



Universidad del Bío Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Escuela de Pedagogía en Historia y Geografía

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS MODELOS DIDÁCTICOS DEL PROFESOR DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA.

**Seminario para optar al Título Profesional de
Profesor de Educación Media en Historia y Geografía**

Alumnos:

Bernardita de Lourdes Contreras Baeza.
Samuel Jesús Quintana Zapata.
José Luis Quiroz Pérez.

Profesora Guía:

Sra. María Teresa Castañeda Díaz

Profesor Informante:

Alexis Rebolledo

San Bartolomé de Chillán– Chile, 21 de Diciembre de 2012.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. Problematización.....	3
1.2. Pregunta de investigación.....	13
1.3. Objetivos de la investigación.....	13
1.4. Hipótesis de investigación.....	14
1.5. Definición de la variable.....	14
1.6. Justificación del estudio.....	15
2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	17
3. MARCO METODOLÓGICO.....	47
3.1. Enfoque del Estudio.....	47
3.2. Tipo y Diseño del Estudio.....	47
3.3. Población, Muestra.....	47
3.4. Técnicas de relevamiento de la información.....	48
3.5. Estrategias de Análisis de datos.....	48
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	49
5. CONCLUSIONES.....	80
BIBLIOGRAFIA.....	84
ANEXOS.....	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	El profesor de Historia y el Conocimiento factual.	49
Gráfico 2	Uso de Terminología por el profesor de Historia.	50
Gráfico 3	El profesor de Historia y el rol del estudiante.	51
Gráfico 4	El profesor de Historia y el tratamiento de contenidos.	52
Gráfico 5	El profesor de Historia y las clases expositivas	53
Gráfico 6	El Profesor de Historia y el diálogo con estudiantes.	54
Gráfico 7	El profesor de Historia y la clase magistral.	55
Gráfico 8	El profesor de Historia y las actividades de aprendizaje.	56
Gráfico 9	El profesor de Historia y la participacion del alumnado.	56
Gráfico 10	Uso de las actividades del texto escolar por el profesor.	58
Gráfico 11	El profesor de Historia y el texto escolar.	58
Gráfico 12	El profesor de historia y la Evaluación Tradicional.	60
Gráfico 13	La Evaluación Reproductiva.	60
Gráfico 14	El Profesor de Historia y el refuerzo positivo.	62
Gráfico 15	El Profesor de Historia y el Refuerzo negativo	63
Gráfico 16	El profesor de Historia y la contextualización de contenidos.	64
Gráfico 17	El Profesor de Historia y la Estrategia de Conocimiento previo.	64
Gráfico 18	El Profesor de Historia y la Investigación histórica	66
Gráfico 19	El Profesor de Historia y los trabajos semestrales	66
Gráfico 20	El Profesor de Historia y los procedimientos no tradicionales.	67
Gráfico 21	El Profesor de Historia y el aprendizaje por descubrimiento.	68
Gráfico 22	El Profesor de Historia y la Motivación.	69
Gráfico 23	El Profesor de Historia y el autoaprendizaje.	69

Gráfico 24	El Profesor de Historia y la dinámica en el aula.	71
Gráfico 25	El Profesor de historia y el rol del alumno	71
Gráfico 26	El Profesor de Historia y el método científico.	72
Gráfico 27	La Investigación personal del estudiante.	73
Gráfico 28	El Profesor de Historia y los instrumentos de evaluación.	74
Gráfico 29	El Profesor y la Evaluación No tradicional.	75

RESUMEN

En este último tiempo la Educación ha sido un tema recurrente de discusión en las diferentes aristas temáticas que existen en torno a este concepto, teniendo especial consideración en el mejoramiento de la calidad del profesorado y de su praxis docente. La presente investigación está asentada en el campo de la Didáctica de la Historia, en donde se busca conocer cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes en relación a los modelos didácticos que imperan actualmente en los profesores de la asignatura de Historia y Geografía. Para ello, se ha establecido como objetivo general de este estudio el poder *caracterizar las percepciones de los estudiantes respecto a los modelos didácticos de los profesores de Historia y Geografía* a través de una metodología que responde al paradigma cuantitativo constituido por un tipo de estudio Descriptivo y de diseño no experimental; para desarrollar esto, se han seleccionado estudiantes que cursan el nivel de Segundo Medio de tres liceos pertenecientes a la Provincia de Ñuble. A través de una Encuesta que permitió recoger dichas percepciones mediante la escala Likert, se dio paso a la tabulación de datos y elaboración de gráficos para su respectivo análisis. Tras este proceso, los resultados arrojaron que los estudiantes perciben que el modelo didáctico del profesor de Historia responde a una mixtura del Modelo Tradicional y del Modelo Alternativo en la Didáctica de la Historia.

INTRODUCCIÓN

Cuando se establece una investigación en torno profesor responsable de la enseñanza de la Historia en la Educación Media, se debe tener en consideración el conjunto de complicados y matizados conocimientos que posee y hace uso durante los procesos de enseñanza- aprendizaje de dicha asignatura; proceso que se conforma mediante una red de interacciones entre los diversos conocimientos propios del profesor (disciplinar, el didáctico, el pedagógico, entre otros) y el del alumnado (incluyendo éste lo que piensan y creen los estudiantes). Estos últimos, el estudiantado, es el principio y el fin de la acción docente, por lo tanto, el propósito de este estudio es poder conocer cuáles son las percepciones de los estudiantes respecto al modelo didáctico del profesor de historia, por lo cual, es preciso establecer qué se entenderá en esta investigación por modelo Didáctico.

Según Medina y Salvador (2005) un modelo didáctico desde el área conceptual podría definirse como un esquema o herramienta teórica práctica que permite describir y analizar la realidad educativa, sin embargo, para García Pérez (2000) la característica fundamental de un modelo es que es capaz de hacer cambiar una práctica a través de parámetros y tipologías particulares.

En relación a lo anterior, la presente investigación está motivada por el interés de develar como percibida la práctica del profesor de Historia y Geografía desde los estudiantes lo cual puede ser el puente que permita comprender qué es lo que verdaderamente ocurre dentro del aula.

Debido a la escasa literatura e investigaciones sobre el tema, ya que la tradición en las investigaciones educativas de nuestro país se orientan a priorizar el estudio de problemas relacionados con los recursos, la deserción escolar, la democratización de la educación, entre otros, obviando los problemas del campo de la Didáctica de la Historia y de las otras Ciencias Sociales, es preciso ahondar

en esta área que ha sido soslayada en el campo erudito y que es tan importante a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje

Por lo anteriormente expuesto, esta investigación plantea estudiar las percepciones de los estudiantes respecto al Profesor de Historia y como éste desarrolla su praxis docente, es decir, a cuál modelo didáctico responden sus clases, planteando como hipótesis que *“El modelo didáctico que impera en la práctica docente del profesor de Historia y Geografía según las percepciones de los de los estudiantes es el Modelo Tradicional”*.

Desde el punto de vista metodológico, el presente estudio se inserta en el Paradigma Cuantitativo, pues, el modo de medición a utilizar, para cuantificar las percepciones de los alumnos sobre los modelos didácticos del profesor de Historia y Geografía, se basa en el establecimiento de variables numéricas y su posterior análisis por medio de la Estadística. Además, el estudio pertenece al diseño No Experimental y la información será levantada a través de una encuesta a estudiantes de tres liceos de la ciudad de la Provincia de Ñuble y la muestra será constituida de manera no probabilística, compuesta por la totalidad de los alumnos del nivel.

Es así, como la presente investigación pretende conocer cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre la práctica del profesor de historia y, de esta manera, poder conocer cuál es la didáctica que actualmente se está utilizando en la enseñanza de esta disciplina para el desarrollo pleno de los aprendizajes esperados por parte de los mismos alumnos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. PROBLEMATIZACIÓN

Las Ciencias Sociales comprenden un vasto conjunto de conocimientos del ser humano. Para que sus contenidos sean transmitidos, es necesario que se lleven a cabo procesos como la enseñanza y el aprendizaje, y es ahí entonces donde se hace preciso el estudio de su Didáctica, existiendo en la actualidad un debate permanente entre los postulados teóricos y prácticos a los que se hará referencia a continuación.

Hernández (2000) y Prats (2003) afirman que, al hablar de Didáctica de las Ciencias Sociales se hace referencia, principalmente, a la disciplina que analiza e investiga las formas y técnicas que hacen comprensible un eje temático en un contexto, cuya finalidad investigativa se puede agrupar en:

- Diseño y desarrollo curricular: en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
- Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
- Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

En lo que respecta a dichos puntos, la segunda línea temática que hace referencia a la Didáctica es en donde se enmarca el foco de este estudio puesto que ésta

“(…) podría definirse como de investigación fundamental, si es que admitimos que en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales puede trazarse con claridad la línea que separa los dos tipos de planteamientos más habituales en otros campos científicos: la investigación fundamental y aplicada” (Prats: 2003).

Es así, como en las universidades españolas se ha desarrollado una profundización en el estudio sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales; es más, Licerias (2004) señala que ésta es una disciplina joven y que las producciones investigativas se centran en un 40% en el país durante el 2004, lo que ha provocado que los estudios en y de la formación y práctica docente en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales se vuelvan más frecuentes y necesarios.

Aun cuando los autores reconocen y valoran la creciente inquietud y acción investigativa en esta área, enfatizan en que no se ha podido lograr superar los grandes baches de inmadurez y precariedad pues, aunque

... en términos absolutos la producción científica (esto es, procedente directamente de la investigación empírica o de la reflexión teórica de “alturas”) el área ha aumentado significativamente, sigue siendo relativamente escasa, y lo que es peor, muy sectorial... (Millares y otros: 2011).

Bajo este contexto, la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales busca, mediante su teoría, contribuir

(...) a la transformación de una realidad, o parte de la realidad social para cuestionar la teoría que la explica obligándola a que se repiense, y acompañe al investigador social (...) reconociendo a la investigación en Ciencias Sociales una fuente de primer orden para la comprensión de lo social (Sobejano: 2002)

No obstante, el problema radica en que a la misma Didáctica le afectan grandes inconvenientes, que desde el punto de vista de Prats (2002) radican en “... la falta de acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar”.

Es por ello, que si dentro de la misma Didáctica de las Ciencias Sociales, como disciplina y concepto no hay consensos, aun menos ha sido el avance de investigaciones en las ciencias que la constituyen.

La Historia, para Barros (2007), al sustentarse como disciplina en la investigación, debería permitir que agentes internos (profesores) y externos (académicos, historiadores) puedan estudiar como es el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de esta asignatura, pero, lamentablemente, no se aplica la interdisciplinariedad con otros campos académicos, imposibilitando la cooperación entre la Historia con las ciencias educacionales y generando vacíos en la potencialidad didáctica que la Historia podría entregar a los alumnos basado en las apreciaciones que ésta halla desarrollado en base al profesor y su práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, es necesario comprender que las *percepciones de los estudiantes sobre la Didáctica de la Historia* se encuentran relacionadas con la práctica y la teoría de la misma ciencia, lo que se refleja en las concepciones que comenzaron a ser objeto de estudio, en una primera instancia en Inglaterra, donde en 1975, se presenta un estudio sobre las creencias del profesor de Historia sobre la disciplina y que ésta por momentos parecía volverse algo inútil, no ostentando un método claro de enseñanza lo cual la hacía ser monótona “... transformándose así la clase en una narración obsoleta centrada en el texto” (Harris; 1975).

Pese a que Inglaterra fue el precursor de estudios sobre las percepciones de los profesores, la didáctica de la Historia reúne la mayoría de sus estudios en

España. Estos, se basan en las percepciones tanto del profesorado como del estudiante, produciendo gran volumen teórico respecto al mismo.

A continuación, como marco empírico de este estudio, se presentan algunas de las investigaciones más importantes. Nicole Tutiaux-Guillon (2003) expone en su investigación que las asignaturas (entendidas como subsectores) se encuentran orientadas en relación a las finalidades que la sociedad les otorga y, en pos de ellas enseñan los docentes. Así mismo, al preguntarle a los educadores sobre el tema, estos no contestaron u obviaron la respuesta cambiando el tema a sus clases y/o exposiciones, lo que según la autora, muestra una gran ignorancia por parte de los pedagogos de Historia respecto a cómo perciben ellos la valoración social de su propia área de estudio.

Otros autores, rescatan distintos puntos centrales de investigación, este es el caso de Barton (2010) quien sostiene que las investigaciones en el campo de la Historia en relación con el alumnado se centran en tres premisas centrales:

- 1) la investigación sobre lo que los estudiantes saben acerca del pasado y cómo estructuran este conocimiento –es decir, cómo los estudiantes establecen relaciones sobre varios aspectos del pasado, particularmente a través de la narración;
- 2) la investigación sobre la comprensión de los estudiantes acerca de las pruebas históricas y las explicaciones que dan a las acciones de las personas del pasado;
- 3) la investigación sobre los contextos sociales de las ideas de los estudiantes acerca de la Historia, especialmente los orígenes de su conocimiento e intereses, así como la relación entre el currículum escolar y otras fuentes de conocimiento histórico. (Barton; 2010)

Para finalizar, se han dejado a dos grandes didactas de la Historia: Joaquim Prats y Joan Pagés; el primero ha realizado numerosos estudios respecto la didáctica de la Historia, entre las que destacan *Líneas de investigación*

en didáctica de las Ciencias Sociales (1997); *Propuestas de mejora de la educación pública secundaria* (2004); *Los silencios de la "ciencia": Notas para el Debate sobre la Enseñanza Escolar de la Historia* (2006), *La Didáctica de la Historia en España: Estado reciente de la Cuestión* (2011), todos ellos abordando el tema de cómo se investiga la Didáctica y por qué esta no se ha llevado a cabo de manera masificada; además estos textos, producto de investigación y reflexión, han concluido que la Didáctica es un campo muy fructífero, pero atado de manos debido a la gran variedad de temas tocados por las Ciencias Sociales haciendo engorrosa una investigación de esa envergadura.

Por su parte Joan Pagés ha desarrollado una gran variedad de investigaciones respecto a cómo se enseña o debería enseñarse la Historia a nivel secundario. Algunas de sus publicaciones que abordan el tema son: *Enseñar a Enseñar Historia: la Formación Didáctica de los Futuros Profesores de Historia* (2000); *Algunas propuestas para mejorar el Uso Didáctico del Patrimonio Cultural en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Historia* (2005); *La Educación para la Ciudadanía y la Enseñanza de la Historia: cuando el Futuro es la Finalidad de la Enseñanza del Pasado* (2005), todas ellas, son producto de sus investigaciones y consideran a cómo la Didáctica y el docente pueden lograr desarrollar óptimamente su trabajo así como, el poder garantizar el aprendizaje de sus alumnos.

Pese a haber un gran número de investigaciones que tocan el tema de la didáctica, inclusive como los recuerdos y apreciaciones, juegan un papel decisivo frente al aprendizaje el tema de las percepciones de los alumnos frente a sus docentes (en relación con la clase de Historia), prisma que no ha sido estudiada por algunos de los estudiosos citados.

Un artículo que está en completa concordancia con la investigación que se pretende desarrollar es la presentada por Millares y Martínez llamada *La Fase de Desarrollo de la Clase de Historia de Bachillerato* (2008). En ésta, se tomó en

consideración la opinión de los estudiantes frente a cómo hacía clases el docente y las conclusiones fueron alarmantes: más de 800 encuestados aseguraron que su profesor "...sólo explica sin consideraciones extras" (sin ejemplificaciones) y de una manera muy vaga; le sigue el copiado y dictado desde el libro de clases..." (Millares y Martínez; 2008), produciendo que los estudiantes encuentren monótona y sin sentido la clase del profesor. Sin embargo, esta investigación fue realizada en España y además en el nivel de educación superior.

A nivel Latinoamericano, en Argentina se ha estudiado sobre la Didáctica de la Geografía, elaborando investigaciones que hacen referencia a la finalidad de esta ciencia y la sustentabilidad ambiental como es el caso de Araya (2005); al mismo tiempo en la región se ha hecho referencia a la Didáctica Crítica de la Geografía, siendo investigada por Garrido (2005) y Aranguren (2008), quienes proponen un análisis crítico del espacio geográfico, por parte de los alumnos, a través de estrategias prácticas que los vinculen con su espacio inmediato. Y Vargas (2006), que le agrega a la Geografía, la percepción de los alumnos, para complementar el análisis anterior; no obstante, no se ha profundizado en la Didáctica de la Historia y aún menos en las percepciones de los estudiantes anteriormente expuestos.

En cuanto a la didáctica de la Economía, ésta ha sido muy poco estudiada, evidencia de ello es que en esta búsqueda se ha encontrado sólo dos estudios que tratan la enseñanza de la Economía, uno venezolano de Pérez (2002) quien ha trabajado el aporte de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la disciplina de Economía, concluyendo que es una de las menos investigadas y, por ende, sin desarrollo de estrategias propias lo que imposibilita el mejor aprendizaje y, la chilena Violeta Glaria (2009), quien propone una complementariedad de diversas disciplinas para mejorar los contenidos y estrategias que se aplican en la enseñanza de la Economía en Chile.

En el caso chileno, encontramos algunos estudios sobre percepción del alumnado en variadas áreas y con diversas finalidades de investigación. Algunos de ellos son:

Kara McBride, quien realizó un estudio sobre las *“Percepciones Estudiantiles sobre las Técnicas utilizadas en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera”* (2009); en este artículo la autora hace un análisis de cómo es enseñado el inglés como lengua extranjera, para ello, entrevistó a más de 500 personas que contaron desde su perspectiva cómo ha sido su experiencia tanto como alumnos y/o profesores respecto al tema. Las actividades más utilizadas son las canciones y el proceso mental más aplicado es la memoria.

Además, existen 2 estudios sobre percepciones de estudiantes universitarios cada uno de ellos abocados a áreas diferentes. La primera de ellas se llama *Percepción y Expectativas de los Alumnos Universitarios frente al Profesor No Pedagogo*, estudio que revela aquellas apreciaciones que poseen los alumnos y otros profesores sobre aquellos que no son profesores; para ello, se encuestó a 252 alumnos destacando los estudiantes de postgrado como quienes mejor expectativa presentaban sobre aquellos docentes.

El otro estudio de Muñoz, Vásquez y Reyes (2010) informa sobre algunas concepciones y actitudes que posee el estudiantado de octavo año de enseñanza básica de tres regiones de Chile sobre el Estado, la Democracia y la sociedad civil. Los resultados demostraron que los estudiantes, al finalizar el segundo ciclo básico, asocian el rol del Estado a cuestiones más sociales que políticas, manifestando gran desconfianza en los partidos políticos y estando cada vez más conscientes de sus derechos y el de los demás.

En otra área de investigación referente a las percepciones de los profesores, Reinoso (2010) desarrolla un marco epistemológico para dar cabida en el sistema, a profesores de Historia y Geografía capaces de entender y enseñar a

alumnos pertenecientes a contextos adversos (estratos sociales bajos). Según la autora, es necesario poder incluir dentro de la formación una visión constructivista del aprendizaje desde un prisma social crítico encarando a la historia desde otro punto de vista. Para hacer más cercana la historia al alumnado, "...este marco se postula como una forma de resignificación de las vivencias, tanto de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables, como de los docentes que trabajan con ellos" (Reinoso; 2010).

En relación con la percepción de los profesores, Muñoz (2004) se planteó por objeto el poder identificar y describir las percepciones que poseen de su profesión los profesores de Historia y Ciencias Sociales de los establecimientos Científico-Humanistas dependientes del municipio de Concepción-Chile. Sus apreciaciones se concluyen de la siguiente manera

"...Los docentes tienen la percepción de que la actividad que realizan cotidianamente... posee las herramientas formales necesarias y requeridas,... pero dado el escenario que enfrentan, aún no son capaces de encontrar el camino que la conduzca hacia la más plena profesionalidad." (Muñoz; 2004)

Otro estudio realizado por el mismo autor, presenta la visión que poseen los profesores de Historia y Ciencias Sociales de su profesionalidad particular, haciendo referencia especial al rol que poseen en los procesos formativos que realizan y su función social. Los principales roles profesionales identificados por los docentes se refieren a que los estudiantes se ubiquen en el tiempo y en el espacio, aprendan de los errores del pasado, proyecten su vida futura y conozcan los hechos pasados. Desde un punto de vista más social, los profesores estiman que su rol está dirigido a que sus estudiantes sean capaces de poseer un proyecto personal en el contexto social, se socialicen y por último, afiancen su identidad personal.

Pero en Chile no se han realizado investigaciones sólo enfatizadas en el profesor, sino que si se han tomado las concepciones de los alumnos, habiendo 2 ejemplos concretos de esta perspectiva.

