica en todos los docentes no importando a que categoría pertenezcan.
- Insuficiencia de recursos humanos y de infraestructura para la promoción, gestión, evaluación y difusión de la investigación en la facultad de Ciencias Sociales.
- Bajos índices de calidad de los programas de estudio ya que al no renovarse se convierten en obsoletos.

Cabe mencionar que la falta de programas de vinculación de los profesores con su contexto, contribuye al desconocimiento de las necesidades sociales, limitando la integración de unidades de vinculación docente. Además de no existir una difusión correcta de las actividades que desarrolla la UNACH en materia de investigación, docencia y extensión aunada con la falta de coordinación con las actividades de difusión y carencia de recursos para el desarrollo de la misma, provoca escaso aprovechamiento de los medios para difundir el producto de las actividades académicas de investigación y extensión que se realizan y que se podrían realizar.

Por otra parte los docentes mencionan que no es posible atender el desarrollo integral del alumno ya que la institución no cuenta con inmuebles para realizar diversas actividades culturales, artísticas y deportivas y que no cuenta con el personal especializado que le de forma a estas inquietudes. De igual manera la carencia de equipo didáctico para editar y proyectar presentaciones que refuercen el trabajo docente y la investigación, las aulas no reúnen las condiciones para la adecuada proyección (cortinas y bocinas).

No se cuenta con el suficiente material bibliográfico actualizado con los contenidos pertinentes, son pocos los ejemplares de un mismo libro que dificulta el acceso a la consulta más en alumnos de escasos recursos que no pueden comprar los libros o simplemente les es imposible en muchas ocasiones sacar copias de las lecturas; provocando el desinterés del alumno de investigar por su propia cuenta. Los espacios, los mobiliarios y equipos de las bibliotecas no son adecuados ni suficientes para el gran número de demanda debido al crecimiento de la población estudiantil, las bases que se generan de la automatización y procesamiento de acervo es insuficiente porque existen muchos títulos que no han sido catalogados y que son necesarios exponerlos para que el alumno tenga acceso a ellos y así realice los trabajos que los profesores les solicitan.

No se tienen normas que regulen las adecuaciones y modificaciones de la infraestructura universitaria, no existe programas institucionales que vaya evaluando el deterioro de los espacios físicos, mobiliario y equipo y que agilice los

trámites de altas y bajas de los bienes patrimoniales. No se cuenta con programas que aseguren el reparto equitativo de los recursos materiales y financieros. Además de mencionar que en lo que respecta al servicio de la red UNACH, ésta presenta limitaciones y deficiencias, en particular por la velocidad y las interrupciones que en algunos casos representan un serio problema.

Los recursos financieros destinados a esta tarea no han sido debidamente utilizados y las estrategias de adquisición de tecnología en algunos casos no han cubierto las expectativas necesarias.

Ante esto, los servicios de Internet presentan restricciones lo que limita el intercambio de información electrónica, búsqueda de información y procesamiento remoto de aplicaciones de cómputo.

### **3.5. Docentes que atienden el sexto semestre de la Licenciatura en Historia**

A continuación se plantean en general las características de los diferentes paradigmas del aprendizaje existentes para identificar las características observadas en cada uno de los docentes que atienden al sexto semestre de la licenciatura en Historia turno vespertino.

#### **Paradigma Tradicional**

- Autoritarismo
- Verbalismo
- Disciplina estricta
- Dogmatismo
- Mecanicismo
- Memorismo
- Poco ejercicio de razonamiento

#### **Paradigma Conductista**

- El docente observa y analiza la conducta del alumno

- Toma en cuenta el ambiente de trabajo
- Planifica la enseñanza
- Se realiza análisis de tareas de los alumnos
- Se realiza diagnóstico previo de los alumnos
- Diseño y selección de materiales y técnicas
- Aplicación de evaluación sistemática
- Recuperación de deficiencias para ser analizadas.

### **Paradigma Cognitivo**

- Se observa al sujeto
- Se realizan análisis deductivos
- Se toma en cuenta el conocimiento previo del alumno
- El conocimiento obtenido por el alumno se convierte en significativo
- El docente utiliza recursos ó materiales de apoyo
- Al alumno se le enseña a pensar y a aprender.

### **Paradigma Sociocultural**

- Existe el aprendizaje colaborativo
- El alumno aprende de las cosas apropiándose de las experiencias socio históricas de la humanidad, a través de la intercomunicación con el resto de los seres humanos
- Construcción colectiva del conocimiento
- Conducta de imitación por parte del alumno
- El docente induce, modela, clarifica, resume o hace preguntas
- Enseñanza recíproca.

### **Paradigma Humanista**

- Existe comprensión y apoyo hacia los alumnos
- Existe la idea de que todos son diferentes
- El máximo es la autorrealización

- Se atiende las necesidades individuales
- Auto didactismo como responsabilidad
- Formación de alumnos con iniciativa, autodeterminación y colaboración solidaria
- Integración de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

### **Paradigma Constructivista**

- El docente realiza representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar.
- Se prevé que los alumnos aprendan aprovechando experiencias, buscan información para resolver problemas y organizan lo que ya saben para lograr nuevos aprendizajes.
- El docente crea polémica y debate para realizar un razonamiento y lo compara con lo que sabe y debería saber el alumno.
- Jerarquiza el conocimiento.
- Utiliza estrategias de enseñanza.

