

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO PROPEDEÚTICO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH). LAS CONCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

ALEJANDRO CORNEJO OVIEDO
Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

RESUMEN: En la educación media superior prevalece una controversia respecto de la manera como se clasifica y ordena el desempeño de los estudiantes. Con frecuencia se da por hecho que los estudiantes no alcanzan niveles de aprendizaje deseables porque no están en condiciones de hacerlo, dado que llegan con deficiencias previas, o porque no saben emplear los materiales y libros del campo de conocimiento correspondiente. Inclusive se ha observado una inclinación de las instituciones y los docentes a considerarlos incapaces de aprender determinados contenidos, con lo cual se descarta de entrada cualquier posibilidad de atender y potenciar las capacidades de los estudiantes, aun de los más vulnerables.

Esta condición se cristaliza en una creencia largamente arraigada de que si un estudiante cursa el turno vespertino está destinado a fracasar, y no hay manera de

evitarlo. Con frecuencia se escuchan opiniones de directivos y docentes en el sentido de que no vale la pena hacer esfuerzo alguno por atender a estudiantes que no les interesa entrar a clases, y mucho menos estudiar las materias.

Este trabajo se propone demostrar que en la práctica los estudiantes aprenden creencias incompletas del contenido histórico y otras que logran afianzar como un piso común de habilidades genéricas. Es un avance de investigación realizado en una escuela del bachillerato propedéutico del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.

Palabras clave: concepciones, enseñanza, aprendizaje, habilidades, históricas, habilidades genéricas.

Introducción

Las formas de la enseñanza y el aprendizaje en este nivel educativo comparten situaciones parecidas aunque diferenciadas de acuerdo a las modalidades de estudio,

orientación curricular, infraestructura académica y material de las escuelas, trayectorias docentes de tiempo completo y de asignatura, el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Es un subsistema que delega en las escuelas un sinnúmero de funciones y responsabilidades, más de las veces, poco articuladas en el cometido de lograr niveles de formación aceptables al término de los estudios de bachillerato.

Es un subsistema que deposita en los docentes la amplia y compleja tarea de educar a miles de estudiantes con distintas procedencias y saberes, que concentra en la función docente de manera individual y aislada, la mayor parte de las tareas de enseñanza y evaluación de lo que supuestamente aprenden los estudiantes (Remedi, 2004), y se caracteriza por insistir en que las estadísticas de eficiencia terminal se incrementan año con año, con una alta valoración de los resultados cuantitativos, y mucho menos de los cualitativos.

Tal parece que en este subsistema las formas de enseñar y aprender pasan por mecanismos de usos y costumbres que se han vuelto procesos “normales” aceptados y tolerados por las escuelas, autoridades, trabajadores, docentes, estudiantes y padres de familia (Zorrilla, 2008), de acuerdo a reglas tácitas que se imponen de una manera u otra, desdibujando casi totalmente los procesos de aprendizaje esperados y catalogan los desempeños de los estudiantes de acuerdo a su trayectoria escolar, género y turno.

En cada ciclo escolar se emprenden medidas para “subsanan” las deficiencias de los estudiantes (cursos de nivelación, diagnósticos académicos, reducción del tamaño de los grupos escolares), sin que se logre alguna modificación sustantiva de sus antecedentes académicos. Se asume que el flujo de estudiantes que fueron aceptados vía el examen metropolitano de admisión, “avanzarán” sin contratiempos y bajo su propia responsabilidad en sus cursos de matemáticas, química, lectura y redacción o historia. Pero el resultado no es el esperado, los estudiantes avanzan pero no aprenden estos contenidos de acuerdo a muestras de diagnósticos académicos (Santillán, 2008). A las primeras de cuentas, resultan evaluados negativamente, mediante recursos arbitrarios e incomprensibles, producto de rutinas y costumbres que privilegian la calificación, en lugar del contenido educativo. Si un

estudiante no entendió un concepto, o un procedimiento de estas materias, así permanecerá en lo sucesivo durante su trayectoria escolar: sin entenderlo.

De esta manera, las concepciones de docentes y estudiantes dependen en gran parte de este contexto educativo. Como procesos de enseñanza y de aprendizaje, hay contenidos y habilidades que se favorecen y otras que no resultan. Estas concepciones producen resultados favorables y desfavorables en el dominio de ciertos contenidos y habilidades de la perspectiva histórica, no solo como definiciones sino también como procedimientos más amplios de indagación, selección y presentación de datos, ideas y argumentos.

El problema

De esta manera, el interés de la ponencia está puesto en las siguientes preguntas: ¿Por qué se dice que los estudiantes no aprenden los contenidos históricos necesarios para este nivel educativo? ¿Cuál es el papel de las condiciones de enseñanza y aprendizaje que inducen esta situación? ¿Es cierto que los estudiantes carecen totalmente de alguna noción histórica relevante?