El primero, ha sido realizado por diez investigadores en la provincia de Llanquihue, X región de Chile (2011), el cual examina como es la disposición de los alumnos hacia la clase de Ciencias Naturales en relación directa con la figura del profesor. Esto se relaciona directamente con la didáctica del docente, ya que esta limita el accionar del alumnado y hace la distinción, inclusive dentro de tipos de establecimientos (privados, públicos y subvencionados). El estudio determino que los alumnos no poseen una actitud negativa hacia el estudio de la ciencia, sino que es el docente quien desvirtúa esta realidad y la vuelve obsoleta para el alumnado.

El segundo estudio, desarrollado en Concepción, habla de cómo influyen en los aprendizajes las ideas previas que el alumno tenga tanto de la asignatura como del profesor, evidenciando que los estudiantes creen que en la clase de historia "... para tener un rendimiento adecuado en los procesos de formación que realiza la asignatura, es necesario tener buena memoria" (Muñoz; 2005) y, los alumnos al ser cuestionados sobre el porqué de aquella afirmación arguyen que al ser tantos siglos, años y hechos y no tener buena memoria "*hasta ahí llegamos*". Esta investigación fue realizada en la enseñanza media sobre alumnos de 1° año medio, sin embargo, sólo toca las ideas previas que los alumnos poseen sobre la Historia como asignatura utilitaria, dejando de lado lo relacionado con el área didáctica y cómo el profesor puede hacer más cercano y concreto para los alumnos la enseñanza de la Historia.

Es así, que mediante esta revisión de la investigación científica en la Didáctica de la Historia, se evidencian tres fundamentos para trabajar las Percepciones de los estudiantes frente a la Didáctica utilizada por el Profesor en su clase de Historia en Chile, las cuales son:

En primer lugar, la **escuálida investigación** que se ha hecho sobre la **Didáctica de la Historia a nivel mundial y en Chile**, pues, los trabajos generados se han enfocado, principalmente, en el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como lo son, la Geografía, la Economía y las Ciencias Políticas; disciplinas con alto grado de aplicabilidad y concreción, a diferencia del campo de la Historia donde es trascendental generar la capacidad de abstracción en los alumnos, lo que es más complicado y requiere de capacidades y habilidades que no siempre se llevan a cabo en el aula.

En segundo lugar, se debe tener en consideración los escasos estudios en **percepción de los alumnos sobre sus profesores en torno a su accionar didáctico** dentro del aula en Chile, evidenciando que, aunque se hable de centrar al alumno como principal actor y factor de la educación, siguen siendo los docentes el foco principal de estudios.

Finalmente, el tercer argumento de esta investigación, se refiere a la **Práctica Docente**, ya que, aun persiste el errado pensamientos en "...profesores y profesoras, políticos y ministras, que creen que para enseñar es suficiente con saber aquello que debe enseñarse... Si eso fuese así, sería difícil explicar por qué existen tantos problemas en el aprendizaje de la historia..." (Pagés; 2000), es por ello, que Pagés (2000) plantea que, para lograr una buena praxis en el aula de clases es necesario "...educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar... en un centro determinado" (Pagés; 2000), no obstante, el mismo autor plantea que

"sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado... el alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o en la calificación" (Pagés; 2000).

En conclusión, se considera pertinente investigar sobre *Las Percepciones que tienen los Estudiantes sobre el Modelo Didáctico del Profesor de Historia* con la finalidad de informar cómo es concebida la praxis de la docencia por los mismos estudiantes, herramienta fundamental a la hora de enfrentarse a la acción en el aula.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes respecto a los modelos didácticos de los profesores de Historia y Geografía?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Caracterizar las percepciones de los estudiantes respecto a los modelos didácticos de los profesores de Historia y Geografía

Objetivos Específicos

Describir las percepciones de los estudiantes respecto al modelo didáctico tradicional de los profesores de Historia y Geografía.

Describir las percepciones de los estudiantes respecto al modelo didáctico alternativo de los profesores de Historia y Geografía.

1.4. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

El modelo didáctico que impera en la práctica docente del profesor de Historia y Geografía según las percepciones de los de los estudiantes es el Modelo Tradicional.

Hipótesis nula

El modelo didáctico que no impera en la práctica docente del profesor de Historia y Geografía según las percepciones de los de los estudiantes es el Modelo Tradicional.

1.5. DEFINICIÓN DE LA VARIABLE

Variables

La variable a utilizar en esta investigación serán las percepciones de los estudiantes, entendiendo por *percepción* “el resultado del registro, por parte de una persona, de una modificación de su entorno, por medio de sus cinco sentidos” (Giry, 2003: 183). Además, se considerará como Modelos Didácticos: una herramienta para poder facilitar la comprensión de la práctica docente, la cual es una representación de la realidad, la cual integra múltiples aspectos fundamentales como: la psicología del Aprendizaje, epistemología disciplinaria y la didáctica referente a cada docente. Esta variable es de naturaleza numérica ya que “es una característica susceptible a clasificarse y cuantificarse” (McMillan, 2010: 52) y el nivel de medición de la variable es nominal ya que nos permite clasificar las percepciones de los alumnos según los modelos didácticos de los profesores de Historia, utilizaremos la escala Likert.

Dimensiones

Las dimensiones que se desprenden de la variable anterior son:

-Modelo Tradicional:

Es un modelo el cual presenta características específicas, como centrarse en la materia (disciplina). Centrado en la denominada vertiente Racionalista Académica o Academicista, donde el docente posee una vital importancia (respecto a todos los aspectos) en desmedro del alumnado, el cual padece de un accionar netamente pasivo.

Modelo Alternativo:

El modelo ocupado en este estudio fue postulado por García Pérez (2000). El cual presenta como alternativa, al modelo tradicional la existencia de tres modelos: Modelo Tecnológico, Modelo Espontaneista – Activista y Modelo de Investigación en la Escuela.

1.6. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Las percepciones de los alumnos del sector de Historia y Geografía no han sido estudiadas en nuestro país, es por esta razón, que suscita gran interés del presente estudio pues esta temática ha tenido un escaso tratamiento académico y poco desarrollo investigativo.

Es así, que la finalidad de este trabajo es el poder ampliar el conocimiento de la Didáctica disciplinaria abordando los modelos didácticos empleados por la Didáctica General partiendo de las estimaciones de los propios estudiantes respecto al trabajo docente, lo que permitirá una reflexión sobre las prácticas de estos profesionales en la actualidad y posibles futuras investigaciones en dicho campo. Esto, permitirá informar como es concebida la praxis en el aula por los mismos estudiantes, herramienta que permitirá ayudar a mejorar la labor docente.

Es por ello, que el presente estudio se encuentra dirigido a académicos y futuros profesores que se interesan por la educación, quienes podrán ver reflejadas el pensamiento de los alumnos a sus prácticas en el aula, y así innovar en éstas, contribuyendo indirectamente a sus respectivos alumnos.

En educación, los modelos didácticos constituyen una herramienta científica relacionada con el quehacer docente, por ende se relaciona estrechamente con la práctica proporcionando este estudio elementos para la comprensión, el análisis y la introducción de cambios en la realidad de las aulas, permitiendo analizar los sucesos dentro de la sala, entregando este trabajo una visión crítica para con el desarrollo de la docencia. Por lo anterior, es que abordar el tema en cuestión resulta relevante para la practica, debido a que podría generar guías didácticas para tratar cada tema de una determinada posición, en relación estrecha a lo planteado desde lo disciplinar y el alumnado.

Además de lo anterior, estudiar los modelos didácticos generaría un área de interés del docente para lograr un perfeccionamiento didáctico y disciplinar para transformar su práctica de forma de conseguir un aprendizaje auténtico y significativo de parte del estudiante.

2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Para poder alcanzar una noción de los Modelos Didácticos utilizados en la actualidad en las aulas, es necesario conocer los dos tipos de fuentes que convergen en la creación de los mismos: las Teorías psicológicas del Aprendizaje y las Teorías y Modelos de Enseñanza.

a. Teorías psicológicas del Aprendizaje:

Para poder dar respuesta a la disyuntiva de cómo aprende el ser humano, se han desarrollado diversas teorías explicativas de dicho fenómeno, las que responden a un contexto mundial y que inciden directamente en cómo el profesor se plantea el problema de “Enseñar” un tema a sus alumnos. Para este estudio, se utilizarán tres teorías que son: las teorías conductistas (Skinner, 1968), la teoría Constructivista de Piaget y la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

Teoría Conductista: asevera que el aprendizaje es un proceso que ocurre desde el exterior del niño. El aparato síquico del niño es “una caja negra que no puede ser conocida” (Davidoff; 1989: p 59), por lo tanto, el niño debe aprender descartando las opciones incorrectas y, siendo reforzadas aquellas que quieren ser logradas.

El aprendizaje de esta teoría viene dado principalmente por el “Condicionamiento Operante”, forma de Instrucción y adoctrinamiento más usado. Según Papalia (1987) el Condicionamiento Operante puede entenderse como

“los principios básicos y hallazgos teórico-experimentales producidos por la investigación skinneriana y que puede definirse como un proceso en el cual la frecuencia con que ocurre una conducta depende de las consecuencias que tiene esa conducta. La conducta que tiene consecuencias

agradables para el sujeto se ve fortalecida y tiende a repetirse, y la conducta que tiene consecuencias negativas para el sujeto se debilita y tiende a desaparecer” (Papalia; 1987: p 176).

Para esta teoría, Davidoff (1989) afirma que la probabilidad de que ocurra o aparezca una conducta va a depender de lo beneficiosa que ésta resulte para el sujeto. Por tanto, su método de aprendizaje se resume a través de las respuestas del sujeto que aprende, bien para conseguir situaciones gratificantes o bien para evitar las desagradables (castigo). Lo importante de esta teoría está dado por el control del estímulo, el que se logra sólo si es reforzado ya sea de forma positiva, a través de un premio, o negativamente a través del castigo; así como de la cercanía entre el refuerzo y lo que provoca el mismo.

Teoría de Piaget: para este psicólogo “la inteligencia es una construcción con función adaptativa, equivalente a la función adaptativa que presentan otras estructuras vitales de los organismos vivos” (Piaget; 1970: p 35).

Para Papalia (1987), esta teoría se caracteriza por tratar de describir cómo las formas (estructuras de pensamiento) evolucionan y contribuyen a la adaptación de la realidad del ser humano, la que es una forma de aprender, en donde el niño pasa por diferentes estados de conocimiento que supone niveles de equilibrio con el medio cada vez más estables y la tarea del niño es generar conocimiento sobre el medio, el que se encuentra construido en base a relaciones entre el sujeto y el contexto. Para lograr un conocimiento verdadero el niño debe intervenir sobre el objeto, pues “en este conocimiento juega un papel fundamental la acción del sujeto. Para conocer los objetos el sujeto debe actuar sobre ellos y transfórmalos: agarrarlos, desplazarlos...” (Piaget; 1970: p 44).

Entonces para Piaget, la fuente del conocimiento, y por tanto del aprendizaje, no está en el objeto ni en el sujeto, sino sólo entre la interacción de ambos.

Teoría de Ausubel: dicha teoría radica en el llamado “Aprendizaje Significativo” el que es un:

... Proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976: p 38).

La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas o previas, que sean claras y disponibles en la mente del aprendiz, es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo

Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Ausubel; 1976: p 38).

El Aprendizaje Significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto, pues, se provoca de la unión de estas ideas previas o de anclaje, con información nueva, un desequilibrio en el alumnado permitiendo integrar este nuevo conocimiento a su estructura mental, generando una nueva estructura y equilibrio dentro de la síquica.

Para que se produzca Aprendizaje Significativo han de darse dos condiciones fundamentales, según Ausubel:

1. Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
2. Presentación de un material potencialmente significativo, el que debe contener material con significado lógico e ideas de anclaje.

En síntesis, la Psicología del Aprendizaje, permite hacer legible la lectura de cómo el alumno aprende para realizar una forma de estructuración de los contenidos, que deben ir en concordancia con la manera que el alumno aprende. Dicha estructuración se debe traducir en modos de actuación del docente, los que han sido esquematizados en Teorías y Modelos de Enseñanza.

b. Teorías y Modelos de enseñanza

Las teorías de la enseñanza son muchas, es por ello que los autores plantean diferentes clasificaciones. Medina y Salvador (2005), aseveran que la enseñanza es el “modo peculiar de orientar el aprendizaje y crear los escenarios más formativos entre docente y estudiantes” (Medina y Salvador, 2005: 44), siguiendo esta línea han seleccionado cuatro teorías de la enseñanza:

La primera, es la **Teoría Cognitivista**, la cual plantea que la enseñanza debe tener como base, para su comprensión y realización “... la incidencia y la personalidad pensante e interviniente de los docentes, como co-protagonistas de la acción de enseñanza” (Medina & Salvador; 2005: 45), por ello, el profesor debe tener un rol de indagador, utilizando una metodología cuantitativa para su permanente mejora, según el contexto en que esté inmerso.

La segunda, es la **Teoría Artística**, señalando que la enseñanza debe tener una metodología original e irrepetible; siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje un acto cambiante, en donde cada estudiante y acto docente son una

particularidad y por ende imposibles de generalizar. El profesor actúa como un ente indagador y creativo que promueve una formación para cada estudiante, siendo un proceso integrador al mismo tiempo con la comunidad.

La tercera teoría es la **Comprensiva**, opción presentada por el “Proyecto Cero” de Harvard como una visión reflexiva de la actividad docente desde la singularidad de cada cual. Para los autores la comprensión es: “Una modalidad y transformación de la realidad, que parte del valor y significatividad de las intenciones de los participantes, procurando entender los complejos comportamientos de los seres humanos en los escenarios más diversos” (Medina & Salvador; 2005: 48).

La educación desde esta perspectiva, plantea una nueva forma de entender el discurso pedagógico formativo desde una amplitud y flexibilidad docente hasta una autonomía discente. La enseñanza es comprensiva cuando deja espacio para la incertidumbre, característica de la sociedad actual. Además, marca un avance en las concepciones y valoraciones sobre las acciones formativas del profesorado, como base del proceso de docencia.

Finalmente, la **Teoría Socio –comunicativa**, menciona que la acción comunicativa es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo una “realidad multidireccional de las relaciones sociales y de traspaso de información” (Medina & Salvador; 2005; 53) y un proceso interactivo orientado a la formación de cada persona. Por esto, dicha teoría comprende la práctica docente como una actividad comunicativa-contextualizada, que consigue una formación óptima a través de la calidad del discurso y empatía del profesor, mejorando el aprendizaje de los alumnos.

Dicha tipología, se basa en los modelos más desarrollados en el aula, rescatados mediante una investigación realizada por los autores.

Joyce y Weil (2006), afirman que los modelos de enseñanza son una “descripción de un ambiente de aprendizaje” (Joyce y Weil, 2006: 36) por lo que, su estudio ayuda a la elaboración de programas para estudiantes y así mejorar su aprendizaje. Ellos seleccionaron modelos básicos que se replican en la enseñanza escolar agrupándolas en cuatro familias que comparten concepciones sobre cómo aprenden las personas.

La primera es la **Familia de los Modelos Sociales de Enseñanza** hacen referencia al enseñar como un acto colectivo; es una interacción de varias personas constituyendo una comunidad de aprendizaje, en que la gestión del aula, cobra importancia para generar relaciones cooperativas positivas que sustenten las actividades de aprendizaje, tales como la investigación grupal y los juegos de roles.

La segunda agrupación es la **Familia de los Modelos de Procesamiento de la Información**, los cuales hacen hincapié en la comprensión del mundo a través de la obtención y organización de la información, para desarrollar la capacidad intelectual en general y/o alcanzar finalidades personales y sociales, mediante el pensamiento inductivo, la mnemotecnia y la indagación científica.

La tercera es la **Familia de los Modelos Personales**, las que afirman que la realidad humana reside en nuestra conciencia individual, por lo que el “aprendizaje parte de la perspectiva de la singularidad del individuo” (Joyce y Weil 2006: 45), enfatizado en el conocimiento de si mismo y en la promoción de una independencia productiva, de manera que las personas sean cada vez más conscientes y responsables de su propio destino.

La última agrupación, es la **Familia de los Modelos Conductistas**, quienes siguen la *Teoría de Aprendizaje* conductista de Skinner (1953), por lo cual, las personas cambiarán sus conductas a partir de la información de logro óptimo de sus tareas, las que son dirigidas a través de la instrucción directa y/o programada.

En resumen, las Teorías y Modelos de enseñanza buscan llegar a generalizaciones que permitan elaborar una clasificación de las características del desempeño docente y relacionarlas con las formas de aprender del alumno, principal foco de estudio de las Teorías de la Psicología del Aprendizaje.

Ambos, tanto Modelos de Enseñanza como la Teoría psicológicas del Aprendizaje van en post de la educación de los estudiantes, que se traducen finalmente en *Modelos Didácticos*.

Modelos Didácticos:

Respecto a los Modelos Didácticos, Mattos (1974) asegura que la Didáctica no se limita a establecer técnicas específicas de dirección del aprendizaje, como la planificación y la evaluación, sino que entrega normas que abarcan principios generales, criterios y normas prácticas para toda la actuación docente. Esto es lo que la aleja de ser sólo un método, o una técnica de aplicación y que la acerca a la ciencia, pues, crea normas o parámetros para el docente, sin limitarlo, sino que promoviendo distintos *estilos docentes*, los que serán tratados posteriormente. De esta visión surge un término un tanto controversial: “Modelo Didáctico”, el que es definido como

... una herramienta inventada por el hombre, para facilitar el entendimiento y la comprensión de muchas inquietudes, que lleva al docente a tener mas seguridad a la hora de impartir sus clases dependiendo del método usado. La especialidad de un pedagogo es responder simultáneamente muchas preguntas a la vez teniendo como base de respuesta, la formación del individuo como persona de bien que contribuya al desarrollo de una comunidad y que sea productivo para la sociedad (Flórez; 1994: p 165).

Por lo tanto, el “modelo didáctico”, según García Pérez (2000) puede ser, una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, estableciendo el vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica, indispensable para desarrollar los modelos didácticos en el aula.

De esta manera, dichos modelos pueden ser asumidos como sistemas que representan estructuras armónicas construidas por los componentes: epistemológico, psicológico, socio-antropológico y didáctico, encontrándose los cuatro de forma interrelacionada.

A continuación, se hará una revisión de tres grandes grupos de modelos didácticos, los que han sido presentados por Florez Ochoa (1994); por García Pérez (2000) y por Medina y Salvador (2002).

a. Modelos Didácticos según de Rafael Florez Ochoa (1994):

Para este autor existen cinco grandes modelos didácticos: Tradicional, Conductista, Desarrollista, Romántico y Socialista. Cada uno de los que posee una visión distinta de los elementos centrales del proceso didáctico. Esta descripción sería la siguiente:

Educación Tradicional: enfatiza la “Formación del Carácter” de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético que recoge la tradición metafísica-Religiosa Medieval. “Aquí es cuando se confunden los métodos y contenidos con las ideas y el ejemplo; propuesto como ideal, lo cual es encarnado en el aula por el Maestro” (Flores; 1994: p 167).

El autor, hace un recorrido desde los inicios de la educación, para lograr caracterizar de manera concreta este modelo, estableciendo tres grandes épocas

históricas sobre la evolución que ha tenido este modelo Tradicional. La primera época conocida como *Transmisionista “por imitación e intelección”*, para el trabajo colectivo, luego se pasa a la segunda época llamada *Transmisionista “idealista y aristocrática”*, contra el trabajo productivo y, culmina con la tercera época de *Educación para la vida y la producción social*.

Al describir las particulares propias de este modelo encontramos:

- a) El método básico de aprendizaje es el academicista: un verbalista que dicta su clase sobre una disciplina establecida.
- b) El alumno es solo un receptor.
- c) La ilustración ejemplar, es como el niño contextualiza la acción (aprender a hablar y leer, viendo como lo hace el resto) a esta acción de imitación se le conoce con el nombre de *“Herencia Cultural de la Sociedad”*.

Modelo Conductista: surge en base al creciente auge capitalista, para el moldeamiento de la conducta hacia fines “Productivos”. El método básico es la fijación de objetivos “Instruccionales” y formulados con precisión y reforzados meticulosamente. Marca de igual manera, el paso desde una visión del niño como objeto educativo a sujeto sobre el que se desenvuelve esta educación.

Posee una metodología de trabajo en la cual el conocimiento era fraccionado en:

- Metas que buscan el moldeamiento de la conducta técnico-productiva.
- Programación, dejando al maestro ser un intermediario – ejecutor entre el conocimiento del alumno, el método como fijación (reforzamiento), esfuerzo y control del aprendizaje (objetivos instruccionales).
- Contenidos, conocimientos técnicos, códigos destrezas y competencias observables, y el desarrollo como la acumulación de los aprendizajes.

Según Skinner (1968), uno de sus mayores exponentes; la educación se trata de una transmisión parcelada de los saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental mediante la “Tecnología Educativa”.