Los docentes de Historia imparten clases de acuerdo a las siguientes características:

Características pedagógicas de los docentes del sexto semestre de la licenciatura en Historia:

<b>Docente uno</b>	<b>Docente dos</b>	<b>Docente tres</b>	<b>Docente cuatro</b>	<b>Docente cinco</b>
<b>Paradigma Tradicional:</b> Autoritario, verbalista, dogmatico, poco ejercicio de razonamiento.	<b>Paradigma Tradicional:</b> Autoritarismo, verbalismo, disciplina estricta, dogmatismo, mecanicismo, memorismo y poco ejercicio de	<b>Paradigma Tradicional:</b> Autoritarismo, verbalismo y memorismo.	<b>Paradigma Tradicional:</b> Verbalismo y poco ejercicio de razonamiento.	<b>Paradigma Tradicional:</b> Verbalismo, disciplina estricta, dogmatismo, mecanicismo, memorismo y poco ejercicio del razonamiento.

	razonamiento.			
<b>Paradigma Conductista:</b> Aplicación de evaluación sistemática.	<b>Paradigma Conductista:</b> No se reconoce ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Conductista:</b> Se realiza análisis de tarea de los alumnos.	<b>Paradigma Conductista:</b> Se realiza análisis de tareas de los alumnos.	<b>Paradigma Conductista:</b> Se realiza análisis de la tarea de los alumnos
<b>Paradigma Cognitivo:</b> No se reconoce ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Cognitivo:</b> No se reconoce ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Cognitivo:</b> El docente utiliza recursos ó materiales de apoyo.	<b>Paradigma Cognitivo:</b> No se reconocen ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Cognitivo:</b> El docente utiliza recursos ó materiales de apoyo
<b>Paradigma Sociocultural</b> Conducta de imitación por parte del alumno.	<b>Paradigma Sociocultural:</b> No se reconoce ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Sociocultural:</b> Conducta de imitación por parte del alumno.	<b>Paradigma Sociocultural:</b> Conducta de imitación por parte de los alumnos.	<b>Paradigma Sociocultural:</b> Conducta de imitación por parte del alumno.
<b>Paradigma Humanista:</b> Autodidactism o como responsabilidad del alumno.	<b>Paradigma Humanista:</b> No se reconoce ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Humanista:</b> Se atiende las necesidades individuales.	<b>Paradigma Humanista:</b> No se reconocen ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Humanista:</b> No se reconocen ninguna de las características del modelo en el docente.
<b>Paradigma Constructivista:</b> No se reconoce ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Constructivista:</b> No se reconoce ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Constructivista:</b> No se reconoce ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Constructivista:</b> No se reconocen ninguna de las características del modelo en el docente.	<b>Paradigma Constructivista:</b> No se reconocen ninguna de las características del modelo en el docente.

Fuente: Elaboración propia con base en las observaciones realizadas en el aula, septiembre de 2008.

Con relación al **Docente uno:** De las características más sobresalientes sobre los modelos que el profesor aplica en su práctica docente son: El autoritarismo, el verbalismo, el dogmatismo y el poco ejercicio del razonamiento todas ellas centradas en la pedagogía tradicional; aunque se observa que la disciplina estricta, el memorismo y el mecanicismo son dejadas de lado por el profesor por considerar estas prácticas en desuso.

Utiliza la aplicación de evaluación sistemática del paradigma conductista por considerarla necesaria y al mismo tiempo como una forma de respaldar la evaluación del alumno.

Por otra parte se observó que los alumnos tienden a imitar la conducta y actitudes del profesor como modelo a seguir; esta característica se sitúa en el paradigma sociocultural. En lo que concierne al paradigma humanista la característica aplicable en clases es el autodidactismo como responsabilidad del alumno, ya que el profesor refiere que los alumnos son responsables de la evolución y progreso en la adquisición de conocimientos.

Por último en lo que se refiere al paradigma cognitivo y al paradigma constructivista no se reconocen ninguna de las características de estos modelos en el docente.

En el docente uno predomina la aplicación de la pedagogía tradicional.

Con relación al **Docente dos:** En lo que respecta a las características que aplica el docente en clases como: Autoritarismo, verbalismo, disciplina estricta, dogmatismo, mecanicismo, memorismo y poco ejercicio del razonamiento y al no detectar ninguna de las características de los paradigmas conductista, cognitivo, sociocultural, humanista y constructivista podemos deducir que el docente aplica una pedagogía cien por ciento tradicional.

En el caso del **Docente tres:** En la práctica de este docente se puede observar lo siguiente:

En la pedagogía tradicional utiliza el Autoritarismo, el verbalismo y el memorismo. En el paradigma conductista utiliza el análisis de tareas de los alumnos; en el paradigma cognitivo el docente utiliza recursos o materiales de apoyo; en el paradigma sociocultural los alumnos aplican conducta de imitación; en el paradigma humanista el profesor atiende las necesidades individuales de los alumnos y en el paradigma constructivista no se reconocen ninguna de las características de este modelo en el docente. Por todo lo anterior se deduce que el modelo educativo que predomina en la práctica del docente es la pedagogía tradicional; aunque utiliza un elemento de cada uno de los demás modelos, exceptuando al paradigma constructivista.