Es cierto que las pruebas nacionales (EXLACE, 2009) sobre habilidades matemáticas, comprensión lectora y recientemente conocimientos de ciencia muestran las carencias formativas a nivel nacional que no rebasan los primeros niveles de estas competencias. De la misma manera, a nivel local los exámenes diagnósticos al primer ingreso que se aplican en el bachillerato propedéutico del CCH reportan bajos resultados en matemáticas, comprensión lectora, habilidades de búsqueda de información, entre otros (CCH, 2009).

El problema no solo es la falta de garantías académicas de cada nivel educativo, sino la manera en que los estudiantes aprenden estos contenidos. Más allá de la misma evaluación, en la práctica se ha desarrollado una creencia social largamente aceptada de que la formación de los estudiantes y sus malos resultados es responsabilidad de ellos mismos, dado que el subsistema ha puesto a su disposición una amplia infraestructura material y académica. Desde la óptica institucional y docente se considera que los estudiantes del turno vespertino son de bajo rendimiento escolar con lo cual se enfatiza que

de manera natural están a un paso del fracaso escolar. La idea que se tiene de los estudiantes no coincide con los resultados encontrados en este trabajo de investigación.

Supuestos

Las concepciones de los docentes sobre lo que significa enseñar y aprender Historia están acompañadas de valoraciones y creencias respecto al desempeño del otro, en este caso, los estudiantes. Por ejemplo, varios docentes entrevistados en una escuela del CCH consideran que los estudiantes del turno vespertino tienen un bajo rendimiento escolar debido a sus conductas antiacadémicas típicas de la edad (son “apáticos”, “no les interesa aprender”, “no entran a las clases”, “cuando llego al salón, ellos ya se fueron”). Cabe señalar que otros docentes consideran que una minoría de estudiantes alcanzan un dominio del contenido histórico.

De esta manera, el primer supuesto es que los docentes han construido una manera particular de percibir la falta de aprendizajes en la formación histórica de los estudiantes (Lerner, 1998), la cual pasa por distintas interpretaciones que están sustentadas en el conocimiento común y en la manera como se aprendió la Historia. Esta percepción de la realidad da por hecho que dichas interpretaciones son válidas, y están relacionadas no solo con la creencia incompleta que tiene el docente de los estudiantes (Pozo, 2006).

El segundo supuesto es que el dominio de ciertos principios y habilidades de una perspectiva histórica convencional no dependen necesariamente de la manera como la escuela descontextualiza las trayectorias de los estudiantes al colocarlos en turnos distintos de acuerdo a sus calificaciones y desempeños. Más bien este dominio está relacionado con la alta exposición, ya sea clara o confusa, a contenidos históricos y habilidades genéricas que han visto en el bachillerato propedéutico. Más temprano que tarde, el nivel de dominio aparece con cierta “continuidad” en lo que aprendieron de sus cursos de Historia, Taller de lectura y Redacción, tanto de la secundaria como del bachillerato, trastocando el prejuicio de que son incapaces de aprender Historia.

Ambos supuestos señalan que los estilos de enseñanza influyen en lo que aprenden los estudiantes sobre el contenido histórico y el nivel de dominio que alcanzan. En particular, el estilo de trabajo individual y aislado del docente determina en gran parte lo que

saben los estudiantes. En consecuencia, las concepciones de los docentes están basadas en el conocimiento común que dan sustento y credibilidad a las nociones, perspectivas e inferencias que suelen realizar en sus clases y con ellas catalogan las exposiciones y trabajos que presentan los estudiantes (Carretero, 2004).

Instrumentos

Este trabajo de investigación cuenta con varios instrumentos de indagación que fueron diseñados y aplicados para distintos propósitos de acuerdo al tipo de trabajo de campo (cuestionario de proposiciones sobre la perspectiva histórica, observación participante de clases, entrevista a docentes y estudiantes de cuarto semestre en una escuela del CCH durante el ciclo escolar 2011-2012). El primer instrumento consistió en un cuestionario cerrado con una serie de proposiciones con una escala de 4 valores. Las proposiciones consisten en afirmaciones sobre el dominio de la perspectiva histórica centrada en: la relación presente-pasado, la periodización histórica, la relación con los héroes y el sentido de la patria, así como, el manejo de los procedimientos de investigación (uso de fuentes, la empatía con el tiempo histórico, la perspectiva del historiador frente al pasado, tomado de Freixenet, D, 1997). El cuestionario se aplicó a un pequeño universo de estudiantes de cuarto semestre del turno matutino y vespertino en una escuela del CCH. El programa Excel permitió realizar un análisis cualitativo a mayor profundidad de las proposiciones, con el fin de establecer las diferencias y similitudes entre las respuestas de los estudiantes de acuerdo al turno, la trayectoria escolar y el dominio de la perspectiva histórica. El avance consiste en presentar una de las categorías sobre las creencias incompletas.