Modelo Romántico: plantea que el contenido más importante en el desarrollo del niño es el que proviene de su interior; por lo tanto, el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje es el interior del menor. El ambiente pedagógico debe ser lo más libre posible, ya que sólo de esta modo el niño podrá desarrollarse a manera plena y, así potenciar sus habilidades en maduración.

Según la base de este modelo, se debe cuidar al alumno de todo lo inhibitorio y lo inauténtico, que provenga del exterior y, que pudiese hacer que el alumno se sienta presionado por programaciones que violen su espontaneidad. Así, el desarrollo del niño es natural y libre; la tarea del profesor es liberar al alumno de los obstáculos que interfieran con su expresión y, él mismo “...liberarse ...de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre” (Florez; 1994: p 168).

Desarrollismo Pedagógico: la meta educativa, según este modelo, es que cada persona pase al nivel superior de su desarrollo intelectual de acuerdo a las condiciones de cada uno. Para ello, el maestro debe crear un ambiente estimulante, que le facilite al niño su avance hacia las estructuras psíquicas siguientes. Este modelo se encuentra basado en las teorías de Jhon Dewey y Jean Piaget.

En base a lo anteriormente expuesto, el contenido se vuelve innecesario, casi un estorbo, debido a que no importa lo que aprenda el alumno, sino que dicha enseñanza afiance su avance hacia las otras estructuras mentales, por lo mismo “No importa que el niño no aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando constituya el afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del niño” (Flórez; 1994: p 169).

Modelo Socialista: Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo en educación. El desarrollo está estimado por la sociedad, ya que existe una estrecha relación entre el trabajo productivo y la política educativa de fondo al proceso de enseñanza aprendizaje. Sus más grandes teóricos son Paulo Freire (1970) y Celestín Freinet (1976).

Para estos pedagogos, el Aprendizaje (como estructura mental) se desarrolla de manera paralela al Aprendizaje de la ciencia (dominio de un contenido), debido a que poseen como base la psicología desarrollista de Piaget y sus contemporáneos (Bruner y Vygotsky). Esto sugiere que el método de enseñanza, se pueden dar a través de estrategias didácticas multivariadas, dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individual del alumno.

Para la pedagogía socialista la enseñanza de la materia (ciencia) es tan importante que se constituye, a si misma, en el mejor “remolque” del desarrollo intelectual de los jóvenes.

b. Modelos Didácticos según Antonio Medina y Francisco Salvador (2005):

Estos autores expresan en su obra “*Didáctica General*” (2005) seis modelos didácticos que difieren de los anteriores, pues éstos se centran en las concepciones por las que ha pasado la Didáctica y no en psicología de la Instrucción como la anterior. Sus modelos referenciales son:

Modelo Socrático: Su nombre deriva de su principal cultor, el filósofo Sócrates, quien constituyó a la Mayéutica como forma de comunicación y dialogo entre docente y discente. Se basa en hacer emerger por parte del alumno, las ideas centrales, a través de su esfuerzo continuo y de una pertinente selección de preguntas.

Según este modelo, es el docente quien debe hacer inferir al alumno las respuestas a través de las preguntas. “El docente ha de armonizar la pregunta más adecuada al contenido – escenario cultural en el que se evidencie el significado y la respuesta, que a su vez sirve de base para estimular la nueva pregunta” (Medina & Salvador; 2005: p 55), por lo tanto, el diálogo debe ser una dinámica de pregunta y respuesta, ajustadas a las experiencias de el alumno, quienes han de reconstruir los hechos y mejorar las experiencias en las cuestiones formuladas.

Modelo Activo – Situado: nace como respuesta al modelo tradicional, descrito anteriormente, donde el docente era el centro de los procesos del aula. Este modelo se definía como “un impulso profundo y singular de cada estudiante”, donde el alumno debe recuperar su papel creativo y transformador de aprendiz.

Las características más importantes de este modelo son:

- El estudiante es el verdadero centro del proceso de aprendizaje.
- La aceptación de la autonomía y libertad individualizada; que debe ser promovida y respetada, inclusive por la materia escolar.

En el modelo activo, Stern y Huber (1997) caracterizan al estudiante como un ser autónomo y responsable, el cual adopta las decisiones, y tareas que mejor responden a su condición vital, aprovechando cada escenario que se va dando, tanto en el área formal como en las actividades extraprogramáticas. El estudiante, es comprometido por el docente en el diseño, realización y valoración de las actividades y ejercicios, que sean propicios para desarrollar los procesos de Enseñanza- Aprendizaje.

Este modelo se apoya en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas.

Modelo de Aprendizaje para el Dominio: Este modelo tiene como base la teoría de Carrol (1993), quien establece que el aprendizaje esta en función del aprovechamiento real y profundo que cada persona hace de su tiempo. Así para el autor, el tiempo activo es el "...empleo óptimo que se realiza de la tarea, si la atención y dedicación se lograra, en el menor tiempo real, el desempeño de la tarea y un adecuado uso de su capacidad" (Medina & Salvador; 2005: p 57). Para Bloom (1976), esta teoría debía girar en torno a las características de cada estudiante; a los refuerzos dados y a los resultados presentados.

La biografía cognitiva es verdaderamente valiosa para alcanzar el aprendizaje para el dominio. Dicha Biografía es "la interacción y complementariedad entre las características de los estudiantes, la calidad de la instrucción y los resultados o productos de aprendizaje" (Bloom; 1976: p 54).

Modelo Comunicativo- Interactivo: para este modelo, el proceso educativo (instructivo- formativo) requiere el desarrollo de capacidades comunicativas, ya sea, desde sus dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas; para concretar y clasificar este postulado surgen dos teorías dentro de este modelo: Cazden (1986) y Titone (1986). Para Cazden (1986), la comunicación dentro de la clase ha de modificar y afectar ciertos elementos, de estos los más importantes son:

- El análisis de las estructuras de participación.
- El estudio comprensivo de la lección.
- El proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes.
- Las preguntas del profesor y respuestas del alumno.

Por otro lado, Titone (1986), diseñó un modelo que pretende describir las actuaciones del profesorado al comunicarse en la clase y para ello, identificó fases de interacción las que se presentan a continuación:

- I. *Fase de Actuación:* (centrada en el profesor) donde el docente motiva, explica y retroalimenta un tema.
- II. *Fase de Ejercitación:* esa la fase donde se invita al alumnado a desarrollar las tareas y a corregirlas, como un acto de comunicación, alumno profesor.
- III. *Fase de Control:* plantear un aprueba y/o evaluación de tipo global para cerciorarse de que todo fue bien aprendido.

Modelo Contextual: este modelo didáctico afirma que el valor de un mensaje educativo no es sólo cuantificable a través de un discurso; sino que en los contextos actuales, de numerosas culturas con valores y significados distintos. El papel del modelo socio- comunicativo es realizar una síntesis plural compartiendo los elementos de cada discurso con su meta- discurso.

El educador dispone de una rica pluralidad, ante la que ha de actuar desde una tolerancia crítica de su justificada identidad cultural, complementada con la apertura, la tolerancia y el conocimiento de las más genuinas y ricas identidades plurales de las otras culturas, con sus discursos y poderes simbólico-interactivos, en una nueva micro-meso sociedad: la escuela intercultural para la paz.

Esto lleva a la creación de nuevos procesos sociales y nuevos modelos de entendimiento:

“Este espacio educativo requiere hacer emerger y completar el modelo socio comunicativo con los más amplios y expresivos modelos ecológico-contextuales, que parten del papel del medio a la acción que en él y desde él desarrollan los seres humanos. Es uno de los modelos ligados al análisis de tareas y a los procesos dialéctico-constructivos, cuya visión supone que el papel de las escuelas y de las comunidades educativas es ofrecer un ecosistema cultural emancipador, que reconozca la visión de los agentes y aplique modelos totalizadores e

innovadores, conscientes de su compromiso transformador.”
(Medina y Salvador; 2005: p 60).

Un planteamiento ecológico ligado al principio de la Globalidad, asegura que de intervenir el entorno local se mejorará la cultura y el apoyo interactivo de la comunidad, lo cual se hará observable a través del centro o comunidad escolar y de la misma aula.

Modelo colaborativo:

“El modelo colaborativo es la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.” (Medina & Salvador; 2005: p 61)

Según los autores, la Colaboración se apoya en la vivencia en común de los procesos de enseñanza-aprendizaje, diseñados y desplegados como un espacio de implicación y co-reflexión entre profesores y alumnos, de éstos entre sí, en cuanto se transforman en autores de la formación personal y en equipo de su propia educación.

Este modelo amplía las posibilidades de los anteriores y, coloca al educador ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad, ya que se basa en el discurso compartido, la cultura cooperativa y generadora de un saber y hacer transformador. Se centra en una metodología coherente con sus postulados y, valora la práctica docente como un instrumento de transformación y base para procesos interculturales que, a través de la escuela y aula, mejorarán la comunidad.

c. Modelos didácticos Según Francisco García Pérez (2000):

Para García Pérez (2000), los modelos didácticos son las representaciones de las concepciones que un docente posee y que guían, consciente o inconscientemente la práctica docente. Según esto, el autor hace una recogida de modelos y los agrupa en cuatro que, a su entender, son las representaciones estándares que pudiesen tener los profesores.

Modelo Didáctico Tradicional: La mayoría de los modelos tradicionales se centran tanto en el profesorado como en los contenidos. Sus aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedan en un segundo plano. El modelo didáctico tradicional pretende formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente., por lo tanto, “Los contenidos se conciben desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo. El conocimiento escolar sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios” (García Pérez; en línea).

Es característico en este modelo prácticas como el castigo físico, modales rancios y desfasados, métodos de enseñanza acientíficos basados en el mero verbalismo y la repetición, libros con contenidos demasiado añejados con respecto al desarrollo científico, problemas para relacionar las lógicas, tan distintas, del conocimiento científico y del conocimiento de los alumnos; no obstante, este último hecho, no llega a ser un problema para esta perspectiva, ya que no considera el conocimiento de los alumnos ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos.

Por lo tanto, el problema que radica de lo anterior, es que se no se puede tener sólo el referente epistemológico para desarrollar el “conocimiento escolar”.

Modelo didáctico tecnológico: para dicho modelo, la búsqueda de una formación más “moderna” para el alumnado conlleva la incorporación a los contenidos escolares de aportaciones más recientes de corrientes científicas, o incluso de algunos conocimientos no estrictamente disciplinares, más vinculados a problemas sociales y ambientales de actualidad. Se integran en la manera de enseñar determinadas estrategias metodológicas o técnicas concretas, procedentes de las disciplinas. Se suele depositar una excesiva confianza en que la aplicación de esos métodos va a producir en el alumno el aprendizaje de aquellas conclusiones, ya previamente elaboradas por los científicos.

Para conseguir lo anterior, “se recurre a la combinación de exposición y ejercicios prácticos específicos, lo que suele plasmarse en una secuencia de actividades, muy detallada y dirigida por el profesor, que responde a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados” (García Pérez; en línea), los cuales tienen por objetivo que el alumno deje de lado (deseche su conocimiento y pueda remplazar por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue.

A la hora de la evaluación se intenta medir las adquisiciones disciplinares de los alumnos, aunque también hay una preocupación por comprobar la adquisición de otros aprendizajes más relacionados con los procesos metodológicos empleados, por lo que, este enfoque realmente no considera las ideas o concepciones de los alumnos con todas sus implicaciones, sólo se limita a sustituirlas por conocimiento “adecuado”, representado por el referente disciplinar.

Modelo didáctico espontaneísta- activista: Se puede considerar como “una alternativa espontaneísta al modelo tradicional“. En este modelo, se busca como finalidad educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido es el de la expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive; esta realidad debe ser descubierta por el alumno mediante el

contacto directo, mediante actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, donde él sea el protagonista a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo.

Es así como, “Se considera más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir...” (García; 2004) que el propio aprendizaje de los contenidos debe provocarse desde la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno y cooperación en el trabajo común.

Se evalúa los contenidos relativos a procedimientos, es decir, destrezas de observación, recogida de datos, técnicas de trabajo de campo, entre otros, y actitudes como la de curiosidad, sentido crítico, colaboración en equipo, adquiridos en el propio proceso de trabajo; sin embargo, a veces el desarrollo de la evaluación no resulta del todo coherente, dándose modalidades en que se mezcla un proceso de enseñanza absolutamente abierto y espontáneo con un “momento” de evaluación tradicional que pretende “medir niveles” de aprendizaje como si de una propuesta tradicional se tratara.

Un problema, desde la perspectiva del autor sobre el modelo es que éste no tiene en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos sobre las temáticas objeto de aprendizaje, más bien se atiende a sus intereses, así en el desarrollo de la enseñanza, una motivación de carácter fundamentalmente extrínseco, no vinculada propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento.

Se pueden insertar dentro de este tipo, los modelos didácticos Socráticos e Interactivo Comunicativo, trabajado por Medina y Salvador anteriormente.

Modelos Didácticos Alternativos “Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela”: modelo didáctico de carácter alternativo, se propone como finalidad educativa el “enriquecimiento del conocimiento de los alumnos” (García

Pérez; 2000) en una trayectoria que conduzca hacia una visión más compleja y diatriba de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma.

Se adopta en él una visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento, de forma que en la determinación del conocimiento escolar constituye un referente importante el conocimiento disciplinar, pero también son referentes importantes el conocimiento cotidiano, la problemática social y ambiental y el conocimiento de grandes conceptos, procedimientos y valores. El conocimiento escolar debe tener como punto de partida los sistemas de ideas de los alumnos (ideas o concepciones de los alumnos) hasta los que se consideran como meta deseable para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza.

En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso de “investigación escolar”, es decir no espontáneo, desarrollado por parte del alumno con la ayuda del profesor, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la “construcción” del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de “problemas” (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas.

Para este modelo, la evaluación va más allá de la medición, transformándose en una retroalimentación constante del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, de la práctica docente. Así,

“La evaluación se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo.” (García Pérez; 2000).

Estos modelos suelen tener un planteamiento más científico y democrático y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación. Se podría incluir dentro de este compilado teórico los modelos Activo Situado, Aprendizaje para el Dominio, Contextual y Colaborativo, trabajados a base de las teorías de Medina y Salvador.

Caracterización Modelos Didácticos según Francisco García Pérez (2000):

a. Modelo Tradicional

Teoría de Aprendizaje:

El aprendizaje es visto como la recolección de ideas y saberes, por lo tanto, el alumno logra el aprendizaje cuando es capaz de recordar datos fácticos (fechas, hechos y procesos) reduciendo su saber a una reproducción de lo señalado “magistralmente” por el profesor en clases. No se toman en consideración las concepciones o ideas de los alumnos, sus intereses de esos alumnos no son imprescindibles para el aprendizaje, ya que éste tiene un fin predeterminado por la sociedad.

Modelo de Enseñanza:

En lo que respecta al modelo de enseñanza, éste no contempla principios metodológicos claros, sino que parte de la convicción de que basta con un buen dominio de los conocimientos disciplinares por parte del profesor, para formar a los alumnos en función de su propia cultura, fin de la educación la que “... nace asociada a intereses sociales, políticos y económicos. Como cultura socialmente construida, deriva en unas prácticas, en una forma de hacer las cosas, y conlleva un discurso teórico que justifica la susodicha práctica (García; 2004; 179). Para este modelo, los contenidos se conciben desde una perspectiva enciclopédica,

con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación, siendo la referencia única la disciplina.

Metodología:

Su metodología se limita a la exposición, ordenada y clara de "lo que hay que enseñar", ya que el contenido es entregado como síntesis del conocimiento disciplinar, apoyado en el libro de texto; ello puede ir acompañado de la realización de una serie de actividades – mejor dicho "ejercicios"-, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto, ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir.

Para Benejam (1997), "Los métodos expositivos siguen ocupando aún un papel muy relevante en las aulas de Geografía y de Historia... se han ido gestando y experimentando diversas propuestas de innovación metodológica..." (Benejam, Pilar; 1997; 87) las que se basan en el profesor, donde su actividad es el centro de la acción y el aula su escenario, por ello, este método es muy cercano a la enseñanza tradicional, no obstante difiere de ella, en que los alumnos también pueden participar de la clase en un menor grado a través de conferencias, exposiciones o diálogos.

Rol Docente:

Al docente sólo le basta con conocer acabado de los objetos de estudio para catalogarse como un ente capaz de desarrollar el aprendizaje en otros, ya que este postulado didáctico se basa en la primicia de "*quien sabe un contenido es capaz de enseñarlo*", obviando de manera enfática el área motivacional y metacognitiva del alumnado.

Rol Alumno:

El alumno desde este paradigma didáctico es concebido de forma pasiva, ya que éste sólo debe escuchar atentamente las explicaciones catedráticas del docente, así como cumplir diligentemente los ejercicios, además de "ESTUDIAR" memorizando lo expuesto por el docente, transformándose, según de Flórez Ochoa (1994) en un receptor del conocimiento.

Técnicas y Recursos:

La principal técnica didáctica de este modelo es la clase expositiva, y como recurso didáctico se utiliza el texto escolar, dejando de lado otras formas de enseñanza. No obstante, se debe hacer la distinción entre la forma de enseñar anteriormente expuesta y, la "Escuela Activa" la que utiliza múltiples recursos y planteamientos sobre este apartado para hacer más didáctico y centrado en el alumno el proceso de instrucción.

Evaluación:

Se le pide al alumno que escuche atentamente las explicaciones, cumpliendo diligentemente los ejercicios, transformando el estudio inevitablemente en memorización, y luego debe repasar la lección o "unidad didáctica reproduciéndola lo más fielmente posible en el examen (o "control").

De esta manera, la Evaluación es netamente cuantitativa, donde resalta como principal instrumento el examen (prueba y/o control) de lápiz y papel, que busca medir el proceso de enseñanza. Se basa en normas, es decir, el referente de comparación no es el propio alumno sino el colectivo, asignando calificación a un trabajo y/o desempeño con total predominio de la evaluación sumativa definida por el docente, muchas veces de forma autoritaria.

Para Hidalgo (2005) algunas características de la Evaluación Tradicional son:

1. Medición a exactitud de todos los alcances del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Sólo se centra la atención en el producto de la enseñanza y en que el proceso fuera lo mas recto y rígido posible para evitar fallos e improvisaciones.
3. De ella se originaron muchos profesionales que en su praxis profesional neta demuestran competencias.
4. Como eje del proceso de enseñanza daba las pautas de lo que se quería obtener, dejando aspectos humanos de un lado.
5. No tomaba en cuenta al sujeto dentro de su contexto sino ajeno a él.
6. La norma era enseñar para una praxis, no hay conexión entre lo aprendido, la realidad y los problemas que afectan a la misma.

b. Modelo Alternativo:

Teorías de Aprendizaje:

El autor García Pérez (2000) plantea 3 modelos (aparte del modelo tradicional). Dichos modelos, poseen concepciones psicológicas distintas, mientras que el modelo tecnológico se basa en la psicología conductista o en la “Tecnología del Aprendizaje”, postulada por Skinner (1953). Las teorías del modelo Espontaneista e Investigativo se encuentran contruidos en base a la psicología constructivista de Jean Piaget (1970) y David Ausubel (1976), quienes establecen los elementos (contenidos) necesarios para la vida del alumno.

Modelo de Enseñanza:

Se encuentra sustentado por la psicología del aprendizaje. Tanto el modelo Tecnológico, como el Espontaneista y el Investigador pretenden que el estudiante

logre una educación eficaz para poder insertarse en el medio social. Sus contenidos deben ser concretos y cercanos a él, los que deben ser entregados gradualmente, desde las estructuras básicas hacia las superiores. Para ello, se debe utilizar de una metodología que deje de lado la clase expositiva.

Metodología:

La metodología de los modelos alternativos pueden caracterizarse como métodos interactivos, los que se refieren a que el alumnado es quien "...reelabora los conocimientos por medio de la interacción con otros compañeros y compañeras y con el docente" (Benejam, Pilar y otros; 1997; 106). Esto se hace a través de estrategias como el estudio de casos, proyectos, investigaciones para comprobar hipótesis, resolución de problemas, simulaciones, entre otras.

Independiente de la metodología a utilizar, siempre su elección dependerá de los siguientes factores

... las capacidades que se pretenden que desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenidos que se desea enseñar, el estilo del profesor, las condiciones materiales, la relación entre el coste y beneficio que se obtiene en cada método..., seguimiento que necesita, de la evaluación que exige o del número de alumnos que permite atender (Benejam, Pilar y otros; 1997; 103).