Por su parte el **Docente cuatro:** En cuanto a la práctica de este profesor se puede mencionar que de la pedagogía tradicional aplica el verbalismo y poco ejercicio de razonamiento; aunque hay que destacar que los demás elementos como el autoritarismo, disciplina estricta, dogmatismo, mecanicismo son considerados por el profesor prácticas obsoletas ya que impiden que el alumno y el profesor generen un ambiente armónico de trabajo. Del paradigma conductista utiliza el análisis de tareas de los alumnos por considerarla una herramienta clave para evaluar al alumno, del paradigma sociocultural se observa que los alumnos tienden a imitar el comportamiento, actitudes y aptitudes del profesor como un modelo a seguir.

Por último en lo que se refiere al paradigma humanista, al cognitivo y al constructivista; no se reconocen ninguna de las características de estos modelos en el docente. Por lo tanto se puede decir que el docente tiene un trabajo de origen tradicional con tendencias o matices conductista y sociocultural; debido a que en su momento analiza que la práctica tradicional debiese transformarse aunque no sabe como.

Y finalmente, el **Docente cinco:** En lo que respecta a la práctica docente de este profesor se observa que su trabajo se centra en el verbalismo, disciplina estricta, dogmatismo y poco ejercicio del razonamiento ubicándolo desde luego en la pedagogía tradicional. En el paradigma conductista utiliza el análisis de la tarea

de los alumnos, en el paradigma cognitivo utiliza recursos o materiales de apoyo; en el paradigma sociocultural los alumnos tienden a imitar la conducta del profesor y por último en los paradigmas humanista y constructivista no se reconocen ninguna de las características del modelo en el docente. Por lo anterior se puede deducir que el docente utiliza una pedagogía tradicional; por ser ésta en la que fue formado; pero al mismo tiempo aplica una de las características de cada una de los demás modelos exceptuando los paradigmas humanista y constructivista.

En general las características pedagógicas de los cinco docentes son: sin excepción aplican en su trabajo docente una pedagogía tradicional aunque dos de los cinco manejan un tradicionalismo moderado con tendencias al cambio. El problema estriba en que todos desconocen teórica y prácticamente las características de los paradigmas educativos existentes; lo que trae como consecuencia el que no tengan una idea clara de los propósitos que persiguen como docentes; además de que en su mayoría ellos mismos fomentan actitudes pasivas en los estudiantes, hacia la dependencia doctrinal y a que dicha autoridad moral produce una disminución del pensamiento crítico de los estudiantes.

Por último se tiene que mencionar que tres de los profesores tienden a facilitar demasiado el trabajo de los estudiantes y que en el discurso frente a ellos se explique hasta el último detalle de lo expuesto y a suprimir la responsabilidad de investigación del alumno y a manejar un lenguaje y técnico, sofisticados y abstractos.

### **3.6. Características generales y educativas de los alumnos del sexto semestre de Historia**

Para darnos una idea sobre las condiciones del trabajo pedagógico de los docentes es indispensable conocer también las características y contexto de los alumnos que atienden, por lo tanto; es adecuado enumerar las condiciones de trabajo en las que se envuelven.

Para iniciar mencionaremos que se eligió al sexto semestre de la licenciatura de Historia, turno vespertino por contar con las siguientes

características: es un semestre intermedio; en el cuál los alumnos conocen el trabajo de los profesores y éstos a su vez el trabajo de los jóvenes. Además se contó con el apoyo de los directivos de la institución lo que permitió un buen trabajo.

Metodológicamente resultaba más adecuado en virtud de que los estudiantes en esta etapa de su formación ya tienen ciertos conocimientos de la carrera, así como de los docentes y del funcionamiento de la escuela; lo cual resultaba fundamental para efectos de la presente investigación.

El total de alumnos que constituye el sexto semestre de la licenciatura en Historia es de 17 en inscripción inicial; al final del semestre se encontró que dos alumnos se habían dado de baja, haciendo un total de 6 mujeres y 9 hombres. De las características generales se puede decir que es un grupo pluriétnico, proveniente en su formación media superior de colegios de bachilleres, preparatoria del estado, telebachillerato.

Por lo regular son jóvenes de bajos recursos económicos, la mayoría son originarios de diferentes municipios del estado de Chiapas.

Por otra parte se puede mencionar que todos los alumnos de este grupo fueron encuestados para obtener información sobre el desempeño docente de los profesores y de alguna manera tener una visión más amplia del panorama, a cada alumno se le aplicó una encuesta en relación a cada profesor; las preguntas que se integraron en la encuesta fueron relacionadas al manejo de contenidos. En esta parte los alumnos respondieron que los docentes narran los sucesos históricos dando puntos de vista, en relación al apoyo en las exposiciones sólo un profesor utiliza apoyo didáctico como lo es el proyector, en cuanto a las estrategias utilizadas mencionaron que se realizan preguntas directas a los jóvenes, exposiciones por parte de los alumnos, recomendaciones de alguna bibliografía; en lo que se refiere a la evaluación lo más recurrente es el examen escrito y cuando es en relación al tema lo hacen por medio de preguntas directas.

La relación pedagógica está mediada por los contenidos de los planes y programas de estudios de cada campo disciplinario, en este sentido, los

contenidos, métodos y procedimientos de cada disciplina deben constituirse en elementos clave para que los estudiantes puedan recrear el conocimiento y utilizarlo en la resolución de los problemas sociales, además deben potencializar la capacidad del alumno no sólo en conocer lo real sino adentrarse de forma creadora e imaginativa al mundo de lo posible; los contenidos curriculares han de posibilitar el conocimiento, debate y valoración de las diversas manifestaciones de convivencia, de organización, de producción de la sociedad.