Perfil de los estudiantes

El cuestionario tuvo un total de 63 instrumentos, dividido en dos grupos de estudiantes. Un grupo del turno matutino con 38 casos, y otro del turno vespertino con 25 alumnos. Estas cifras corresponden a la asistencia real obtenida en el momento de la aplicación del instrumento. La lista oficial indicaba 51 alumnos inscritos para el grupo del turno matutino, mientras que 49 alumnos inscritos para el grupo del turno vespertino.

La versión de los docentes culpa a los estudiantes de faltar a clases dado su desinterés por el estudio, sin que se vislumbre algún intento desde la óptica institucional y docente en disminuir esta asistencia irregular, la cual se agudiza en el turno vespertino alcanzando en algunos casos hasta la mitad de los alumnos respecto a la lista oficial.

24% de los encuestados rebasan los 16 años de edad, mientras que más del 76% de los estudiantes rebasan los 17 años de edad, tomando en cuenta que fueron encuestados al término del cuarto semestre de estudios. 58.7% son mujeres y 41.3% son hombres.

76.2% de los estudiantes encuestados se consideran estudiantes regulares del bachillerato propedéutico del CCH, solo el 23.8% señaló que no lleva una condición regular en sus estudios. Esta alta consideración de los estudiantes contrasta con el hecho de que solo la mitad de los estudiantes son regulares en términos de las materias acreditadas después del segundo semestre. Sin embargo, cuando se preguntó sobre su nivel de acreditación en el bachillerato, solo el 44.4% declaró que ha aprobado la totalidad de materias que ha cursado hasta el cuarto semestre, en tanto el 49.2% declaró que ha acreditado tres cuartas partes de las materias y solo el 6.4% tiene un déficit considerable de materias no acreditadas porque apenas ha logrado acreditar la mitad de ellas.

CUADRO 1.

Categoría 1. Creencias incompletas sobre el contenido histórico

<i>Proposiciones</i>	<i>Siem pre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nun ca</i>
Más semejanzas que diferencias en el tiempo histórico	10 (15.9%)	16 (25.4%)	32 (50.8%)	5
Una sola causa explica el hecho histórico	4	7	19 (30.2%)	33 (52.4%)
Ruptura violenta y radical del hecho histórico	17 (27%)	26 (41.3%)	12	8
Periodo histórico sin relación con el siguiente	9	9	24 (38.1%)	21 (33.3%)

Trabajo escolar sin interpretación personal	7	9	15 (23.8%)	32 (50.8%)
Héroes más allá de la comprensión humana	6	16 (25.4%)	22 (34.9%)	19 (30.2%)
El pasado con la misma mirada que el presente	3	13 (20.6%)	28 (44.4%)	19 (30.2%)

CUADRO 2. Comparación entre el Turno Matutino y el Turno Vespertino

<i>Proposiciones</i>	<i>Sie mpre</i>	<i>Mucha s veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nun ca</i>
Más semejanzas que diferencias en el tiempo histórico	5 / 5	11 / 5	21 / 11	1 / 4
Una sola causa explica el hecho histórico	3 / 1	4 / 3	14 / 5	17 / 16
Ruptura violenta y radical del hecho histórico	10 / 7	16 / 10	8 / 4	4 / 4
Periodo histórico sin relación con el siguiente	6 / 3	4 / 5	12 / 12	16 / 5
Trabajo escolar sin interpretación personal	5 / 2	5 / 4	11 / 4	17 / 15
Héroes más allá de la comprensión humana	4 / 2	10 / 6	13 / 9	11 / 8
El pasado con la misma mirada que el presente	2 / 1	6 / 7	19 / 9	11 / 8

Las proposiciones relativas a las creencias incompletas (implícitas) sobre el contenido histórico tienen variaciones en cada una de ellas. La primera que señala más semejanzas que diferencias en el tiempo histórico es casi la misma proporción entre quienes aseguran que si hay más semejanzas y entre quienes aseguran que son menos las semejanzas en el tiempo histórico respecto de otro. La balanza se inclina hacia los segundos. De todas maneras es un contenido histórico poco claro para los estudiantes en tanto siguen creyendo casi la mitad de ellos, en el no-cambio de los procesos históricos. En

cuanto al turno es de llamar la atención que representa la misma proporción lo señalado en la tercera columna de (*algunas veces*), lo cual es un indicio de que no necesariamente el turno marca una diferencia en esta creencia incompleta.

La segunda proposición se refiere a una sola causa explica el hecho histórico, el 52.4% de las respuestas dieron a entender que no es así. Es decir, apenas la mitad de los estudiantes encuestados están seguros de que los hechos históricos no tienen una sola explicación. Mirando la influencia del turno resulta que la proporción es prácticamente igual para ambos turnos, lo cual indica que el peso de la creencia es independiente del turno y del nivel de acreditación completo o incompleto.