En lo que corresponde a Estrategias de Aprendizaje, según Monereo (1997) se debe entender que estas se sustentan en los principios básicos de Psicología del Aprendizaje tanto de capacidades como de habilidades cognitivas, pero "...a partir de los años ochenta, con la creciente importancia concedida al conocimiento procedimental" (Monereo; 1997; 24) algunos autores han querido integrarlas como medio para lograr el cambio de las estructuras intelectuales de los estudiantes, más que un sólo cambio de conducta, pues, se debe buscar que "...cada

estudiante aprenda según su ritmo y capacidades... basados en la relación que se establece entre el profesor y el estudiante” (Benejam, Pilar y otros; 1997; 115) , pues “...es el profesor quien guía a los estudiantes y los supervisa” (Benejam, Pilar y otros; 1997; 115).

Es así, como Benejam, afirma que las estrategias de aprendizaje se pueden dar a través de dos métodos:

La **enseñanza programada**, basada en el tipo de enseñanza conductista, estímulo-respuesta, cuya corrección el estudiante puede comprobar inmediatamente y, que su corrección recibe inmediato refuerzo, por lo tanto, “Este tipo de estrategias de enseñanza está especialmente indicado para el aprendizaje de algunas destrezas, habilidades o conceptos muy concretos” (Benejam, Pilar y otros; 1997; 116) y, por otro lado, se encuentran los **Contratos Didácticos**, los que responden a planteamientos diferentes a los de la enseñanza programada, ya que “...la identificación de los problemas, la negociación, la interacción con el profesorado y con otros estudiantes adquieren una notable relevancia” (Benejam, Pilar y otros; 1997; 116). De esta manera, el contrato didáctico es un acuerdo negociado entre el profesor y el alumno y, sólo se puede llevar a cabo cuando “...los estudiantes y profesor de forma explícita intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus expectativas, comparten proyectos y deciden la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito” (Carvajal; 2009; 8).

Para que cualquiera de los dos métodos expuestos se puedan implementar, se debe desarrollar una secuencia lógica, que según Monereo (2009), se debe partir por una instrucción directa, seguida por un modelado metacognitivo, para posteriormente avanzar hacia una práctica guiada en diferentes contextos, de manera, que finalmente el alumno pueda lograr una interrogación metacognitiva.

En síntesis, "...no se deben confundir las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores con las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes para aprender" (Benejam, Pilar y otros; 1997; 99), pero si se debe comprender que ambas se encuentran interrelacionadas y que buscan el aprendizaje significativo por y para el alumno.

Para finalizar, según García Pérez (2000) las metodologías de cada Modelo planteado se pueden caracterizar de la siguiente manera:

- a. Modelo Tecnológico: Metodología vinculada a los métodos científicos de las disciplinas escolares, con actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido.
- b. Modelo Espontaneista: Metodología basada en el "descubrimiento espontáneo" por parte del alumno del conocimiento escolar. Realización por parte del alumno de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible.
- c. Modelo: Investigador: Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno". Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.

Rol Docente:

Desde la perspectiva alternativa

... el aprendiz debe ser guiado por una persona más experta que dirija su práctica y que vaya sosteniendo y apuntalando sus avances, con lo que el alumno pueda llegar un poco más allá de donde llegaría sin ayuda. En este proceso de actividad guiada o de andamiaje de aprendizaje (Benejam, Pilar y otros; 1997; 58).

Es decir, dicho andamiaje es el Profesor, pero su labor no termina ahí, sino que tras tutelar al alumno para que éste alcance el aprendizaje, dicha guía "...debe retirarse progresivamente para que éste gane cotas cada vez más altas de autonomía" (Benejam, Pilar y otros; 1997; 59).

Para resumir las características que el profesor debe reunir en cada uno de los modelos, García Pérez (2000) los caracteriza de la siguiente manera:

- a. Modelo Tecnológico: El papel del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden dentro de la sala para el cumplimiento eficaz de las metas educativas propuestas.
- b. Modelo Espontaneista: el papel docente no es una guía ni un modelo o directivo (instructivo) dentro de la clase, sino que coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo.
- c. Modelo: Investigador: Papel del docente es un activo, ya que es un coordinador de los procesos generales de los alumnos y un "investigador en el aula".

Rol del Alumno:

De la misma manera García Pérez (2000) caracteriza al rol de alumno según los modelos estudiados:

- a. Modelo Tecnológico: El papel del alumno consiste en la realización sistemática de las actividades programadas, para así completar el mosaico de su aprendizaje.
- b. Modelo Espontaneista: es alumno es el papel central y protagonista, ya que realiza gran diversidad de actividades, que el desee para poder descubrir el aprendizaje.

- c. Modelo: Investigador: el alumno es un ente activo, ya que construye y reconstruye su conocimiento, a base de la investigación escolar.

Técnicas y Recursos:

Para clasificar cada modelo con una técnica didáctica podría realizarse de la siguiente forma:

- a. Modelo Tecnológico: Estudio a través del método científico de cada disciplina.
- b. Modelo Espontaneista: técnica primaria es el Aprendizaje por Descubrimiento.
- c. Modelo Investigador: técnica principal es el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas).

Los recursos utilizados no son específicos para cada uno de los modelos, sino que son mezclados (fluctúan desde la exposición hasta trabajo de campo, mediante fuentes o contacto directo con el objeto de estudio) para lograr un aprendizaje profundo.

Evaluación:

Para catalogar este apartado es necesario incluir los dos tipos de evaluación la Tradicional y la No Tradicional, los que son caracterizados por Laura Hidalgo (2005).

- Evaluación Tradicional: centrada en la medición detallada de los aprendizajes. Atiende al producto, pero intenta medir algunos procesos de forma inicial y final mediante test y ejercicios específicos. Este tipo de Evaluación prima principalmente en el modelo Tecnológico.

- Evaluación no Tradicional: enfocada en las destrezas, en las actitudes y en la evolución del conocimiento de los alumnos. Atiende al proceso de enseñanza- aprendizaje en toda su complejidad (en algunas veces de forma sistemática y en otras no, dependiendo del modelo).

Además, busca corregir las debilidades de los alumnos mediante las retroalimentaciones, las que son realizadas bajo la utilización de diversos instrumentos de seguimiento y de análisis del trabajo. Bajo este modo de evaluación se encuentran los modelos Espontaneista e Investigador.

La Evaluación no tradicional, juzga la significatividad del aprendizaje, es decir, que esta se produzca no de manera superficial, sino que presente un significado directo para el alumno, pues asegura Ausubel (1976), que lo aprendido debe quedar en la estructura síquica del alumno para que éste sea capaz de recuperarla cuando sea necesario. Para ello, se requiere a un alumno responsable y que controle el proceso enseñanza –aprendizaje, del cual él también debe sentirse parte.

Es así, como la evaluación se constituye como eje regulador de los procesos de Enseñanza Aprendizaje, en donde el docente debe hacer más fácil su corrección, entregándole coherencia a la evaluación y el progreso de la enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, la Evaluación alternativa es abierta y, acepta cambios constantes adaptados a las necesidades del contexto educativo y de sus actores que constantemente están produciendo conocimientos sintéticos, producto de sus interacciones y de sus constantes indagaciones a la enseñanza que se recibe, y al aprendizaje aplicado a cada contexto y realidad.

Algunas características de la evaluación no tradicional, según Hidalgo (2005) son:

1. Valorar todo el proceso en su dinamismo, utilizando diversas estrategias y técnicas evaluativas.
2. Tomar en cuenta el proceso de construcción de actividades de planeación, de enseñanza y evaluativas, así como el contexto y el alumno de manera global. De alguna manera las desventajas dependerán del fin de la enseñanza en un entorno específico.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque del Estudio

El enfoque que guiará esta investigación será el Paradigma Cuantitativo, pues, la medición a utilizar para cuantificar las percepciones de los alumnos sobre los modelos didácticos del profesor de Historia y Geografía, “se basa en el establecimiento de variables y su posterior análisis por medio de la Estadística, para describir el fenómeno de forma objetiva” (Bernal y Muñoz, 2006: 140), método que permitirá determinar el modelo didáctico que impera en la práctica del docente en las aulas.

3.2. Tipo y Diseño del Estudio

En cuanto al tipo de estudio a realizar, la presente investigación corresponde al tipo Descriptivo, ya que por medio del análisis estadístico, se buscará llegar a conocer el modelo didáctico que prima en la docencia. En lo que corresponde al diseño de este estudio, éste es de tipo no experimental, pues, se “utilizará una variable que será manipulada para obtener un fin propuesto, sino caracterizando, en una primera instancia, el objeto de estudio” (Bernal y Muñoz, 2006: 148), para luego identificar el modelo didáctico del profesor de Historia y Geografía actual.

3.3. Población, Muestra

La población que formará parte de esta investigación son estudiantes, pertenecientes a la Educación Regular del Currículum Nacional, que cursan la enseñanza media en modalidad de formación general, en tres colegios, pertenecientes a la Provincia de Ñuble. El lugar y la población escogidos, se han

seleccionado con el fin de poder nivelar, dentro de las proporciones posibles, el tipo de educación impartida en la Provincia.

En lo que respecta a la muestra, ésta será constituida por alumnos regulares que cursan la Enseñanza Media durante el segundo semestre del 2012. El procedimiento de muestreo será no probabilístico eligiendo por conveniencia a los alumnos, y se utilizará la totalidad de los alumnos del mencionado nivel, de tres instituciones educacionales.

3.4. Técnicas de relevamiento de la información

La técnica a utilizar, que permitirá recabar datos que posteriormente serán analizados por medio de pruebas estadísticas, es de modalidad estandarizada, consistente en una encuesta desarrollada con escala Likert (Mineduc, 2006; 274), la que permitirá recoger las percepciones de los estudiantes tanto del modelos didáctico-tradicional, como del modelos didáctico-alternativo del profesor de Historia y Geografía.

3.5. Estrategias de Análisis de datos

Tras la recogida de datos, el análisis que se utilizará es de tipo estadístico simple, es decir, se encontrará constituido conforme a medidas de tendencia central, las cuales serán examinadas a través de un software estadístico llamado Microsoft Excel, que también será manipulado para la generación de gráficos que revelen cuantitativamente las percepciones de los educandos para su posterior interpretación.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se realizará la presentación de los datos obtenidos a través de una encuesta que utiliza escala Likert aplicada a los alumnos de Segundo año medio de tres liceos, de la Provincia de Ñuble, frente al Modelo Didáctico del profesor de Historia. Los datos serán presentados por cada uno de los modelos tratados (Tradicional y Alternativo), diferenciando en cada uno de ellos sus indicadores, los cuales responden a sus características propias:

a. Percepciones de los estudiantes respecto del Modelo Tradicional

El Modelo Didáctico Tradicional se vincula a una educación basada en un alumno pasivo y es el docente el cual se centra la acción pedagógica. Algunos indicadores han sido unificados en sus análisis, facilitando las contraposiciones y reafirmaciones de los mismos, de manera de optimizar la síntesis de dichos modelos.

Gráfico 1: El profesor de Historia y el Conocimiento factual.

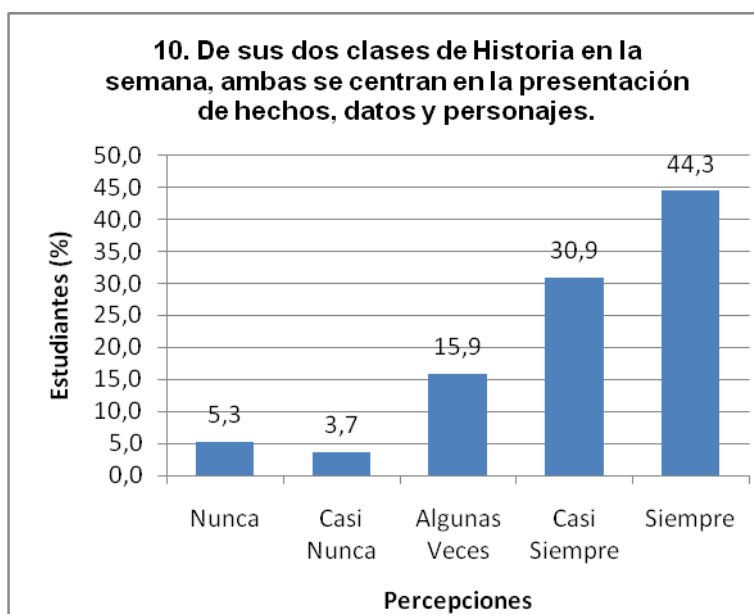
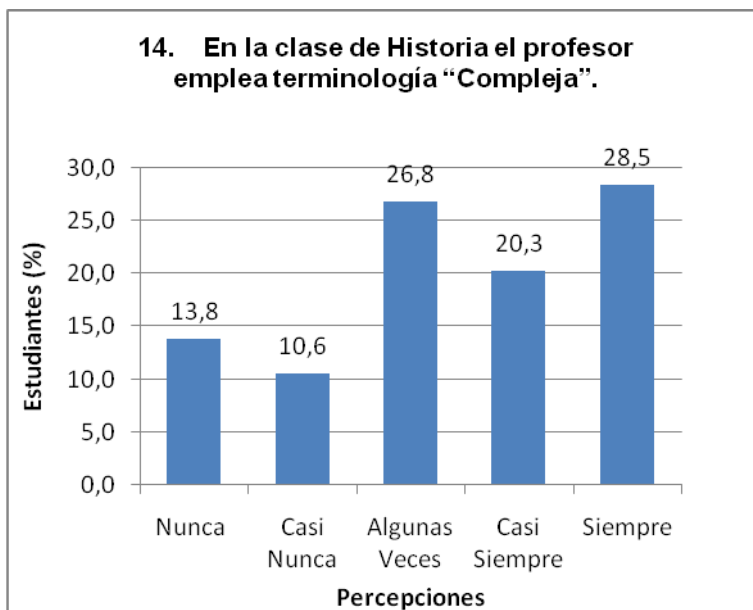


Gráfico 2: Uso de Terminología por el profesor de Historia.



Los presentes gráficos se relacionan con el Indicador llamado Teoría de Aprendizaje: número de clases centradas en hechos, datos y términos.

Se debe entender que este indicador apunta a el uso de conocimiento factual por parte del profesor en las clases de historia según las percepciones de los estudiantes, reflejando el gráfico 1 que los estudiantes consideran que el profesor utilizaría este tipo de conocimientos como base de sus clases, descrito bajo los parámetros de “casi siempre” y “siempre” que en su conjunto suman 75, 2% de los encuestados. En contraste a lo anterior, los parámetros “nunca” y “casi nunca” nos muestran que el 9% de la muestra percibe que el profesor de historia se remite a la explicación de procesos por sobre el conocimiento factual. Esto se relaciona directamente con lo expresado por Rostan (2007) quien señala sobre el sector de Historia que:

“... en el campo de la Historia se caracterizó por privilegiar el ámbito de lo político como objeto de estudio, en tanto que la centralidad de su discurso fue la narración de los

acontecimientos. Puesto que su mirada se orientó, casi invariablemente, hacia el ámbito de lo público y lo político, los protagonistas de este discurso fueron los “grandes hombres”, gestores de las “grandes hazañas” que conformaban su relato.”

Lo anterior según la autora, demostraría el por qué los alumnos perciben la asignatura como un cúmulo de hechos y conceptos que deben memorizar para luego reproducir.

A su vez el gráfico 2, comprende que la terminología usada por el docente a la hora de realizar las clases de Historia, según los estudiantes, en un 75,6% (“algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”) afirman que el profesor utiliza terminología “compleja” o ajena a ellos, lo cual nos reafirma que en conjunto con el gráfico 1, el profesor se preocupa mayormente en el tratamiento del saber enciclopédico centrándose en la reproducción de las datos, hechos y personajes, por lo que los intereses de los estudiantes no son indispensables.

Gráfico 3: El profesor de Historia y el rol del estudiante.

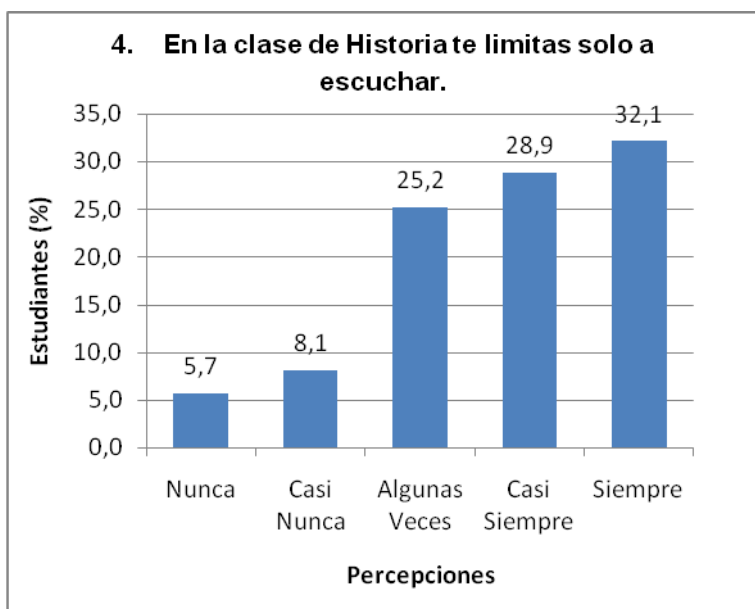
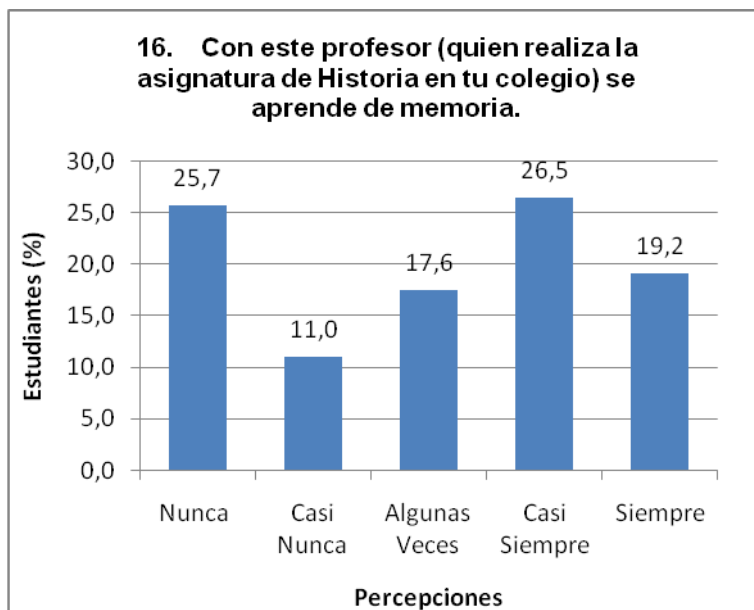


Gráfico 4: El profesor de Historia y el tratamiento de contenidos.



Los gráficos 3 y 4 se relacionan con el Indicador llamado Modelo de Enseñanza: cantidad de clases magistrales en la semana.

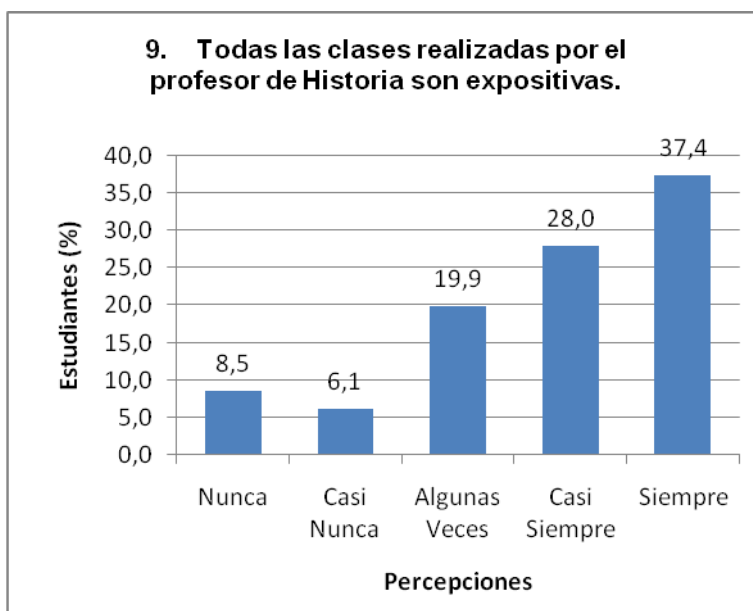
Para entender de mejor manera este indicador se debe tener en consideración que se ha establecido para este análisis como clase magistral aquella en la que el docente es el centro de la clase y no la acción del estudiante; comprendiendo esto, se analiza que el 86,2% de los estudiantes del gráfico 3 se limitan durante la clase de Historia sólo a escuchar al profesor. Esta es una característica primordial de la clase magistral, ya que es el docente quien entrega el conocimiento, actuando el estudiante como ente pasivo dentro de la sala de clases, lo cual reafirma los análisis hechos en los gráficos 1 y 2, siendo mínima la participación de los estudiantes en clases.

El gráfico 4, que se refiere a el tratamiento de los contenidos relacionados directamente con el aprendizaje memorístico que imparte el profesor, refleja que, por un lado el 45,7% del estudiantado sostiene que sí se aprende de manera

mecánica y reproductiva pues el carácter del contenido es acumulativo, por tanto a mayor contenido que el alumno retenga mayor será el aprendizaje.