Los alumnos entrevistados comentaron sobre la estrategia docente, su formulación, contenidos y su implantación, el predominio de una enseñanza rígida, rutinaria y pasiva con tareas fijas y maneras de evaluar poco armónica con la variedad de estilos, que dan como resultado alumnos poco competitivos, buenos simuladores de conocimiento, con frustraciones y sentimiento de rechazo. Por otra parte, los estudiantes reconocen docentes con notoria falta de información en las nuevas estrategias de aprendizaje, desfasados para generar una enseñanza integral del saber, hacer, saber ser y el saber aprender, con posturas anárquicas, poco favorecedores para los alumnos, descalificaciones auguradoras de fracaso escolares y promotoras de minusvalía personal.

Por otra parte manifestaron que uno de los docentes no tiene suficiente experiencia en su campo profesional; impidiéndoles implementar actividades de aprendizaje que vinculen la teoría con la práctica, cuenta con poco conocimiento de cómo se crean y enriquecen los aprendizajes, la influencia de los estilos de aprendizaje y de enseñanza en la formación de alumnos, hacen poco uso de las nuevas tecnologías para dinamizar y adecuar los procesos educativos y la naturaleza de los conocimientos, contenidos, resultando una enseñanza superficial e improvisada, llena de buenas intenciones pero insuficientes para responder exitosamente a los retos y desafíos actuales en términos de cantidad y calidad. En cuanto al docente como persona perciben a un profesionalista poco comprometido con su tarea de enseñar, con prolongadas ausencias en el salón de clases poco involucrado con la parte institucional y ajena al currículo de la carrera; además de un sujeto que actúa en solitario, poco interrelacionado. Estas condiciones repercuten en la evidente ausencia de mecanismos de evaluación y

supervisión del proceso enseñanza-aprendizaje a partir de la acción de docentes y alumnos. Además de lo antes expuesto; incluyen los siguientes comentarios en relación a cómo ellos perciben la enseñanza-aprendizaje:

- La modalidad en que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje es sólo expositiva, ya sea por parte del docente o del alumno en el aula, provocando monotonía, aburrimiento y bajo aprovechamiento escolar; porque el alumno no se siente motivado para la investigación, ni para realizar debate de los temas abordados en clases.
- Los programas de estudios no tienen un adecuado balance entre teoría y práctica; esto se refiere al tiempo que se dedica en abordar los temas de manera teórica y al poco o nulo tiempo dedicado a cuestiones prácticas como: viajes de estudio, investigación en archivos históricos, etc.
- Deficiente interacción maestro-alumno ya que las clases se limitan a ser expositivas en muchos de los casos.
- Procesos de aprendizaje son de manera general rígido, memorístico y teorizante.
- Poca utilización de la investigación como estrategia didáctica pues sólo se les sugiere trabajar la investigación con la modalidad de ensayo.
- Es poco frecuente la utilización de nuevas tecnologías de información para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; algunos docentes sólo utilizan el proyector de acetatos.
- Poca empeño del alumno para obtener una buena preparación en su formación; todo lo reducen a un mínimo esfuerzo, con la intención únicamente de aprobar las materias.
- Coexiste un programa pedagógico que desarrolle competencia en los alumnos para dirigirse profesionalmente en el sector productivo.

- Enseñanza fragmentada por una deficiente integración de los conocimientos, valores y habilidades, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Actitudes individualistas de alumnos y docentes que hace que se tienda a intereses particulares, descuidando el carácter humanístico y solidario de la información.
- Falta de compromiso y motivación de los alumnos y docentes para lograr auténticos aprendizajes significativos.
- Bajo nivel de comprensión de los alumnos en los contenidos disciplinarios; considerando también que el docente no tiene claro lo que quiere formar en el alumno.
- Subsiste una enseñanza que forma alumnos pasivos y acríticos; por esa misma conducta de imitación que los alumnos adoptan hacia los maestros que les dan clases, y concluyen que el mejor docente de Historia es el que expone y narra correctamente los sucesos históricos.
- Insuficiente atención a la investigación como eje de formación de los alumnos; al tener una idea errada de que la Historia es o se reduce a una narración exacta.
- La forma tradicional en que actualmente se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje no permite que los alumnos aprendan a tomar decisiones para resolver problemas; en el caso de la Historia el relacionar sucesos pasados con los presentes.
- No se toman en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos lo que provoca la falta de profundidad y comprensión de los contenidos de las materias, estrés y bajo rendimiento escolar; caso específico a los alumnos que son indígenas y que por lo tanto tienen más complicaciones en el estudio.
- Carencia de actividades extra aula para reforzar los aprendizajes de las materias curriculares; tales como talleres, simposios, etc.

- La facultad de Ciencias Sociales carece de un programa formal de actividades culturales, artísticas y deportivas, así como áreas deportivas adecuadas; que fortalezcan integralmente las capacidades del alumno ayudando a estos a convivir en una comunidad universitaria
- Es evidente la falta de espacios y asesores para estas actividades. No existe asesoría profesional para lograr la identidad del alumno consigo mismo y con la institución, la universidad y la facultad en particular debe preocuparse más por el lado humano del alumno.
- La educación que se imparte actualmente es muy sectorizada, hay ausencia de una sólida formación humanística e integral que se ve reflejada en las actitudes adoptadas por los alumnos ante ciertas situaciones.
- Nulo interés por parte de los académicos hacia la conducta de los alumnos, situación que afecta en la formación del futuro profesionalista debido que el profesor se limita a impartir sus clases y no toma atención hacia las dificultades o problemas que los alumnos presentan en su trabajo estudiantil cotidiano.
- La población estudiantil no asume su responsabilidad como estudiante universitario y futuro profesionalista; quizás como consecuencia a la actitud que la institución asume frente a ellos.