La tercera proposición referida a la creencia de que los hechos históricos pasan por situaciones violentas y radicales que desaparecen a toda una cultura anterior, es mucho más patente el nivel incompleto en las respuestas de los estudiantes puesto que alcanza el 68% de los que aseguran la condición violenta de un hecho histórico. Lo mismo se observa en la tendencia por turno y el nivel de acreditación.

Las tres últimas proposiciones referidas a –el trabajo escolar sin interpretación personal, los héroes más allá de la comprensión humana y que el pasado se aprecia con la misma mirada que el presente- tienen resultados muy parecidos en las respuestas de los estudiantes, en el sentido de que no son creencias totalmente inverosímiles, puesto que casi el 75% de las respuestas se inclinan a rechazar que dichas proposiciones sean inconsistentes con lo que aprendieron. Asimismo, las proporciones por turno y nivel de acreditación son muy parecidas.

Discusión

De acuerdo al contexto educativo visitado, las trayectorias de los estudiantes están marcadas por decisiones que con frecuencia ellos no tomaron, en cuanto a las condiciones materiales de la formación que reciben, lo cual orilla a los más inestables a dejar de asistir a los cursos regulares. Se ha observado que los recorridos casi instintivos que realizan por distintas materias y semestres en un clima impersonal, poco amigable y de escasa información curricular, mantiene activos a una pequeña minoría, cuya garantía de contenidos históricos la respaldan algunos docentes. El resto de los estudiantes se sujetan

al principio de “seguir la corriente”, es decir, asistiendo a las clases, buscando pasar con lo necesario, logrando resultados más satisfactorios en unas materias que en otras. Estas condiciones de aprendizaje dejan poco lugar a repensar diversas creencias incompletas que no se alcanzan a corregir hacia el final de los estudios de bachillerato.

Los estudiantes esperan que su formación tenga cierta correspondencia con el nivel anterior, o con los contenidos vistos en la materia que antecede a la siguiente. Las relaciones entre los conocimientos de la secundaria y el bachillerato no son claras, más bien no hay una congruencia entre dichos conocimientos, ya sean de matemáticas, historia o español. Los estudiantes que cursan distintos cursos de Historia Universal y de México, parecen caer en la cuenta de que ya han visto gran parte de dichos contenidos, o por lo menos, están informados de una amplia periodización histórica que se repite en sus materias de la secundaria y el bachillerato. Lo más sorprendente es que a pesar de las dificultades de comprensión sobre aspectos históricos (mundiales y de México) que señala un diagnóstico institucional tipo muestra (Ibid, Santillán, 2008), a lo largo de su formación los estudiantes mantienen ciertas creencias básicas y procedimientos que si aprendieron, más allá del contenido mismo.

Lo que dicen saber un pequeño universo de estudiantes de cuarto semestre de una escuela del CCH, es que la perspectiva histórica tiene un piso común con varias creencias incompletas. La óptica institucional y docente que considera el desempeño de los estudiantes del turno vespertino propenso al fracaso no se corrobora en la práctica, dado que no hay diferencias importantes entre los de un turno y otro, tampoco con referencia a la trayectoria escolar.

A pesar de las carencias formativas que se heredan de un nivel educativo a otro, los estudiantes del bachillerato propedéutico se consideran regulares desde el momento en que han realizado una trayectoria escolar continua, sabedores de que han obtenido calificaciones favorables, sin que repercuta en un primer nivel de la perspectiva histórica que efectivamente han logrado, el cual no depende del tipo de escuela, el turno o el nivel de acreditación. Es decir, los estudiantes son capaces de ubicar ciertas habilidades de causalidad, comparación, búsqueda de información y distancia temporal, que no son totalmente visibles ni discernibles por la carga excesiva de contenidos en los programas de

Historia Universal y de México y los estilos expositivos que se registraron durante el trabajo de campo en una de estas materias.

Referencias

- Carretero, M. y Voss, J. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CCH (2009). *Documentos para la revisión curricular*. México: UNAM. DGCCCH. Cuadernillos sobre la población estudiantil.
- Freixenet, D. (1997) “Los procedimientos: definición, didáctica y evaluación”, en VII Foro Nacional de Investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. México: UNAM, CCH. Memoria.
- Lerner, V. (1998). “Los adolescentes y la enseñanza de la historia”. *Revista La Tarea*. México: SNTE, Núm. 10.
- Pozo, J. et alter (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Madrid: editorial Grao.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (Coord.). México: Plaza y Valdés.
- Santillán, D. (2008) *Percepción de los alumnos sobre el aprendizaje en la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I, generación 2008*. México: UNAM, CCH, Secretaría de Planeación.
- SEP (2009). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Exlance)*. México, SEP.
- Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM, IISUE.