El otro extremo, constituido por un 36,7% considera que los contenidos a tratar no tienen una finalidad memorística, por lo tanto en conjunto con el gráfico 3, se puede inferir que los estudiantes que en su mayoría no participan durante las clases de Historia deben memorizar el contenido como forma de aprendizaje debido a que su nivel de comprensión se limita al actuar pasivo en el aula.

Gráfico 5: El profesor de Historia y las clases expositivas.



El gráfico 5 se relaciona con el siguiente indicador denominado: metodología: cantidad de clases expositivas durante la semana.

Según este gráfico, al 85,3% de los alumnos encuestados percibe que el tipo de lecciones que reciben en las aulas responde a las clases expositivas por parte del profesor de Historia, esto implica que éste es el centro de la acción pedagógica, relegando la participación del alumnado a un menor grado. Los

alumnos por ende, sólo reproducen el contenido entregado como síntesis de esta disciplina por el profesor.

El resto de la muestra, es decir el 14,7% percibe a la clase de Historia como un área de acción del alumno por lo que habría una mayor interacción profesor alumno y alumno-profesor, el cual puede traducirse en diálogos durante la clase.

De lo anteriormente expuesto, se puede sintetizar que mayoritariamente se realizan clases expositivas las cuales como se demostró anteriormente (gráfico 1 y 2) se basan en narrar hechos y entregar datos.

Gráfico 6: El Profesor de Historia y el diálogo con estudiantes.

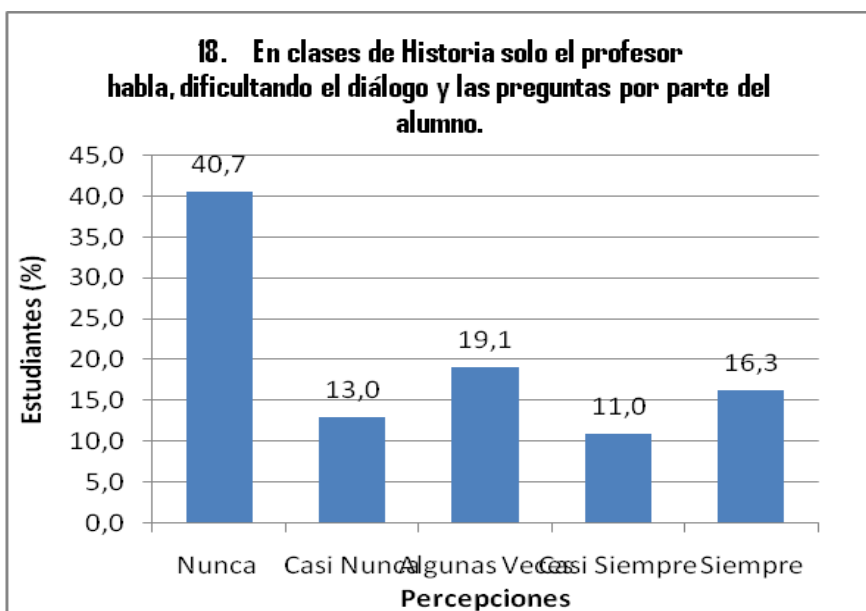
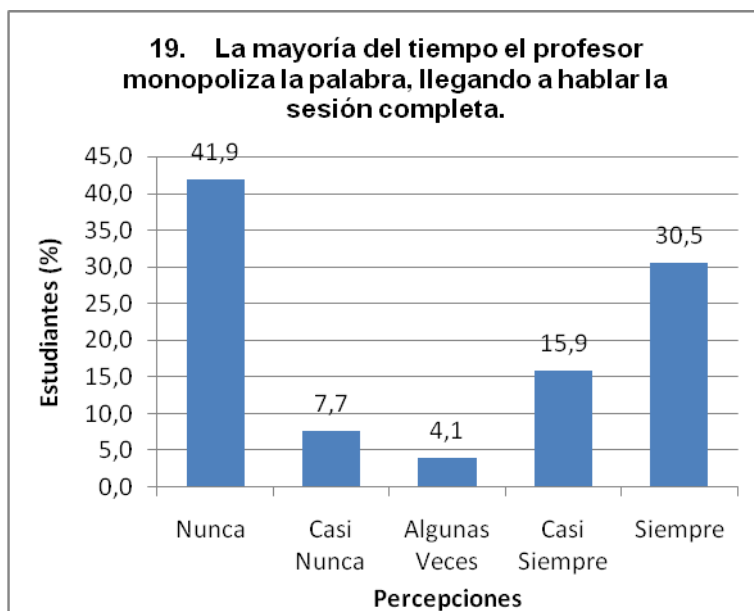


Gráfico 7: El profesor de Historia y la clase magistral.



Los gráficos 6 y 7 se relacionan con el Indicador Rol Docente: exceso de oralidad. Solo habla el docente en clases.

El accionar docente es uno de los puntos neurálgicos en el modelo tradicional, ya que la absoluta participación del profesor durante la clase es característico del Modelo tradicional. Es así que, según el gráfico 6, el 53,7% de los alumnos encuestados percibe que el profesor de Historia favorece el diálogo y la realización de preguntas en torno al contenido, por lo que el profesor profundiza los términos complejos y no asimilados por el alumno.

Asimismo, en el gráfico 7 el 46,4% de los encuestados estima que el profesor de Historia monopoliza el discurso dentro aula, lo cual refuerza la idea planteada en el gráfico anterior, referente a la exposición realizada por el docente. Sin embargo, un 49,6% de los encuestados manifiesta que el profesor no monopoliza la palabra, lo cual se contradice directamente con la premisa de la clase expositiva, no obstante, un 85% de los encuestados sostiene que es el docente quien realiza el accionar a través de la exposición dentro del aula. De esta

manera, se evidencia que el plantear una clase expositiva, no se limita sólo al accionar del docente, sino que también puede incluir la participación del alumnado a través de cuestionamientos y otros accionares dentro de la clase.

Gráfico 8: El profesor de Historia y las actividades de aprendizaje.

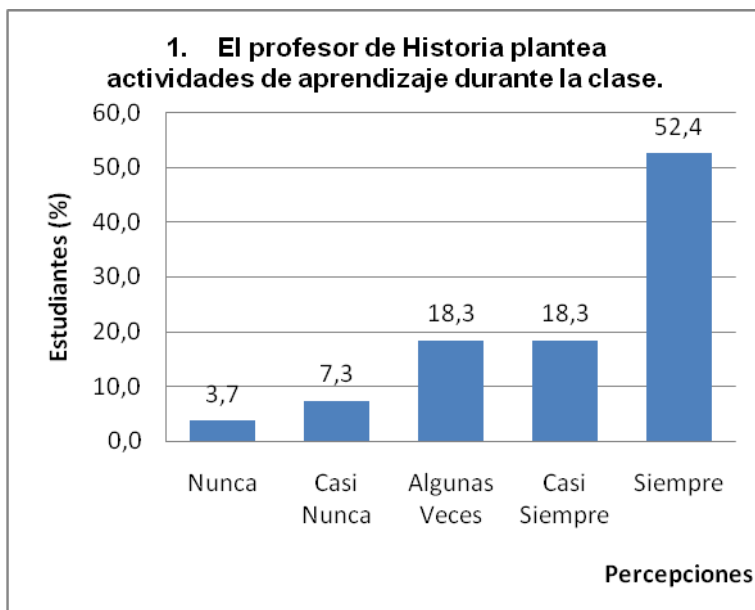
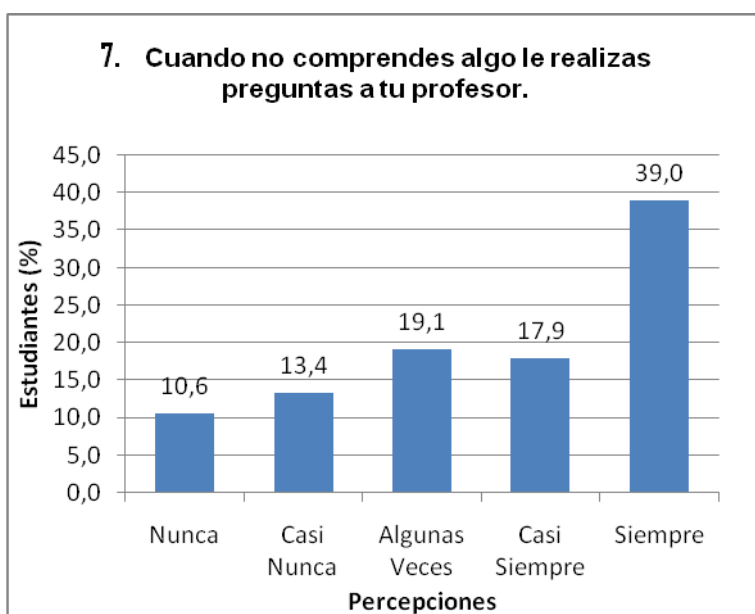


Gráfico 9: El profesor de Historia y la participación del alumnado.



Los gráficos 8 y 9 se relacionan con el Indicador Rol del Alumno: número de veces que participa en clases.

La participación en clases por parte de los estudiantes es primordial para el desarrollo de los aprendizajes esperados, no obstante, en el modelo tradicional no es preponderante, sin embargo, las percepciones de los estudiantes revocan drásticamente dicho postulado, pues el gráfico 8 considera a las actividades de aprendizaje que se realizan, donde el 70,7% de los alumnos encuestados perciven que el profesor de historia efectúa continuamente actividades enfocadas en el aprendizaje, lo cual evidencia que el docente se aleja del modelo tradicional, donde el educando es un ser pasivo, para acercarse a una concepción más constructivista de la enseñanza. No obstante, en lo anterior se produce una contradicción con lo presentado en el gráfico 5, según el cual la gran parte de las clases realizadas por los profesores se relacionan con la exposición de contenidos no con una participación activa del alumnado. Esto se entiende porque existe un porcentaje dentro de la pregunta que asegura que las clases no son sólo expositivas, por lo cual dentro de ese margen el profesor realiza actividades para facilitar aun más el aprendizaje del alumnado.

Acompañando lo anterior, el gráfico 9 muestra la participación del alumnado en relación a dudas generadas durante la clase, dando a conocer un 56,9% de los encuestados que, a la hora de resolver dudas, realizan preguntas frente a un postulado del docente. De esto puede inferirse que, los estudiantes aun sostienen que el profesor es quien posee el saber enciclopédico y nunca errará. Esto se reafirma con la información entregada por el gráfico 6.

Gráfico 10: Uso de las actividades del texto escolar por el profesor.

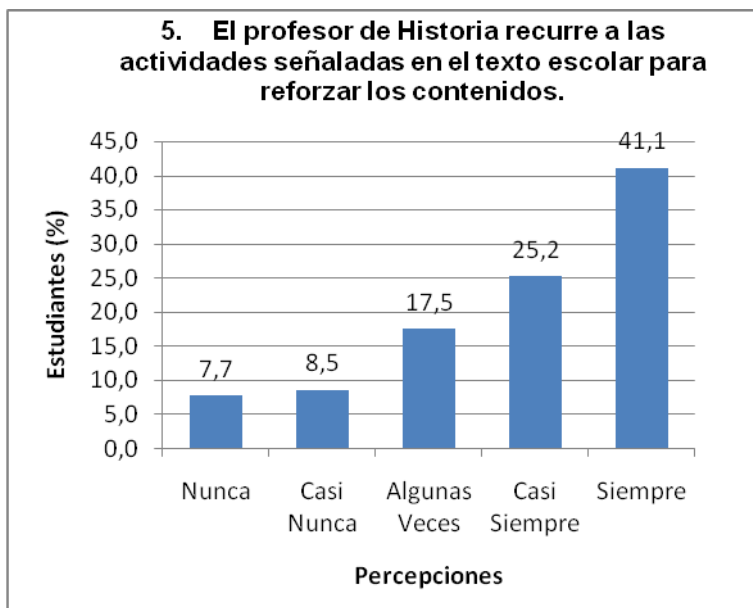
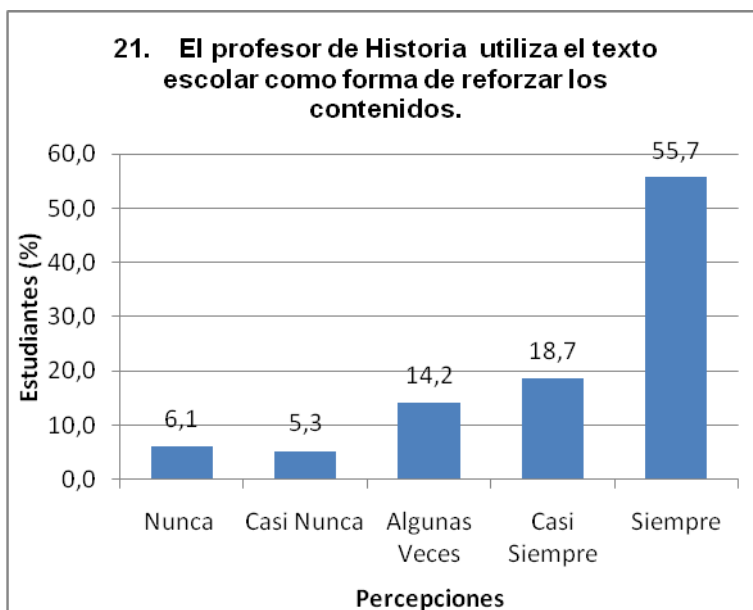


Gráfico 11: El profesor de Historia y el texto escolar.



Los gráficos 10 y 11 se relacionan con el indicador Técnicas y Recursos: número de veces que utiliza el texto escolar en la semana.

Respecto al uso del texto escolar, el gráfico 10 demuestra como el profesor ocupa las actividades planteadas en el texto escolar, ya que del total de los encuestados un 66,3% percibe que el profesor “siempre” ocupa las actividades del texto escolar para profundizar lo planteado en clases. Por otra parte, los encuestados en un 74,4% sostienen que el profesor reiteradamente ocupa dicho texto ya sea, para explicar un contenido como para reforzarlo antes de una evaluación. Lo anterior, reafirma el carácter tradicional del profesor de historia en cuanto a sus técnicas y recursos, además de que se deduce que las actividades desarrolladas por los alumnos (gráfico 8) son extraídas del mismo texto por parte del profesor. Este recurso refuerza e ilustra lo que el docente intenta transmitir y esto se suscribe dentro de la metodología tradicional. Como lo señala Molina & otros (2010) esto se da por:

“... la influencia del libro de texto en la docencia de cualquier ámbito de conocimiento (y puede que especialmente en el caso de la historia), se debe a dos peculiaridades que lo caracterizan: su relevancia educativa y su trascendencia cultural. Su relevancia educativa es incuestionable por ser uno de los soportes más fieles del currículo escolar ejercido y una guía privilegiada para su ejecución. Su trascendencia cultural sobrepasa el ámbito educativo e impacta en la cultura general debido a su capacidad de transmitir contenidos culturales e ideológicos, y por su impacto en dinámicas específicas fuera de los ámbitos estrictamente escolares.”

Respecto a lo anterior, Apple (1993) afirma que el texto escolar posee tanta importancia que, a través de él, se establecen los cánones de verdad existentes a nivel cultural, desde el nivel pedagógico.

Gráfico 12: El profesor de historia y la Evaluación Tradicional.

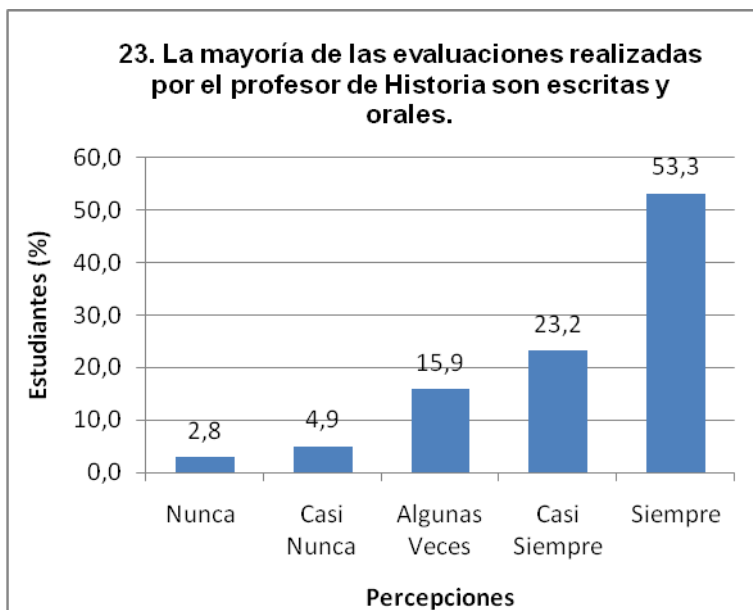
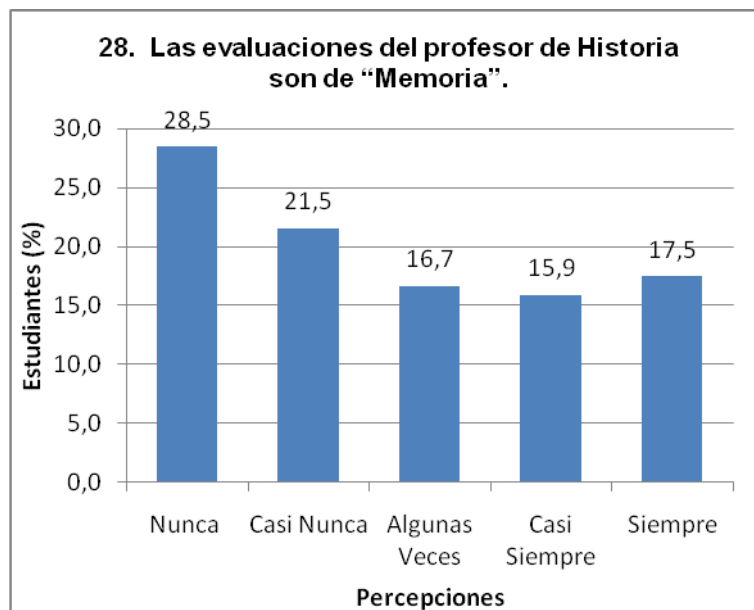


Gráfico 13: La Evaluación Reproductiva.



Los gráficos 12 y 13 se relacionan con el Indicador Evaluación: número de evaluaciones escritas y orales.

En lo referente a las evaluaciones tradicionales, se caracteriza el uso de pruebas de lápiz y papel, el gráfico 12 señala que el 76,5% de los estudiantes encuestados, valoran que la mayoría de sus evaluaciones son escritas y orales predominando el carácter cuantitativo y normativo de dichas evidencias, características propias del modelo didáctico tradicional el cual busca estandarizar a los estudiantes. A su vez, el gráfico 13 refleja que el 50% de los estudiantes de la muestra estiman que las evaluaciones del profesor de Historia no son de memoria, por lo tanto, en conjunto con el gráfico anterior, se puede deducir que las evaluaciones de dicho docente se encuentran abocadas a la comprensión e interpretación de los procesos históricos más que de la reproducción de conocimiento factual.

b. Percepciones de los estudiantes respecto del Modelo Alternativo.

El Modelo No Tradicional vinculado a un alumno participativo y activo junto a un profesor guía. La presentación de los datos del modelo fueron hechos por indicador que, al igual que en modelo tradicional, fueron unificadas algunas de sus preguntas, ya que sus resultados se relacionaban con el fin de generar una síntesis más clara y concisa.

Es así, como a continuación se presentan los siguientes resultados:

Gráfico N° 14: El Profesor de Historia y el refuerzo positivo.