Por último cabe señalar que existen alumnos que no cuentan con el apoyo de sus padres y están luchando por su cuenta para estudiar, esto afecta el aprovechamiento porque se preocupan más en cómo y dónde conseguir los recursos para alimentación y ropa, que en su formación. Esta situación ha ocasionado baja permanencia de alumnos que no cuentan con recursos económicos para dedicarse de tiempo completo a su formación en consecuencia tienen bajo rendimiento académico y no logran alcanzar los promedios exigidos por las instituciones que otorgan apoyos; uno de los problemas a los que se

enfrenta es la falta de becas para los alumnos de bajos recursos; pero que sin ninguna duda se puede decir que en la carrera de Historia no existen dichos apoyos.

Los alumnos en su gran mayoría comentaron que la educación que se imparte actualmente es muy sectorizada hay una ausencia de una sólida formación humanística e integral, por lo mismo, no permite al alumno interactuar con su entorno social global, con alta competitividad para asumir el liderazgo, ejecutar y negociar en sus áreas laborales.

En general no hay personal especializado que refuerce la formación de los jóvenes respecto a la sexualidad y personalidad, por otro lado, existe poca relación entre facultades para desarrollar actividades deportivas y artísticas.

La formación profesional de los alumnos se basa más en la impartición de las materias de los programas y planes de estudio y se descuida la formación mental y personalidad de los alumnos, es decir, sólo es preparado en la disciplina de estudio y no de manera integral; no se promueven las habilidades y la enseñanza de valores de manera sistemática. Es claro que no bastan simples conocimientos académicos para dar vida a un profesional.

Es preciso mencionar que los períodos escolares son muy cortos e insuficientes para abarcar los programas de estudio y realizar prácticas escolares y eso demuestra poca competencia.

Los alumnos carecen de herramientas para desarrollar con calidad su actividad profesional, no experimentan un estilo de vida universitario y pocos logran identificarse con los objetivos institucionales; más bien su trabajo se reduce a la acción escolar áulica, no adquieren práctica laboral y adolecen del conocimiento de otra lengua. Mencionan también que los periodos escolares son muy cortos e insuficientes para abarcar los programas de estudio y realizar prácticas escolares y profesionales en consecuencia demuestran en la práctica poca competencia. Por otra parte las actividades de servicio social no fortalecen la formación del alumno, porque no hay pertinencia en la designación de prestadores en áreas vinculadas al perfil, este se reduce a cubrir un requisito

previo a la titulación; además de una escasa difusión de las actividades que desarrollan las unidades de vinculación docente.

De manera general mencionamos que los alumnos observados muestran carencias en conocimientos teóricos y prácticos; así como el manejo de idiomas y en uso de computadoras, son conformistas y desinteresados por actualizar sus conocimientos y superarse, aspectos que deben considerarse en la reforma curricular, además muestran falta de profesionalismo, creatividad, capacidad de liderazgo y actitud emprendedora.

## CONCLUSIONES

Después de haber realizado la presente investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

La Pedagogía es una ciencia nueva y ésta se ha nutrido de las aportaciones de diversas ciencias tales como la Filosofía, la Sociología y la Psicología de manera fundamental. Derivada de ésta última se han expresado un conjunto de paradigmas tales como: El paradigma Tradicional, El paradigma Conductista, El paradigma Cognitivo, El paradigma Sociocultural, El paradigma Humanista y El paradigma Constructivista.

El objetivo de la investigación estuvo centrado en la necesidad de conocer cuáles eran los paradigmas pedagógicos que dan sustento a la práctica didáctica de los profesores de Historia de la Facultad de Ciencias Sociales, Campus III, de la Universidad Autónoma de Chiapas, encontrándose los siguientes resultados:

La problemática de la escasa formación docente en educación superior, se puede plantear desde múltiples aproximaciones disciplinarias, ya que requiere la participación de múltiples profesionistas para la atención de las diversas áreas del conocimiento, en lo que respecta a los docentes que sirvieron como muestra y a los modelos educativos que utilizan podemos mencionar que éstos practican una enseñanza rígida; apoyándose en el plan y programas de estudio vigente de la carrera, que se sugiere es poco flexible y tiene ausencia de innovación en los procesos educativos, que impone un perfil predominante del profesor de corte tradicional, que privilegia el aprendizaje memorístico y la reproducción de saberes, con base en una praxis acrítica, fundamentalmente entendida como un conjunto de principios que orienta irreflexiblemente a los profesores en la traducción de objetivos educativos a prácticas pedagógicas concretas.

Aunque también se tiene que distinguir que todos tienen diferentes tipos de formación profesional y que todo estriba en que no sólo basta con saber la asignatura o los contenidos para ser docentes, si no que por lo menos deben

conocerse contenidos mínimos de pedagogía y didáctica, para poder impartir los contenidos de la materia de la mejor manera.

La relación pedagógica está mediada además de los contenidos: historia personal, formación, política educativa de los planes y programas de estudio de cada campo disciplinario, en este sentido, los contenidos, métodos y procedimientos no están correctamente relacionados lo que trae como consecuencia que el estudiante de Historia no pueda recrear el conocimiento y utilizarlo en resolución de problemas sociales, no se potencializa la capacidad del alumno en conocer lo real ni de adentrarse de forma creadora e imaginativa al mundo de lo posible; los contenidos curriculares no han posibilitado del todo el conocimiento, el debate y la valoración de las diversas manifestaciones históricas de convivencia y organización de la sociedad.

En la UNACH y en específico en la Facultad de Ciencias Sociales los programas académicos se han caracterizado por su poca flexibilidad y actualización; no permiten la movilidad hacia otros programas académicos, la vinculación teoría-práctica es esporádica y poco consistente, no permiten el abordaje multidisciplinario ni la habilitación para la investigación y las prácticas profesionales en situaciones reales del campo profesional y laboral.

El modelo educativo que se aplica en la enseñanza-aprendizaje en la licenciatura en Historia no promueve una educación científica ya que no se ha logrado que los alumnos construyan conceptos, procedimientos y actitudes que superen el sentido común y la inmediatez de los fenómenos sociales, no han logrado transferir los conocimientos obtenidos a nuevos contextos a la nueva búsqueda de nuevos conocimientos.

Por otra parte tenemos que tomar en cuenta, que no se ha propiciado para los docentes, espacios y tiempos para la reflexión colegiada de su práctica con el objeto de transformarla, no se han organizado programas reales de formación docente que partan de sus intereses y necesidades institucionales; como las de crear condiciones que le permitan a los profesores no importando su categoría el acceso a programas de maestría y doctorado.

Cabe hacer mención que el mejorar la práctica docente implica necesariamente mejorar las condiciones de trabajo de todos los docentes.

- La práctica docente en los profesores de la carrera de Historia tiene múltiples relaciones que son importantes destacar para entender mejor la misma actividad y los modelos educativos que han surgido como propuestas de análisis y comprensión del entorno educativo; de las cuales se distinguen: La docencia implica la relación entre personas. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas, los padres de familia, los maestros y alumnos, los alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado que la escuela como institución propone para el desarrollo de las nuevas generaciones, a través de una intervención sistemática y planificada.
- La función del maestro está también estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad. La tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y en un lugar determinados en los que entra en relación con los procesos económicos, políticos y culturales más amplios que forman el contexto de su trabajo y le plantean distintos desafíos.
- El quehacer del maestro se desarrolla en un marco institucional, lo que genera también múltiples relaciones. La escuela es, de hecho, el lugar privilegiado de la formación permanente de maestro una vez que han concluido sus estudios; el marco normativo y administrativo que regula el sistema educativo en su conjunto se recrea también, en última instancia desde la escuela.
- El maestro es además trabajador agremiado, lo que supone que, como parte de su actividad profesional, participe en organizaciones sindicales en las que se negocian sus condiciones laborales.

Por último, el trabajo del maestro está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, ya que la

educación como proceso intencional de formación de personas lleva siempre implícita una orientación hacia el logro de determinados propósitos, a través de los cuales se pretende apuntar la formación de un determinado tipo de hombre y construir un determinado modelo de sociedad.

Cabe hacer mención que de acuerdo a los hallazgos se recomienda:

- Actualización del Plan y Programa de Estudios, orientado desde una pedagogía más humanística y constructivista.
- Con una currícula más flexible y pertinente, adecuada a la realidad en la que se imparte.
- Que los docentes no sean resistentes al cambio y comprendan la importancia de la actualización didáctico-pedagógica.

Por último y después de realizar una reflexión sobre todas los paradigmas revisados, sobre las características, contexto y condiciones de los alumnos y profesores; puedo mencionar que aunque los docentes no están obligados a conocer las teorías que aplican en la enseñanza dentro del aula, sí están obligados a tener conciencia sobre las fortalezas y debilidades de su trabajo docente; porque de ello depende el tipo de competencias que se desarrollarán en los alumnos al egresar y esto a su vez influirá en el tipo de profesionista que será éste en su vida laboral.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso, Jesús. ¿Enseñar a Pensar?. Perspectivas para la educación compensatoria. Editorial MEC, Madrid, España 1987.
2. Argudín, Yolanda. Libro del profesor; desarrollo del pensamiento crítico. Editorial Plaza y Valdés. México, D. F. 2001.
3. Alanís Huerta, Antonio. Formación de formadores. Editorial Trillas. México, D.F. 2000.
4. Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España. 1997.
5. Bonifacio Barba, José. Educación para los derechos humanos. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. 1999.
6. Boeree, George. Teorías de la Personalidad de Abraham Maslow. Editorial ISNB. Barcelona, España. 2003.
7. Bowen, Janes y otros. Teoría de la Educación. Editorial Limusa. México, D.F. 2002.
8. Brubacher, Jhon W. Cómo ser un docente reflexivo. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 2000.
9. Candau, Vera María. La Didáctica y la Formación de Educadores, de la Exaltación a la Negación. SEP, México, D.F. 2000.
10. Chehaybar y Kury, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. Colección educación serie mayor. México, D. F. 2000.
11. Demarais, Letitia y otros. Hacia las Sociedades del Conocimiento. Ediciones UNESCO.Organización de Las Naciones Unidas 2005.
12. Del Río, Eduardo. El fracaso de la Educación en México. Editorial Grijalva. México, D.F. 2004.
13. Defior Citoler, Sylvia. Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Ediciones Aljibe. Granada, España. 1996.
14. Díaz-Barriga Arceo, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista). Editorial Mc GRAW-HILL. México, D. F. 2001.