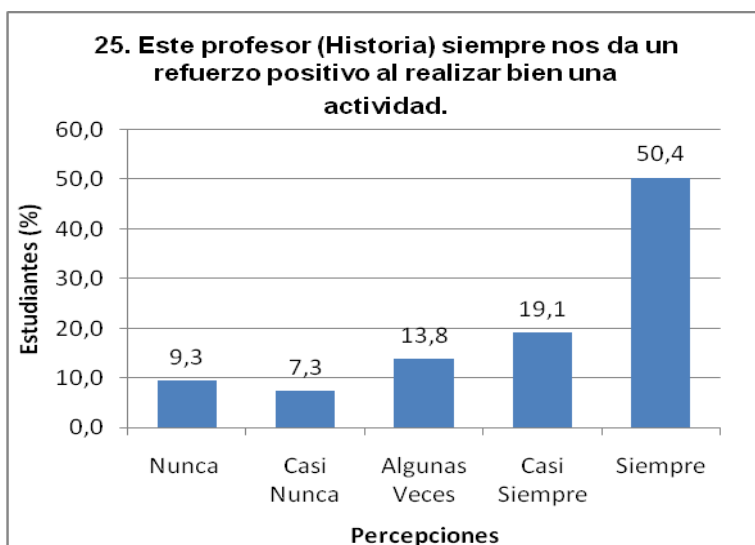
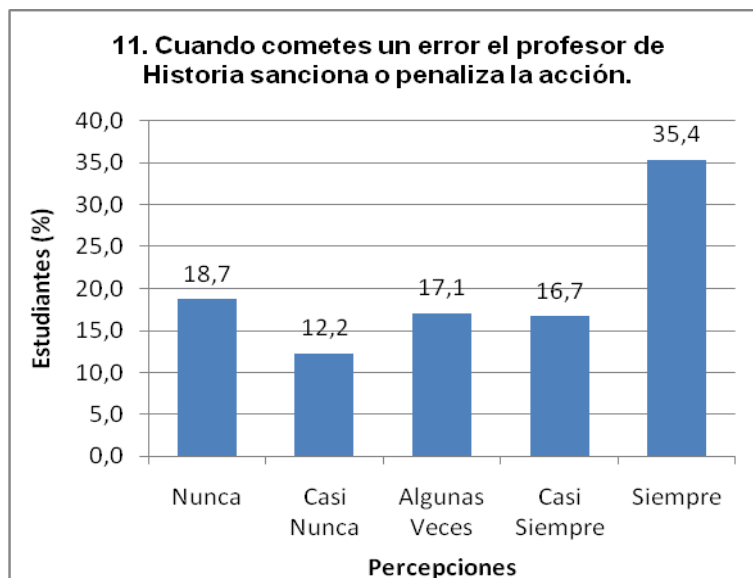


Gráfico N°15: El Profesor de Historia y el Refuerzo negativo



Los gráficos 14 y 15 se relacionan con el siguiente Indicador: Teoría del Aprendizaje: conductismo, número de veces que el profesor refuerza la conducta de los estudiantes.

El gráfico 14 expresa que el 50,4% de los jóvenes perciben un refuerzo positivo al concluir la actividad asignada por el profesor de Historia durante la clase, cumpliendo así el objetivo de la misma, por consiguiente se desprende de dicho gráfico, que el docente aludido demuestra rasgos propios del conductismo (al usar refuerzos positivos).

A su vez el gráfico 15, el cual revela que, respecto a si hay alguna penalización recibida por los estudiantes a la hora de cometer un error durante el proceso de enseñanza, un 52,1% de los alumnos estiman que sí han recibido refuerzos negativos durante el desarrollo de alguna clase a la hora de equivocarse. En resumen, el análisis de ambos gráficos concluye, según lo percibido por los estudiantes, que el profesor de Historia utiliza refuerzos positivos

como negativos para el logro del objetivo de la clase, teniendo un carácter conductista en relación al aprendizaje de los alumnos.

Gráfico 16: El profesor de Historia y la contextualización de contenidos.

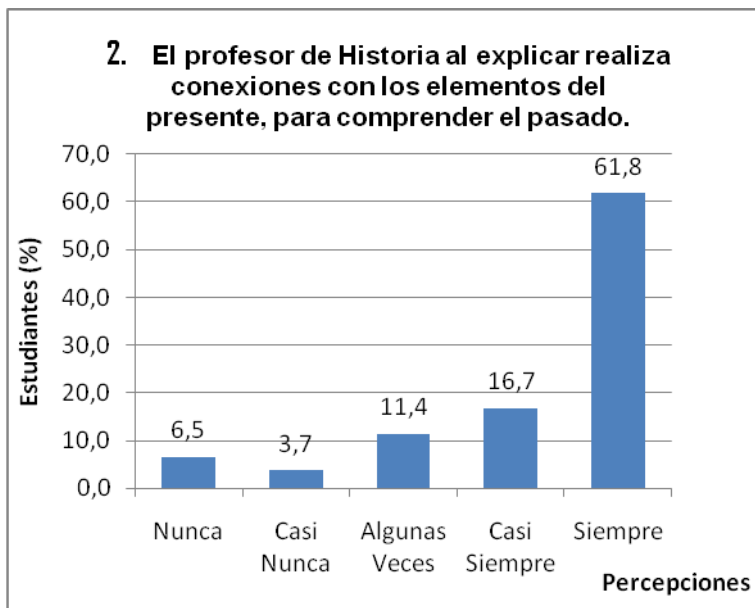
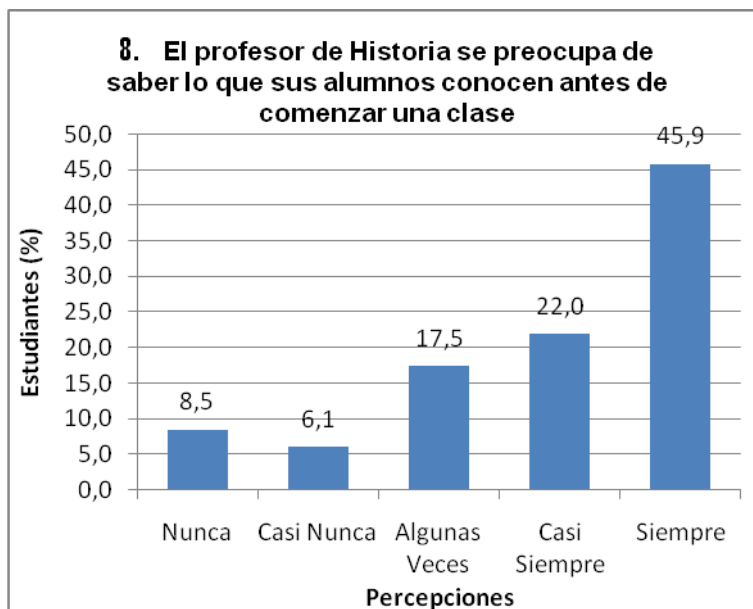


Gráfico 17: El Profesor de Historia y la Estrategia de Conocimiento previo.



Los gráficos 16 y 17 se relacionan con el siguiente Indicador: Teoría del Aprendizaje: Constructivismo: número de veces que el profesor explora los conocimientos previos.

El análisis de los conocimientos previos es uno de los momentos clave a la hora de desarrollar una clase, ya que una de las labores del docente, es conocer cuáles son las ideas preconcebidas, acertadas o erradas, que traen consigo los estudiantes, de manera de crear conexiones de enseñanza- aprendizaje entre el conocimiento que trae el alumno y lo que aprenderá del profesor. Respecto a esto, el gráfico 16 revela que el 61,8% de los estudiantes estiman que sus profesores hacen conexión con el pasado para poder comprender el presente, lo cual hace latente la labor del docente al hacer una contextualización del proceso histórico para que el estudiante logre comprenderlo de manera representativa y así lograr el aprendizaje y, sumado a lo expresado en el gráfico n° 17 el cual apunta a que el profesor de Historia en un 77,9% explora los conocimientos previos de sus estudiantes, reafirma que la preocupación del profesor de Historia se enfoca en generar el llamado por Ausubel “puente” entre el conocimiento científico llevado por el profesor y el conocimiento cotidiano del estudiantes para que en el aula de clases se transforme en conocimiento académico (Ausubel;1976) y sea un aprendizaje significativo para el estudiante.

Gráfico 18: El Profesor de Historia y la Investigación histórica.

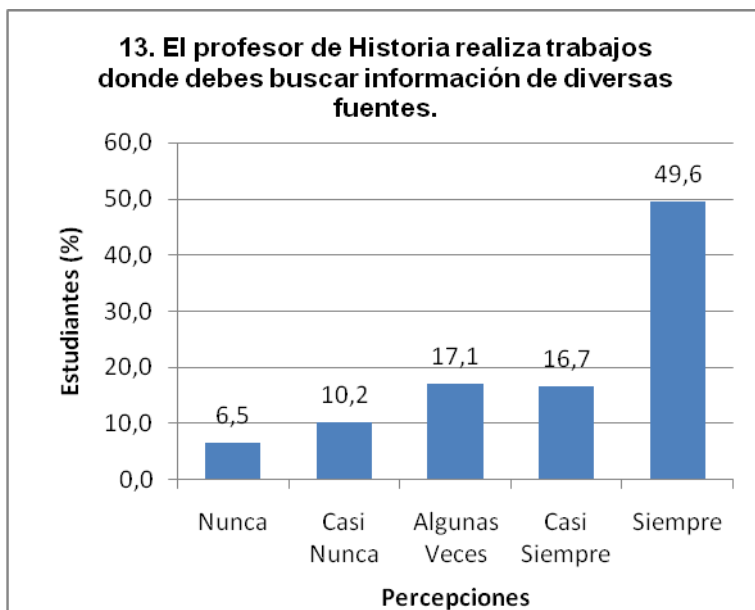
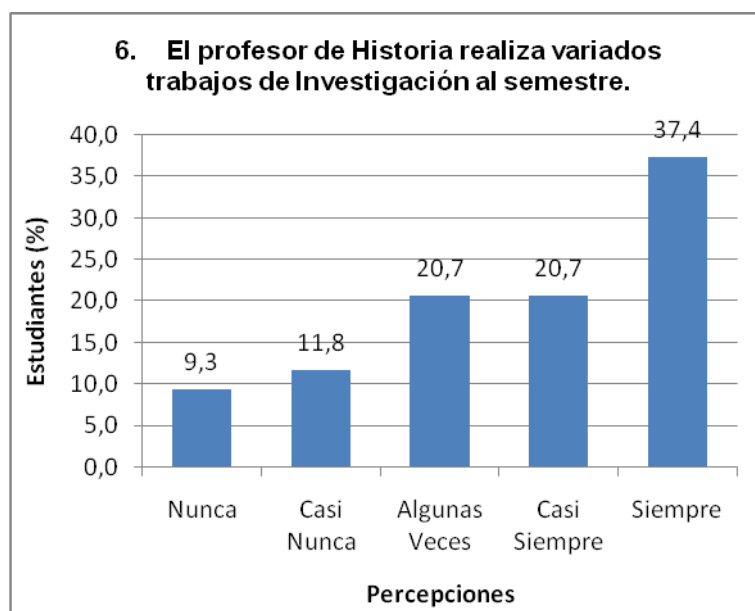


Gráfico 19: El Profesor de Historia y los trabajos semestrales.



Los gráficos 18 y 19 se relacionan con el siguiente Indicador: Modelo de Enseñanza: Número de investigaciones por semestre.

En lo referente al punto que alude a la cantidad de investigaciones que deben realizar los estudiantes durante el semestre, se encuentran evidenciadas en el gráfico 18, el que revela que el 49,6% de los encuestados perciben que realizan trabajos basados en diversas fuentes a la hora de investigar un tema dado por el profesor de Historia, y que según el gráfico 19, dichas indagaciones son dadas en su clara mayoría en más de una ocasión durante el semestre, por lo tanto, es evidente que el docente invita a los estudiantes a complementar su aprendizaje con investigaciones de su propia autoría potenciando el conocimiento procedimental.

Gráfico 20: El Profesor de Historia y los procedimientos no tradicionales.

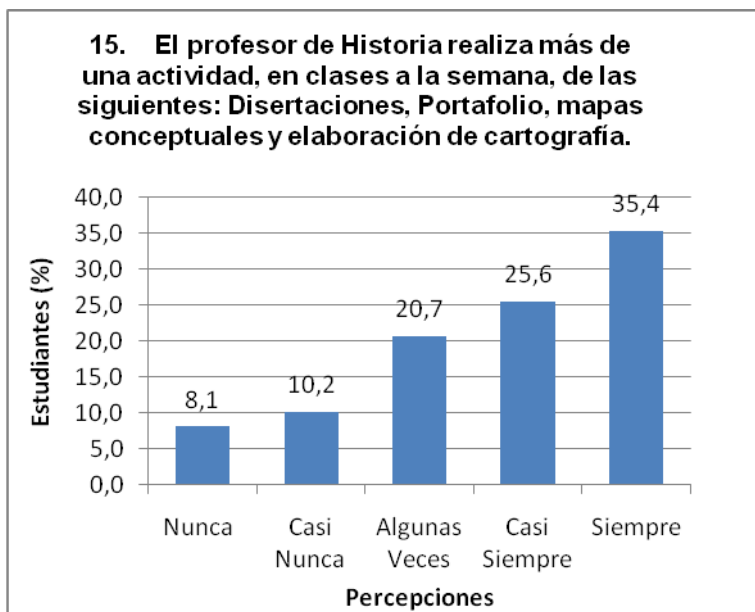
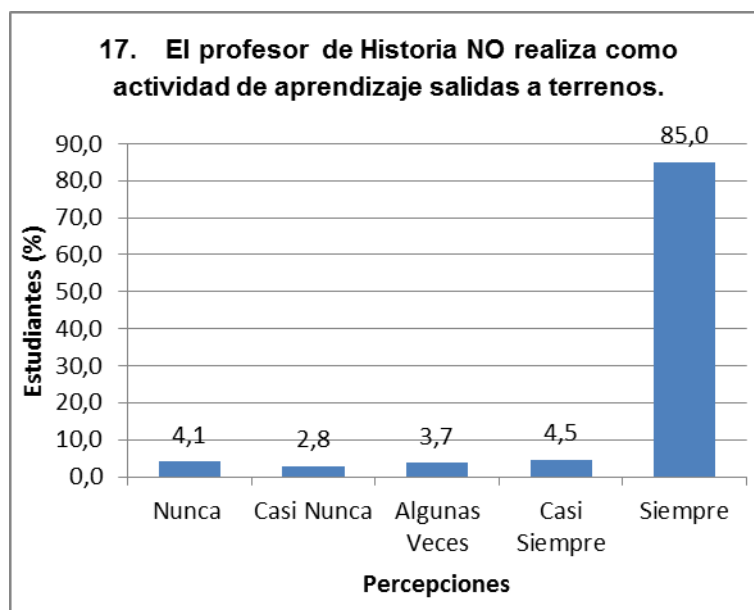


Gráfico N°21: El Profesor de Historia y el aprendizaje por descubrimiento.



Los gráficos 20 y 21 se relacionan con el siguiente Indicador: Metodología: número de actividades que el profesor realiza por semana.

Cuando se trata este indicador, es necesario aclarar que dentro de las actividades contempladas en la metodología se encuentran incluidas las que pertenecen a las evaluaciones consideradas como no tradicionales (ejemplos de ellas son los portafolios, disertaciones, mapas conceptuales y cartografías), las que están expresadas en el gráfico 20 y que develan que el 61% de los encuestados percibe haber realizado evaluaciones no tradicionales basadas en procedimientos considerados alternativos, por lo tanto se puede deducir, que el proceder de los profesores en el proceso de enseñanza- aprendizaje, se encuentra en post de integrar el conocimiento académico con las habilidades y actitudes propias de los estudiantes para generar un aprendizaje significativo. No obstante, se evidencia que dichos docentes no integran, en su mayoría, a la praxis escolar actividades fuera del aula, no propiciando la contextualización de los saberes históricos a la propia realidad del estudiante como se aprecia en el gráfico

21, donde el 85% de la muestra afirman que nunca han realizado actividades de terreno para complementar el proceso educativo.

Gráfico 22: El Profesor de Historia y la Motivación.

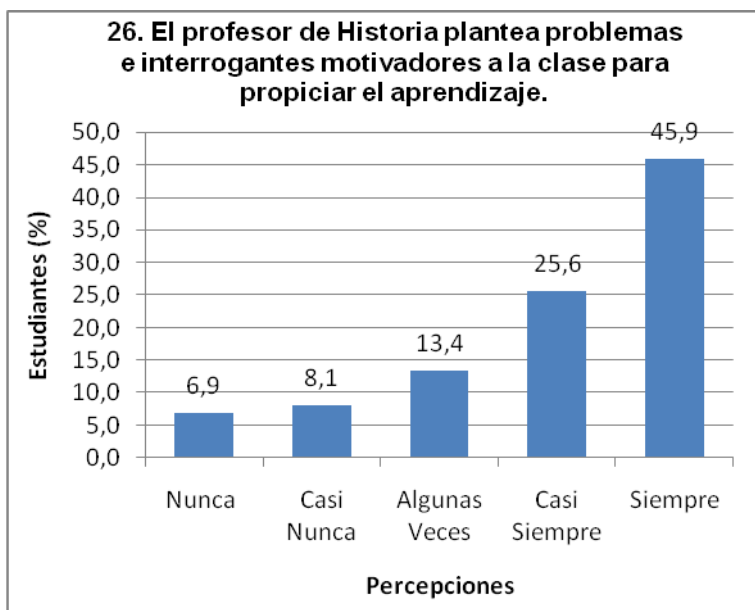
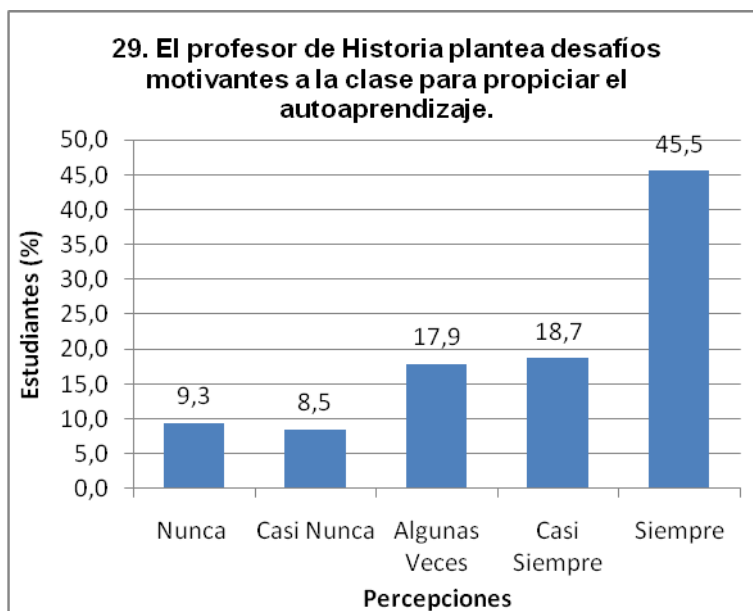


Gráfico N°23: El Profesor de Historia y el autoaprendizaje.



Los gráficos 22 y 23 se relacionan con el Indicador llamado Rol Docente, el cual e circunscribe al número de veces en la que el profesor plantea problemas y desafíos a la clase.

La motivación es punto clave durante la realización de una clase ya que, en gran parte, depende de ésta los resultados que se alcanzarán durante la misma. En relación con lo anterior, se puede apreciar en el gráfico 22 que cuando se interroga a los estudiantes si sus docentes plantean problemas y desafíos hacia ellos durante la sesión con el fin de aumentar su interés en los diversos aprendizajes, éstos estiman que su profesor de Historia propicia el aprendizaje a través de clases motivadoras, es decir, que el docente busca a mediante preguntas captar el interés de los estudiantes y desde ahí comenzar a integrar el conocimiento científico propio de la disciplina; lo anteriormente expuesto, se ve reafirmado con las estimaciones de los educandos expresadas en el gráfico 23, en donde se muestra que el profesor inclusive desafía a los estudiantes para el desarrollo del autoaprendizaje alcanzado el nivel de “siempre” y “casi siempre” en un 64,2% de la muestra, de modo que esto implica que el profesor además de tutelar el aprendizaje de los escolares a través de clases motivadoras, busca a su vez, generar las instancias para que éste pueda desarrollar su autonomía.

Gráfico 24: El Profesor de Historia y la dinámica en el aula.