15. Díaz- Barriga Arceo, Frida y otros. Metodología de diseño curricular para educación superior. Editorial Trillas. México, D. F. 2000.
16. Coll, Salvador. Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Editorial Paidós Educador. México, D.F. 2000.
17. Entwistle, Noel. La comprensión del aprendizaje en el aula. Temas de educación Paidós. México, D. F. 1989.
18. Fierro, Cecilia y otros. Transformando la Práctica Docente. Editorial Paidós. México, D.F. 2002.
19. Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo Veintiuno. Madrid, España. 1998.
20. Fullan, Michael G. y otros. El cambio educativo. Editorial Trillas. México, D. F. 2003.
21. Gago Huguet, Antonio. Elaboración de cartas descriptivas. Editorial Trillas. México, D.F. 2003.
22. Gilbert, Roger. ¿Quién es bueno para enseñar?. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 2001.
23. González Ornelas, Virginia. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Editorial Pax. México, D. F. 2003.
24. Gordon, Dryden y otros. La revolución del aprendizaje. Grupo editorial tomo I. S.A México, D.F. 2002.
25. Guilford, Josep. Creatividad y educación. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina. 2003.
26. Gutiérrez Sáenz, Raúl. Introducción a la Didáctica. Editorial Esfinge Milenio. Nacualcalpan, Estado de México. 2001.
27. Holland, James G. El análisis de la Conducta: Un programa para la Auto instrucción. Editorial ISNB. Barcelona, España. 1961.
28. Kirk, Gordon. El currículum básico.Temas de Educación Paidós/M.E.C. Buenos Aires, Argentina. 1997.
29. Latapí Sarre, Pablo. La investigación educativa en México. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2002.
30. Latapí Sarre, Pablo. La moral regresa a la escuela. Editorial Plaza y Valdés. México, D.F. 2001.

31. Lanís Huerta, Antonio. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. Editorial Trillas. México, D.F. 2002.
32. López Calva, Martín. Educación la libertad. Editorial Trillas. México, D. F. 2001.
33. Luzuriaga, Lorenzo. Diccionario de Pedagogía. Editorial Posada. Buenos Aires, Argentina. 2003.
34. Márquez, Eneida. Hábitos de estudio y personalidad. Editorial Trillas. México, D. F. 2001.
35. Mato, Daniel. Estudios y otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Editorial CLACSA. Caracas, Venezuela 2002.
36. Mercado Maldonado, Ruth. Los saberes docentes como construcción social. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. 2003.
37. Moley, Janet R. El juego en la Educación. Editorial Limusa. Madrid, España 2002.
38. Moreno López, Salvador. Guía del Aprendizaje participativo (orientación para estudiantes y maestros. Editorial Trillas. México, D. F. 2002.
39. Nelson, Annabelle. Técnicas de diseño curricular. Editorial Limusa. México, D. F. 2001.
40. Nérci, Irídeo G. Metodología de la Enseñanza. Editorial Kapelusz Mexicana, S.A de C.V. México, D.F. 1990.
41. Palacios, Jesús. La Cuestión Escolar, Críticas y Alternativas. Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V. México, D.F. 2002.
42. Perkins, David. La escuela inteligente. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 2003.
43. Piña Osorio, Juan Manuel. La interpretación de la vida cotidiana Escolar. Editorial Plaza y Valdés. México, D.F. 2002.
44. Sacristán, Gimeno y otros. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Buenos Aires, Argentina. 1997.
45. Sanz, Teresa y otros. Jean Piaget y la Pedagogía Operativa. Editorial Ariel. Barcelona, España 1990.
46. Taylor/Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós, México, D.F. 2002.

47. Verdugo Alonso, Miguel A. Evaluación Curricular. Editorial siglo veintiuno. Madrid, España. 1996.
48. Wilson, Jhon D. Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Editorial Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España. 1992.
49. J.P. Gotees y otros. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.
50. Zapata, Oscar A. Juego y aprendizaje escolar (perspectiva psicogenética). Editorial Pax. México, D. F. 1989.

## ANEXO 1

### GUÍA DE OBSERVACIÓN

- Lugar y fecha de observación
- Hora de Inicio
- Hora de término de actividades
- Circunstancias
- Personas presentes y su función
- Aparatos y equipos utilizados
- Ambiente físico

- 1.- ¿Qué actividades realiza el maestro dentro del salón de clases?
- 2.- ¿Cómo se involucran los alumnos en las diferentes actividades (interés, entusiasmo, desgano, etc.)
- 3.- ¿Cuáles son los materiales que utilizan los alumnos; para las actividades?
- 4.- ¿El maestro escucha y responde a lo que los alumnos preguntan?
- 5.- Se realizan actividades individuales, en equipo y/o grupales?
- 6.- ¿El maestro planea las clases?
- 7.- ¿Cómo están organizados los alumnos en el salón de clases?
- 8.- ¿Qué lugar del salón ocupa el maestro?