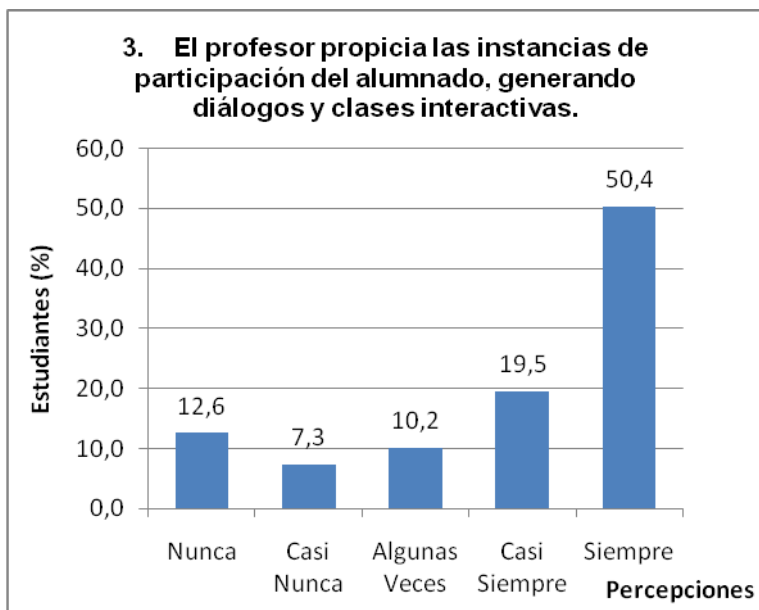
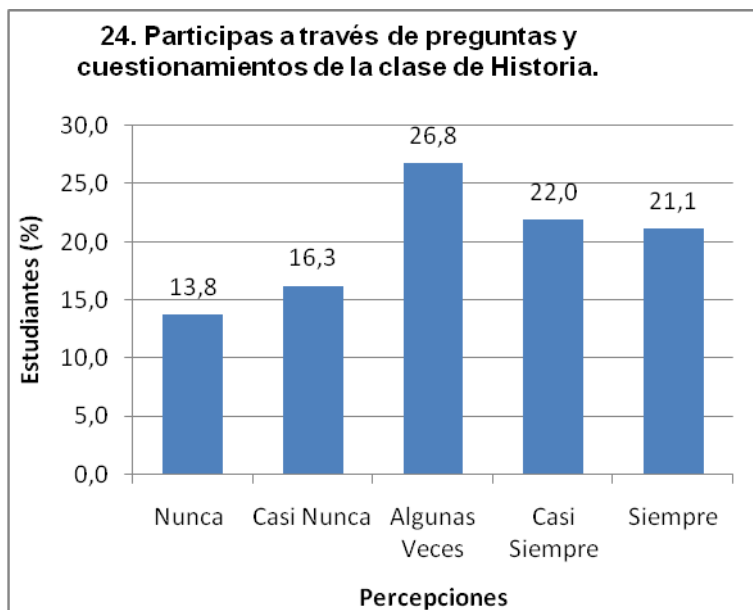


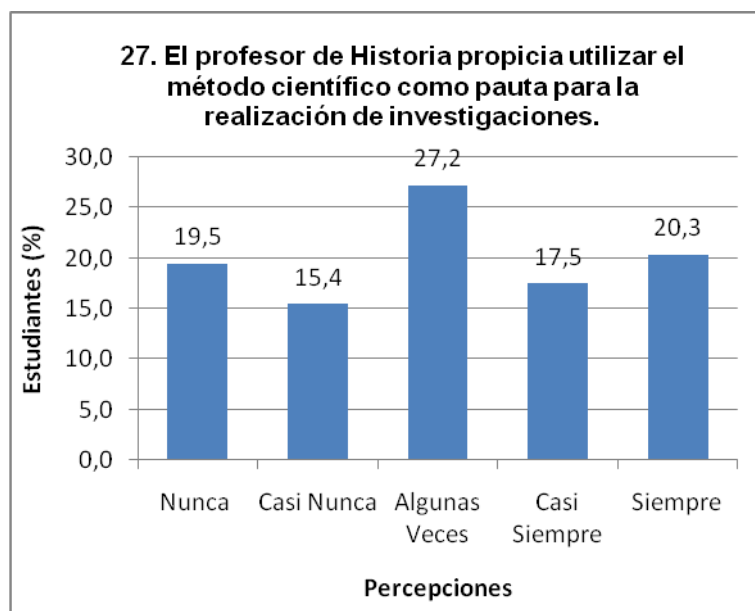
Gráfico 25: El Profesor de historia y el rol del alumno



Los gráficos 24 y 25 se relacionan con el referente a el Indicador Rol Alumno: número de veces que participa en clases.

El Rol del alumno es considerado como fundamental para el desarrollo óptimo de la clase. En referencia a esto, el gráfico 24 nos indica que el estudiantado encuestado considera que el profesor sí genera instancias para que el alumno participe en la clase, alcanzando un enfático 50,4% en el nivel de “siempre” y, que en conjunto con el nivel “casi siempre” llegan a un 69,9% de la muestra. Así mismo, el gráfico 25 hace alusión a la estimación de los estudiantes en referencia a la participación de los estudiantes en las clases, lo cual arrojó que un 69,9% (incluyendo a lo niveles “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”) de los encuestados perciben que sí participan activamente en las clases a través de preguntas para aclarar dudas, por lo que se puede deducir que el profesor, según los propios estudiantes, es quien busca generar instancias para que los estudiantes vayan descubriendo por si mismos el aprendizaje.

Gráfico 26: El Profesor de Historia y el método científico.



El gráfico 26 se relaciona con el siguiente Indicador: Técnicas y Recursos: número de veces que se presenta el método científico.

El método científico aplicado a la disciplina de Historia, se encuentra constituido por los procesos de la Heurística y la Hermenéutica, las cuáles en conjunto permite llevar cabo la investigación histórica de manera eficaz, fehaciente y eficiente. Bajo dichos parámetros, el gráfico 26 muestra que el 90,6% de los estudiantes encuestados considera que el profesor de Historia en sus clases ha utilizado “casi nunca” el método científico o derechamente “nunca” ha hecho uso del mismo. Esto se puede deber a que aun cuando los profesores propician que los estudiantes utilicen el método científico, lo hacen de manera implícita o derechamente la manera de realizar indagaciones por parte de los educandos no se remite al método científico.

Gráfico 27: La Investigación personal del estudiante.



El gráfico 27 se relaciona con el Indicador Técnicas y Recursos: número de veces que investiga el alumno.

El presente gráfico representa las investigaciones históricas de los estudiantes según sus gustos e intereses, lo cual deja ver que un 41,1% de los encuestados considera que “nunca” o “casi nunca” realizan indagaciones por interés propio, sin embargo, se considera oportuno enfatizar el nivel llamado “algunas veces”, el cual alcanza el 27,6% de los encuestados, lo que indica un considerable conjunto de estudiantes que buscan profundizar sus conocimientos respecto a un tema. De esta manera, se da cuenta de un evidente trabajo de motivación por parte de los docentes, no obstante, también es preciso señalar que dicho porcentaje también se puede deber a que sólo a un grupo le guste a la asignatura y que ellos “algunos veces” investiguen sobre determinado contenido.

Gráfico 28: El Profesor de Historia y los instrumentos de evaluación.

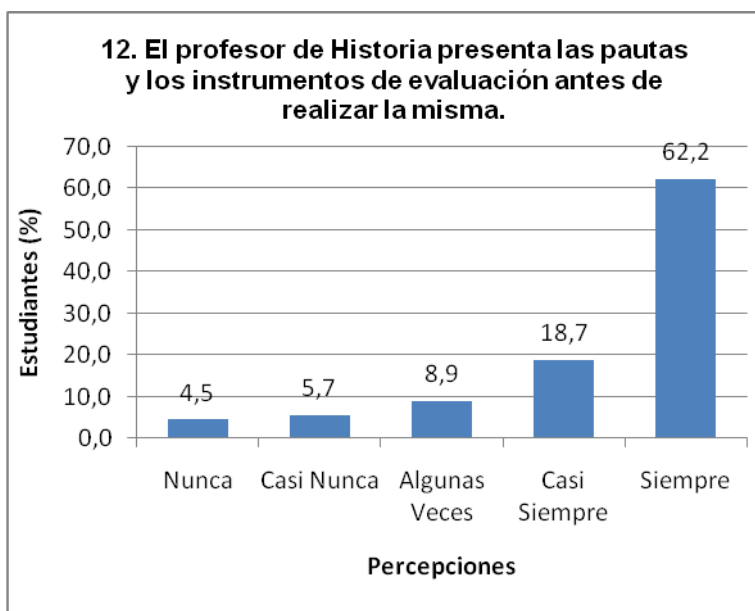
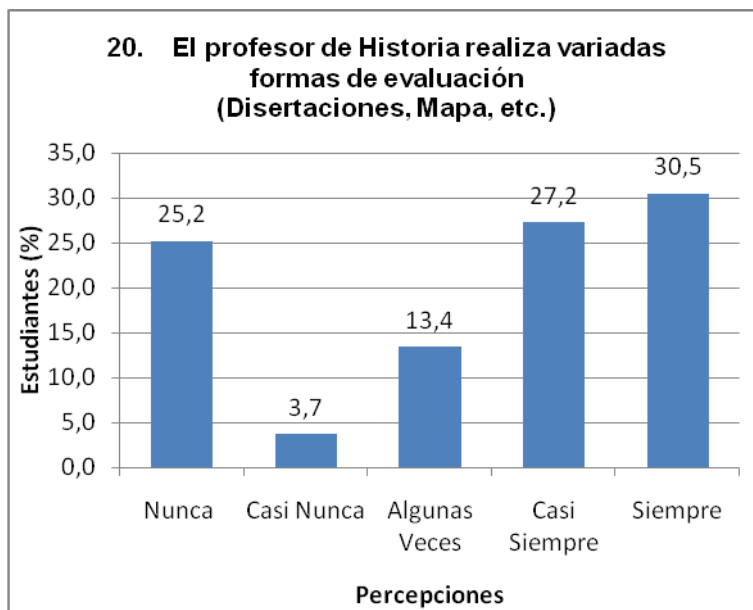


Gráfico 29: El Profesor y la Evaluación No tradicional.



El gráfico 28 y 29 se relacionan con el Indicador Evaluación: números de evaluaciones alternativas al semestre.

Es importante que durante el transcurso del semestre, los estudiantes sean expuestos a diversas evaluaciones para poder abarcar la totalidad de conocimientos, actitudes y habilidades. Referente a esto, el gráfico 28, revela que el 62,2% de los encuestados estiman que se les presentan las pautas e instrumentos de evaluación de una actividad de aprendizaje con antelación, por lo tanto, el alumno tiene claridad para realizar y cumplir con las exigencias del profesor, existiendo coherencia entre la práctica evaluativa docente y el producto final elaborado por el estudiante.

En el gráfico siguiente, el 57,7% de los estudiantes perciben que realizan más de un procedimiento de evaluación de tipo no tradicional al semestre, centrada en la aplicación de destrezas, habilidades y actitudes ampliando la gama

de procedimientos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como disertaciones, portafolios, mapas conceptuales y cartografías entre otros.

De los dos gráficos anteriores se infiere que al momento de realizar procedimientos no tradicionales, el profesor presenta las pautas de evaluación, entonces se evidencia una conexión entre el proceso y el producto y, por lo tanto, el educando es consicente de que será evaluado y como se desarrollará dicha valoración de su trabajo.

Síntesis de las percepciones de modelos didácticos

Por lo anteriormente expuesto, se sintetiza que el modelo didáctico que impera en las aulas según las percepciones de los propios estudiantes, es un modelo mixto, constando de aspectos propios del Modelo Tradicional así como también del Modelo Alternativo.

Dicha mixtura se puede evidenciar en que, principalmente en las aulas, impera la Teoría del Aprendizaje del Modelo Tradicional, ya que según las percepciones de los estudiantes es imprescindible en el accionar del profesor el uso de datos, hechos y personajes para el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero se complementan con las teorías del aprendizaje propias del modelo alternativo, como lo son el conductismo y el constructivismo, pues, según la información recogida a través de las encuestas, se estima por los educandos la gran presencia de conductismo en la enseñanza, destacando de sobremanera los refuerzos positivos hacia los alumnos por parte del profesor de Historia al realizar una tarea de forma satisfactoria y así mismo, sancionando el error para que la acción no se repita nuevamente. A su vez, el constructivismo, muestra grandes focos en lo que la contextualización de contenidos y las ideas previas de los alumnos, lo cual se condice directamente con el modelo alternativo y en conjunto con los aspectos tratados, anteriormente, del modelo tradicional conforman la Teoría de enseñanza utilizada por los profesores según las apreciaciones de sus propios estudiantes.

Otro punto en el cual se evidencia dicha mixtura, es en la Metodología usada por los profesores vista desde la percepción de los estudiantes, las cuales se caracterizan por estar basadas en la clase expositiva, propia del Modelo Tradicional, pero dando espacios de diálogo dentro de las mismas para con los estudiantes exponiendo un Rol docente más conciliador y facilitador de la enseñanza, que inclusive es visto por los alumnos como un ente motivador, un guía o facilitador propiciando el autoaprendizaje. Esto avala lo que señala el

modelo alternativo, ya que es el profesor mediante su guía quien hace llegar al alumno donde no llegaría sin ayuda experta (Benejam, Pilar y otros; 1997; 58).

No obstante, dicho modelo también evidencia algunos defectos en su aplicación en el aula debido a que lo que corresponde a planificación y concreción de actividades de trabajo de campo para la elaboración de conocimiento por el propio alumno, los mismos estiman de que no se les realizan este tipo de actividades, por lo que las clases siguen siendo llevadas a cabo en la sala bajo la estricta supervisión del profesor, no dando lugar a la conexión de los aprendizajes con la realidad propia del estudiantado

Así mismo, el rol del alumno es percibido por los estudiantes como activo dentro del aula de clases, ya que ellos estiman que participan activamente de las clases, pues el profesor facilita los diálogos y presenta clases interactivas, apreciación que difiere de la que se encuentra estipulada para este modelo creado por especialistas en donde prima la clase magistral y, por consiguiente un alumno totalmente pasivo, en donde inclusive el aprendizaje a través de la investigación por parte del educando permite que éste bajo sus propios medios pueda ir avanzando hacia estructuras cognitivas superiores, no obstante, dichas investigaciones no se expanden fuera de la sala de clases, ya que como se ha evidenciado, los trabajos en terreno no se encuentran contemplados dentro de las actividades propias de las clases.

En lo que corresponde a los recursos utilizados por el profesor de Historia, los estudiantes reafirman los parámetros establecidos por el modelo Tradicional, el cual sostiene que es el texto escolar es el que permite corroborar el saber científico del docente, pero que como postula el modelo alternativo, es acompañado con otras actividades para alcanzar los aprendizajes.

Para finalizar, la Evaluación actualmente sigue teniendo bases afianzadas en el modelo tradicional, ya que se encuentra establecida la preponderancia de las

pruebas de lápiz y papel siendo considerado el principal método de evaluación mediante el examen de control, no obstante, la función de dicha evaluación no es reproductiva puesto que los alumnos aseguran en su mayoría afirman que las pruebas no son de carácter memorístico. Es más, la mixtura de ambos modelos en este punto es tal que los estudiantes consideran que el profesor presenta las pautas de evaluación antes de realizarlas lo cual genera una estrecha relación con el modelo alternativo, pues es esta acción la que le entrega la coherencia a la evaluación y genera una progresión que permite evaluar no sólo un producto sino un proceso.

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de la información recogida se puede concluir que, según las percepciones de los estudiantes de Segundo Medio los cuales constituyeron la muestra encuestada, los profesores de Historia que ejercen la docencia en dicho nivel no responden únicamente a uno de los modelos didácticos señalados (Modelo Tradicional y Modelo alternativo), sino que los docentes en la actualidad responden a una mixtura de los ambos modelos prescritos, por consiguiente la hipótesis establecida al inicio de esta investigación que aseveraba que *“El Modelo didáctico que impera en la práctica docente del profesor de historia y geografía según las percepciones de los estudiantes es el modelo tradicional”* debe ser rechazada en virtud del análisis de datos anteriormente expuesto.

No obstante, se debe de dar cuenta de algunas prácticas docentes que no circunscriben dentro del enfoque curricular vigente, y que lamentablemente se encuentran validados tanto por los mismos docentes como por sus estudiantes.

Una de ellas es la sobrevaloración de la clase expositiva por sobre el hacer de los estudiantes una de los principales prácticas que se aprecian desde las percepciones de los estudiantes, pues el 85,3% de los encuestados consideran que se les realizan clases expositivas por parte del profesor de Historia, lo cual, coloca en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje dicho docente y no al estudiante que es el inicio y final de la acción docente, por lo que se desprende de esto que un cambio de objetivo es claro y necesario en la labor en el aula.

En conjunto con ello, se demuestra que la preponderancia de los procedimientos de evaluación tradicional, entre los cuales destacan las evaluaciones de lápiz y papel que con un 76,5% de la totalidad de la muestra, indica que los estudiantes estiman que sus evaluaciones se basan principalmente en la demostración escrita u oral de los conocimientos, lo cual evidencia que lo que se busca a la hora de comprobar los aprendizajes de los estudiantes es poder

estandarizar a los mismos, no valorando otras capacidades que ellos presentan durante el proceso de enseñanza- aprendizaje como lo son las actitudes y habilidades.

Otro punto destacable dentro de las prácticas docentes que no se condicen con el currículum actual, es que en la evaluación existen diversas desviaciones ya sean en la elaboración de procedimientos, instrumentos y valores finales de la misma. Lo anteriormente expuesto, se encuentra arraigado dentro de los establecimientos educativos en donde fue aplicada la encuesta, pues según los propios estudiantes, éstos estiman en su mayoría que los profesores presentan tanto las pautas de evaluación como un apropiado refuerzo positivo, no obstante, la realidad, según la evaluación docente (MINEDUC, 2012) indica que los profesores no crean adecuados procedimientos de evaluación, ya que este ítem dentro de la misma junto con la reflexión en torno de resultados de las mismas es el promedio más baja de los instrumentos en su totalidad. Por lo tanto, los profesores sólo se remiten a simples pautas de requisitos, agregando a ello que la no existencia de una efectiva aplicación de instrumentos de evaluación por lo que la calificación se hace a través de una sobrestimación del trabajo del alumno, a lo cual, se le adhiere una inflación de la nota final producto de la malversación de los refuerzos positivos, lo que se resumen en una entrega excesiva de décimas. De esta manera, la evaluación pierde rigurosidad y no demuestra los aprendizajes efectivos del alumno.

Asimismo, algunas faltas de precisión en lo que corresponde al uso y trabajo con fuentes implica que aun cuando los estudiantes indiquen con un 49,6% de los estudiantes en el gráfico 18 que si trabajan con fuentes, dicha labor puede ser cuestionable, puesto que los resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE y PISA demuestran que los alumnos no manejan habilidades superiores a nivel lector. En especial, el informe hecho por PISA para Chile señala que más del 36% de los niños y el 25% de las niñas, que realizaron dicha prueba, no poseen habilidades lectoras que superen el nivel 2 las cuales hacen mención a la

capacidad de extracción básica y explícita de información, y las habilidades superiores a nivel 2 referentes a interpretación de datos y reflexión de los mismos son logrados a nivel básicos y someros por parte de los alumnos. Esto contradice, como se puede observar, lo que los alumnos perciben con la realidad que las pruebas entregan, ya que este trabajo con fuentes a nivel de las Ciencias Sociales lleva a desarrollar el pensamiento abstracto y superar el nivel 2 de la escala PISA.

También se debe señalar que las evaluaciones no tradicionales a las que son enfrentados los alumnos tienen un carácter instrumental, ya que la innovación educativa desde el punto de vista evaluativo en la práctica se lleva a cabo “a medias”, ya que los mismos alumnos han manifestado, a través de la encuesta, que la gran parte sus evaluaciones se basan en las pruebas y la medición de los aprendizajes desarrollados a través de diversos contenidos y unidades temáticas, lo cual acompañado de la deficiente elaboración de procedimientos de evaluación, ve disminuida la efectividad de los procedimientos evaluativos no tradicionales que deben llevar a cabo los estudiantes.

Frente a lo anterior, se reitera que la hipótesis aun cuando ha sido rechazada, la investigación ha vislumbrado otras perspectivas importantes a estudiar y propicias para futuras investigaciones en el área de la Didáctica de la Historia ahondando en temas que desprende la presente investigación, como lo es el desarrollo de observaciones de clases para contraponer las distintas percepciones (alumnas y profesores) con la observación del accionar del docente en el aula, de manera de complementar de manera más fehaciente esta indagación, y así poder aseverar que realmente ocurre dentro de la sala de clases. Además, se podría realizar un acercamiento a este tema de tipo cualitativo para establecer y esclarecer las razones de las percepciones de los estudiantes frente al tema.

Finalmente, se podría profundizar en ámbitos que se desprenden de esta investigación y que son tan relevantes como la misma, ejemplo de ello son las

percepciones de los profesores frente a su propia praxis didáctica de la Historia o de la Geografía, investigar la adecuada creación y aplicación de procedimientos e instrumentos de evaluación, y respecto a esto último, un punto destacable a averiguar sería el adecuado uso de procedimientos e instrumentos de evaluación tradicionales y no tradicionales respecto a los aprendizajes esperados a tratar según el Currículum Nacional en vigencia.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez, J. (1996). La Percepción. España: Editorial Escuela Nueva.
2. Apple, M; (1993); *El libro de texto y la política cultural*. Revista de Educación; Santiago; n° 35; pags 109 – 126.
3. Aranguren, C (2008). La enseñanza de las ciencias sociales ante el reto del mundo actual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 13, pp. 5-8
4. Araya, F. (2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande*, n° 34, pp. 83-98.
5. Ardiles, A (2006). El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio En casos. *Praxis Educativa*. N° 10, pp. 75-80.
6. Ausubel, D. (1976).Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Ciudad de México: Trillas.
7. Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los Estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 97 - 114.
8. Benejam, Pilar y Pagés, Joan. (1997) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria; Editorial Signos; Barcelona.
9. Bernal, C. y Muñoz, C. (2006). Métodos de Investigación. Ed. Pearson. México.
10. Bolívar, A (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, n° 9 pp 12 - 39.

11. Carretero, M (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva, en *La enseñanza de las ciencias sociales*, 2ª ed., España.
12. Carvajal, M. (2009). La Didáctica en la Educación. Fundación Academia de Dibujo Profesional. 1-12.
13. Cázares y otros, Leslie. (2007) Planeación y Evaluación Basada en Competencias; Editorial Trillas; México.
14. Cazden, C. (1991). El Discurso en el Aula: El Lenguaje de la Enseñanza y del Aprendizaje. Barcelona: Paidós.
15. Davidoff, L. (1989). Introducción a la Psicología. Ciudad de México: McGraw-Hill.
16. Durán, D (2006). Geografía y Percepción. Reflexiones en torno a la Enseñanza de la Geografía en la Educación Secundaria. *Reflexiones*, nº. 1-2, pp. 305-316
17. Fenstermacher G. Y Soltis J; (1999); “Cap. 1: Enfoques De Enseñanza” ; Extraído el 18- 05- 2012; Disponible en http://educacion.idoneos.com/index.php/El_rol_del_docente/%C2%BFQu%C3%A9_tipo_de_docente_soy
18. Flórez, R. (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.
19. Forgas, R. (1966). Percepción: Proceso Básico en el Desarrollo Cognoscitivo. Buenos Aires: Sudamericana.
20. García Pascual, Enrique. (2004) Didáctica y Currículum: Claves para el análisis en los procesos de enseñanza; Editorial Mira Editores; Zaragoza.

21. García Pérez, F.J. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 207, 18 de febrero de 2000. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm> (citado el 17 de Mayo de 2012).
22. García, E. (2004). *Currículum y Didáctica*. España: Mira editores.
23. Garrido, M (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cad. Cedes, Campinas*, n. 66, pp. 137-163.
24. Giry, M. (2003). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. Siglo XXI Editores, España.
25. Glaría, V (2009). Cuestionamientos a la enseñanza de la Economía desde una perspectiva compleja. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, N° 25, p. 165-181.
26. González, J. (2007). La Pedagogía Crítica de Paulo Freire: Contexto Histórico y Biográfico. *Anuario Pedagógico*. Núm. 11. Pag. 53-64.
27. Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 9 pp 1 – 12.
28. Harris, E. (1975). Teachers' Conception of History Teaching. *Teacher History*, 149 - 153.
29. Hernández, V., E., G., L., M., M., Q., & F., M. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 71 - 83.
30. Hidalgo, L. (2005). La Evaluación. Una Acción Social en el Aprendizaje. *Brújula Pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.

31. Labraña, C., Vásquez, N., & Reyes, L. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 153 - 175.
32. Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado*, nº 1, pp. 1 – 14.
33. Mallart, J. (2005). Didáctica General para Psicopedagogos, Cap. I Didáctica: concepto, objetivo y finalidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
34. Martínez- Otero, Valentín. (2004) Teoría y Práctica de la Educación; Editorial CCS; Madrid.
35. McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. *UNIVERSUM*, 94 - 112.
36. McMillan, J y Otros (2010). Investigación Educativa. Ed. Pearson. España, Madrid.
37. Medina, A., & Salvador, F. (2002). Didáctica General. Madrid: Pearson Educación S.A.
38. Millares, P. y otros (2011). La Investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, N°1, pp 149- 174.
39. Millares, P., & Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 10.
40. MINEDUC. (2006). Evaluación para el aprendizaje. Chile: Ministerio de educación.
41. MINEDUC. (2012); *Resultados de Evaluación Docente 2011*. Santiago, 27 de marzo de 2012.

42. MINEDUC; (2010); *Niveles de Logro del Simce: Lectura*. Santiago de Chile.
43. Monereo Font, Carles. (2002) *Estrategias de Aprendizaje*; Editorial Machado Libros; Madrid.
44. Morales, L (2010). Apuntes sobre epistemología e investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales. *Educación*, vol. 34, nº. 2, pp. 61-74
45. Moya, C. (2002). La Didáctica como proceso de Reconstrucción de Significados. En M. (. Rodríguez, *Didáctica General: Qué y Cómo enseñar en la Sociedad de la Información*. (págs. 55 - 97). Madrid: Biblioteca Nueva.
46. Muñoz, C. (2005). Ideas Previas en el proceso de Aprendizaje de la Historia. Caso: Estudiantes de Primer Año de Secundaria; Chile. *GeoEnseñanza*, 209 - 218.
47. Noy Sánchez Luz Amparo; (2001); *Estrategias De Aprendizaje*; Extraído el 15- 05- 2012; Disponible en http://portales.puj.edu.co/didactica/Sitio_Monitores/Contenido/Documentos/Estartegiasaprendizaje/estrategias%20de%20aprendizaje.doc
48. OECD. (2010), *Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo*.
49. Pagès Joan. ; (2000) *Enseñar a Enseñar Historia: La Formación Didáctica de los futuros profesores de Historia*; *Universidad Autónoma de Barcelona*.
50. Pagés, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía E Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 161 - 178.
51. Pagés, J. (2008). La Educación para la Ciudadanía y la Enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la Enseñanza el pasado. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 205 - 214.

52. Papalia, D. (1987). *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
53. Pávlov, P.V. (1986). *Actividad nerviosa superior*. Barcelona: Orbis.
54. Piaget, J. (1970). *Educación e Instrucción*. Buenos Aires: Proteo.
55. PRATS, J. (1997). "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL.*, 1 - 25.
56. Prats, J. (2004). *Propuestas de Mejora de la Educación Pública Secundaria*. Barcelona: Col Lección Estrategia.
57. Prats, J. (2006). Los silencios de la "ciencia": Notas para el Debate sobre la Enseñanza Escolar de la Historia. *Universidad Rey Juan Carlos*, 1 - 33.
58. Prats, J., & Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: Estado reciente de la Cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.*, 17 - 35.
59. Quinquer, D. (1997). La Evaluación de los Aprendizajes en Ciencias Sociales. En P. & Benejan, Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. (págs. 123 - 149). Barcelona: Horsori.
60. Reinoso, J. (2010). Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.*, 135 - 154.
61. Rosales, C. (1988). *Didáctica: Núcleos Fundamentales*. Madrid: Narcea Ediciones.
62. Rostan, E. (2007); *El predominio de los contenidos factuales en el área de Ciencias Sociales: ¿dificultad o concepciones sobre el conocimiento a enseñar?* Revista QUEHACER EDUCATIVA. Santiago. Pags 127 – 129.

63. Sánchez, P. (1991). El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia. *Revista complutense de Educación*. Madrid. Vol. 2 (2); 309-322.
64. Santos, M. (1998). *La Evaluación es Comprender*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata. 2º Edición.
65. Sobejano, M. (2002). Los Valores de la Enseñanza de las Ciencias Sociales: Una aproximación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista en Educación y Pedagogía, Volumen XIV N° 34. Pp 121- 134*.
66. Tirone, R. (1986). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
67. Titone, R. (1976). *Bilingüismo y Educación*. Buenos Aires: Fontanella.
68. Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los Fundamentos de una Investigación sobre la Concepción de las Finalidades Cívicas del profesor de Geografía e Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 27 -35.
69. Valencia, C (2004). Pedagogía de las ciencias sociales. *Revista de estudios sociales*, nº 19, pp. 91 – 95
70. Vidal Castaño, Gonzalo; (2010); *La Actividad del Profesor*; Extraído el 18-05-2012; Disponible en www.educar.org/articulos/LaActividaddelProfesor.asp
71. Wals, Sergio. (2006) *Conocimientos Didácticos para Docentes no pedagogos*; Editorial Tres Guerras; México.
72. Zambrano, A. (2006). Tres tipos del Profesor y Competencias: una Relación Compleja. *Educere*. Mérida. 225-232.

ANEXOS

Anexo n°1: Tabla

Objetivo General	Objetivos Específicos	Dimensiones	Indicadores	Número de Preguntas	Naturaleza de la pregunta
Caracterizar las percepciones de los estudiantes respecto a los modelos didácticos de los profesores de Historia y Geografía	Describir las percepciones de los estudiantes respecto al modelo didáctico tradicional de los profesores de Historia y Geografía.	Modelo Tradicional	Teoría de Aprendizaje: numero de clases centradas en hechos, datos y términos.	10 y 14	Positivas
			Modelo de Enseñanza: cantidad de clase magistrales en la semana.	4 y 16	Positivas
			Metodología: cantidad de clase expositiva en la semana.	9	Positivas
			Rol docente: exceso de oralidad. Solo habla el docente en clases.	18 y 19	Positivas
			Rol del Alumno: numero de veces que participa en clases.	1 y 7	Positiva
			Técnicas y Recursos: numero de veces que utiliza el texto escolar en la semana.	5 y 21	Positivas
			Evaluación: numero de evaluaciones escritas y orales al semestre.	23 y 28	Positivas
	Describir las percepciones de	Modelo Alternativo	Teoría de Aprendizaje: Conductismo: numero de veces que el profesor refuerza la conducta	25 y 11	Positivas

los estudiantes respecto al modelo didáctico alternativo de los profesores de Historia y Geografía.	de los estudiantes.		
	Teoría de Aprendizaje: Constructivismo: numero de veces que el profesor explora los conocimientos previos.	2 y 8	Positivas
	Modelo de Enseñanza: numero de investigaciones por semestre.	13 y 6	Positivas
	Metodología: numero de actividades que el profesor realiza por semana.	15 y 17	Positiva Negativo
	Rol docente: numero de veces en la que el profesor plantea problemas y desafíos a la clase.	26 y 29	Positivas
	Rol del Alumno: numero de veces que participa en clases.	3 y 24	Positivas
	Técnicas y Recursos: numero de veces que presenta el método científico.	27	Positivas
	Técnicas y Recursos: Numero de veces que investiga el alumno.	22	Positivas
	Evaluación: numero de evaluaciones alternativas al semestre.	12 y 20	Positivas

Anexo n° 2: Encuesta

A continuación encontrarás una serie de aseveraciones que se relacionan con las clases de Historia. Te pedimos que contentes con la máxima sinceridad posible marcando con una X la opción que más se identifique con tu realidad. Cada opción significa lo siguiente:

5: Siempre 4: Casi Siempre 3: Algunas Veces 2: Casi Nunca 1: Nunca

La tabulación de los datos solo estará en manos de las personas evaluadoras y con fines académicos:

Aseveraciones respecto a la clase de Historia:	1	2	3	4	5
1. El profesor de Historia plantea actividades de aprendizaje durante la clase.					
2. El profesor de Historia, al momento de explicar, realiza conexiones con los elementos del presente para comprender el pasado.					
3. El profesor propicia las instancias de participación del alumnado, generando diálogos y clases interactivas.					
4. En la clase de Historia, te limitas solo a escuchar.					
5. El profesor de Historia recurre a las actividades señaladas en el texto escolar para reforzar los contenidos.					
6. El profesor de Historia realiza variados trabajos de Investigación al semestre.					
7. Cuando no comprendes algo le realizas preguntas a tu profesor.					
8. El profesor de Historia se preocupa de saber lo que sus alumnos conocen antes de comenzar una clase					
9. Todas las clases realizadas por el profesor de Historia son expositivas.					
10. De sus dos clases de Historia en la semana, ambas se centran en la presentación de hechos, datos y personajes.					
11. Cuando cometes un error el profesor de Historia sanciona o penaliza la acción.					
12. El profesor de Historia presenta las pautas y los instrumentos de evaluación antes de realizar la misma.					
13. El profesor de Historia realiza trabajos donde debes buscar información de diversas fuentes.					

Aseveraciones respecto a la clase de Historia:	1	2	3	4	5
14. En la clase de Historia el profesor emplea terminología "Compleja".					
15. El profesor de Historia realiza más de una actividad a la semana, por ejemplo: Disertaciones, Portafolio, mapas conceptuales y elaboración de cartografía.					
16. Con este profesor (quien realiza la asignatura de Historia en tu colegio) se aprende de memoria.					
17. El profesor de Historia NO realiza como actividad de aprendizaje salidas a terrenos.					
18. En clases de Historia solo el profesor habla, dificultando el diálogo y las preguntas por parte del alumno.					
19. La mayoría del tiempo el profesor monopoliza la palabra, llegando a hablar la sesión completa.					
20. El profesor de Historia realiza variadas formas de evaluación (Disertaciones, Mapa, etc.)					
21. El profesor de Historia utiliza el texto escolar como forma de reforzar los contenidos.					
22. Realizas investigaciones personales en relación a tus gustos e intereses relacionados con la asignatura de Historia.					
23. La mayoría de las evaluaciones realizadas por el profesor de Historia son escritas y orales.					
24. Participas a través de preguntas y cuestionamientos de la clase de Historia.					
25. Este profesor (Historia) siempre nos da un refuerzo positivo al realizar bien una actividad.					
26. El profesor de Historia plantea problemas e interrogantes motivadores a la clase para propiciar el aprendizaje.					
27. El profesor de Historia propicia utilizar el método científico como pauta para la realización de investigaciones.					
28. Las evaluaciones del profesor de Historia son de "Memoria".					
29. El profesor de Historia plantea desafíos motivantes a la clase para propiciar el autoaprendizaje.					

Anexo n°3: Tabulación de Resultados

Aseveraciones respecto a la clase de Historia:	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre	
1. El profesor de Historia plantea actividades de aprendizaje durante la clase.	9	18	45	45	129	246
2. El profesor de Historia al explicar realiza conexiones con los elementos del presente, para comprender el pasado.	16	9	28	41	152	246
3. El profesor propicia las instancias de participación del alumnado, generando diálogos y clases interactivas.	31	18	25	48	124	246
4. En la clase de Historia te limitas solo a escuchar.	14	20	62	71	79	246
5. El profesor de Historia recurre a las actividades señaladas en el texto escolar para reforzar los contenidos.	19	21	43	62	101	246
6. El profesor de Historia realiza variados trabajos de Investigación al semestre.	23	29	51	51	92	246
7. Cuando no comprendes algo le realizas preguntas a tu profesor.	26	33	47	44	96	246
8. El profesor de Historia se preocupa de saber lo que sus alumnos conocen antes de comenzar una clase	21	15	43	54	113	246
9. Todas las clases realizadas por el profesor de Historia son expositivas.	21	15	49	69	92	246
10. De sus dos clases de Historia en la semana, ambas se centran en la presentación de hechos, datos y personajes.	13	9	39	76	109	246
11. Cuando cometes un error el profesor de Historia sanciona o penaliza la acción.	46	30	42	41	87	246
12. El profesor de Historia presenta las pautas y los instrumentos de evaluación antes de realizar la misma.	11	14	22	46	153	246
13. El profesor de Historia realiza trabajos donde debes buscar información de diversas fuentes.	16	25	42	41	122	246
Aseveraciones respecto a la clase de Historia:	1	2	3	4	5	
14. En la clase de Historia el profesor emplea terminología "Compleja".	34	26	66	50	70	246
15. El profesor de Historia realiza más de una actividad, en clases a la semana, de las siguientes: Disertaciones, Portafolio, mapas conceptuales y elaboración de cartografía.	20	25	51	63	87	246
16. Con este profesor (quien realiza la asignatura de Historia en tu colegio) se aprende de memoria.	63	27	43	66	47	246
17. El profesor de Historia NO realiza como actividad de aprendizaje salidas a terrenos.	10	7	9	11	209	246
18. En clases de Historia solo el profesor habla, dificultando el diálogo y las preguntas por parte del alumno.	100	32	47	27	40	246
19. La mayoría del tiempo el profesor monopoliza la palabra, llegando a hablar la sesión completa.	103	19	10	39	75	246
20. El profesor de Historia realiza variadas formas de evaluación (Disertaciones, Mapa, etc.)	62	9	33	67	75	246

21. El profesor de Historia utiliza el texto escolar como forma de reforzar los contenidos.	15	13	35	46	137	246
22. Realizas investigaciones personales en relación a tus gustos e intereses relacionados con la asignatura de Historia.	58	43	68	41	36	246
23. La mayoría de las evaluaciones realizadas por el profesor de Historia son escritas y orales.	7	12	39	57	131	246
24. Participas a través de preguntas y cuestionamientos de la clase de Historia.	34	40	66	54	52	246
25. Este profesor (Historia) siempre nos da un refuerzo positivo al realizar bien una actividad.	23	18	34	47	124	246
26. El profesor de Historia plantea problemas e interrogantes motivadores a la clase para propiciar el aprendizaje.	17	20	33	63	113	246
27. El profesor de Historia propicia utilizar el método científico como pauta para la realización de investigaciones.	88	68	67	13	10	246
28. Las evaluaciones del profesor de Historia son de "Memoria".	70	53	41	39	43	246
29. El profesor de Historia plantea desafíos motivantes a la clase para propiciar el autoaprendizaje.	23	21	44	46	112	246

Aseveraciones respecto a la clase de Historia:	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
1. El profesor de Historia plantea actividades de aprendizaje durante la clase.	3,7	7,3	18,3	18,3	52,4
2. El profesor de Historia al explicar realiza conexiones con los elementos del presente, para comprender el pasado.	6,5	3,7	11,4	16,7	61,8
3. El profesor propicia las instancias de participación del alumnado, generando diálogos y clases interactivas.	12,6	7,3	10,2	19,5	50,4
4. En la clase de Historia te limitas solo a escuchar.	5,7	8,1	25,2	28,9	32,1
5. El profesor de Historia recurre a las actividades señaladas en el texto escolar para reforzar los contenidos.	7,7	8,5	17,5	25,2	41,1
6. El profesor de Historia realiza variados trabajos de Investigación al semestre.	9,3	11,8	20,7	20,7	37,4
7. Cuando no comprendes algo le realizas preguntas a tu profesor.	10,6	13,4	19,1	17,9	39,0
8. El profesor de Historia se preocupa de saber lo que sus alumnos conocen antes de comenzar una clase	8,5	6,1	17,5	22,0	45,9
9. Todas las clases realizadas por el profesor de Historia son expositivas.	8,5	6,1	19,9	28,0	37,4
10. De sus dos clases de Historia en la semana, ambas se centran en la presentación de hechos, datos y personajes.	5,3	3,7	15,9	30,9	44,3
11. Cuando cometes un error el profesor de Historia sanciona o penaliza la acción.	18,7	12,2	17,1	16,7	35,4
12. El profesor de Historia presenta las pautas y los instrumentos de evaluación antes de realizar la misma.	4,5	5,7	8,9	18,7	62,2

13. El profesor de Historia realiza trabajos donde debes buscar información de diversas fuentes.	6,5	10,2	17,1	16,7	49,6
Aseveraciones respecto a la clase de Historia:	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
14. En la clase de Historia el profesor emplea terminología “Compleja”.	13,8	10,6	26,8	20,3	28,5
15. El profesor de Historia realiza más de una actividad, en clases a la semana, de las siguientes: Disertaciones, Portafolio, mapas conceptuales y elaboración de cartografía.	8,1	10,2	20,7	25,6	35,4
16. Con este profesor (quien realiza la asignatura de Historia en tu colegio) se aprende de memoria.	25,6	11,0	17,5	26,8	19,1
17. El profesor de Historia NO realiza como actividad de aprendizaje salidas a terrenos.	4,1	2,8	3,7	4,5	85,0
18. En clases de Historia solo el profesor habla, dificultando el diálogo y las preguntas por parte del alumno.	40,7	13,0	19,1	11,0	16,3
19. La mayoría del tiempo el profesor monopoliza la palabra, llegando a hablar la sesión completa.	41,9	7,7	4,1	15,9	30,5
20. El profesor de Historia realiza variadas formas de evaluación (Disertaciones, Mapa, etc.)	25,2	3,7	13,4	27,2	30,5
21. El profesor de Historia utiliza el texto escolar como forma de reforzar los contenidos.	6,1	5,3	14,2	18,7	55,7
22. Realizas investigaciones personales en relación a tus gustos e intereses relacionados con la asignatura de Historia.	23,6	17,5	27,6	16,7	14,6
23. La mayoría de las evaluaciones realizadas por el profesor de Historia son escritas y orales.	2,8	4,9	15,9	23,2	53,3
24. Participas a través de preguntas y cuestionamientos de la clase de Historia.	13,8	16,3	26,8	22,0	21,1
25. Este profesor (Historia) siempre nos da un refuerzo positivo al realizar bien una actividad.	9,3	7,3	13,8	19,1	50,4
26. El profesor de Historia plantea problemas e interrogantes motivadores a la clase para propiciar el aprendizaje.	6,9	8,1	13,4	25,6	45,9
27. El profesor de Historia propicia utilizar el método científico como pauta para la realización de investigaciones.	35,8	27,6	27,2	5,3	4,1
28. Las evaluaciones del profesor de Historia son de “Memoria”.	28,5	21,5	16,7	15,9	17,5
29. El profesor de Historia plantea desafíos motivantes a la clase para propiciar el autoaprendizaje.	9,3	8,5	17,9	18,7	45,5