## ANEXO 2

### ENCUESTA PARA SER APLICADA A LOS DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

1.-Caso número \_\_\_\_\_

2.-Lugar y fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

3.-Datos laborales

- Institución \_\_\_\_\_
- Dependencia \_\_\_\_\_
- Categoría \_\_\_\_\_
- Antigüedad \_\_\_\_\_

4.- Estudios de especialización:

- Nombre de la especialidad \_\_\_\_\_
- Institución donde realizó sus estudios \_\_\_\_\_
- Duración \_\_\_\_\_
- Período \_\_\_\_\_

5.- Materias Impartidas:

- Nombre de la asignatura \_\_\_\_\_
- Semestre \_\_\_\_\_
- Número de veces \_\_\_\_\_

6.- Experiencia laboral fuera de la Institución:

- Actividad o puesto \_\_\_\_\_
- Organización o empresa \_\_\_\_\_
- Año o período \_\_\_\_\_

7.-Productos del quehacer universitario en los rubros siguientes:

- Docencia: libros \_\_\_\_\_ Notas de clases \_\_\_\_\_ Material didáctico  
\_\_\_\_\_ Otros \_\_\_\_\_

- Investigación: Artículos \_\_\_\_\_ Ponencias en congresos o foros \_\_\_\_\_ libros \_\_\_\_\_
- Difusión: Artículos de divulgación \_\_\_\_\_ Participación en foros \_\_\_\_\_ Otros \_\_\_\_\_
- Vinculación: Servicios a la comunidad \_\_\_\_\_ Participación en proyectos interinstitucionales \_\_\_\_\_ -

8.- Grupos o asociaciones a las que pertenece:

---

---

### ANEXO 3

#### ENTREVISTA PARA SER APLICADA A LOS CATEDRÁTICOS DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

Lugar y fecha \_\_\_\_\_

Caso número \_\_\_\_\_

Asignatura que imparte \_\_\_\_\_

Semestre \_\_\_\_\_

1.- ¿Cuál es el compromiso que tiene con la institución?

---

---

2.- Realiza investigación ¿De qué tipo?

---

---

3.- ¿Cuáles son las estrategias que utiliza en la enseñanza?

---

---

4.- ¿Cuáles son los instrumentos de apoyo que utiliza en la enseñanza?

---

---

5.- ¿Se autoevalúa, con respecto a su desempeño docente?

---

---

6.- ¿Cuál es la relación que sostiene con sus alumnos?

---

---

7.- ¿Cuál es el Paradigma Pedagógico que utiliza o aplica en la enseñanza?

---

---

8.- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes a los que se enfrenta en su práctica docente?

---

---

9.- ¿Qué obstáculos o situaciones de la escuela han entorpecido su desempeño como docente?

---

---

10.- ¿Qué le gustaría proponer a los directivos y a los compañeros para mejorar la organización del trabajo en la escuela?

---

---

11.- ¿Cuál es su situación laboral?

---

---

12.- ¿De qué manera percibe la importancia y la presencia de la estructura burocrática y la organización sindical en el trabajo cotidiano?

---

---

13.- ¿Qué propondría para mejorar su desempeño docente?

---

---

14.- ¿Las instalaciones aúlicas son adecuadas?

---

---

15.- ¿Cuál es el papel asumido, deseado y practicado que tiene usted en la enseñanza?

---

---

16.- ¿Cuáles fueron los métodos de enseñanza que usaron con mayor frecuencia durante los años de su experiencia como alumno?

---

---

17.- Ahora, desde su perspectiva; ¿Qué piensa de esos métodos? ¿En qué sentido fueron útiles y en qué aspectos los considera superables?

---

---

18.- ¿Qué aprecia más de su trabajo como docente?

---

---

19.- Con el paso del tiempo, ¿Hacia dónde han evolucionado sus intereses, ideales y proyectos trazados dentro de la docencia? ¿En qué grado se han modificado, perdiendo o fortaleciendo, y qué acontecimientos han influido en ello?

---

---

## ANEXO 4

### ENCUESTA PARA SER APLICADA A LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

#### Datos Generales del Alumno:

- Nombre \_\_\_\_\_
- Carrera \_\_\_\_\_
- Facultad o Escuela \_\_\_\_\_
- Domicilio actual \_\_\_\_\_
- Ciudad \_\_\_\_\_
- Lugar de nacimiento \_\_\_\_\_
- Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_
- Estado civil \_\_\_\_\_

#### Datos Socioeconómicos del alumno:

- En dónde labora \_\_\_\_\_
- Tiempo a la semana que dedica al trabajo \_\_\_\_\_
- Cuentas con algún tipo de beca \_\_\_\_\_
- Tipo de transporte que utiliza habitualmente \_\_\_\_\_

#### Datos del bachillerato de procedencia:

- Nombre de la escuela \_\_\_\_\_
- Domicilio \_\_\_\_\_
- Estado \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_
- Bachillerato de procedencia \_\_\_\_\_
- Area de especialización \_\_\_\_\_
- Duración de los estudios \_\_\_\_\_
- Fecha de egresos \_\_\_\_\_
- Proviene de escuela particular : si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_
- Monto de la colegiatura mensual: \_\_\_\_\_

Firma del alumno

CUESTIONARIO PARA SER APLICADO A LOS ALUMNOS DE LA  
LICENCIATURA EN HISTORIA

En referencia al caso número \_\_\_\_\_

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Lee, contesta y tacha según se indique cada pregunta.

1.- ¿Consideras que el docente tiene un buen manejo de los contenidos?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

---

2.- Utiliza materiales de apoyo en sus exposiciones?

---

---

3.- ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza el docente?

---

---

4.- ¿Él docente evalúa los conocimientos?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ De qué manera?

---

---

5.- ¿En el semestre, cubre con todos los temas del programa?

---

---

6.- Al inicio del semestre explica, las formas de calificar y trabajar los contenidos?

---

---











